

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – LINGUÍSTICA

Claudia Valeria França Vidal

**Motivação e Representação Cultural no Ensino e Aprendizagem de Inglês
como Língua Estrangeira dos Alunos da Licenciatura em Letras da UFPA**

BELÉM – PA

2009

Claudia Valeria França Vidal

**Motivação e Representação Cultural no Ensino e Aprendizagem de Inglês
como Língua Estrangeira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística.

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva

BELÉM / PA

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Vidal, Claudia Valeria França, 1977-

Motivação e representação cultural no ensino e aprendizagem de Inglês como língua Estrangeira dos alunos da Licenciatura em Letras UFPA. / Claudia Valeria França Vidal; orientadora, Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva. --- 2009.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2009.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Motivação na educação. 3. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Título.

CDD-20.ed.420.7

Claudia Valeria França Vidal

**Motivação e Representação Cultural no Ensino e Aprendizagem de Inglês
como Língua Estrangeira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística.

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Línguas

Julgado em: 25/08/2009

Conceito: BOM

Banca Examinadora

Profª. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva (UFPA)

Orientadora

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (UFPA – Examinador Interno)

Profª. Dra. Maisa de Souza Navarro (UFPA – Examinadora Externa)

Profª. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA – Suplente)

AGRADECIMENTOS

À Professora Walkyria, pela paciência, motivação e orientação ao longo de dois anos.

Aos professores José Carlos Cunha e Myriam Cunha, pelas sugestões inestimáveis na ocasião do exame de qualificação que contribuíram positivamente para a qualidade desta dissertação.

A todos os professores de meu curso de mestrado, pela sua contribuição para minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de curso, por sua companhia em todas as vezes em que estudamos, choramos e rimos juntos até às duas da madrugada.

Aos professores da FALEM que colaboraram direta ou indiretamente nesta pesquisa.

A todos os meus alunos, pela participação, compreensão e solidariedade.

A meus pais João e Teresinha pela vida, pelo apoio e amor incondicionais.

A meu irmão Claudio e minha prima Socorro por seu companheirismo.

A meu marido Denis Torres por trazer música a minha história.

A meus filhos Deborah, André e Lucas por colorirem minha vida.

A todos os meus amigos, pela torcida, pelo incentivo, por acreditarem que eu conseguiria e por entenderem a necessidade de meu isolamento temporário para a conclusão deste trabalho.

A Deus, força criadora deste mundo e de tudo que nele há.

“[...]
A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria, tenho mátria
E quero frátria [...]”
(VELOSO, Caetano. Língua. 1972)

RESUMO

Nos últimos anos a questão cultural tem ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas da área de ensino-aprendizagem de línguas. Uma vez que os materiais didáticos estão entre os principais suportes no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as representações de cultura que estes materiais apresentam podem influenciar nas crenças e atitudes dos aprendentes em relação à língua alvo e, conseqüentemente, em sua motivação para aprendê-la. Compreende-se que cultura envolve uma gama de aspectos diferentes, entretanto, ao analisar o livro didático de inglês como língua estrangeira *Touchstone*, observamos que as amostras de cultura apresentadas nesse material referem-se basicamente a aspectos histórico-geográficos e informações turísticas. Observamos também que, em relação ao contato com a cultura da língua alvo, os aprendentes da disciplina Culturas Anglófonas podem ter atitudes variadas. Assim, esta pesquisa apresenta reflexões acerca da considerável limitação da representação cultural no livro analisado, tendo como foco principal a maneira como esta afeta a motivação do aprendente. Além disso, esta dissertação apresenta reflexões sobre como a cultura do outro pode ser abordada de maneira a enriquecer a percepção de sua própria cultura.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira; Motivação; Representação cultural; Livro Didático.

ABSTRACT

In the last years cultural issues have gotten more attention in the field of language teaching and learning. Once didactic books are among the main supports in foreign language teaching and learning process, the cultural representations these materials present may influence in learners beliefs and attitudes in relation to the target language and, consequently, in their motivation to learn it. It is understood that culture encompasses a range of different aspects, however, analyzing the didactic book of English as a foreign language *Touchstone*, we observed that the cultural samples presented in this material refer basically to historical and geographical aspects and touristic information. We also observed that in relation to the contact with the culture of the target language, the learners of the discipline Anglophone Cultures may have varied attitudes. Thus, this research presents reflections about the considerable limitation of cultural representation in the didactic book analyzed, taking as main focus the extent in which it affects learner's motivation. Besides, this dissertation presents reflections about how the other's culture may be approached in order to enhance the perception of his ones' own culture.

Key-words: Foreign Language Teaching and Learning; Motivation; Cultural Representation; Didactic Book.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1	CULTURA	14
1.1.1	Definições de cultura	14
1.1.2	A formação do indivíduo enquanto ser social	16
1.1.3	Cultura, culturas ou representação de cultura?	20
1.1.4	Etnocentrismo, xenofobia e difusão cultural	22
1.1.5	Monoculturalismo, biculturalismo, pluriculturalismo e abordagem intercultural	23
1.1.6	Língua materna, língua estrangeira e segunda língua	25
1.2	O INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL	27
1.2.1	Histórico	27
1.2.2	Categorização	28
1.3	REAÇÕES À DIFUSÃO LINGÜÍSTICO-CULTURAL DO INGLÊS COMO LE	31
1.3.1	Assimilação	31
1.3.2	Rejeição	32
1.3.3	Em busca do caminho do meio: a interculturalidade	35
1.4	MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE LE	36
1.4.1	Abordagens cognitivistas de motivação	38
1.4.2	O modelo processual de motivação de Dörnyei e Otto	40
1.4.3	Motivação e crenças	45
1.4.4	Motivação e livro didático	47
1.5	ENSINO DE CULTURA E MOTIVAÇÃO	50
1.5.1	Material didático e ensino de cultura	52
1.5.2	Ensino de cultura e crenças	57
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	62
2.1	CONTEXTO DA PESQUISA	62
2.2	OBJETIVOS	63
2.3	PERGUNTAS DE PESQUISA	63
2.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	64
2.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	65
2.5.1	O livro didático	65
2.5.2	A observações de aulas	66
2.5.3	Os questionários	66
2.5.4	Os testes de final de semestre	69
3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	70
3.1	REPRESENTAÇÕES DE CULTURA E ATITUDES	70
3.1.1	Assimilação	70
3.1.2	Rejeição	71
3.1.3	Posturas moderadas	73
3.1.4	Alguns problemas de taxonomia	75
3.2	REPRESENTAÇÕES DE CULTURA NO LIVRO DIDÁTICO	79
3.2.1	Descrição do livro	79

3.2.2	Representações de cultura	80
3.2.2.1	Cultura americana	86
3.2.2.2	Culturas de Outros Países	86
3.3	REPRESENTAÇÕES DE CULTURA E MOTIVAÇÃO	88
	CONCLUSÃO	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES E ANEXOS	101
	APÊNDICE A: Questionários dos aprendentes	102
	APÊNDICE B: Questionários dos professores	107
	APÊNDICE C: Questionário dos aprendentes – Respostas agrupadas por pergunta	111
	APÊNDICE D: Questionários dos professores – Respostas agrupadas por pergunta	113
	ANEXO A: <i>Shakespeare in the Bush</i>	115
	ANEXO B: <i>Touchstone</i> – unidade 9	121

INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira (LE) significa, entre outras coisas, aprender a cultura do povo que a fala. Alinhamo-nos com Brown (1987) ao afirmar que não é possível nem desejável dissociar o ensino-aprendizagem de uma LE da cultura que lhe é berço. Segundo este autor, a aprendizagem¹ bem sucedida de uma LE transforma o aprendente em um falante bilíngue. Ele define bilinguismo como um “modo de vida”, no qual o aprendente é totalmente “afetado em sua luta para alcançar além dos confins de sua primeira língua e entrar em uma nova língua, uma nova cultura, um novo modo de pensar, sentir e agir”^{* 2} (BROWN, 1987, p. 1).

No âmbito da licenciatura em Letras da UFPA, os graduandos iniciam desde o primeiro semestre de curso o caminho para alcançar tal bilinguismo, como definido acima nas palavras de Brown (1987). Durante o curso, esses aprendentes são expostos a uma série de instrumentos pedagógicos para auxiliar no processo de aquisição da LE. Entre os instrumentos mais frequentes têm-se os livros didáticos, mídias de áudio (CDs e fitas cassetes), mídias audiovisuais (DVD e VHS) e recursos didáticos outros nos laboratórios de línguas e de informática. Para fins desta pesquisa, o principal foco é o livro didático.

Os livros didáticos, na tentativa de representação do cotidiano, frequentemente apresentam unidades ou atividades abrangendo assuntos estranhos à realidade dos aprendentes. Tais estranhamentos dizem respeito a representações de cultura, englobando aspectos como questões sócio-econômicas, aspectos geográficos, climáticos e turísticos dos países falantes nativos da LE.

¹ Neste trabalho utilizaremos os termos aprendizagem e aquisição com sinônimos.

^{*} As traduções de citações retiradas diretamente das línguas inglesa e francesa são de responsabilidade da autora.

² “Becoming bilingual is a way of life. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting”. (BROWN, 1987, p. 1)

Em relação ao estranhamento acima exposto, temos observado, por meio de conversas informais com aprendentes ao longo dos últimos anos, no contexto específico do ensino de inglês como LE na graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), que os aprendentes reagem diferentemente à exposição de cultura da língua alvo. De forma análoga, observamos também que os professores apresentam diferentes formas de abordar o problema das representações de cultura presentes no livro didático.

Decidimos limitar nossos sujeitos de pesquisa aos graduandos e professores do curso de Letras da UFPA, pois uma vez que estes aprendentes fazem parte de um curso de formação de professores, a influência dos conhecimentos ou metodologias a que forem expostos ao longo do curso afetará também, de forma mais ou menos direta, suas futuras práticas docentes. Consideramos que a realização deste estudo se justifica como subsídio para a formação de professores mais preparados para lidar com questões culturais no atual cenário, no qual a globalização constitui uma realidade que traz em sua esteira a intensificação dos contatos entre povos diversos, cada qual com sua cultura.

Neste contexto, passamos a nos perguntar até que ponto a motivação dos aprendentes pode ou não ser afetada pelas representações de cultura presentes no livro didático. É importante ressaltar que nossa preocupação especial com o livro didático deve-se ao fato de que, a despeito dos inúmeros recursos disponíveis na atualidade, este é o recurso mais amplamente utilizado em sala por muitos professores, tornando-se assim uma das fontes primárias de contato cultural com a língua alvo a que os aprendentes têm acesso.

O nosso objetivo principal, portanto, foi verificar de que maneira o encontro da cultura materna do aprendente (brasileira) com a(s) cultura(s) da LE (anglófonas) representada(s) no livro didático afeta sua motivação no processo de aquisição da LE. Nossos objetivos específicos foram: 1) Analisar o nível de explicitação da presença de representações de

cultura no livro *Touchstone*; 2) Observar de que forma representações de cultura afetam a motivação dos graduandos; e 3) Observar de que maneira os professores da graduação abordam aspectos culturais em suas aulas.

A busca por esses objetivos é guiada pelo exercício de responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que tipo de atitudes os aprendentes mais comumente apresentam face a representações de cultura por eles associadas à cultura da LE? 2) De que maneira as representações de cultura são apresentadas no livro *Touchstone* adotado pelo Curso de graduação em Letras – Língua Inglesa da UFPA? 3) Até que ponto as representações de cultura apresentadas no livro didático influenciam a motivação do aprendente, favorecendo ou dificultando seu processo de aquisição do inglês como LE?

A metodologia utilizada para a realização da coleta e do tratamento dos dados foi uma combinação de procedimentos do estudo de caso. Nossas análises foram de natureza quantitativa, em um primeiro momento, e qualitativa, na medida em que tivemos de interpretar os vários discursos que permeavam as respostas dos informantes.

O resultado de nossa pesquisa é a dissertação que agora apresentamos, a qual está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito à revisão bibliográfica acerca dos principais referenciais teóricos que embasam nosso trabalho. É importante dizer que ao delimitar os autores e teorias que serviram de base para nossas análises percebemos que o tema desta pesquisa, ao tratar de motivação e representações culturais, mostrou-se muito complexo, o que encerra considerável dificuldade em circunscrevê-lo unicamente na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Devido a isto, começamos verificando de que forma as representações de cultura emergem nas páginas do livro didático, bem como de que maneira as crenças e atitudes dos informantes se mostram em seus discursos, apropriando-nos das noções de formação ideológica do sujeito e da polifonia discursiva de Bakhtin (1929/2006). Em seguida, estabelecemos a diferença entre as noções de cultura e representação de cultura, tomando de empréstimo alguns estudos da área de Antropologia, especialmente os de Laraia (2007) e Santos (2006). Depois disso, levantamos quais as mais frequentes atitudes adotadas por povos que entram em contato com uma língua sócio-economicamente hegemônica em processo de difusão linguístico-cultural, especificamente o inglês, utilizando principalmente os estudos de Rajagopalan (2003). Em terceiro lugar, mais especificamente no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, revisamos brevemente o histórico dos estudos motivacionais até chegarmos a Dörnyei e Otto (2008). Finalizamos o capítulo, discutindo de que maneira os conceitos de representação de cultura e motivação se articulam no espaço da sala de aula, e como o uso do livro didático como instrumento veiculador de representações de cultura da língua alvo pode afetar as crenças dos aprendentes.

O segundo capítulo trata de nossas escolhas metodológicas. Aqui abordamos o tipo de pesquisa realizado, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise de dados.

O terceiro capítulo consiste na discussão dos dados coletados. Neste ponto, detalhamos os dados que formam o corpus e os analisamos a partir do referencial teórico já abordado.

Na conclusão expomos as considerações finais acerca da pesquisa como um todo, reconhecendo a limitação de nossos resultados. Por último, apontamos sugestões para futuros trabalhos dentro desta área.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, iniciaremos apresentando alguns conceitos de cultura, representações culturais e atitudes em relação a tais representações. Em seguida, definiremos conceitos-chave da área de motivação, procurando mostrar de que maneira ela pode refletir as representações e atitudes do aprendente de LE. Por último, discutiremos como as relações entre representação de cultura e motivação se articulam no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE.

1.1 CULTURA

O ensino de uma LE consiste geralmente na transformação do aprendente de falante monolíngue em falante bilíngue. Bilinguismo compreendido neste primeiro momento, segundo Brown (1987, p. 1), como um “modo de vida”, consistindo em não apenas aprender a comunicar-se na LE em suas modalidades escrita e oral, mas também em tornar-se proficiente na cultura dos falantes nativos desta língua e a deixar-se envolver física, intelectual e emocionalmente por ela.

1.1.1 Definições de cultura

Ser ou tornar-se proficiente na cultura do outro, no entanto, é uma noção muito vaga, dada a amplitude do termo ‘cultura’, o qual pode abranger diferentes aspectos da vida de um dado grupo social. Faremos a seguir um breve resumo de algumas acepções de cultura que servirão de apoio a nossas análises.

O *Novo dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2004) traz as seguintes definições:

Cultura [Do lat. *cultura*.] – **Substantivo feminino.**

(...)

5. **O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade.** [Nas ciências humanas, opõe-se por vezes à idéia de *natureza*, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais.]

6. **A parte ou o aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc.**

7. **O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações, etc.; civilização, progresso.**

8. **Atividade e desenvolvimento intelectuais de um indivíduo; saber, ilustração, instrução.**

(...)

11. Antrop. **O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc.** [Como conceito das ciências humanas, esp. da antropologia, *cultura* pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da humanidade (cf. acepç. 5), ou, mais concretamente, como patrimônio próprio e distintivo de um grupo ou sociedade específica (cf. acepç. 6).]

12. Filos. **Categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta (espiritual e material), ao mesmo tempo que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história. (...)***

Como podemos notar, a noção de cultura por sua natureza multidisciplinar é empregada nas mais diversas áreas de conhecimento, tais como: História, Sociologia e Antropologia, bem como, na Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas. Desta maneira, definir o que se entende por cultura relaciona-se ao campo de estudos tomado por referência.

Similar à acepção de número 11 acima, o conceito de cultura de Scheider (1968, *apud* LARAIA, 2007) afirma que

cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou ‘coisas’ culturais não depende da sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais (*apud* LARAIA, 2007, p. 63).

Laraia (2007) ressalta, no entanto, que independentemente do grau de complexidade na divisão e especialização de tarefas de uma sociedade, um indivíduo jamais consegue participar ativamente de todas as dimensões de sua cultura de origem. O ponto fundamental que define o indivíduo como pertencente a uma cultura e não a outra é um determinado grau

* Comentários e negritos do original.

de conhecimento das regras vigentes que lhe permite articular-se com os demais membros do grupo, podendo antecipar as atitudes³ e reações destes e sabendo como agir adequadamente em diferentes situações sociais.

Hinkel (2001) observa que toda cultura pode ter seus aspectos entendidos como visíveis ou invisíveis. De um lado, a cultura visível refere-se a aspectos aparentes para qualquer um e que podem ser discutidos e explicados com relativa facilidade. Por outro lado, a cultura invisível engloba crenças⁴ e suposições socioculturais das quais a maior parte das pessoas não é consciente, o que a torna difícil de examinar objetivamente.

Compreendemos que a importância do estudo da cultura para a área de ensino-aprendizagem de línguas se dá devido à relação de interdependência entre a cultura, a ideologia que lhe é subjacente, e a língua que a veicula, visto que as três são resultantes de processos de interação social e se influenciam mutuamente. É nesta perspectiva que Larsen-Freeman (2000, p. 131) define cultura como “o estilo de vida diário do povo que usa a língua”⁵.

1.1.2 A formação do indivíduo enquanto ser social

O indivíduo não consegue se perceber enquanto tal sem tomar sua coletividade como ponto de partida. Isto porque, segundo Bakhtin (1929/2006), não há uma individualidade criadora “adâmica” – o ser humano não nasce com sua individualidade já formada –, é a partir de interações concretas que se vai formando o pensamento abstrato. Portanto, os sujeitos são histórico-social-ideologicamente constituídos.

³ Neste trabalho, usaremos o termo atitude como uma pré-disposição do indivíduo a assumir determinado comportamento como forma de manifestação de uma crença.

⁴ Neste momento, usaremos o termo crença como sinônimo de representação a nível pessoal. Mais adiante, na seção 1.4.3, definiremos e utilizaremos o termo no campo específico de ensino-aprendizagem.

⁵ “Culture is the everyday lifestyle of people who use the language.”

Em tais interações, o sujeito ocupa várias posições possíveis na ordem social. Ele pode ser ao mesmo tempo, por exemplo, pai e filho, professor e aprendiz, em uma superposição de papéis que se alternam (e por vezes se contradizem) dependendo do contexto imediato em que o indivíduo se encontra.

A partir de seu nascimento, através destas interações, o indivíduo vai criando raízes, ou seja, forjando em si um sentimento de pertencimento a um dado grupo social. Isto significa que ele identifica-se como pertencente a um lugar e a um grupo, ao mesmo tempo em que sente que eles também o pertencem. Além disso, qualquer acontecimento que diz respeito ao grupo afeta o indivíduo, da mesma maneira que o eventos individuais afetam o grupo, em um movimento de influências recíprocas.

Para melhor compreender a questão de pertencimento de um indivíduo a um grupo, tomaremos como ponto de partida a noção de Bakhtin (1929/2006) de que a linguagem possui um caráter fundamentalmente dialógico, visto que toda relação do sujeito na ordem social é uma relação entre discursos. A realidade fundamental da língua é a interação, tanto que até o nosso discurso interior é uma construção social-histórica da qual nos apropriamos.

Em seus estudos, Bakhtin (1929/2006) aponta que há uma relação indissociável entre enunciado e diálogo, visto que o enunciado, em situação real e normal de comunicação, só é possível dentro de um diálogo. De um lado, o diálogo, tal qual ele o refere, constitui-se na “(...) alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos” (BAKHTIN, 1929/2006, p. 116). Por outro lado, o enunciado responde a um outro enunciado anterior a ele e permite ou provoca uma resposta, o enunciado do outro – seja este outro um sujeito real ou uma representação na mente do enunciatador. Assim, tanto o enunciado quanto a réplica que lhe segue, a despeito do aparente acabamento, representam “um diálogo social mais amplo e dinâmico” (BAKHTIN, 1929/2006, p. 117).

Tal diálogo social se estabelece porque os participantes do diálogo não precisam dizer em detalhes tudo o que desejam significar para ser compreendidos, pois se assim o fosse seria impossível desenvolver a comunicação tal o esforço necessário em cada encontro. Ocorre que, nos encontros sociais diários, os participantes compreendem que há “uma parte que não é explicitada, uma parte presumida, que compreende valores comuns para os membros de uma dada sociedade” (MARCHEZAN, 2005, p. 120). Desta forma, embora não haja dois encontros sociais absolutamente iguais, também não os há absolutamente novos, visto que eles carregam em si marcas do contexto cultural, social e histórico e ideológico em que foram produzidos.

Ainda acerca da questão do pertencimento, Peruchi e Coracini (2003) explicam que não há um pertencimento único para cada sujeito. Ao contrário, há uma relação dialógica entre os vários pertencimentos sociais (que dizem respeito ao sexo, à idade, à religião, à nacionalidade, ao nível socioeconômico) que marcam a vida de um indivíduo.

Outra dimensão fundamental para compreendermos a formação do indivíduo é a ideologia, considerada pelo marxismo oficial como uma falsa consciência. Bakhtin e seu círculo, partindo desta visão inicial, foram mais além, observando que a ideologia não é uma entidade abstrata, mas duas forças que se relacionam dialeticamente: a ideologia oficial e a do cotidiano, ambas permeando a cultura.

De um lado, há a ideologia oficial, relativamente dominante e estável. Materializa-se nos discursos institucionais e em seus conteúdos ideológicos, os quais depois de submetidos a um processo de recusa–reformulação–aceitação são integrados e aceitos pelo conjunto social. Por outro lado, há a ideologia do cotidiano. Esta é definida por Miotello (2005, p. 173-4) como “o nascedouro mais privilegiado da ideologia” uma vez que surge em grupos menores e diz respeito, por exemplo, à vida familiar dos sujeitos.

A ideologia do cotidiano também se divide em dois estratos, referidos por Bakhtin como: inferior, “onde se dão os encontros fortuitos e por tempo limitado”, e superior, onde ocorrem as primeiras materializações ideológicas dentro dos pequenos grupos. Apesar de relativamente estável em relação ao outro, o estrato superior é o lugar onde “se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos oficiais” (MIOTELLO, 2005, p. 174).

Os níveis da ideologia oficial e ideologia do cotidiano mantêm uma relação dialética um com o outro. Não há uma ideologia única e estanque, o que há é um movimento constante de interpenetração dos dois níveis: de um lado a oficial, que tenta manter os valores já existentes e, do outro, a do cotidiano, continuamente procurando infiltrar-se na primeira no sentido de modificá-la. A ideologia, portanto, é plural e serve a interesses diversos e contrastantes.

Para Bakhtin (1929/2006), uma vez que a ideologia se materializa na interação verbal, todo signo é ideológico em sua constituição. Isto se explica porque, segundo Miotello (2005, p. 171), além de apresentar “dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, a ideologia ainda recebe um ‘ponto de vista’, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo”. O signo, nascido em meio a estas interações, carrega em si vários pontos de vista ideológicos diferentes, manifestando momentaneamente o sentido que o papel social assumido pelo enunciador lhe atribui em um momento específico. Costa (2005, p. 29) acrescenta que a significação do signo é “sempre inacabada e por isso, sempre sujeita a disputa pelas forças sociais que o utilizam”.

Assim, acreditamos que não há neutralidade discursiva, visto que todo discurso enunciado representa um posicionamento social. Entretanto, este lugar não é único, cada signo possui uma multiplicidade de sentidos, visto que circula em todas as esferas sociais e guarda traços de todas elas. Segundo Costa (2005, p. 29) “um enunciado não passa de um elo de uma cadeia de enunciados: além de utilizar signos dialógicos, é sempre dirigido para outrem”.

Portanto, partindo da premissa de que o sujeito é envolvido pelo meio social e que é formado a partir das forças sociais, Bakhtin entende que ele é constituído por variados discursos – assumidos pelos diversos papéis que um só sujeito desempenha, conforme mencionamos anteriormente –, os quais são frequentemente contraditórios entre si. Além disso, como assinala Costa (2005, p. 30), o discurso do sujeito “é sempre resposta a outros discursos passados ou futuros” numa atitude responsiva ativa. Assim, o sujeito bakhtiniano não é uno, mas fragmentado e pleno de nuances.

Bakhtin (1929/2006) afirma que nosso contato com a realidade é sempre mediado por signos, os quais são sempre ideológicos. Alinhamo-nos com o autor quando ele afirma que não é possível a um indivíduo de um grupo entender o significado de um signo de outro grupo, a não ser que passe a fazer parte dele, ainda que tal pertencimento seja momentâneo. Isto porque só assim ele será capaz de compreender que a cultura do outro é tão dinâmica quanto a sua própria, visto que ela é, entre outros fatores, influenciada pelo embate de forças sociais em constante conflito. A relação dialética entre as forças de mudança e as forças de permanência contribui para que se formem os padrões mais ou menos estáveis de uma dada cultura.

1.1.3 Cultura, culturas ou representação de cultura?

Neste ponto é importante fazermos algumas distinções fundamentais entre cultura de grupo e de nação, civilização e representação de cultura.

Segundo Beacco (2000), o termo ‘cultura’, aplicado a grupos sociais, surge com o movimento iluminista ocorrido no século XVIII, que acreditava que as sociedades humanas partiam de estados primitivos e passavam por processos de evolução à medida que adquiriam e difundiam novos conhecimentos e desenvolviam a educação (formal institucionalizada) e a racionalidade. Esta noção foi (e ainda é) amplamente usada como justificativa ideológica para

ações mais ou menos agressivas de expansão territorial de nações economicamente proeminentes. Esta acepção está intimamente relacionada à de civilização. Civilização definida como uma dada cultura cujos produtos “a transcendem, e que vem diversificar a sensibilidade humana e as maneiras de estar no mundo, mesmo se eles [produtos] nascem com significados precisos relacionados a contextos determinados” (BEACCO, 2000, p. 24). Segundo este autor, a civilização apresenta a propriedade de difundir-se indefinidamente, deixando marcas na cultura de outros povos que com ela tenham contato, mesmo em face a consideráveis distâncias espaço-temporais, devido a sua “capacidade interna de gerar a adesão, de seduzir, emocionar, questionar os grandes mitos humanos, por sua plasticidade semiótica, matriz de interpretações renováveis ao infinito” (BEACCO, 2000, p. 24).

Cultura nacional ou povo, por outro lado, é um conceito mais restrito, que visa diferenciar um grupo social de outros. O pertencimento a um povo é definido a priori a partir de uma origem territorial comum. Porém, a área onde se dá o nascimento não é suficiente para fazer de um sujeito membro de um povo. Ele precisa também partilhar outros traços comuns, dentre os quais Beacco (2000) aponta: “raça”, religião, mitos e língua. O autor afirma que tal noção, no entanto, não leva em conta que toda cultura é multidimensional, fragmentada internamente em vários grupos menores de cujas *culturas* selecionam-se alguns traços que juntos permitem “categorizar as diferenças entre ‘nós’ e ‘os outros’” (BEACCO, 2000, p. 25). Santos (2006, p. 73) também trata da multidimensionalidade da cultura nacional ao afirmar que ela abrange “uma realidade histórica, resultado dos processos seculares de trabalho e produção, de lutas sociais, consequência das formas como a nação se produziu”. Portanto, a cultura nacional não é algo estável, mas em constante processo de transformação, numa dinâmica ora mais lenta, ora mais acelerada, uma vez que “(...) como dimensão do processo social, a cultura registra as tendências e conflitos da história contemporânea e suas transformações sociais e políticas” (SANTOS, 2006, p. 80).

Esse autor chama a atenção para o fato de que é muito comum ocorrer uma confusão entre cultura e representação de cultura. Ele explica tratar-se de representação quando se fala de cultura como um produto acabado e imutável que pode ser facilmente apreendido, por exemplo, fala-se em cultura grega, alemã ou francesa. O processo que ocorre aqui é que se “extraí uma experiência histórica de um povo, produtos, estilos, épocas, formas, e constrói-se com isso um modelo da cultura” (SANTOS, 2006, p. 48). Este modelo, no entanto, pode revelar-se não fiel à multiplicidade de experiências culturais reais do povo representado. Quando demasiado redutora, a representação de uma cultura é chamada de estereótipo.

Esses conceitos são de fundamental importância para a sequência deste trabalho, pois nos instrumentalizam para a análise do corpus coletado.

1.1.4 Etnocentrismo, xenofobia e difusão cultural

Visto que o ser humano consegue entender o mundo primordialmente através da lente de sua própria cultura, há uma tendência a ver sua cultura de origem como natural e correta, e a julgar todas as demais a partir de seus próprios princípios. Desta forma, a cultura do outro pode ser vista tanto como próxima, similar, quanto como exótica, absurda e até antinatural. Tais representações, formadas no contato mais ou menos limitado de um grupo social com outro, permanecem a maior parte do tempo no plano do inconsciente, mas acabam se materializando na forma de comportamentos e atitudes perante o outro, como veremos nas próximas seções.

Laraia (2007, p. 72-3) explica que ao tomar como ponto fundamental o grupo ao invés da humanidade, tem-se uma atitude etnocêntrica, ou seja, uma reação de tomar como seu grupo como normal e os demais como estranhos. Esse comportamento pode dar origem à xenofobia, que é uma reação extremada de rejeição em relação a outros povos e suas respectivas culturas, causa de incontáveis guerras e conflitos étnicos.

Entretanto, a despeito do etnocentrismo e da xenofobia, a difusão cultural é uma realidade no mundo todo. Afinal, segundo Laraia (2007, p. 105),

não há dúvida que grande parte de padrões culturais de um dado sistema não foram criados por um processo autóctone, foram copiados de outros sistemas culturais. Os antropólogos estão convencidos de que, sem a difusão [cultural], não seria possível o grande desenvolvimento atual da humanidade.

Essa idéia parece bastante pertinente ao nos depararmos com culturas amplamente visíveis, tais como as de língua inglesa. Devido à disseminação do idioma ao redor do mundo, a língua inglesa tanto influencia quanto é influenciada pelas diversas línguas-culturas com as quais entra em contato, o que pode facilmente ser observado a partir do elevado número de itens lexicais de origem estrangeira presentes na língua inglesa e dos vocábulos de origem anglófona presentes na língua portuguesa, por exemplo.

1.1.5 Monoculturalismo, biculturalismo, pluriculturalismo e abordagem intercultural

Nas próximas duas sessões discutiremos o papel do inglês como língua internacional e as implicações de sua difusão em outras culturas. Convém, antes de prosseguirmos, esclarecer alguns conceitos de base, uma vez que quando falamos na seção anterior em etnocentrismo, xenofobia e relativismo cultural, o leitor pode ter tido a impressão de que estamos falando em culturas como substâncias que não se misturam jamais. Entretanto, estudos na área de antropologia nos mostram que este assunto é muito mais complexo.

O monoculturalismo é definido pelo antropólogo Semprini (1999, *apud* SANTOS, 2006) como a situação em que o indivíduo conhece e vivencia as normas e crenças de sua cultura materna. Ao perceber a existência de culturas diferentes daquela de seu grupo, o sujeito tende a assumir uma posição estranhamento em relação às mesmas, uma vez que a realidade é pensada como algo imutável e independente da ordem social. Nesta acepção o termo monoculturalismo pode confundir-se com a noção de etnocentrismo abordada na seção anterior.

Byram (1998, *apud* MCKAY, 2002) aponta que, na área de ensino-aprendizagem de línguas, o biculturalismo é entendido como a situação na qual o indivíduo soma à sua cultura materna conhecimentos sobre as normas de funcionamento e as crenças que permeiam a cultura da língua alvo. Para além do simples conhecimento enciclopédico, o biculturalismo implica na adesão a outra cultura, que deixa de ser “do outro” e torna-se parte da subjetividade do indivíduo.

O biculturalismo como está definido acima limita a questão à existência de duas monoculturas que se somam na mente de um indivíduo através de um processo deliberado de aprendizagem. No entanto, o termo pode também ser aplicado para referir-se a indivíduos ou nações biculturais desde o nascimento devido a motivos sociais ou históricos. Neste caso, duas ou mais culturas fundadoras podem entrelaçar-se tão profundamente que podem dar origem a uma outra, híbrida, que embora preserve traços das anteriores não se confunde com elas.

O desenvolvimento dos estudos culturais no século XX valorizou o caráter intrinsecamente pluricultural de toda sociedade. Tal abordagem, centra-se no reconhecimento de que cada povo ou cultura nacional é, na verdade, um amálgama de vários subgrupos, com identidades e desenvolvimentos sócio-históricos próprios (BEACCO, 2000), compartilhando alguns pontos em comum, dentre os quais a língua. Esta perspectiva, que visa inicialmente reduzir as discriminações entre classes sociais de um grupo e entre grupos, tende, paradoxalmente, a facilitar o apagamento das vozes de grupos minoritários. Dentro desta perspectiva, o ensino de língua estrangeira afasta-se do ensino de cultura, que deve ser transmitido de modo puramente informativo, uma vez que o indivíduo não tem como conhecer inteiramente nem sua própria cultura materna.

A abordagem intercultural aproveita a iniciativa da pluricultural de reconhecer a identidade multifacetada de cada nação, e acrescenta a isso uma perspectiva crítica, buscando

desenvolver a interação entre grupos e entre nações. Ao contrário do que ocorre na abordagem bicultural, na intercultural mais do que aderir, o indivíduo conhece tais normas e crenças, sabendo como transitar em diferentes situações em sua própria cultura e em outra. Ao longo deste capítulo aprofundaremos a discussão sobre a interculturalidade e seu papel no ensino-aprendizagem de LE.

1.1.6 Língua materna, língua estrangeira e segunda língua

Agora focalizaremos o status que uma língua pode ocupar em um dado grupo social. Examinaremos as noções de língua materna, segunda e estrangeira, observando que há vários pontos em comum com entre estas e as noções discutidas na seção anterior de monoculturalismo, biculturalismo e pluriculturalismo.

Cuq e Gruca (2003), ao discutirem a difusão da língua francesa – a qual podemos generalizar para outras línguas de ampla difusão como o inglês (nosso objeto de estudo) –, traçam uma distinção entre língua materna, estrangeira e segunda língua. Esses autores caracterizam assim uma língua materna:

Pode-se, portanto, chamar língua materna uma língua que, adquirida [pelo falante] logo em sua primeira socialização e eventualmente reforçada por uma aprendizagem escolar, define prioritariamente para um indivíduo seu pertencimento a um grupo humano e à qual ele se refere mais ou menos conscientemente por ocasião de toda outra aprendizagem linguística (CUQ e GRUCA, 2003, p. 93).⁶

Esta caracterização de língua materna aproxima-se à de monocultura definida acima, no sentido de que é um dos principais elementos que define o sujeito como membro de dado grupo social. No entanto, ambos os conceitos são problemáticos. Pode ocorrer, por exemplo, de um indivíduo nascer em contexto no qual um de seus pais (ou ambos) seja um imigrante,

⁶ “On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique”.

mantendo traços culturais diferentes e falando uma língua diferente daquela usada pela maioria das demais pessoas que o circundam. Neste caso, embora o contexto seja monocultural e monolíngue, o sujeito em questão tenderá, em maior ou menor escala, a adotar práticas de ambas as culturas e a ser um indivíduo bilíngue⁷ e bicultural.

Já a língua estrangeira, segundo Cuq e Gruca (2003), se definiria por oposição às características da língua materna citadas acima e por seu nível de estranhamento⁸. De acordo com a Associação de Didática do Francês como Língua Estrangeira⁹, doravante ASDIFLE, (2003, p. 150), há três níveis de estranhamento a considerar: a distância territorial entre duas línguas que, por exemplo, são faladas em continentes diferentes; a distância entre as práticas culturais, que pode ocorrer entre dois países vizinhos; e a distância entre famílias linguísticas (línguas neolatinas e germânicas, por exemplo).

Por último, Cuq e Gruca (2003) definem segunda língua como uma língua que é de origem estrangeira, mas que assume um status diferente das demais línguas estrangeiras para um determinado grupo. Assim, em sociedades bilíngues ou plurilíngues, a segunda língua assume um papel importante, “seja juridicamente, seja socialmente, seja por ambos e pelo grau de apropriação”¹⁰ (CUQ e GRUCA, 2003, p. 96) pela comunidade que a utiliza em situações reais e costumeiras de comunicação.

O plurilinguismo mencionado acima é definido pela ASDIFLE, (2003, p. 195) como “a capacidade de um indivíduo de empregar deliberadamente muitas variedades linguísticas, o que exige uma forma específica da competência de comunicação. Esta consiste em gerenciar

⁷ Há vários tipos de bilinguismo. Em estudo de 1989, Harmers e Blanc apresentam uma tabela contendo seis classificações para este fenômeno baseadas na dimensão psicológica.

Para mais informações ver: BEAUDOIN, M. **Apprentissage de la langue seconde**. 1998. Acesso em 17 dez. 2008. Disponível on line em: <<http://www.pomme.ualberta.ca/ling/seconde.htm>>

⁸ Do original “xénité”

⁹ Do Original: Association de Didactique du Français Langue Etrangère

¹⁰ “soit juridiquement, soit socialment, soit les deux et par le degré d’appropriation”.

o repertório linguístico em função de uma ampla faixa de fatores situacionais e culturais”¹¹. Esta característica remete à composição pluricultural de toda sociedade da qual falamos na seção anterior, a qual também requer do indivíduo o desenvolvimento de uma competência cultural específica.

Na próxima seção, focalizaremos em especial o papel que a língua inglesa ocupa no contexto de ensino-aprendizagem brasileiro, no qual ela pode ser caracterizada, a partir da definição de Cuq e Gruca (2003), como estrangeira, principalmente dado o seu distanciamento a níveis territorial e de família linguística.

1.2 O INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Passaremos agora a discussão acerca da difusão do inglês no mundo, bem como os diferentes status que ele pode assumir. Em seguida, analisaremos as reações que tal difusão pode acarretar em diferentes grupos sociais.

1.2.1 Histórico

A língua inglesa começou a ser difundida ao redor do mundo pela política imperialista da coroa britânica desde o século XIX. Essa difusão ganhou ainda mais força quando os Estados Unidos surgiram como grande potência econômica logo após a Segunda Guerra Mundial. Os pesados investimentos em universidades e a abertura de seus laboratórios a estudantes e pesquisadores provenientes de várias partes do mundo levaram o país a uma posição de destaque em ciências e tecnologia. Aliado a isso, avanços nos setores de comunicação e transportes criados ao longo do século XX contribuíram para a difusão do modo de vida anglo-americano.

¹¹ “On appelle plurilinguisme la capacité d’un individu d’employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d’un éventail large de facteurs situationnels et culturels ”. (ASDIFLE, 2003, p. 195)

De acordo com Le Breton (2005), atualmente, o inglês se faz presente em âmbito internacional em praticamente todos os campos de conhecimento: é a língua predominante em publicações de cunho científico e é a língua da informática por excelência. O inglês tem tornado-se, além disso, instrumento de ascensão profissional, visto que a maioria das grandes empresas necessita de profissionais capacitados a se comunicar nesta língua.

Acrescente-se a isso, corroborando o que diz Le Breton (2005), o fato de que as duas maiores redes de comunicação mundial pertencem a países anglófonos, nomeadamente: a CNN, nos Estados Unidos, e a BBC, na Inglaterra. Ambas as redes têm tornado-se cada vez mais assistidas com a expansão da TV por assinatura, a qual conjuntamente com a exportação do cinema e da música destes países, abre uma poderosa frente cultural na difusão da língua inglesa.

Muito se tem falado atualmente no uso do inglês como língua internacional. Crystal (1997, *apud* McCKAY, 2002) esclarece que língua global (ou internacional) é aquela que passa a desempenhar um “papel especial que é reconhecido em todos os países”¹². Assim, por definição, uma língua internacional é aquela que pertence a todos aqueles que a falam, não somente aqueles que a adquiriram e a usam desde a primeira infância, e que a utilizam para comunicação internacional ou como um meio a mais para comunicar-se intra-nacionalmente. Crystal diz ainda que o inglês exerce tal papel quando é estabelecido como língua oficial de um país (no qual ele é usado para fins institucionais), bem como quando um país dá uma prioridade especial a seu estudo.

1.2.2 Categorização

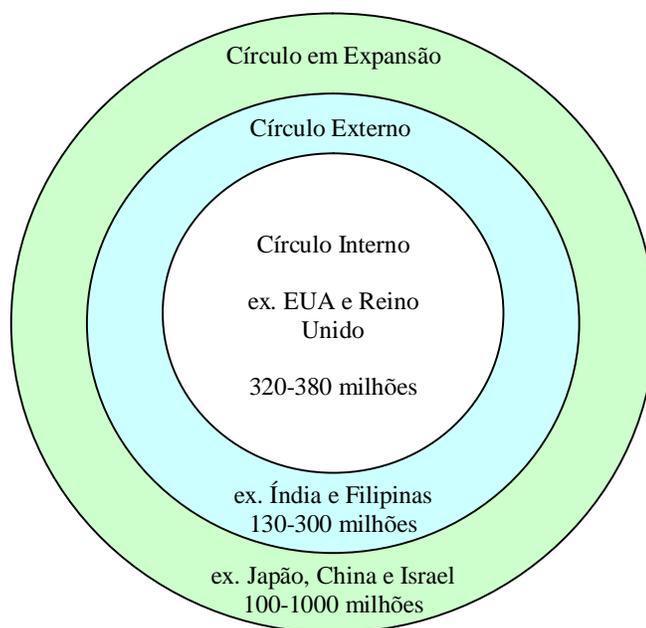
Le Breton (2005) usa o termo “geopolítica” ao discutir a difusão planetária da língua inglesa. Segundo ele, o inglês é usado em três contextos diferentes: como língua materna;

¹² “when it develops a special role that is recognized in every country” (CRYSTAL, *apud* MACKAY, 2002, p. 5).

como língua do poder de fato – ou seja, como elemento unificador, especialmente presente em países da órbita de influência da Inglaterra; e como língua para relações exteriores de vários países – quer tenham suas línguas maternas grande difusão ou não.

Kachru (1989, *apud* MCKAY, 2002, p. 10), cuja terminologia adotaremos nesta dissertação, concebeu um diagrama formado de três círculos superpostos para representar o uso do inglês no mundo, como vemos na figura abaixo.

Fig 1: Categorização de Kachru dos países nos quais o inglês é falado



Fonte: Kachru, 1989 *apud* MCKAY, 2002

Kachru classificou os países por pertencimento ao:

a) Círculo interno (*Inner Circle*): os países nos quais o inglês é a língua materna como definido por Cuq e Gruca (2003) e Le Breton (2005). Por exemplo, Estados Unidos e Inglaterra.

b) *Círculo externo (Outer Circle)*: os países de contexto multilíngue nos quais o inglês é usado como segunda língua, como explicado por Cuq e Gruca (2003) na seção 1.1.5. Por exemplo, Singapura e Índia.

c) *Círculo em expansão (Expanding Circle)*: os países nos quais o inglês é amplamente estudado e usado, como no Japão e em Israel. Nestes contextos, embora o inglês não ocupe a posição de segunda língua, o percentual da população capaz de comunicar-se eficientemente nesta língua é bem elevado.

A idéia de incluir o Brasil no círculo em expansão é tentadora se levarmos em conta a importância estratégica deste idioma em nosso sistema de ensino regular, bem como o grande número de institutos de idiomas dedicados ao ensino do mesmo espalhados em todo o território nacional. Some-se a isso a exigência de muitas empresas de que os candidatos a funcionários possuam conhecimentos básicos de língua inglesa como pré-requisito para fazer parte de suas folhas de pagamento. Porém, observamos que na prática o número de brasileiros suficientemente proficientes nesta língua, sobretudo no que diz respeito às habilidades de produção e compreensão oral é bem reduzido em relação aos países que já são considerados parte do último círculo do diagrama de Krachru (1989, *apud* MCKAY, 2002).

É importante ressaltar que o pertencimento a um determinado círculo não é algo definitivo. Assim, por exemplo, segundo Kachru (1989, *apud* MCKAY, 2002) um país do círculo em expansão pode migrar para o círculo externo devido a motivos políticos ou econômicos. Observamos que, por analogia, é perfeitamente possível que outros países possam passar a integrar o círculo em expansão ou, ainda, os que dele fazem parte podem deixá-lo, movendo-se em direção a outra língua de prestígio internacional.

Rajagopalan (2003) também discute essas categorias. Para ele, a divisão clássica entre falantes nativos e não-nativos não é satisfatória, uma vez que situa os falantes em categorias estanques, não deixando espaço para as categorias mistas. Segundo ele, o plurilinguismo “está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27), principalmente devido às ondas migratórias decorrentes da reorganização do espaço mundial.

1.3 REAÇÕES À DIFUSÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL DO INGLÊS COMO L E

A expansão de uma língua no cenário internacional pode levar, em termos genéricos, a duas reações diametralmente opostas: a assimilação e a rejeição. No entanto, tais reações são tão somente as duas extremidades de um contínuo de atitudes possíveis diante do fenômeno da difusão. No que diz respeito ao ensino aprendizagem de línguas, as atitudes dos aprendentes em relação à(s) cultura(s) de falantes nativos da língua alvo podem afetar seu nível de motivação e, conseqüentemente, seu sucesso no processo de aquisição, como discutiremos melhor na sessão 1.4.3.

1.3.1 Assimilação

É um fenômeno que tem origem na junção de vários fatores, em especial, os de natureza geopolítica. Ocorre no contato entre duas culturas uma relação de empréstimos de alguns aspectos, havendo, em geral, um desequilíbrio na relação entre essas duas culturas, o qual pode resultar na valorização excessiva de uma em detrimento da outra.

A assimilação é genericamente definida pelo dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004) como

(...)

5. Antrop. Sociol. Processo pelo qual um grupo social, geralmente minoritário e/ou subordinado, perde suas características culturais distintivas, sendo integrado ao, ou absorvido pelo grupo maior, ou mais poderoso, ou que constitui a sociedade envolvente.

Assimilação cultural é o processo pelo qual um determinado grupo faz empréstimos de aspectos da cultura de outro grupo, podendo originar os fenômenos do biculturalismo e do pluriculturalismo (mencionados na seção 1.1.5). Exemplo disto é o hábito de festejar o dia das bruxas (*Halloween*) que vem sendo difundido para vários países não pertencentes ao círculo interno, para se usar a terminologia de Kachru (1989, *apud* MCKAY, 2002).

Tais empréstimos podem ocorrer de forma natural ou provocada. Os empréstimos naturais ocorrem em geral com povos que vivem em zonas fronteiriças, nas quais o contato é constante e espontâneo, como o que ocorre atualmente na cidade de Mbaracayu no Paraguai, próxima à fronteira com o Brasil¹³. Já os provocados ocorrem por motivações de ordem política e econômica, a exemplo do que ocorreu em Belém e Manaus em fins do século XIX, com o ciclo da borracha, quando as classes mais abastadas passaram a imitar a vestimenta, a arte e a arquitetura de sociedades européias de maior prestígio à época. O período conhecido como a *belle époque*¹⁴ amazônica foi marcado no campo simbólico pela imitação da arte em ferro utilizada na Inglaterra e pela adoção do estilo *art-nouveau* francês presente em ornamentos de móveis e objetos decorativos, bem como pela adoção da língua francesa nos círculos eruditos, presente até mesmo em anúncios de jornais da época.

1.3.2 Rejeição

A língua é, segundo Rajagopalan (2003), dentre as marcas de identidade de um povo, uma das mais visíveis. É uma marca à qual o povo que a fala mais facilmente se apegar. É

¹³ Para maiores informações sobre os contatos culturais na zona fronteira entre Brasil e Paraguai, e a relação de empréstimos, assimilações e conflitos, nesta região, ver: ALBUQUERQUE, J. **As Línguas Nacionais na Fronteira Paraguai-Brasil**. Acesso em 26 abr. 2009. Disponível em: <http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/linguas_nacionais_frenteira.pdf>.

¹⁴ Para maiores informações sobre o ciclo econômico da borracha e seus reflexos na cultura amazônica ver: DAOU, A. M. **A Belle Époque Amazônica**. 3ª edição. [S.L.]: Jorge Zahar Editor, 2004. ZENTI, L.. Paris Tropical. In: **Aventuras na história**. São Paulo, edição 39. Editora Abril, nov. 2006. Acesso em 27 fev. 2008. Disponível em: <http://historia.abril.com.br/2006/edicoes/terrabrasilis/mt_176679.shtml>.

igualmente uma das que mais frequentemente se quer defender contra invasões e alterações, especialmente se vindas de fora por meio de empréstimos.

Podemos encontrar facilmente na propaganda política discursos contra o imperialismo econômico e linguístico da potência do momento. Esta ideologia acaba se materializando em um jogo de representações que rejeita o contato com uma determinada língua pelo que ela representa. Exemplo deste tipo de rejeição são as leis anti-estrangeirismos no uso da língua aprovadas em Portugal e na França, bem como o projeto de lei brasileiro proposto pelo deputado federal Aldo Rebelo em 1999¹⁵.

Esse projeto de lei levantou uma acirrada discussão entre gramáticos tradicionais e linguistas. Os defensores do projeto partem da premissa de que a língua portuguesa falada no Brasil estaria ameaçada pelo uso indiscriminado de palavras de origem estrangeira, especialmente aquelas oriundas da língua inglesa. Seu objetivo é proteger a pureza da língua. Por outro lado, os linguistas afirmam que toda língua passa por contínuas modificações e que os empréstimos fazem parte dessa dinâmica natural. Com o passar do tempo muitos destes estrangeirismos caem em desuso, enquanto que outros, após adaptações morfológicas ou fonológicas, são totalmente integrados ao repertório lexical da nova língua. Portanto, tal lei, da forma como é defendida, mostra-se desnecessária, uma vez que nenhuma língua é isenta de influências externas, e pouco eficaz, visto que não conseguirá conter os empréstimos feitos pelos falantes que a utilizam como meio de comunicação diária.

Santos (2006, p. 77) afirma que há uma forte ligação entre a promoção e o controle de determinados aspectos de uma cultura e relações de poder. Avanços em ciência e tecnologia, por exemplo, passaram a ser considerados parte da cultura, dado o impacto que exercem no dia-a-dia das pessoas nas sociedades atuais. Assim, segundo esclarece Rajagopalan (2003), a rejeição que ocorre em determinados grupos com relação à expansão da língua inglesa no

¹⁵Para maiores informações sobre o tema, ver: FARACO, C. (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

cenário internacional se dá em parte como uma forma de reação ao imperialismo econômico norte-americano. Ele afirma que “a questão do imperialismo linguístico é posta frequentemente como o aspecto linguístico do fenômeno mais amplo e assustador da globalização, que na prática significa a pasteurização e norte-americanização das diferentes culturas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112).

Peruchi e Coracini (2003) apontam o medo da desintegração da cultura materna, como um dos possíveis fatores de rejeição. Afirmam também que a rejeição pode levar a uma tentativa de reforçar identidades culturais pela resistência mais ou menos explícita ao contato com a cultura do outro e, ainda, ao nascimento de identidades híbridas. Com relação a atitudes de resistência, Rajagopalan (2005, p. 142) diz que ela pode se materializar na busca de um contrapeso, ou seja, na adoção de outra língua, como por exemplo, o francês ou o espanhol, “que possa ser adotada como língua franca, em oposição ao inglês”.

Segundo Rajagopalan (2003, p. 61), entre os pesquisadores que rejeitam a assimilação cultural há alguns que adotam um “tom propositalmente alarmista”, usando inclusive termos como “canibalismo” (PHILLIPSON, 1992, *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 61) ou “genocídio linguístico” (DAY, 1980, *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 61) ao falar em empréstimos linguísticos e culturais. Há também os que advogam a necessidade de cada nação adotar políticas de fortalecimento e promoção de sua língua e cultura nacionais, visando, desta forma, “providenciar melhores condições para enfrentar o adversário” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 61). Este último posicionamento (empoderamento) visa o fortalecimento da auto-estima dos sujeitos de um grupo frente à ameaça simbólica da colonização linguístico-cultural em suas comunicações com grupos de maior prestígio internacional.

Ambas as atitudes, assimilação e rejeição, fazem parte do cotidiano do ensino de línguas. Isto porque tanto aprendentes quanto professores trazem para o processo de ensino-

aprendizagem suas crenças pessoais acerca da difusão linguístico-cultural. Buscar um equilíbrio entre essas atitudes opostas é um dos grandes desafios do ensino de línguas estrangeiras.

1.3.3 Em busca do caminho do meio: a interculturalidade

As atitudes de rejeição e assimilação cultural mencionadas anteriormente, no entanto, não são as únicas. Há pesquisadores que adotam uma postura mais moderada, instaurando uma pedagogia crítica que visa a levar os aprendentes a questionarem sua cultura e a compreendê-la como mais uma no mundo, fomentando, desta maneira, uma relação de tolerância e aceitação entre os povos.

Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. Assim, ao contrário de instaurar a comparação e valoração das culturas, preconiza-se a educação intercultural.

O termo interculturalidade (ou intercultural), segundo a ASDIFLE (2003, p. 136-8) foi cunhado inicialmente durante os anos 1970, período em que várias nações européias receberam um grande fluxo de imigrantes. Os sistemas educacionais desses países tiveram de se adaptar para acomodar os filhos dos novos habitantes. Inicialmente, tratava-se de reconhecer o pluriculturalismo fundamental de toda sociedade, formada por vários grupos justapostos que mantinham valores e práticas culturais diversas que deveriam ter o mesmo status social. A interculturalidade era uma abordagem que incentivava o conhecimento entre grupos e propunha trocas de informações como forma de enriquecimento das culturas dos mesmos.

Após algum tempo, a área de ensino-aprendizagem de línguas apropriou-se do termo, dando-lhe uma nova conotação, a de que as culturas de povos diferentes “são iguais em

dignidade e que, no plano ético, elas devem ser tratadas como tais dentro do respeito mútuo”¹⁶. É importante ressaltar que este status igual pertence ao plano ético do idealismo, uma vez que as relações entre nações são frequentemente desiguais principalmente devido a fatores econômicos e políticos.

Acreditamos que o objetivo atual desta abordagem não é negar os estranhamentos e conflitos no contato entre culturas diferentes, e sim reconhecer sua existência, favorecendo a formação de uma visão crítica acerca destas relações. A idéia principal é levar o aprendente a conhecer a cultura da língua alvo, bem como, suas relações com outras culturas no plano internacional e com a cultura materna do aprendente em especial, visando a uma convivência pacífica entre elas na mente do indivíduo. Como ganho adicional, conhecer e questionar a natureza conflituosa das relações internas que formam as culturas dos outros ajuda a criar condições para o sujeito questionar e conhecer melhor sua cultura materna.

1.4 MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE LE

Antes de continuarmos a discutir as implicações decorrentes das atitudes dos aprendentes, em termos de assimilação ou rejeição de representações de culturas de língua inglesa em sua aprendizagem, é necessário examinar os principais conceitos da área de motivação em que nos apoiaremos para a análise de parte dos dados desta pesquisa.

Brown (2007) diz que é difícil definir motivação em poucas palavras, visto que se trata de um construto da psicologia que serve de fundamento para muitos estudos da área de ensino-aprendizagem. Além disso, é uma noção que pode ser abordada a partir de diferentes correntes, das quais destacamos as teorias behavioristas e as cognitivistas.

¹⁶ “L’interculturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel”. (ASDIFLE, 2003, p. 137)

Segundo este autor, os behavioristas definem motivação como algo que move o indivíduo a agir quando tem certeza de que receberá um reforço. Ocorre que nesta corrente da psicologia considera-se que virtualmente todos os comportamentos humanos são regidos pelo desejo de receber um prêmio (reforço positivo) ou evitar uma punição (reforço negativo). Assim, aprendentes motivados seriam aqueles que esperam ter seus esforços reconhecidos, seja por um documento de certificação de seu conhecimento, seja por melhores oportunidades profissionais, ou mesmo por elogios.

Já os cognitivistas afirmam, segundo Brown (2007, p. 85) que o mais importante é a “fonte da motivação e o poder de auto-recompensa”. Dentre as muitas teorias acomodadas sob o rótulo cognitivista, destacam-se a hierarquia de necessidades e a teoria do auto-controle.

De acordo com Brown (2007, p. 86), a hierarquia de necessidades estabelece que cada ser humano progride a partir da satisfação de necessidades puramente físicas, seguidas de necessidades emocionais e, por fim, intelectuais. Já a teoria do autocontrole parte do pressuposto de que a motivação nasce da oportunidade de decidir, ou seja, “a motivação é mais alta quando alguém pode tomar suas próprias decisões, sejam elas em contextos de curto ou longo prazo”¹⁷.

Dörnyei (2003) relata que ainda no início das pesquisas dos estudos motivacionais, em 1972, Gardner e Lambert já apontavam a aprendizagem de uma LE como um fator de mediação

entre diferentes comunidades etnolinguísticas em cenários multiculturais. Eles observavam que a motivação para aprender a língua da outra comunidade é uma força primária responsável por aumentar ou inibir a comunicação intercultural e afiliação [ou integração, à outra cultura]¹⁸ (DÖRNYEI, 2003, p. 4-5).

¹⁷ “(...) Motivation is highest when one can make their own choices, whether they are in short-term or long-term contexts” (BROWN, 2001: 75).

¹⁸ “(...) between different ethnolinguistic communities in multicultural settings. They considered the motivation to learn the language of the other community to be a primary force responsible for enhancing intercultural communication and affiliation” (DÖRNYEI, 2003, p. 4-5).

Esta orientação motivacional integrativa diz respeito a uma pré-disposição positiva do aprendente em relação a representações sobre falantes nativos da L2 e sua cultura. Ela leva ao desejo de integrar-se parcial ou totalmente a um grupo (real ou imaginário) de falantes socialmente valorizados pelo aprendente ou por sua comunidade.

1.4.1 Abordagens cognitivistas de motivação

Após os estudos de Gardner e Lambert (1972), outras abordagens cognitivas surgiram entre as quais destacamos a teoria da autodeterminação e a da atribuição.

De um lado, a teoria da atribuição sustenta que “as razões subjetivas as quais nós atribuímos nossos sucessos ou fracassos passados moldam consideravelmente nossa disposição motivacional”¹⁹ (DÖRNYEI, 2003, p. 8-9). Isto significa que, segundo Brown (2007), o próprio aprendente forma crenças acerca de que fatores – internos ou externos estáveis ou instáveis – são responsáveis por alcançarem ou não um dado objetivo de aprendizagem. Tais crenças influenciam no nível de motivação do indivíduo e são materializadas em atitudes. Por exemplo, se um aprendente atribui uma nota baixa a um fator instável e externo, há boas chances de que ele sintá-se motivado a estudar e reverter a situação em uma próxima oportunidade, porém, se o mesmo tipo de atribuição for dada a seu sucesso há uma tendência a que sua performance em tarefas futuras seja bem imprevisível.

Para ser bem sucedido, segundo a teoria da atribuição, o ideal é que o aprendente perceba os fatores que levam a seu sucesso como estáveis e internos (seus próprios processos psico-cognitivos). De maneira análoga, ele deve ver seus fracassos como decorrentes de causas instáveis, tanto externas (pouco tempo para fazer a prova, pois o ônibus demorou, por exemplo) quanto internas (está passando por um momento delicado em sua vida pessoal).

¹⁹ “(...) the subjective reasons to which we attribute our past successes and failures considerably shape our motivational disposition” (DÖRNYEI, 2003, p. 8-9).

Entretanto, é necessário que o aprendiz tenha consciência do tipo de fatores aos quais ele atribui seus sucessos e seus fracassos para, então, exercer algum nível de controle sobre eles.

Por outro lado, Dörnyei (2003) relata que a teoria da autodeterminação, formulada por Deci e Ryan em 1985, defende que é o próprio aprendiz quem “escolhe” o tipo de motivação mais importante para si em um determinado processo de aprendizagem. Segundo os autores, a motivação pode ser dividida em dois tipos: a intrínseca e a extrínseca.

A motivação intrínseca é aquela que nasce do próprio desejo de aprender, estando relacionada à sua possibilidade de fazer escolhas (autonomia) que determinem o objeto ou a forma de sua aprendizagem, ou ambos. Ela ocorre quando o aprendiz sente-se satisfeito e recompensado pela própria realização das tarefas de aprendizagem. Já a motivação extrínseca é desencadeada por estímulos que são externos à vontade do indivíduo, tais como pressões sociais e profissionais.

Segundo Benson (2001), a motivação intrínseca é a que proporciona ao indivíduo um processo de aprendizagem mais agradável e eficiente. Entretanto, enfatizamos que a motivação extrínseca não deve ser vista como menos importante, pois pode ocorrer que os aprendizes iniciem o processo com maior nível de motivação extrínseca e que, depois de algum tempo, dependendo de vários fatores (próprios à sala de aula ou externos a ela), passem a ter um maior nível de motivação intrínseca. O contrário também pode ocorrer, visto que a motivação de um indivíduo é variável de acordo com a situação de aprendizagem e, no decorrer da mesma, quando de médio ou longo prazo de tempo. Alinhamo-nos com Dörnyei e Otto (1998) quando eles afirmam que é mais adequado considerar motivação como um processo suscetível a períodos de atividades mais ou menos intensas, como veremos na próxima seção.

Dörnyei e Otto (1998, p. 44) observam que a teoria da auto-determinação implica em que “o desejo de ser auto-iniciado e auto-regulado é um pré-requisito para qualquer

comportamento humano ser intrinsecamente motivador e, portanto a essência da ação motivada é o senso de autonomia”²⁰. Assim, seria a possibilidade de escolher, ou motivação de escolha ²¹, (como eles a denominam) que impulsionaria um indivíduo a engajar-se numa atividade de aprendizagem.

Esses autores discordam, no entanto, que a motivação da escolha seja a que exerce maior influência na aprendizagem. Segundo eles, em uma situação mais imediata como a realização de tarefas durante uma aula, por exemplo, sua função é servir como impulso inicial em direção a um objetivo. Quando se trata, porém, de uma situação de aprendizagem de maior duração temporal, o tipo de motivação que entra em cena é a ‘executiva’²².

Dörnyei e Otto (1998, p. 43) consideram que as teorias desenvolvidas até o momento têm estudado um número limitado de componentes motivacionais, abordando mais “o quê e o como as pessoas escolhem certas sequências de ações do que as fontes de motivação para a execução de comportamentos direcionados por objetivos”. Eles acrescentam que as teorias tradicionais não enfatizam o suficiente a natureza dinâmica da motivação e, portanto, não conseguem dar conta de toda a complexidade das atividades de sala de aula.

1.4.2 O modelo processual de motivação de Dörnyei e Ottó

Dörnyei e Ottó (1998) afirmam que

(...) motivação não é tanto um estado relativamente constante, mas uma entidade mais dinâmica que muda ao longo do tempo, com o nível de esforço investido na busca por um objetivo particular oscilando regularmente entre altos e baixos²³. (DÖRNYEI e OTTÓ, 1998, 45)

²⁰ “(...) the desire to be self-initiating and self-regulating is a pre-requisite for any human behaviour to be intrinsically rewarding, and therefore the essence of motivated action is a sense of autonomy”. (DÖRNYEI e OTTÓ, 1998, p. 44)

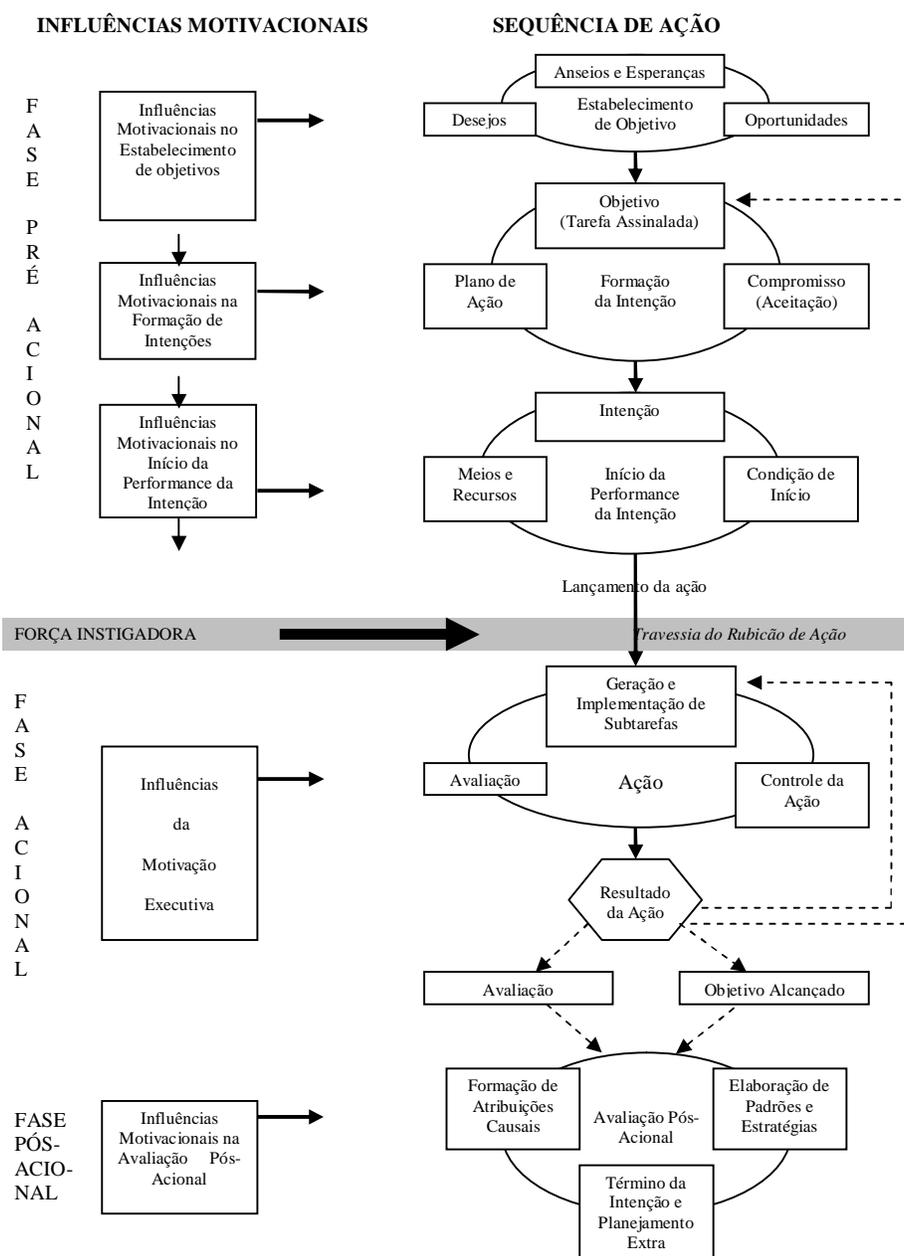
²¹ Do original *choice motivation*

²² Do original *executive motivation*

²³ “(...) motivation is not so much a relatively constant state but rather a more dynamic entity that changes in time, with the level of effort invested in the pursuit of a particular goal oscillating between regular ups and downs”. (DÖRNYEI e OTTÓ, 1998, p. 45)

Esses autores elaboraram o Modelo Processual de motivação voltado para a aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo o qual a motivação para realizar algo é um processo dinâmico envolvendo tomada de decisões, processos de implementação e controle da ação e processos avaliativos. Esse processo motivacional passa por três fases, a saber: pré-acional, acional e pós-acional. A figura abaixo representa esquematicamente este modelo.

Fig. 2: Representação Esquemática do Modelo Processual de Motivação de L2



Fonte: Dörnyei e Otto (1998, p. 48)

A fase pré-acional é formada por três subfases. A primeira delas é o estabelecimento de metas, precedido por desejos, anseios e a emergência de oportunidades. A segunda é a formação da intenção, que se refere a assumir o compromisso de agir, sem o qual a meta dificilmente se tornaria ação, e a traçar um plano de ação prática. Dörnyei e Ottó (1998) diferenciam meta de intenção, esclarecendo que este último termo refere-se a compromisso, sem o qual a meta dificilmente se tornaria ação. A última fase é o início do desempenho da intenção, que depende da disponibilidade de meios e recursos e da condição de início.

A fase acional também circunscreve três subfases. Inicialmente, há a geração e implementação de tarefas necessárias para alcançar a meta maior, as quais foram especificadas durante a fase pré-acional. Em seguida, vem o processo de avaliação dos estímulos recebidos do ambiente de aprendizagem e dos progressos ou fracassos ocorridos durante a realização das tarefas. Por último, o controle da ação, que diz respeito aos processos mentais que visam proteger o foco do indivíduo para que uma intenção não ceda lugar a outra antes de a primeira ser completada. Esta última subfase interessa em especial o campo de ensino-aprendizagem porque é o momento em que algumas estratégias podem ser implementadas de modo a fomentar a manutenção da motivação do aprendente.

A fase pós-acional tem lugar quando a intenção é alcançada ou ao término da ação. Aqui, o indivíduo avalia os resultados de sua ação, comparando a intenção inicial e o que ocorreu na prática, bem como atribui motivos para ter sido bem ou mal sucedido. Segundo os autores, “esta retrospectiva crítica contribui significativamente para o acúmulo de experiência, e permite que o aprendente elabore seus padrões internos e o repertório de estratégias específicas de ação”²⁴. Esta fase pode levar o indivíduo ao desinteresse completo ou parcial

²⁴ “This critical retrospection contributes significantly to accumulated experience, and allows the learner to elaborate his/her internal standards and the repertoire of action-specific strategies” (DÖRNYEI e OTTÓ, 1998, p. 51).

sobre o objeto de ação ou, até, atuar como um novo impulso motivacional, servindo como ponto de partida para uma nova ação motivada relacionada à primeira.

Os autores ressaltam que há vários fatores situacionais, afetivos e cognitivos que influenciam a motivação para a realização de uma ação. Dentre estes podemos destacar o senso de autonomia do aprendente, a atitude do aprendente acerca de falantes nativos da LE e representações de cultura internalizadas que ele tenha sobre a mesma, bem como suas crenças sobre aprendizagem de línguas e sobre a língua alvo. Tais fatores funcionam como energias que começam a atuar no estabelecimento de metas, favorecendo ou inibindo a sequência motivacional. Estas energias continuam fluindo ao longo das demais subfases do período pré-acional, durante as quais outras forças vão juntando-se de maneira cumulativa, compondo, assim, uma força instigadora: a motivação da escolha.

Na passagem da fase pré-acional para a acional, outras forças concorrem. Estas dizem respeito principalmente à capacidade do indivíduo em manter o foco na meta inicial sem se distrair em meio a variados estímulos ambientais simultâneos, à sua compreensão das consequências decorrentes de uma possível desistência, e de sua percepção de que ele é capaz de superar os obstáculos envolvidos na implementação da ação. A incapacidade de alterar ou adequar os padrões motivacionais mobilizados pode levar ao insucesso. Isto ajuda a explicar o porquê de, por exemplo, o aprendente abandonar a intenção inicial de aprender uma LE antes de alcançar este objetivo.

Este processo de acúmulo de forças não se mantém uniformemente constante nas demais fases da ação. Durante a fase acional e pós-acional, algumas das forças motivacionais iniciais continuam atuando, ao passo que outras perdem relevância. Novos fatores entram em cena, compondo a motivação executiva.

A fase acional é o momento que concentra o maior número de forças concorrendo simultaneamente. Segundo Dörnyei e Ottó (1998) ao final da fase acional “o maior grupo de

fatores concerne ao sistema de avaliação e aos resultados do processo de avaliação”²⁵. Os autores explicam que a sensibilidade seletiva do indivíduo a aspectos do ambiente, a qualidade dos modelos internos de referência, a qualidade da experiência de aprendizagem, estão os fatores que mais influenciam o sistema de avaliação da ação.

Dentre os fatores já presentes na fase pré-acional e que continuam exercendo grande influência na fase acional destacamos as possíveis consequências do abandono da ação, que pode ser a grande energia propulsora para continuar uma ação depois de esvanecida a motivação da escolha. Outro fator muito importante é o senso de autonomia do indivíduo, uma vez que “o desejo de auto-regulação e auto-iniciativa são pré-requisitos para qualquer comportamento ser intrinsecamente recompensador”²⁶ (DÖRNYEI e OTTÓ, 1998, p. 58).

Com relação à avaliação da qualidade da aprendizagem, os autores remetem ao modelo neurobiológico formulado por Schuman em 1998, que lista 5 dimensões da avaliação cerebral para os estímulos recebidos, a saber: o grau de novidade, o grau de atração, a relevância da tarefa para alcançar o objetivo principal, a capacidade do indivíduo em realizar a tarefa, e a compatibilidade entre a tarefa e a normas sociais e a auto-imagem do sujeito. Dörnyei e Ottó (1998) afirmam que fatores sociais como o grupo de aprendentes e a instituição de ensino também exercem um forte impacto sobre a motivação do aprendente. Outras influências sociais decorrem de pais e professores, sobretudo, sobre o sentido de autodeterminação do indivíduo. O ambiente específico da sala de aula, bem como o clima entre os membros do grupo entre si e com o professor, e a dinâmica das aulas são outros fatores relevantes.

A fase pós-acional é marcada por inferências acerca do porque se foi bem ou mal sucedido na realização de uma ação, as quais se tornam referências para futuros processos de

²⁵ “(...) the biggest group of factors concerns the appraisal system and the outcome of the appraisal process” (DÖRNYEI e OTTÓ, 1998, p. 57).

²⁶ “(...) the desire to be self-initiating and self-regulating of one’s actions, is an innate human need, and is a prerequisite for any behaviour to be intrinsically rewarding” (DÖRNYEI e OTTÓ, 1998, p. 58).

avaliação. Estas atribuições são variáveis de acordo com o estilo individual do aprendente e com a situação de aprendizagem. A formação de crenças envolvendo a auto-imagem e auto-confiança do indivíduo ocorrem nesta fase.

Durante esta última fase, as atribuições são formadas a partir de avaliações pessoais, juntamente com fatores externos, dos quais destacamos o professor. Os aprendentes coletam boa parte do material que serve para formação de sua auto-imagem positiva ou negativa da forma com o professor comunica sua avaliação do processo de aprendizagem de cada indivíduo e do grupo. Autores como Dickinson (1995, *apud* BENSON, 2001) e Crookes e Schmidt (1991, *apud* BENSON, 2001) argumentam que a motivação dos aprendentes pode ser manipulada pelo professor. Esta manipulação pode dar-se através do uso de técnicas de fomento de autonomia intrínseca ou pela atribuição do fracasso mais a fatores instáveis e externos e dos sucessos mais a fatores estáveis e internos. Dornyei e Csizér (1998, *apud* BENSON, 2001) listam dez atitudes que o professor pode adotar no sentido de aumentar a motivação intrínseca dos aprendentes, dentre as quais citamos o fomento de autonomia e o ensino (ou familiarização) de aspectos da cultura da língua alvo. Benson (2001, p. 29) concorda de forma geral com as práticas sugeridas, e acrescenta que o ensino centrado no aprendente, a colaboração e oportunidades de fazer escolhas em atividades, tópicos e discussões são situações de aprendizagem intrinsecamente motivantes.

1.4.3 Motivação e crenças

Como foi mencionado anteriormente, Benson (2001) afirma que os aprendentes trazem consigo uma série de expectativas e crenças sobre o que e como irão aprender, as quais influenciam na adoção de comportamentos e atitudes. Referimo-nos a crenças no sentido dado por Barcelos (2006, p. 18) parafraseando Dewey (1933),

“como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

Especificamente na área de aprendizagem de línguas, Gardner e Lambert (1972, *apud* BENSON, 2001) defendem que “motivação (...) envolve atitudes em relação à comunidade etno-linguística associada à língua alvo”²⁷. Entretanto, estudos de Little e Singleton (1990, *apud* BENSON, 2001) e Benson e Lor (1998, *apud* BENSON, 2001) apontam que as crenças dos aprendentes, embora influenciadas por fatores sociais-culturais e políticos de sua própria comunidade, tendem a sofrer maior influência de “experiências prévias de educação e aprendizagem de línguas”, bem como, por concepções do que seja língua e do que seja aprender uma língua.

Como mencionamos na seção 1.4.1, Benson (2001) afirma que as crenças, assim como o nível motivacional, podem mudar e/ou ser manipuladas ao longo do tempo. Outra semelhança entre estes dois processos é que com frequência a origem de ambos é pouco consciente, o que cria certas dificuldades para estudá-los e para o indivíduo modificá-los por conta própria. O desafio inicial para o sujeito é, portanto, desvelar suas próprias crenças e analisar qual o impacto destas em sua motivação para engajar-se em uma ação.

Ressaltamos que as crenças podem ser positivas, favorecendo a construção e aquisição de novos conhecimentos, ou negativas, dificultando ou até impedindo uma aprendizagem eficaz. Ao trazer para o nível consciente quais crenças são nocivas ao processo de aprendizagem, o aprendente passa a ter a oportunidade de substituí-las por outras mais benéficas. Assim, por exemplo, na medida em que tenham contato com novas informações sobre a língua alvo e a cultura correspondente na qual é veiculada, eles podem ser levados a

²⁷ “language learning motivation differs from general learning motivation in that it crucially involves attitudes towards the ethnolinguistic community associated with the target language”. (Benson, 2001)

perceber que algumas de suas antigas crenças e/ou atitudes eram baseadas em representações equivocadas ou, ao menos, excessivamente estereotipadas.

Barcelos (2006) chama a atenção para o fato de que embora a formação de crenças e as experiências na interação social influenciem as atitudes do aprendente, esta relação nem sempre é direta. Em alguns momentos de reflexão o sujeito pode dar-se conta de crenças negativas enraizadas em sua mente e decidir mudá-las por alternativas melhores, alterando também suas práticas. Entretanto, também pode ocorrer de um indivíduo manter práticas que não condizem com suas crenças declaradas ou, até, de adotar novas práticas, movido por pressões externas do contexto, sem modificar suas crenças pessoais.

Examinando a situação específica dos graduandos em Letras é necessário observar que além das crenças sobre a LE e a cultura alvo, eles também são influenciados por crenças específicas. Barcelos (2006) afirma que tais crenças englobam o significado de aprender uma língua e, mais ainda, do que significa ensiná-la são alguns dos fatores que influenciam na formação da identidade profissional do professor.

1.4.4 Motivação e livro didático

A escolha do livro didático e o uso que o professor faz dele, bem como dos demais recursos pedagógicos utilizados no processo de aquisição de uma língua estrangeira, influenciam a motivação do aprendente em diversos níveis. Concordamos com Paiva (1997) quando ela afirma que o professor, via de regra, não tem poder de decisão sobre a seleção do livro didático. Ela acrescenta ainda que

a maioria dos professores se sente preso ao material didático, que normalmente lhe é imposto pela escola, e não se julga capaz de produzir material próprio. A pressão do material didático é tão forte que cumprir o programa passa a ser sinônimo de esgotar o livro.

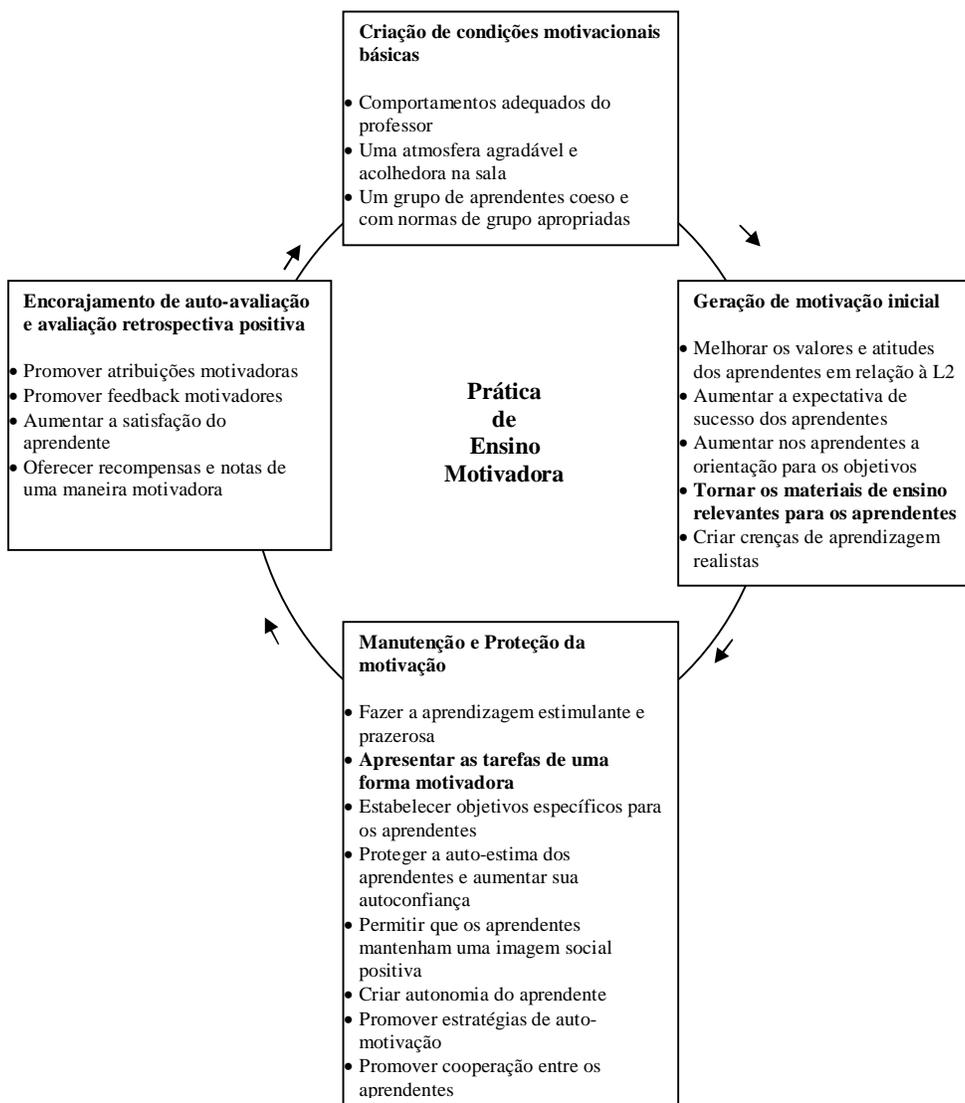
O livro é previamente definido pela instituição, a qual muitas vezes também define como e quanto dele deve ser usado, comprometendo a motivação de escolha do professor. Embora reconheçamos que estas questões merecem uma ampla discussão, devido a motivos de espaço, manteremos o foco na motivação do aprendente.

A primeira implicação que podemos apontar é com relação à limitação da motivação de escolha, que como vimos no modelo processual de Dörnyei e Otto (1998), ocorre na fase pré-acional. O indivíduo começa por estabelecer uma meta – neste caso aprender uma língua estrangeira –, e traça um plano de ação para alcançá-la – em geral inscreve-se em um curso de idiomas. Porém, como regra geral, ele não tem a possibilidade de selecionar o livro a ser utilizado em sala.

Outra implicação é a forma como o professor intermedia a relação entre os aprendentes e o livro em uso. O fato de a instituição impor o livro, não significa necessariamente que o professor não possa flexibilizar a escolha de atividades a serem realizadas. Em alguns contextos educacionais, ele pode fornecer opções de tarefas, dentre as quais os aprendentes possam escolher, como forma de fomentar-lhes o interesse, ativando assim a força que o senso de autonomia exerce sobre a motivação (DÖRNYEI e OTTO, 1998).

Dörnyei (2001, p. 29) aborda as implicações pedagógicas dos estudos em motivação para o ensino de língua estrangeira. Ele descreve, conforme vemos na figura abaixo, quatro dimensões da prática de ensino motivadora, a saber: a criação de condições motivacionais básicas, a geração de motivação inicial do aprendente, a manutenção e proteção da motivação e o encorajamento de auto-avaliação e avaliação retrospectiva positiva.

Fig. 3: Componentes da Prática de Ensino Motivadora em aula de L2



Fonte: Dörnyei (2001, p. 29)

Embora o autor não inclua o uso do livro didático nos componentes descritos para cada uma destas dimensões, observamos que há pelo menos dois deles que podem ser aplicados a este elemento. Destacamos a importância de: 1) tornar os materiais instrucionais relevantes para os aprendentes como uma forma de fomentar a motivação inicial; e 2) a apresentação de tarefas de maneira motivadora para manter e proteger a motivação já existente.

Os procedimentos que citamos auxiliam o professor a contornar a impossibilidade de negociação inicial sobre o livro. A relevância do material é importante para prender a atenção dos aprendentes, sobretudo quando se trata de uma classe de adultos como é o caso de nossos sujeitos de pesquisa. Já o planejamento e implementação de tarefas motivadoras, independentemente da idade dos indivíduos, evitam a sensação de monotonia e a perda de interesse.

A escolha do livro didático a ser adotado em curso de LE leva em conta (ou pelo menos deveria levar) uma análise das opções de trabalho que ele permite. Além disso, é importante que o material seja encarado como um recurso suscetível de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, porém não o único, e não necessariamente o melhor.

1.5 ENSINO DE CULTURA E MOTIVAÇÃO

A língua não é um sistema neutro, desprovido de sentido, ao contrário, cada signo que o compõe é carregado de marcas do contexto ideológico, histórico e cultural em que transita. Aprender uma língua implica, pois, em apreender juntamente com ela aspectos da cultura do povo que a fala.

Segundo Coracini (2003a, p. 153),

Inscrever-se numa segunda língua é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela. (...) a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

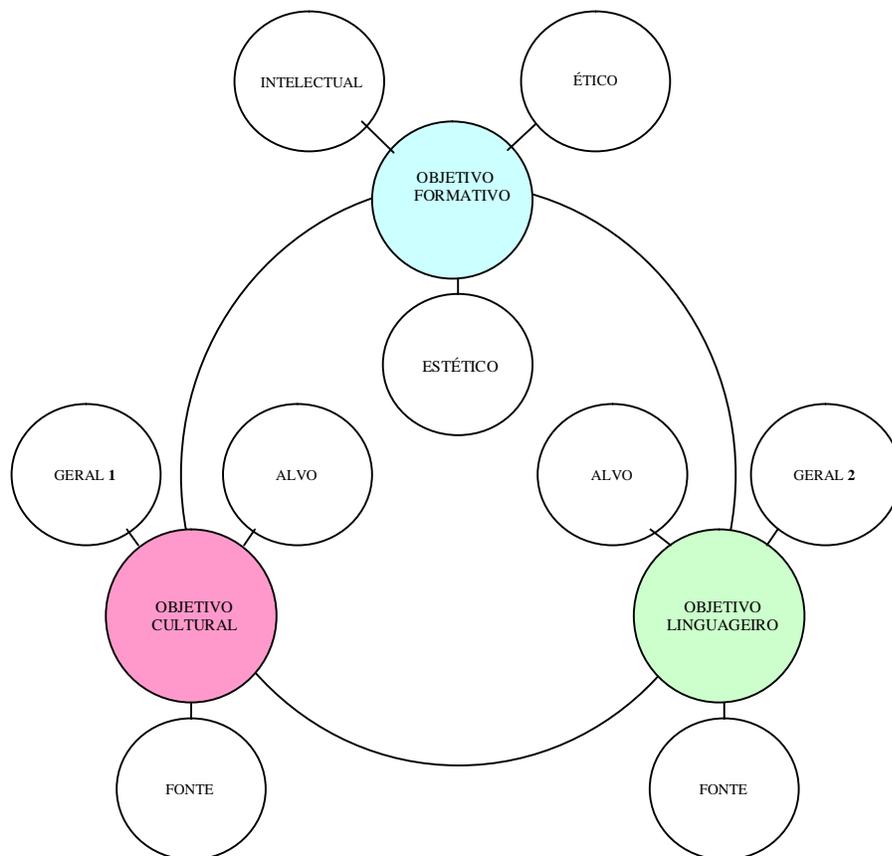
Como já discutimos neste trabalho, o processo de “re-significar-se” não ocorre de forma simples, é caracterizado por conflitos internos à mente do aprendente entre a cultura da

língua materna e a da língua alvo. O sucesso na aquisição da segunda língua é fortemente influenciado por essa relação dialética, quando bem equilibrada.

A dimensão tomada pelos conflitos internos do aprendente diz respeito, entre outros fatores, à sua atitude em relação à língua alvo e à(s) cultura(s) dos falantes nativos. Esta atitude, originada em determinadas crenças do indivíduo, é uma das forças motivacionais que atuam na determinação de metas de aprendizagem e conseqüentemente, age como força propulsora e/ou mantenedora de seu esforço em aprender (DÖRNEY e OTTO, 1998).

Segundo Puren *et al* (1998), o ensino-aprendizagem de línguas comporta três objetivos gerais interligados, como vemos na figura abaixo.

Fig. 4: Esquema dos Objetivos Gerais do Ensino Escolar das Línguas



1 Objetivo Cultural Geral ou competência cultural geral: disponibilidade, curiosidade, interesse e simpatia por todos os fatos culturais desconhecidos e capacidade de compreendê-los.

2 Objetivo Linguageiro Geral ou competência linguageira geral: disponibilidade, curiosidade, interesse e simpatia por todas as línguas estrangeiras e capacidade de aprendê-las.

Fonte: PUREN, Christian *et al* (1998, p. 18)

O objetivo primário é o formativo, que toma a LE como mais um objeto de estudo escolar passível de ser ensinado e aprendido, e envolve a educação intelectual, estética e ética. Enquanto isso, o objetivo linguageiro²⁸ diz respeito à aquisição de competência na produção e compreensão oral e/ou escrita na língua estrangeira, que pode melhorar o domínio da língua materna. Já o objetivo cultural tem em vista que, ao estudar outra língua, o sujeito fica mais sensível à sua própria língua. De forma análoga, ao aprender outra cultura, ele torna-se mais sensível à sua própria cultura. Estes dois objetivos têm em comum o despertar da “curiosidade, interesse e simpatia” do aprendente em relação aos elementos constituintes da língua-cultura de LEs.

Neste processo de desenvolvimento de competências, o material didático, tem a função de servir de apoio para a atividade instrucional do professor, bem como dos estudos individuais do aprendente. Alguns manuais de ensino de inglês como LE se propõem a focalizar somente os objetivos formativos e linguísticos, definidos acima por Puren *et al* (1998), quando afirmam abordar a língua em seu papel como meio de comunicação internacional. Já outros, organizam suas lições de modo a incluir o objetivo cultural.

Acreditamos que o autor do livro didático de LE possa até buscar formas menos explícitas de apresentar o componente cultural que permeia a língua, mas não tem como extirpá-lo. Na verdade, o livro didático frequentemente compõe um material rico em representações de cultura do(s) povo(s) que tem a LE como língua materna, as quais influenciam na formação das crenças do aprendente e em sua motivação em aprendê-la.

1.5.1 Material didático e ensino de cultura

Se concordarmos que uma cultura está em constante transformação, estaremos assumindo que qualquer tentativa de descrevê-la será sempre parcial e inacabada, uma vez

²⁸ O conceito de “linguageiro” é mais abrangente do que o de “linguístico”, uma vez que diz respeito ao sistema da língua dentro de um plano situacional.

que ela é relativa a um momento histórico-social específico. De forma semelhante, quando os livros didáticos de LE se propõem a apresentar a cultura da língua alvo, são representações de cultura (em alguns casos estereótipos) que surgem em suas páginas. Além disso, essas representações são recortes de elementos ideologicamente impressos nas mentes dos autores desses livros consistindo, portanto, no que podemos chamar de suas representações particulares.

Quanto aos estereótipos, é importante observar que embora constituam visões (positivas ou negativas) muito reduzidas de uma realidade considerada, são um recurso comum e que pode ser útil no ensino de línguas, sobretudo em níveis iniciais. A partir da representação estereotipada, o professor “pode se apoiar para construir sua sequência de ensino”²⁹ (ASDIFLE, 2003), propondo aos aprendentes refletir acerca de relativas semelhanças e diferenças entre sua própria cultura e a da língua alvo.

Ensinar a cultura da língua alvo, segundo Kramsh (1993, *apud* MCKAY, 2002) tem dois objetivos principais. O primeiro é o estabelecimento de “uma esfera de interculturalidade”, ou seja, consiste em levar o indivíduo a “considerar sua cultura em relação a uma outra”. O segundo objetivo, complementar ao primeiro, é “ensinar cultura como diferença”, ou seja, levar o indivíduo a perceber que tanto sua identidade nacional como a da língua alvo não são entidades fechadas e homogêneas, mas em constante transformação.

Considerando o conteúdo cultural presente em materiais didáticos de LE, Cortazzi e Jim (1999, *apud* MCKAY, 2002) distinguiram-nos três tipos:

a) Materiais fonte³⁰ – que focalizam a cultura dos próprios aprendentes como conteúdo.

Este tipo de material apresenta situações de comunicação familiares aos aprendentes, o que pode enfraquecer a resistência e aumentar a motivação dos indivíduos que têm crenças

²⁹ Do original: “sur laquelle l’enseignant peut s’appuyer pour construire La suite de son enseignement”. (ASDIFLE, 2003, p. 224)

³⁰ Do original ‘source course materials’ (CORTAZZI e JIM, 1999)

negativas com relação à língua alvo. Porém, como não oferece possibilidade de contraste com a cultura da língua que está sendo aprendida, tal material pode não ser eficiente no fomento do autoconhecimento identitário, uma vez que não cria condições para a troca intercultural. Além disso, dependendo do quão estereotipada a cultura materna é apresentada, pode gerar conflitos e desmotivação porque o aprendente pode não se reconhecer nela.

b) Materiais da cultura alvo – que se baseiam na cultura de um país no qual a língua alvo é falada como primeira língua.

Tais materiais fomentam nos aprendentes o desejo de ampliar seus horizontes culturais. Entretanto, não contribuem muito para criar a esfera de interculturalidade, isto é, para considerar sua cultura em relação à outra. Outro ponto negativo deste tipo de material é que ele pode ter um efeito colateral na auto-estima identitária do aprendente. Coracini (2003, p. 218), esclarece que a preocupação em

vender a imagem do país, através do recurso de informações turísticas e fotos das belezas naturais ao lado dos textos e exercícios (...) que testemunham um ambiente perfeito, sem problemas, um verdadeiro paraíso. (...) exerce uma grande influência sobre a imagem dos aprendentes, que crêem, por comparação inevitável, que os problemas só existem no Brasil, talvez porque se trate de ‘um país colonizado’.

c) Materiais da cultura alvo internacional³¹ – que usam uma grande variedade de representações de culturas de países do mundo todo, tanto daqueles que fazem parte do círculo interno quanto daqueles que fazem parte dos círculos externo e em expansão (ver Figura 1 na seção 1.2), segundo a taxonomia de Kachru (1989, *apud* MCKAY, 2002).

O ponto forte deste tipo de material é que ele ilustra exemplos de uso de inglês em diversos contextos de uso transcultural. Transculturalidade esta entendida aqui segundo a acepção de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 35). Para essas autoras, o termo biculturalismo

³¹ Do original ‘international target culture materials’ (COTARZZI e JIM, 1999)

remete à idéia de cultura como sistema fechado, não dando conta, portanto, da complexidade da realidade cultural. Assim, ao tratar de contatos e assimilações linguístico-culturais é mais adequado empregar uma palavra cujo próprio prefixo (trans) indica o “movimento de ir e vir”, no qual uma língua e uma cultura passam uma através da outra, misturando-se com essa outra. Esse termo reflete de maneira fidedigna o que se passa ao se colocarem em contato duas línguas/culturas. Com este tipo de material, porém, corre-se o risco dos aprendentes terem sua motivação executiva abalada, caso sua cultura materna não esteja entre as representadas no livro.

Segundo Grigoletto (2003, p. 354-5), o material da língua alvo internacional é atravessado por diversos discursos que tentam construir uma uniformidade e uma unidade através dos mecanismos de idealização de si e do outro (estrangeiro). Ele carrega em si uma negação das diferenças ou apagamento da diversidade cultural social ou nacional. Esta “reprodução estereotipada tem o efeito de reduzir as culturas representadas, tanto estrangeira como nacional [quando incluída], a poucos traços, de retratar sua suposta essência, de naturalizá-las e, dessa forma, fixar determinadas imagens”.

Coracini (2003b, p. 217) acrescenta à lista de Cortazzi e Jim (1999, *apud* MCKAY, 2002) os materiais didáticos que procuram neutralizar a abordagem de aspectos culturais. Segundo ela, tais textos baseiam-se numa “ideologia da neutralidade”, a qual assim como a ideologia da globalização constitui o efeito de sentido de “apagamento das diferenças, dos preconceitos, dos problemas econômicos e políticos e assim por diante”.

Peruchi e Coracini (2003) lembram, porém, que o uso de gêneros discursivos orais ou escritos, independentemente do suporte, produzidos em um dado contexto sócio-histórico pode provocar efeitos de sentido diferentes ao serem veículos em outro contexto. Tomemos

como exemplo disto a narrativa da antropóloga americana Laura Bohannan³², na qual ela conta sua experiência entre os Tiv, na África Ocidental (ver Anexo A). Em 1966, esta pesquisadora passou alguns meses entre os membros da tribo, com o objetivo de registrar e compreender suas cerimônias religiosas. Ela levou consigo uma cópia do livro *Hamlet*, de Shakespeare, o qual ela pretendia ler enquanto seus anfitriões estivessem trabalhando. Entretanto, devido a condições climáticas desfavoráveis, após dois meses os Tiv viram-se obrigados a passar a maior parte do tempo recolhidos em suas cabanas, período no qual dedicavam a maior parte do dia a sua atividade de lazer preferida: reunir-se em torno da fogueira para beber cerveja e contar histórias. Em uma destas reuniões, os anciãos perguntaram à antropóloga acerca do que tratavam os papéis que ela passava a maior parte do dia lendo, a que ela respondeu tratar-se de uma história antiga de seu povo. Eles, então, insistiram que ela lhes contasse esta história, explicando as partes que trouxessem dificuldade de compreensão para eles, da mesma forma que eles faziam ao relatar a ela as histórias de seu povo. Assim, ela pôs-se a contar o livro que estava lendo, acreditando firmemente na idéia de que “havia apenas uma interpretação possível para *Hamlet*, que seria universalmente óbvia”. Ela iniciou a narrativa pelo momento em que o espírito do rei morto aparece para os guardas, no que foi imediatamente interrompida por um dos anciãos o qual alegou que espíritos de mortos não caminham sobre a terra e que, portanto, tratava-se de obra de algum feiticeiro. Ela prosseguiu a narrativa até o fim com dificuldade uma vez que foi seguidamente interrompida pelos anciãos, sempre devido a diferenças de interpretação culturalmente condicionadas. Grande foi sua surpresa ao perceber que além da interpretação deles ser totalmente diferente da que ela esperava, os anciãos se ofereceram para explicar a ela o “verdadeiro” significado daquela história, que vinha a ser totalmente diverso daquele vigente há quase quatrocentos anos na cultura anglófona.

³² BOHANNAN, L. **Shakespeare in the bush**. *Natural History*, Aug/Sept. 1966.

Assim como no relato acima, é comum ocorrer que o indivíduo interprete sinais culturais de outro grupo de forma errônea. É importante ressaltar que o termo 'errônea' aqui utilizado refere-se ao ponto de vista restrito de um grupo em relação a outro.

1.5.2 Ensino de cultura e crenças

A atual prevalência do inglês como língua internacional é de fácil explicação, uma vez que há vários fatores envolvidos que podem ser quantificados, tais como: economia forte, investimentos em pesquisa de ciências e tecnologia, liderança no mundo editorial e de entretenimento (filmes, músicas e seriados de TV, entre outros). Entretanto, a difusão de uma língua a este nível pode contribuir para a construção de crenças e, conseqüentemente, desencadear atitudes, conforme descritas na seção 1.3, das mais diversas, positivas ou negativas, entre professores e aprendentes de inglês como LE.

Alinhamo-nos com Brown (2007) e Valdes (1986, *apud* MCKAY, 2002, p. 85) na idéia de que não é possível evitar o ensino de conteúdos culturais, pois eles estão presentes em todos os signos linguísticos. Concordamos também que o objetivo de conhecer aspectos da cultura cuja língua se está aprendendo não é, segundo Kramsh (1993, *apud* MCKAY, 2002) a obrigatoriedade de aderir a eles, mas de compreender de que maneira eles podem afetar um encontro transcultural.

A exceção dos defensores do uso de materiais fonte (CORTAZZI e JIM, 1999, *apud* MCKAY, 2002), sobre os quais discutimos na sessão anterior, o problema que tem dividido opiniões entre os estudiosos da área não parece ser acerca da necessidade de ensinar ou não a cultura dos países do círculo interno. As grandes questões são o que e como ensinar dela, e se tal ensino será um fator motivador para os aprendentes ou não.

Rajagopalan (2003) observa que o processo de aprender uma nova língua pode ter efeitos benéficos ou nocivos à auto-estima do indivíduo. A motivação do aprendente pode

estar exclusivamente relacionada a fatores extrínsecos, por exemplo, profissionais ou econômicos, ou um desejo de “subir na vida”, que o leva a ver sua própria língua e cultura como inferiores à da língua alvo. Por outro lado, ele pode também ser movido de forma intrínseca pelo desejo de ampliar seus “horizontes culturais”, numa postura de ver a língua-cultura alvo tão somente como um sistema diferente do seu e nesta comparação ele pode até passar a valorizar mais seu próprio patrimônio linguístico-cultural.

Uma idéia comum que normalmente surte efeitos negativos sobre a auto-estima dos aprendente é o mito do falante nativo como modelo ideal a ser seguido, dada a dificuldade em se alcançar tal semelhança. O desenvolvimento dos estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas e o desenvolvimento da abordagem comunicativa fizeram com que esta crença tenha perdido força, mas ela ainda ocorre com relativa frequência. Bertoldo (2003, *apud* MCKAY, 2002) observa que este tipo de pensamento às vezes é reforçado por instituições de ensino. Isto se dá por meio da contratação preferencial de professores nativos tendo como único critério a nacionalidade, ainda que eles não tenham preparo adequado para o exercício da profissão.

Outra crença negativa, discutida por Rajagopalan (2005, p. 154), afirma que no atual paradoxo criado pela globalização econômica, muitos professores brasileiros demonstram sentimentos de culpa por ensinar a assim chamada língua do imperialismo. No entanto, este autor aponta a possibilidade de substituí- se esta crença por outra, segundo a qual

o professor de inglês não terá nenhuma razão para se sentir culpado, desde que encare sua tarefa (...) como que estar aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de ser dominado por ela.

McKay (2002) relata que um levantamento feito por Richards em 1995 com estudantes japoneses, mostrou que eles consideram a si próprios não tão bons falantes porque eles não possuem conhecimentos específicos sobre aspectos culturais e de identidade dos países do círculo interno. Eles demonstram grande interesse em conhecer detalhes sobre a alimentação,

músicas e filmes americanos. Já os aprendentes gregos de Prodomou (1992, *apud* MCKAY, 2002) não se mostraram motivados pelos mesmos assuntos. Um aspecto intrigante levantado pela pesquisa realizada por Adaskou, Britten e Fashi (1990, *apud* MCKAY, 2002) com aprendentes marroquinos é que determinados aspectos culturais quando analisados contrastivamente causavam desmotivação; no entanto, a abordagem de aspectos próprios à cultura local usando a língua inglesa apenas como suporte mostrou-se motivante.

Aos professores que se vêem diante de situações interculturais conflitantes em sala de aula, Jenkins (2008) sugere evitar o confronto. Segundo a autora, o professor deve observar quais aspectos da cultura da LE são mais propensos a causar desconforto a seus aprendentes e, na medida do possível, descartá-los de seus planos de aula. Eles devem ser substituídos por aspectos mais “seguros”, ou seja, que não afetem a auto-percepção dos aprendentes.

Hyde (1994, *apud* MCKAY, 2002) discorda desta postura. Segundo ele, quando os componentes culturais apresentados transformam-se em pontos de conflito, a melhor solução não é a omissão. Para este autor, nestes casos a abordagem intercultural é mais produtiva. Ele sugere que o professor leve os aprendentes a analisar explicitamente as crenças representadas do outro país, comparando-as com suas próprias. Esta prática visa fazê-los perceber que há pontos de vista alternativos sobre o mesmo assunto e que a atitude mais consciente nesses casos é respeitar esses diferentes pontos de vista.

Alinhamo-nos com este último autor em sua forma de utilizar a abordagem intercultural em sala de aula. Assim como Hyde (1994, *apud* MCKAY, 2002), no contexto de nossa pesquisa, com informantes do curso de graduação em Letras³³, habilitação em língua

³³ O curso de Letras com habilitação em língua inglesa da UFPA foi criado em 1969 com o objetivo de atender à demanda local por professores com adequada competência linguística em inglês como língua estrangeira. Com o passar do tempo e mudanças na ordem política e econômica mundial, bem como devido à evolução dos estudos

inglesa, da FALEM³⁴ (UFPA), utilizamos análises explícitas de algumas representações de cultura dos aprendentes.

A mestranda, enquanto atuou como professora da disciplina Culturas Anglófonas, procurou organizar sequências didáticas que pudessem proporcionar aos aprendentes a expansão de seus conhecimentos de mundo acerca de culturas de países dos círculos interno e externo, segundo a classificação de Kachru (1989, *apud* MCKAY, 2002). O objetivo principal foi auxiliá-los a desenvolver uma visão relativista acerca destas culturas, inibindo a formação de visões valorativas sobre as mesmas.

As atividades desenvolvidas ao longo do semestre consistiram basicamente na apresentação de recortes da formação sócio-histórica e cultural de diferentes países anglófonos. Tais atividades visaram fomentar uma melhor compreensão e aquisição do funcionamento de regras sociais, cujas infrações podem dificultar a comunicação efetiva na língua alvo.

Na ocasião destas apresentações, os aprendentes foram também conduzidos a examinar o nível de estranhamento entre práticas culturais brasileiras e dos países estudados, procurando aproximá-las e contrapô-las, sempre evitando formar juízos de valor. Estas discussões visaram auxiliá-los a perceber o quanto toda cultura é heterogênea, inclusive a sua. Assim, eles tiveram a oportunidade de compreender quão limitadas são certas representações de cultura do senso comum. Eles também foram confrontados com suas representações

na área de ensino-aprendizagem, o curso foi sofrendo adaptações em sua proposta pedagógica, bem como em sua estrutura curricular.

Desde sua criação, o curso se propõe a iniciar a formação a partir do ensino básico de comunicação na língua alvo, ou seja, não há pré-requisito de conhecimento de inglês para o ingresso de novos graduandos. Os aspectos culturais eram abordados durante as aulas de compreensão e produção na língua quando surgiam representados no livro didático ou a qualquer outro momento a critério do professor.

Atualmente, dado o cenário internacional de globalização político-econômica, há um maior foco na formação balizada pela perspectiva intercultural. Dentro desta perspectiva, o Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da UFPA incluiu uma disciplina sobre culturas na grade curricular de cada uma das habilitações em LE a partir do ano de 2004.

³⁴ Em 2008, após mudanças estruturais na organização da universidade, o Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras deu lugar à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM).

personais expressadas em seus próprios discursos e apontadas pela professora ou por colegas, muitas das quais eles tinham pouca ou nenhuma consciência.

Acreditamos que por meio deste tipo de discussão, os aprendentes podem perceber que há crenças que propiciam o aumento ou a redução no seu nível de motivação para a aprendizagem da língua. Além disso, uma vez conscientes de suas crenças, eles podem adquirir a autonomia necessária para examiná-las e reformular (ou mesmo descartar) as que se mostrarem pouco motivadoras.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo definiremos o tipo de pesquisa que realizamos e descreveremos a metodologia que adotamos.

Esta pesquisa, de acordo com a taxonomia de Brown e Rodgers (2002, p. 10), inscreve-se no tipo primário, ou seja, utiliza dados originais, e de subtipo qualitativo, ou seja, “baseada predominantemente em dados não-numéricos”³⁵. Estes autores afirmam que tais dados devem ser coletados a partir de técnicas de pesquisa também qualitativas, tais como “observações/diários de campo, estudos de casos, diários, etc.”³⁶ (BROWN e RODGERS, 2002, p. 12), bem como questionários e entrevistas.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Trabalhamos com dois grupos de informantes. Um deles era composto de graduandos regularmente matriculados na disciplina Culturas Anglófonas com nível de proficiência em língua inglesa avançado, contando com uma média de 20 aprendentes. Esta disciplina foi ministrada pela mestranda, que atuava como professora substituta na graduação em Letras da UFPA durante o período de realização desta pesquisa. A faixa etária dos graduandos varia de 18 a 40 anos. Além destes, também exerceram o papel de informantes professores do referido curso de graduação. O contexto institucional era o do Curso de graduação em Letras – Língua Inglesa – da UFPA.

³⁵ "based predominantly on non-numerical data" (BROWN e RODGERS, 2002, p. 10)

³⁶ "observations/field notes, case studies, diaries, etc" (BROWN e RODGERS, 2002, p. 12).

2.2 OBJETIVOS

Nossa pesquisa teve como objetivo principal verificar de que maneira as representações de cultura afetam a motivação do aprendente no processo de aquisição da LE.

Além deste, tivemos como objetivos específicos:

- 1) Analisar a presença de representações de cultura no livro *Touchstone*.
- 2) Observar de que forma tais representações afetam a motivação e as crenças dos aprendentes.
- 3) Contribuir para o melhor aproveitamento do processo de aprendizagem dos graduandos em Letras–Língua Inglesa, a partir da reflexão a respeito da interculturalidade no ensino de inglês com base nos resultados da análise dos dados desta pesquisa.

2.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Nossa pesquisa foi conduzida no sentido de responder às seguintes perguntas:

- 1) Que tipo de atitudes os aprendentes do Curso de Graduação em Letras – língua inglesa da UFPA mais comumente apresentam face a representações de cultura por eles associadas à cultura da LE.
- 2) De que maneira as representações de cultura são apresentadas no livro *Touchstone* adotado pelo Curso de graduação em Letras – Língua Inglesa da UFPA;
- 3) Até que ponto as representações de cultura apresentadas no livro didático influenciam a motivação e as crenças do aprendente, favorecendo ou dificultando seu processo de aquisição do inglês como LE?

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para formar o corpus da pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos:

- 1) Um quadro descritivo do livro didático focalizado em aspectos culturais.
- 2) Um caderno de notas.
- 3) Questionários.
- 4) Testes escritos.

As atividades que realizamos foram as seguintes:

- 1) Análise do livro didático *Touchstone*.
- 2) Observações diretas em sala de aula realizadas nas primeiras interações verbais do semestre entre professora e aprendentes, nas quais coletamos informações relevantes.
- 3) Aplicação aos aprendentes de questionário de perguntas abertas acerca de suas impressões sobre a importância de aprender a cultura da LE, bem como sobre o tratamento dado pelo professor às questões interculturais elicitadas por atividades isoladas ou unidades inteiras do livro didático. Foram distribuídos 18 questionários, dos quais cinco foram recuperados.
- 4) Aplicação aos professores de questionários de perguntas abertas acerca de suas visões sobre a cultura da LE e da importância de ensiná-la, bem como sobre o tratamento que eles dão às questões interculturais elicitadas por atividades isoladas ou unidades inteiras do livro didático. Aos professores foram distribuídos 12 questionários, dos quais quatro foram recuperados.
- 5) Testes escritos ao final do semestre nos quais pudemos analisar as impressões dos alunos a respeito do impacto exercido pelas representações de cultura sobre a motivação do aprendente para a aprendizagem da língua. Analisamos por amostragem 5 testes selecionados de forma aleatória dentre os 18 recebidos.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção descrevemos de que maneira utilizamos os diferentes instrumentos de pesquisa, bem como detalhamos o processo de tratamento dos dados coletados.

2.5.1 O livro didático

O livro didático *Touchstone* foi analisado, por um lado, de forma quantitativa, visto que as ocorrências de representação de cultura, bem como de notas culturais, foram identificadas e organizadas em duas tabelas. Por outro lado, o material também foi analisado de forma qualitativa, uma vez que procuramos classificar os dados a partir do tipo de conteúdo veiculado em cada ocorrência. É importante esclarecer que a análise do referido manual foi feita de maneira focalizada, levando em consideração principalmente os conteúdos sócio-linguísticos e culturais das atividades propostas.

O manual em questão é utilizado como material de apoio para as disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPI) 1, 2, 3 e 4, cada uma com carga horária de 120 horas. Este manual faz parte de uma série de quatro livros didáticos produzidos fora do Brasil e destinados a um público internacional. O material analisado foi o volume um da série, mais especificamente o manual do professor, que contém 128 páginas iguais às contidas no livro dos aprendentes e 257 páginas destinadas ao uso do professor (ver exemplo no Apêndice B).

É oportuno ressaltar que, devido à natureza focalizada da análise a que nos propusemos, optamos por não utilizar um modelo de tabela já conhecido. Produzimos as tabelas a partir do tipo de dados identificados. A Tabela 1 registra ocorrências de notas culturais nas unidades no manual do professor. Já a Tabela 2, apresenta representações explícitas de cultura no livro do aprendente.

2.5.2 As observações de aulas

As informações consideradas relevantes para nossa pesquisa foram coletadas na turma da disciplina Culturas Anglófonas por ocasião das duas primeiras aulas, ministradas nos dias 29 de agosto e 5 de setembro de 2008. Nossa escolha por estes dois dias específicos justificase pela natureza mesma da disciplina. Nossa intenção foi verificar que tipo de impressões sobre o assunto os aprendentes traziam consigo antes de serem expostos a princípios teóricos.

No dia 29 de agosto, foi solicitado aos aprendentes que se apresentassem e que dissessem o que entendiam por cultura, bem como, quais assuntos eles esperavam que fossem abordados ao longo do semestre. Já no dia 5 de setembro, a turma foi dividida em 8 grupos de quatro aprendentes, aos quais foi entregue um pequeno texto, diferente para cada grupo, contendo a declaração de uma celebridade acerca do significado da palavra “cultura”. Os grupos tiveram cerca de dez minutos para discutir internamente se concordavam ou discordavam da declaração que tinham em mãos e o porquê. Decorrido este tempo, formou-se uma grande roda na qual cada grupo teve a oportunidade de apresentar a declaração discutida e as considerações pessoais que emergiram em sua discussão.

Em ambos os dias, os comentários dos aprendentes foram transcritos em um caderno de notas da professora no decorrer da aula, quando possível, ou logo em seguida à mesma.

2.5.3 Os questionários

Foi solicitado aos informantes, tanto aos professores quanto aos aprendentes, que preenchessem um questionário de perguntas abertas acerca da importância da cultura da LE no processo de ensino-aprendizagem da língua alvo.

O questionário dos aprendentes continha sete perguntas, como pode ser observado no Anexo A, formado pelos questionários respondidos. Já o do professor, continha uma pergunta a mais, conforme consta no Anexo B. Para facilitar a visualização, ao tratar os dados, optamos

por agrupar as respostas dos informantes por pergunta em forma de quadros, os quais trazem a identificação da pergunta em questão transcrita logo na primeira linha e a identificação do informante na coluna da esquerda, como pode ser visto nos anexos C (Questionários dos aprendentes) e D (questionários dos professores). Em seguida, comparamos as várias respostas sobre um mesmo item e analisamos as semelhanças e diferenças entre elas. Ambos os questionários foram distribuídos entre os meses de setembro e novembro.

As primeiras três perguntas dos questionários foram elaboradas com o propósito de verificar quais as representações de cultura dos informantes. Para tanto, primeiramente perguntamos o que os informantes entendiam por cultura de modo geral. Em seguida, o que eles entendiam por cultura anglófona em especial. Depois disso, questionamos a possibilidade de ensinar ou aprender inglês sem necessariamente ensinar ou aprender a cultura desta língua. Já as perguntas de 4 a 6 (e 7 nos questionários dos professores), servem para a apreciação da atitude do informante em relação ao contato cultural. A última pergunta dos questionários visa observar o nível de consciência dos informantes sobre a presença do elemento cultural no livro, bem como, de que maneira ele é abordado em situações regulares de ensino-aprendizagem.

Entregamos 18 questionários aos aprendentes e 12 aos professores. Tivemos dificuldade para recuperar os questionários preenchidos, visto que tanto o preenchimento quanto a devolução dos mesmos dependia de iniciativa espontânea dos informantes. Assim, tivemos de basear nossas análises em: 4 questionários de professores, os quais foram devolvidos cerca de um mês após a distribuição; e 5 questionários de aprendentes, dos quais dois foram devolvidos em duas semanas e os demais somente ao fim do semestre.

É importante esclarecer que, devido ao número extremamente reduzido de questionários dos aprendentes, nossas conclusões devem ser entendidas somente como indícios de atitudes sobre representações de cultura. Já o número de questionários respondidos

pelos professores, embora também seja pequeno, corresponde a trinta por cento do total distribuído, o que se encontra dentro da média para devolução espontânea de questionários de pesquisa.

Os questionários devolvidos foram identificados numericamente pela ordem de recebimento. Para diferenciar os questionários dos aprendentes e os dos professores, nos referiremos aos questionários dos aprendentes como A1, A2, A3, A4 e A5, e aos questionários dos professores como P1, P2, P3 e P4.

O questionário A1 foi preenchido por um informante de 25 anos de idade, do sexo masculino, que leciona inglês há um ano. O questionário A2 foi preenchido por uma informante de 22 anos, do sexo feminino, que também leciona inglês, porém não declarou há quanto tempo. O questionário A3 foi preenchido por um informante de 40 anos, o qual declara já lecionar inglês há 20 anos. O questionário A4 foi preenchido por uma informante de idade desconhecida, que declara lecionar inglês há 2 anos. Por fim, o questionário A5 foi preenchido por uma informante de 20 anos, que afirma ainda não ter experiência alguma como docente.

O questionário P1 foi preenchido por uma informante de 27 anos de idade, do sexo feminino, que leciona há oito anos. O questionário P2 foi preenchido por um informante de 30 anos, do sexo masculino, que declarou lecionar há dez anos, sendo sete meses na UFPA. A informante P3, por sua vez, não declarou sua idade nem seu tempo de profissão, respondendo a esta última pergunta (Leciona há quanto tempo?) “muito, mas parece que eu comecei ontem, às vezes”. Por último, há a quarta informante, P4, de 46 anos de idade e dezoito de profissão.

Ressaltamos que na transcrição das respostas optamos por manter fielmente as marcas dos informantes, incluindo abreviaturas, símbolos e alguns desvios de ortografia e gramática da norma padrão da língua portuguesa.

2.5.4 Os testes de final de semestre

Com o intuito de avaliar se os três meses de intervenções didáticas da professora foram eficientes no sentido de tornar os aprendentes mais conscientes de suas representações de cultura e crenças pessoais acerca do papel da cultura na aprendizagem de uma LE, utilizamos testes escritos, os quais também serviram como instrumento de avaliação final da disciplina. No dia 28 de novembro, os aprendentes receberam a instrução de escrever um texto dissertativo, entre 25 e 40 linhas, a respeito do papel da cultura no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. Solicitamos que em seus textos eles discutissem também o papel do professor como agente que facilita o acesso à cultura da língua alvo ao grupo social no qual ele atua. Explicamos que eles deveriam mostrar seu posicionando pessoal, bem como articular as idéias contidas nos textos teóricos trabalhados durante a disciplina e as discussões feitas em classe, construindo um texto coeso e coerente. Esclarecemos que eles poderiam ainda fazer uso de textos extras que porventura tivessem lido sobre o assunto, desde que os incluíssem nas referências.

Os aprendentes tiveram o prazo de duas semanas para elaborar seus textos, sendo o prazo final de entrega o dia 19 de dezembro. Para manter uma homogeneidade entre o número de questionários e de testes, analisamos por amostragem apenas 5 dos 18 textos recebidos. A exemplo do procedimento que adotamos com os questionários, visando preservar a identidade dos autores utilizamos um código alfa-numérico, referindo-nos aos mesmos como T1, T2, T3, T4 e T5.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, passaremos a descrever e analisar os dados coletados, procurando responder às perguntas que guiaram nossa pesquisa. Iniciaremos abordando as crenças e atitudes em relação à cultura presentes no discurso dos aprendentes da disciplina Culturas Anglófonas, bem como as impressões de alguns professores do curso acerca do mesmo tema. Em seguida, exporemos nossa análise do livro didático. Por último, discutiremos a relação entre representação de cultura e motivação.

3.1 REPRESENTAÇÕES DE CULTURA E ATITUDES

A primeira pergunta que propusemos nesta pesquisa refere-se às atitudes dos aprendentes face a representações de cultura por eles associadas à cultura da LE. Identificamos nos dados coletados os três tipos de reação descritos por Rajagopalan (2003), dos quais tratamos no capítulo teórico, tendências à: assimilação, rejeição e adoção de uma postura moderada.

3.1.1 Assimilação

Encontramos tendências a assimilar a cultura relacionada à LE nas observações de aula, e nos testes dos aprendentes. A primeira ocorrência que registramos foi a declaração de uma aprendente em sala ao afirmar sentir “fascínio pela cultura inglesa antiga” (caderno de notas, 29/08/2008).

Nos testes escritos também pudemos verificar este tipo de atitude, que pode ser ilustrada pelo pela afirmação de T2 de que “O aluno poderá fazer análises de coisas boas que o entendimento da nova cultura pode trazer para o seu cotidiano”. Destacamos que a informante fala da incorporação de aspectos positivos ao cotidiano do aprendente, mas não

menciona a existência de aspectos negativos, talvez porque ela não considere esta possibilidade.

3.1.2 Rejeição

As reações de rejeição também foram encontradas tanto nas interações de sala de aula quanto nas respostas aos questionários.

No âmbito das observações de aula, o posicionamento de uma aluna chamou-nos a atenção em especial. Ela afirmou “não tenho nada pessoal contra a senhora, professora, mas sei que nós só vamos ficar estudando cultura americana e fazendo festa de *Halloween*” (caderno de notas, 29/08/2008). Ela acrescentou ainda “como se não bastasse sermos bombardeados com cultura americana todo dia” (idem), reforçando sua rejeição à representação de cultura (americana) que ela relacionava à língua alvo, por associá-la diretamente à idéia de colonialismo cultural.

Duas outras possíveis atitudes de rejeição foram identificadas em resposta à pergunta três do questionário³⁷ dos professores. P4 limita-se a admitir a possibilidade do ensino dissociado, mas não justifica sua resposta. Já P2 afirma que o ensino dissociado de língua e cultura tanto é possível que é utilizado na abordagem ‘Grammar Translation’ como exemplo. Algo que nos chama a atenção é que a resposta de P2 deixa entrever que o próprio informante, de certa forma, nega o que pretende afirmar. Isto porque ele limita a possibilidade do ensino dissociado de língua e cultura a uma abordagem de ensino, a qual atualmente caiu em desuso.

A quarta pergunta dos questionários³⁸ propiciou-nos o registro de quatro ocorrências de reações de rejeição por parte dos aprendentes. Todos os informantes, a exceção de A1 que não respondeu, apontam que é desejável a desvinculação do ensino de língua e cultura. Porém, dadas as justificativas contraditórias para esta afirmativa, fica a dúvida se esta foi

³⁷ Pergunta 3: É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

³⁸ Pergunta 4: Você considera que isto [ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua] é desejável?

realmente a mensagem que os informantes quiseram veicular ou se houve uma dificuldade em compreender a pergunta. Possivelmente este problema de compreensão se deva a formulação da pergunta que não fizemos com a clareza adequada. Ao perguntar simplesmente “você considera que isto é desejável”, a julgar pela contradição entre resposta e justificativa, aparentemente alguns informantes não entenderam que o elemento anafórico “isto” referia-se a ensinar a língua como sistema, de maneira desvinculada da cultura. Talvez este problema pudesse ter sido evitado se tivéssemos apresentado a pergunta no questionário tal qual ela aparece na nota de rodapé da página anterior e destacado a palavra “sem”, por meio do uso de algum recurso gráfico, como o negrito, por exemplo.

O discurso de A2 em sua resposta à pergunta cinco³⁹, ao afirmar que não teve experiência de aprendizagem nem contato positivo visto que tudo o que aprendeu sobre cultura anglófona para ela “não passa de informação”, marca uma atitude de rejeição ao contato cultural. Este posicionamento é reforçado em sua resposta à pergunta seis⁴⁰, quando a mesma aprendente diz que “pelo fato de não deixar-me influenciar não tive experiência negativa”, o que deixa entrever um possível medo inconsciente de desintegração da cultura materna, semelhante ao mencionado na seção 1.3.2 por Peruchi e Coracini (2003) como um dos fatores que causam a atitude de rejeição.

Com relação às mesmas perguntas, identificamos um professor que, quando na posição de aprendente, adotou uma clara atitude negativa em relação à cultura alvo. P2 apontou a aprendizagem de expressões idiomáticas como uma experiência negativa dada a origem das mesmas na cultura americana.

³⁹ Pergunta 5: Enquanto aprendente de língua de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

⁴⁰ Pergunta 6: Enquanto aprendente de língua de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural negativa que você tenha vivenciado.

3.1.3 Posturas moderadas

As ocorrências de atitudes moderadas em situações de contato ou aprendizagem cultural foram todas observadas em respostas aos questionários. Enfatizamos que as respostas que vão ao encontro das noções antropológicas e das propostas de pedagogia intercultural apresentadas no capítulo teórico foram verificadas principalmente com relação às três primeiras perguntas. A partir da quarta pergunta alguns informantes contradisseram a suas próprias respostas a perguntas anteriores ou deram justificativas que não condizem com o entendimento declarado por eles mesmos do que significa cultura.

Quanto à primeira pergunta, os dois grupos de informantes responderam de forma análoga, referindo-se à cultura como um dos elementos que caracterizam um povo. No grupo dos aprendentes, A1 especificamente focaliza o aspecto mais individual, enquanto que A3 relaciona cultura à noção de grupo social ao afirmar que se trata daquilo “que é produzido por determinado grupo social em suas interações”. A resposta de A5 não é bem clara, porém chama a atenção para a impossibilidade do indivíduo separar-se de sua cultura. O discurso de A1, A3 e A5, neste primeiro momento, parece coadunar-se com as noções antropológicas de cultura que discutimos nas seções 1.1.1 a 1.1.3. Destoam um pouco desta idéia A2 e A4, que ao enfatizar os costumes, aproximam suas representações pessoais de cultura a uma visão mais limitada e, portanto, mais estereotipada. Já no grupo dos professores, P2, enfatiza a dimensão manifesta da cultura. Enquanto isso, os demais informantes demonstraram dar importância também à dimensão não-visível (ou menos visível) da cultura mencionada na seção 1.1.1, da qual fala Hinkel (2001), como podemos ver explícito na fala de P1 que afirma entender por cultura “**todos os hábitos, formas de pensar, agir e de se relacionar** de um povo”*.

* Grifo nosso.

Com relação à segunda pergunta, a argumentação dos professores foi mais consistente do que as dos aprendentes. As respostas de A1 e A3 são tautológicas e imprecisas, e A5, ao responder que entende culturas anglófonas como “um estudo relacionado a culturas dos países norte americanos”, demonstra em sua resposta ter uma representação de cultura anglófona bem mais limitada, além de geograficamente incorreta, mas sem demonstrar traços de rejeição. Quanto aos demais, as respostas de A2 e A4 convergem com as dos professores em dois aspectos: ao apontar para a pluralidade encerrada na idéia de anglofonia e ao reconhecer que traços culturais em comum resultam de influências mútuas. P3 inclusive explicita a inadequação de usar-se o termo “cultura anglófona” no singular e chama a atenção para os riscos de estereotipação.

A situação se inverte na terceira pergunta. Observamos que todos os aprendentes responderam de forma bem semelhante, afirmando não ser possível ensinar ou aprender inglês sem aprender a cultura desta língua, visto que a língua em si mesma já é parte indivisível de uma cultura. Já entre os professores, apenas dois concordam com os aprendentes, sendo que P1 fala sobre a dificuldade em dissociar a língua da cultura no ensino e P3 explica que de acordo com seu entendimento do papel do ensino de LE isto não é possível.

A informante P3 chamou-nos a atenção por sua postura marcadamente aberta ao encontro intercultural. Em resposta à pergunta 4 do questionário dos professores, ela fala em conhecer diferenças para aprender a respeitá-las. A resposta de P3, ao tomar um ensino de LE como uma forma de “construir pontes entre culturas”, se coaduna com a noção de interculturalismo expressa por Beacco (2000), na seção 1.1.5.

Perguntados acerca de suas experiências positivas de aprendizagem/contato, P1 e P3 relataram situações de sala de aula, nas quais seus respectivos professores apresentaram comparações entre a cultura da língua materna e a de países do círculo interno, conforme definição de Kachru (1989, *apud* MCKAY, 2002). P2 foi o único a relatar uma situação de

contato, que foi uma ocasião em que estive em um país do círculo interno mediando uma negociação entre falantes de inglês como língua materna e um grupo de brasileiros.

3.1.4 Alguns problemas de taxonomia

Além das ocorrências já mencionadas, deparamo-nos com algumas posturas inconsistentes e, portanto, de difícil agrupamento. Em alguns casos, a resposta do informante é breve ou vaga demais para que possamos classificá-la, e em outros, ela é ambígua.

Já nas observações de aula encontramos os primeiros destes casos. Sentimos uma tendência a querer entrever nestas respostas indícios de predisposição a adotar uma abordagem intercultural, mas afirmá-lo seria prematuro. Portanto, fica a dúvida: em que atitude enquadrar, por exemplo, a curiosidade do rapaz que acreditava que iria estudar sobre os primórdios da civilização britânica, período que ele relacionava aos celtas? Esta declaração, juntamente com a postura dos quatro aprendentes que afirmaram achar interessante conhecer mais a cultura da língua alvo, pois já eram professores de língua inglesa e desejavam ampliar seus conhecimentos, tanto pode significar um desejo de assimilação parcial quanto uma postura intercultural.

Houve ainda uma aluna que falou em conhecer estratégias de conversação e polidez adequadas à interação com estrangeiros. Segundo ela, conhecer a cultura dos falantes da língua alvo facilitaria para “saber como conversar com um americano no caso de um dia encontrar com um” (caderno de notas, 29/08/2008). A atitude dessa aluna demonstra uma predisposição à assimilação parcial linguístico-cultural da língua alvo, segundo a definição de Byram (1998, *apud* MCKAY, 2002) exposta na seção 1.3.1, visto que a aprendente visa adquirir a competência necessária para transitar entre sua cultura e àquela que ela associa à língua inglesa. Porém, ela também parece significar uma inclinação natural a direcionar-se à proposta de estudos interculturais de que falamos na seção 1.3.3.

Também nos questionários deparamo-nos com o mesmo tipo de impasse. Um exemplo é a resposta de P1 à quarta pergunta⁴¹, na qual a resposta e a justificativa contradizem-se quando ela afirma “Sim. Acho importante para que o aluno faça um uso mais adequado da língua alvo, para que ele compreenda que as próprias escolhas linguísticas dos falantes são influenciadas por aspectos culturais”. Na realidade, esta resposta também parece incoerente com a anterior do mesmo informante, o que nos leva a questionar se não terá sido um problema na formulação de nossa pergunta, o mesmo que mencionamos na página 71.

Ainda quanto à pergunta 4 do questionário, os professores P2 e P4 falam na absorção da cultura de forma não explícita durante a aquisição da língua. P4 afirma que “Língua é apenas 1 dos artefatos de qq cultura. Ao aprendê-la já se aprende 1 aspecto (conjunto de) dessa cultura.”, o que parece indicar uma atitude moderada. Entretanto, em resposta à pergunta 5, P4 enfatiza que dá “graças a Deus” porque não teve “aula explícita de Cultura”, uma vez que “teria odiado”, numa demonstração de rejeição à cultura da LE ou, ao menos, de desejo de neutralizar a língua culturalmente. Estas respostas apontam para a mesma direção de não dar destaque a aspectos culturais no ensino de LE, podem indicar um desejo de neutralizar este mesmo ensino. É importante observar que acerca da tentativa de apagar tais diferenças, Grigoletto (2003), cujas idéias expomos na seção 1.5.1, sugere que este tipo de redução contribui para a fixação de representações estereotipadas na mente dos aprendentes.

Ao formular a quinta⁴² e a sexta⁴³ perguntas, esperávamos observar mais claramente as atitudes dos informantes. No entanto, quando A1 e A2 afirmam que não tiveram nenhuma experiência positiva de aprendizagem/contato cultural, nem tampouco negativas, isto nos leva a pensar qual será a crença destes informantes sobre o que vem a ser uma experiência cultural, bem como, o que a caracteriza como positiva. Por sua vez, A5 relata como experiência

⁴¹ Pergunta 4: Você considera que isto [ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua] é desejável?

⁴² Pergunta 5: Enquanto aprendente de língua de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

⁴³ Pergunta 6: Em seguida, relate uma experiência negativa.

positiva o contato com um falante nativo de um país do círculo interno (KACHRU, 1989, *apud* MCKAY, 2002) que, da forma como é descrito (“Já estudei com professor Canadense e ele era muito pontual ante **demais** pois chegava meia hora antes sempre ...me surpreendi e descobrir que eles são pontuais **demais**”)*, mais parece ter sido negativo e quando perguntado sobre experiências negativas, afirma não se lembrar de nenhuma.

Outras experiências declaradas positivas, mas inclassificáveis em nossa análise são o contato mencionado, mas não descrito, de A4 com americanos, bem como o relato de A3 de uso da língua inglesa para salvar uma vida, sem especificar a proveniência de seu interlocutor.

Temos ainda as experiências negativas narradas por A3 e A4, que tratam de situações nas quais a língua serviu de veículo para tentativas mal sucedidas de comunicação envolvendo falantes de inglês como LE. Portanto, não se configuram atitudes de rejeição nem à língua alvo, nem aos falantes nativos desta e nem a qualquer representação de cultura a ela relacionada.

Uma informante em especial que nos coloca dificuldades para compreender qual é o seu posicionamento é P4. Em um primeiro momento suas respostas denotam uma rejeição à língua-cultura da LE. No entanto, ao limitar sua resposta à sexta pergunta ao vocábulo “Idem” (em referência a sua própria resposta à pergunta anterior), sua falta de percepção da existência de situações de aprendizagem ou contato cultural, nem positivas nem negativas, parece reforçar um já possível desejo de neutralização da LE. De maneira análoga, o fato de que P1 também não responde a esta pergunta pode indicar que a informante não teve nenhuma experiência negativa ou não se lembra de nenhuma. Pode ainda indicar que ela compartilha, ainda que parcialmente, o posicionamento de P4 mencionado acima.

* Grifo nosso.

No que diz respeito à sétima pergunta do questionário dos professores ⁴⁴, as respostas de P1, P2 e P3 parecem confirmar a noção de representação de cultura de Santos (2006), citada na seção 1.1.3, segundo a qual o estereótipo é tomado como retrato fiel da cultura do outro, dada a tendência do indivíduo a simplificar e reduzir uma cultura desconhecida. Segundo P1 e P3, as visões de seus aprendentes acerca de cultura anglófona são baseadas em estereótipos.

Retomemos agora nossa primeira pergunta de pesquisa, que é na realidade composta por dois questionamentos: que representações os aprendentes tem da cultura da LE e que tipo de atitudes tais representações suscitam neles. Deduzimos a partir dos resultados de nossas análises que tanto aprendentes quanto professores estão igualmente sujeitos a apresentar qualquer um dos três tipos de atitudes de que tratamos no capítulo teórico.

Observamos que há uma diferença entre a representação declarada e a representação mais subjetiva do aprendente. Talvez a explicação para este fenômeno resida na própria natureza multifacetada da formação do indivíduo de que nos falam Peruchi e Coracini (2003), abordada na seção 1.1.2. Um exemplo disso é a informante A2 que fala de posições sociais diferentes: para responder aos questionamentos 1 a 3 ela assume o papel de professora, ao passo que nas respostas de 5 e 6 ela se coloca no papel de aluna.

Outra hipótese pode ser levantada a partir do discurso de P2 ao responder à sétima pergunta. Ela afirma que “dependendo do papel da nação no cenário social, eles [os alunos] ficam com curiosidade ou rejeitam tal informação”. Esta resposta parece confirmar a idéia proposta por Rajagopalan (2005), discutida nas seções 1.3.1 e 1.3.2, de que a atitude do aprendente diante de uma determinada cultura está (ao menos em parte) condicionada ao status internacional da nação a ela relacionada.

⁴⁴ Pergunta 7: Que atitudes você mais comumente observa seus alunos adotarem em relação à cultura da língua alvo? (exclusiva do questionário dos professores)

3.2 REPRESENTAÇÕES DE CULTURA NO LIVRO DIDÁTICO

Nossa segunda pergunta de pesquisa refere-se a quais são as representações de cultura explícitas presentes no livro *Touchstone*. Nesta seção, apresentamos a descrição da organização e da proposta do livro, seguida do levantamento das ocorrências identificadas, bem como a forma na qual elas são apresentadas e sua distribuição no material. Finalizamos a seção tecendo algumas considerações sobre nossa análise.

3.2.1 Descrição do livro

O livro didático *Touchstone*, de autoria de Michael McCarthy, Jeanne MacCarten e Helen Sandiford, é publicado pela Editora Universitária Cambridge desde 2005. Já na capa os autores informam que sua proposta de curso baseia-se em uma pesquisa de corpus⁴⁵ realizada pela Universidade de Cambridge, que reuniu mais de 700 milhões de palavras. Eles esclarecem também que o foco é a língua inglesa contemporânea falada nos Estados Unidos em situações sociais reais de comunicação.

O livro apresenta doze unidades, cada uma dividida em cinco sessões: uma página de abertura, na qual são apresentados o tema, os objetivos de aprendizagem e uma atividade de “aquecimento”. As quatro outras sessões que vêm em seguida, denominadas lições (A, B, C e D), cada qual composta de duas páginas, apresentam componentes gramaticais, vocabulário, estratégias de conversação, exercícios de leitura e escrita, e atividades de compreensão e produção oral⁴⁶.

O livro analisado é destinado especificamente ao uso do professor, apresentando intercaladas uma página do livro do aprendente e uma página do manual do professor propriamente dito, contendo esclarecimentos e indicações passo a passo de como conduzir a

⁴⁵ Um banco de dados de uma determinada língua, tanto de sua modalidade falada quanto da escrita, coletados a partir das mais variadas fontes, tais como: jornais, livros, revistas, internet, diálogos espontâneos formais e informais, e programas de rádio e televisão.

⁴⁶ Para maiores detalhes sobre a organização das atividades no livro didático, ver como exemplo a unidade 9, apresentada na íntegra no Apêndice A.

aula. Nas páginas relativas ao manual do professor (identificadas com “T” antes do número) há um número significativo de “notas culturais” (assim denominadas pelos autores) sobre a adequação de alguns termos e de usos e costumes entre os americanos. Há ainda, no manual do professor, “notas culturais” que fornecem informações histórico-geográficas ou turísticas sobre algumas fotos de paisagens de países não-aglófonos.

É oportuno notar que o livro do aprendente não contém tais notas. Além disso, a distribuição das notas não é uniforme, sendo sua ocorrência maior nas unidades iniciais, decrescendo pelo meio até se tornarem escassas ao fim do livro.

3.2.2 Representações de cultura

Embora nem na capa do livro, nem no capítulo relativo à introdução da proposta pedagógica, a palavra cultura seja explicitamente mencionada, o manual do professor contém cerca de quarenta notas explicativas denominadas pelos autores como culturais. O conteúdo de que tratam estas notas pode ser observado na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Notas Culturais - *Touchstone* vol 1, Teacher's Edition (2005)

	Adequação de uso de palavras ou expressões formais e informais	Aspectos cinésicos (Gestos)	Frequência com a qual uma palavra ocorre	Usos e costumes	Informações turísticas e geográficas sobre os EUA	Informações sobre outros países	Diversos
Unidade 1 "All about you"	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos e despedidas T-1 • Yes – yeah T-9 • pronome de tratamento T-4a • apelidos T-4b • Nome do meio T-7 	<ul style="list-style-type: none"> • aperto de mãos T-2 • aceno de mão T-3 	---	---	---	---	---
Unidade 2 "In class"	---	---	---	---	---	---	---
Unidade 3 "Favorite people"	<ul style="list-style-type: none"> • Denominações para mãe, pai, avó e avô T-26 	---	Actor → actor ou actress T-21	<ul style="list-style-type: none"> • Celebidades na tevê T-22 • Demonstração de interesse – really T-29 	---	---	---
Unidade 4 "Everyday life"	---	---	---	Consulta a horóscopos T-42	---	---	---
Unidade 5 "Free time"	Hate e love – coisas x pessoas T-47	---	---	---	---	---	---
Unidade 6 "Neighborhoods"	---	---	---	Hábito dos adolescentes de visitar shoppings T-53b	<ul style="list-style-type: none"> • Mall of America • Yankee Stadium • J. Paul Getty Museum T-53a 	<ul style="list-style-type: none"> • Stanley Park (Canadá) T-53a 	---
Unidade 7 "Out and about"	---	---	---	---	O clima no estado da Califórnia T-66	"In some countries (i.g., Great Britain), soccer is called football" T-65	Significado da palavra Cup T-71
Unidade 8 "Shopping"	---	---	Dollars e cents – ø T-79	Situações em que se pode barganhar T-82	---	---	---
Unidade 9 "A wide world"	---	---	<ul style="list-style-type: none"> • U.S. • American • UK T-89 	---	<ul style="list-style-type: none"> • Ponte Golden Gate (San Francisco) • Japanese tea 	<ul style="list-style-type: none"> • Sidney Harbour bridge (Austrália) • Pelourinho (Brasil) • Torre Eiffel (França) 	---

Contrastando com o grande número de notas culturais, a ocorrência de representações explícitas de cultura nas lições do livro do aprendente é escassa, como podemos observar na Tabela 2, logo abaixo.

Tabela 2: Representações de cultura nas lições - *Touchstone* vol 1, Teacher's Edition (2005)

	Hábitos de vida dos americanos	Informações turísticas de pontos dos EUA	Informações turísticas de outros países	Outras línguas
Unidade 1 "All about you"	---	---	---	---
Unidade 2 "In class"	---	---	---	---
Unidade 3 "Favorite people"	---	---	---	---
Unidade 4 "Everyday life"	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo dispendido em descanso Pg. 40 • Hábitos típicos dos adolescentes. Pg. 41 	---	---	---
Unidade 5 "Free time"	---	---	---	---
Unidade 6 "Neighborhoods"	---	---	---	---
Unidade 7 "Out and about"	---	---	---	---
Unidade 8 "Shopping"	---	---	Compras na Itália, no Japão, no Canadá e no Marrocos. Pg. 82	---
Unidade 9 "A wide world"	---	<ul style="list-style-type: none"> • Coisas para se fazer em Nova York Pg. 86 • Guia de turismo de San Francisco Pg. 92 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratos típicos de 8 países Pg. 89 • Conhecimentos gerais Pg. 91 • Guia de turismo de 4 cidades. Pg. 92 	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de uma palavra Pg. 90 • Origem de palavras. Pg. 91
Unidade 10 "Busy lives"	---	---	---	---
Unidade 11 "Looking back"	---	---	---	---
Unidade 12 "Fabulous food"	---	---	---	---

Uma vez que este livro foi desenvolvido para estudantes de inglês como LE espalhados em todo o mundo, não é de estranhar a presença de um grande número de personagens nas lições cuja aparência e nomes denotam origens nacionais e/ou étnicas diversas, possivelmente com a intenção de causar empatia e fomentar a motivação dos aprendentes. Um bom exemplo disto aparece na lição A da unidade 4⁴⁷, conforme vemos abaixo.

Fig. 5: Personagens multi-étnicos no livro *Touchstone*, unidade 4.

Lesson A *In the morning*

What's a typical morning like in your home?

Greg O'Neal
 "Well, I'm pretty busy. I get up early. I check my e-mail, and I listen to the radio. Then I study."

Jennifer Lee
 "Oh, I don't like mornings. Our house is so noisy. My sister watches TV, and my brother plays games on the computer."

Amanda Sanchez
 "It's crazy. We get up late, so I eat breakfast in the car. My husband doesn't have breakfast – he drives."

Alex Stern
 "Well, I have breakfast, and my wife has coffee. We both read the newspaper. We're pretty quiet. We don't talk a lot."

1 Getting started

Fonte: McCarthy, MacCarten, e Sandiford (2005, p. 34)

Nesta atividade vemos quatro fotos, sendo que em uma vemos um homem sozinho e as outras três retratando famílias de diferentes países em uma mesma situação, realizando atividades rotineiras do horário da manhã. Observamos, no entanto, que embora tais

⁴⁷ Página 34 do livro do aprendente.

“estrangeiros” estejam representados no livro, suas culturas de origem não são abordadas explicitamente. As personagens simplesmente não demonstram qualquer tipo de estranhamento intercultural, ao contrário, parecem totalmente ajustadas ao modo de vida americano tal qual é representado nas lições. Ora, tal forma de representar as personagens estrangeiras nos remete diretamente à idéia de pasteurização linguístico-cultural que emprestamos de Rajagopalan (2003), na seção 1.3.2, referente à rejeição à difusão linguístico-cultural do inglês como LE. Nesse sentido, no material estudado o personagem “estrangeiro” adota a cultura do país hospedeiro sem confrontá-la, questioná-la ou sequer refletir sobre ela.

Ressalte-se que a auto-descrição presente no capítulo introdutório do manual *Touchstone* – material informado por *corpus* de língua inglesa falada nos Estados Unidos – leva-nos a crer inicialmente de que se trata de material representando a cultura da língua alvo, segundo a definição de Cortazzi e Jim (1999, *apud* MCKAY, 2002) presente na seção 1.5.1. Porém, dado o já mencionado elevado número de personagens de origens étnico-culturais diversas, talvez fosse mais apropriado classificar este manual como um material que representa a língua alvo em contexto internacional.

Além disto, as poucas representações de outros países restringem-se principalmente a algumas fotos de pontos turísticos e de pratos típicos, contribuindo para a constituição de um efeito de sentido segundo o qual o exotismo da paisagem e da alimentação é tudo o que os outros países têm a oferecer que seja digno de atenção. Assim, essas representações dos outros se mostram altamente reduzidas, estereotipadas, conforme vimos na seção 1.1.3, referente à diferença entre cultura e representação de cultura.

As fotos mencionadas acima ocorrem em geral na página de abertura das unidades e têm por objetivo provocar a prática de produção oral dos aprendentes acerca de um determinado assunto que continuará a ser explorado ao longo das lições. Embora haja no manual do professor “notas culturais” contendo algumas informações histórico-geográficas ou

turísticas sobre a foto mostrada, o acesso do aprendente a estas informações é regulado pela decisão do professor. As demais representações de outros países ocorrem na forma de quatro pequenos exercícios de leitura onde são relatadas mais algumas informações turísticas.

3.2.2.1 Cultura americana

O livro, como já dito anteriormente, focaliza a língua inglesa falada nos Estados Unidos, assim, nada mais natural que seja esta a cultura mais representada ao longo das lições. São 21 as referências diretas presentes nas “notas culturais”, sendo 12 abrangendo aspectos pragmáticos conversacionais (adequação e ocorrência de palavras e gestos), 6 acerca de usos e costumes, e 3 contendo informações turísticas e geográficas.

No que toca às representações explícitas presentes nas páginas destinadas aos aprendentes a ocorrência é bem mais limitada. Há apenas 4 referências diretas à cultura americana, sendo 2 sobre hábitos da vida típicos do povo americano (ver Tabela 2) e 2 sobre informações turísticas de cidades dos Estados Unidos.

3.2.2.2 Culturas de outros países

As representações explícitas de culturas de outros países estão presentes em 4 “notas culturais”. Destas, todas são referentes a pontos turísticos de países representados em fotos presentes nas páginas destinadas aos aprendentes. Duas das notas referem-se a países anglófonos, enquanto que as outras duas, ao tratar de pontos turísticos de grande visitação, envolvem países anglófonos e não-anglófonos.

Nas páginas destinadas aos aprendentes, há 6 referências diretas a cultura, sendo 5 na unidade nove (anexo B), que se refere a conhecimentos gerais acerca de viagens a outros países, a maioria não-anglófonos. A única ocorrência fora desta unidade localiza-se na página 82 e é referente a centros de compras de quatro diferentes países, três deles não-anglófonos.

Como pode ser observado na Tabela 1, há uma única ocorrência de representação direta de cultura brasileira, a qual se refere a um aspecto geográfico. A página 85 do livro destinada aos aprendentes, que corresponde à página inicial da unidade 9, apresenta cinco fotos com legendas identificando pontos turísticos de diferentes cidades, dentre as quais se encontra o Pelourinho (Salvador-BA). A informação sobre os referidos locais consta apenas nas “notas culturais” na página T-85 do manual do professor.

Há ainda uma representação indireta que ocorre na página 65 destinada aos aprendentes. Trata-se da página de abertura da unidade 7, a qual trata de esportes, e na qual consta uma foto de jogadores de futebol na qual se pode facilmente identificar alguns com o uniforme da seleção brasileira. Curiosamente, a nota cultural na página T-65 do manual do professor referente a esta foto, trata do nome do esporte, exemplificando como ele é denominado na Grã-Bretanha.

A resposta à nossa segunda pergunta de pesquisa, referente às representações de cultura apresentadas no referido livro chama-nos a atenção para a discrepância na frequência em que ocorrem notas culturais no manual do professor e atividades focalizando especificamente cultura no livro do aprendente: as notas culturais aparecem em 9 de 12 unidades, enquanto que o livro apresenta ocorrências em somente 3 de 12 unidades no exemplar do aprendente. Não temos dados suficientes e nem é nosso objetivo discutir o motivo para esta discrepância, mas interessa-nos aqui as consequências que ela pode provocar.

No que diz respeito ao livro do aprendente, acreditamos que este baixo número de ocorrências, a maioria centrada em informações turísticas, pode reforçar o efeito de pausterização cultural de que nos fala Rajagopalan (2003), o qual pode influenciar a motivação de formas variadas. Por um lado a presença de personagens multi-étnicos pode, por

meio de um processo de identificação pessoal, aumentar-lhes a vontade de aprender. Por outro, a ausência de discussão sobre como esses estrangeiros representados no livro se sentem em relação à cultura na qual estão sendo imersos pode levar a uma sensação de inadequação de alguns aprendentes, abalando sua auto-estima e, conseqüentemente, sua motivação para continuar o processo de aquisição da LE. O estranhamento que aprendentes iniciantes têm do processo de aprendizagem encontra-se ausente nos personagens do livro.

Percebemos que este material não fornece explicitamente ao professor muitas oportunidades para discutir em classe cultura em sentido mais amplo, uma vez que a maior parte das notas culturais limita-se a informações turísticas e alguns aspectos de pragmática linguística apresentados de forma normativa. Além disso, uma vez que o livro do aprendente não contém as mesmas notas, fica a critério do professor apresentar ou não à turma o conteúdo das mesmas. Ainda assim, enfatizamos que o professor tem a alternativa de utilizar estas notas, bem como as atividades contidas no livro do aprendente, para levantar breves discussões de caráter intercultural.

3.3 REPRESENTAÇÕES DE CULTURA E MOTIVAÇÃO

A terceira pergunta de pesquisa que guiou nosso trabalho foi observar a extensão com que as representações mais ou menos explícitas de cultura presentes no livro didático afetam a motivação dos aprendentes.

Para tentar responder a este questionamento, fez-se necessário investigar inicialmente até que ponto os usuários do livro estavam conscientes da existência de elementos culturais neste material. Fizemos esta verificação por meio da última pergunta dos questionários⁴⁸, que

⁴⁸ Questionário dos Aprendentes, pergunta 7: O livro *Touchstone*, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, **de que maneira essas inserções de aspectos culturais lhe foram apresentadas?**

na realidade encerra duas questões: a presença de elementos culturais no livro e, em caso positivo, de que forma os mesmos são abordados em sala.

Quanto à primeira questão, observamos que dentre os aprendentes, a maioria (A1, A3 e A5) confirma a presença da questão cultural no livro. Somente A2 afirma não reconhecer elementos culturais no manual. A4, por razão que desconhecemos, não respondeu a esta pergunta. Entre os professores apenas P1 e P3 confirmam explicitamente a presença do componente cultural, sendo que P1 inclusive menciona “no livro encontramos uma série de notas culturais”. Embora P2 e P4 não tenham respondido, o fato de passarem diretamente a segunda questão, nos permite inferir que ambos também confirmam a presença do referido componente.

Já quanto à segunda questão, as respostas são mais dispares. O aprendente A1 afirma que tais aspectos são tratados rapidamente uma vez que não era este o foco da atividade, enquanto que A2 comenta sobre o livro, mas não sobre o tratamento dado ao mesmo pelo professor. Por sua vez, A3 afirma que seu professor promovia uma comparação entre as culturas da língua materna e a da língua alvo. A4 não respondeu e a resposta de A5 não é clara.

A partir das respostas dos aprendentes, podemos deduzir que poucos são os professores que tratam explicitamente de questões culturais no decurso das aulas de LE. Uma possível explicação para este fato pode ser atribuída a curta duração do tempo de aula em relação à extensão do conteúdo programático que precisa ser cumprido durante o semestre. Pode ser ainda que estes professores não tenham consciência da importância dos estudos culturais na formação de seus aprendentes, uma vez que os estes estudos não faziam parte da grade curricular do curso à época em que eles cursaram a graduação. Uma terceira hipótese é que, com a inclusão da disciplina específica Culturas Anglófonas na grade em vigor, os

Questionário dos Professores, pergunta 8: O livro *Touchstone*, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, **de que maneira você apresenta tais questões a seus alunos?**

professores das demais disciplinas considerem que tratar deste assunto simplesmente não seja sua responsabilidade.

Entretanto, as respostas dos professores à mesma questão, a exceção de P4, diferem muito das dos aprendentes. Por um lado, P4 faz uma crítica ao papel do livro didático que, segundo ela, “só esse material tem sido a fonte da qual a graduação tem bebido”, e afirma que de elementos culturais focaliza tão somente a “etiqueta linguística mesmo”. Por outro lado, ambos P1 e P2 demonstram abordar o assunto diretamente ao afirmar que procuram promover comparações entre a cultura da língua materna e a da língua alvo, bem como utilizam trechos de filme e músicas para ilustrar determinados aspectos de cultura relacionados à língua alvo. Além disso, P3 em sua resposta discorre sobre a natureza multifacetada da cultura de falantes de uma mesma língua. O discurso desta última informante em especial aponta na direção do fomento à discussão sobre esse assunto e à criação de um espaço transcultural em sala, o que se coaduna com as idéias apresentadas na seção 1.5.1 de Cox e Assis-Peterson (2007).

Voltando a nossa terceira pergunta de pesquisa, inferimos que de modo geral tanto professores quanto aprendentes são conscientes da presença do elemento cultural no livro. Entretanto, em função de limitações na coleta de dados, os resultados foram inconclusivos no que tange ao modo como estas representações mais ou menos explícitas especificamente no livro didático afetam a motivação dos aprendentes.

Entretanto, ressaltamos que nos testes escritos dos aprendentes encontramos dados relevantes sobre a visão dos aprendentes acerca da relação entre cultura e motivação.

Como exposto na seção 2.5.2, aplicamos testes escritos individuais ao fim do semestre como um dos instrumentos de avaliação da disciplina Culturas Anglófonas, dos quais escolhemos 5 para ilustrar a relação entre ensino de cultura e motivação. Salientamos que

embora apresentemos abaixo todas as transcrições em língua portuguesa, dois deles foram redigidos originalmente em português e os demais em inglês.

Testes escritos dos participantes: excertos sobre motivação*	
Informante	Resposta
T1	<p>“Para Tang língua é cultura e este é o motivo para professores de língua terem liberdade de incluir muita cultura quando eles ensinam a língua estrangeira. Portanto, a língua precisa ser integrativa e instrumental e Tang diz que ‘ela não pode nunca ser divorciada da cultura que a produziu e do povo que a fala ao redor do mundo’. Então, o trabalho do professor é incluir cultura na sala de aula”.⁴⁹</p>
T2	<p>“Através dos textos lidos e das aulas ministradas podemos observar a importância de ensinar aos alunos não só o idioma proposto em LEs, como também toda a carga cultural referente ao mesmo. Pois segundo Brown ‘O aprendente a adquirir a língua enquanto emergem a si mesmos em toda a cultura da língua’⁵⁰. E esta integração entre linguagem e cultura deve ser enfatizada pelo professor de língua estrangeira fazendo com que o aluno se interesse não só pelo idioma, mas também por toda parte cultural”.</p> <p>“Trabalhar com a questão cultural no ensino de línguas estrangeiras é importante porque o aluno se sentira imerso no estudo do novo idioma e uma vez que isso aconteça o mesmo poderá ter uma motivação a mais no estudo do novo idioma. (...) O aluno poderá fazer análises de coisas boas que o entendimento da nova cultura pode trazer para o seu cotidiano”.</p>
T3	<p>“Enquanto professores nós devemos dar aos aspectos culturais o valor que isto merece. E isto vale muito. Promover os interesses de nossos alunos na cultura da qual eles estão adquirindo a língua pode ser positivo de várias maneiras; pode funcionar como um ponto de partida para o sucesso no processo de aprendizagem. Desnecessário dizer que a maior decisão pertence aos alunos se eles irão aceitar ou declinar qualquer informação, ou comportamento da cultura na qual eles estão sendo imersos.”</p> <p>“(…) o seu processo de aprendizagem pode ser mais prazeroso se você considerar o aspecto cultural do país muito, mas, você, necessariamente, não precisa recusar</p>

* Grifos nossos.

⁴⁹ Do original: “To Tang language is culture and this is the motivation to teachers of language to have freedom to include many culture when they teach the foreign language. Therefore, language needs to be integrative and instrumental and Tang said that ‘It can never be divorced from the culture that produced it and the people who speak it halfway across the world’. So, the job of the teacher is to include culture in the classroom”. (T1)

⁵⁰ Do original: “Learner to acquire the language while immersing themselves into the whole culture of the language” (BROWN, *apud* T2).

	sua própria cultura para aprender outra língua; ao contrário, entrar em contato com outras culturas, conhecendo toda a história por trás delas pode levar você a valorizar a sua própria ". ⁵¹
T4	"(...) percebemos a importância da cultura no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pois através da cultura podemos ter diferentes visões de mundo, de significados e valores . Também não podemos deixar de citar o papel da cultura como instrumento de motivação para o ensino de língua estrangeira ".
T5	"De acordo com Ramona Tang, língua e cultura estão ligados inextricavelmente. Pessoalmente, eu concordo com este ponto de vista. A cultura funciona com um fator motivador quando alguém estuda uma língua . Isto explica porque tantas pessoas estão interessadas em aprender inglês atualmente. Alguns podem dizer corretamente que tal motivação é devida ao fato de que os Estados Unidos da América tomaram o controle econômico sobre o mundo. Portanto, é essencial para eles espalhar sua cultura como um modo de manipular e promover sua nação também". ⁵²

A resposta de T1 centraliza a discussão no papel do professor, tanto em sua autonomia para montar a agenda de ensino quanto a sua quase obrigatoriedade em tratar de aspectos culturais. No segundo período do parágrafo aparentemente a aprendente confundiu-se ao omitir o termo "motivação" e empregando "língua" na posição errada. Ainda assim, podemos inferir que ela reconhece a importância da motivação no processo de aquisição da LE.

Por sua vez, T2 discute de forma mais explícita como o elemento cultural pode tornar-se um fator motivacional a mais para os aprendentes, bem como o enriquecimento que tal estudo pode trazer para os mesmos. Ela enfatiza também que o professor deve tornar explícita a relação entre língua e cultura.

⁵¹ Do original: "As teachers we must give the cultural aspects the value it deserves. And it values a lot. Raising our students' interests in the culture they acquiring the language from can be positive in so many ways; it may function as a leading point for success in learning process. Needless to say that the biggest decision belongs to students if they are going to accept or decline any information, or behavior from the culture they are being immerse to". (T3)

⁵² Do original: "According to Ramona Tang language and culture are inextricably linked. Personally, I agree with this point of view. Culture works as a motivating factor when someone studies a language. This explains partially why so many people are interested in learning English nowadays. Some may correctly say that such motivation is also due to the fact that the United States of America have gotten the economic control over the world. Therefore, it is essential for them to spread their culture as a way of manipulation and promoting their nation as well". (T5)

Quanto a T3, apesar de em nenhum momento usar o termo “motivação”, ele sinaliza referir-se a esta idéia quando fala em “promover os interesses” e na dimensão “prazerosa” que a inclusão de aspectos culturais pode trazer à aprendizagem de línguas. Em seu discurso transparece também um posicionamento favorável à abordagem intercultural em consonância com as idéias defendidas na seção 1.3.3 por Rajagopalan (2003).

Já T4 menciona culturas como formas de compreender o mundo, postura que se coaduna à proposta pelo antropólogo Scheider (1969, *apud* LARAIA, 2007), citada na seção 1.1.1. Por último, T5, assim como os demais informantes, enfatiza a influência que aspectos culturais podem ter sobre a motivação dos aprendentes.

Retomando a terceira pergunta de pesquisa, observamos que há um certo descompasso entre as representações pessoais explicitadas pelos aprendentes em suas respostas ao questionário e as respostas mais elaboradas redigidas nos testes da disciplina. É provável que isto decorra do próprio contexto situacional da coleta de dados.

Uma das hipóteses que podemos levantar para explicar este descompasso é a diferença de papel social desempenhado pelos informantes nas duas situações. Ao responder o questionário os sujeitos não estavam sendo avaliados, além de estarem protegidos pelo anonimato. Já, ao redigir os testes, é possível que eles tenham sentido-se impelidos a descrever as teorias que estudaram ao longo do semestre, as quais é socialmente esperado que eles tenham absorvido e passado a compartilhar, por acreditariam ser este o viés que mais agradaria a professora e que, conseqüentemente, garantiria boas notas.

Uma segunda hipótese seria uma mudança real em suas crenças. Ao responder os questionários eles deixam entrever as crenças que trouxeram consigo antes de terem acesso a um estudo dirigido sobre o assunto. Já na ocasião dos testes, após estudarem por um semestre sobre teorias acerca do que é cultura e sua importância no processo de ensino e aprendizagem

de LE, bem como após as discussões nas quais procuramos trazer suas crenças e atitudes, é possível que os informantes as tenham reformulado total ou parcialmente. Desta maneira, vislumbramos que alguns deles podem ter passado a compartilhar uma atitude mais moderada, decidindo por nem assimilar e nem rejeitar a cultura do outro, mas por empreender uma busca pelo caminho do meio, isto é, por uma abordagem intercultural.

A julgar pelo discurso dos aprendentes veiculado nos testes escritos, concluímos que o estudo de elementos culturais pode sim influenciar seu nível de motivação para engajar-se ou prosseguir nos estudos da LE. Se esta influência se dá de forma positiva ou negativa depende da forma como se dá seu contato com tais elementos, no que o professor no papel de mediador parece ter fundamental importância.

CONCLUSÃO

Iniciamos esta pesquisa com o propósito de investigar a relação entre representações de cultura e motivação no processo de aquisição da LE. Elegemos como sujeitos de pesquisa os graduandos do curso de Letras, habilitação em língua inglesa, da UFPA dada sua posição de futuros docentes desta LE. Neste cenário, procuramos identificar que tipos de representações da cultura da LE os aprendentes trazem consigo para a sala de aula, bem como, os que estão presentes no livro didático, e se de alguma maneira isto afeta sua motivação para dar seguimento a seus estudos.

Ressaltamos o foco no livro didático deveu-se ao papel que este desempenha tanto como apoio ao ensino de componentes linguísticos, quanto como meio de contato com representações culturais selecionadas, consciente ou inconscientemente, pelo autor que o escreveu. Por meio da análise crítica deste material, juntamente com a reflexão a respeito da abordagem intercultural no ensino de línguas, que realizamos no capítulo teórico, comparada aos resultados de nossas análises, esperamos dar uma pequena contribuição para a melhoria do ensino de inglês como língua estrangeira, sobretudo a nível de graduação.

Quanto às perguntas de pesquisa que explicitam nossa inquietação inicial, ressaltamos que alguns dos resultados foram dentro do esperado e outros nos surpreenderam.

Nossa primeira pergunta, investigamos os tipos mais frequentes de atitudes em relação a representações de cultura relacionadas à língua alvo entre os aprendentes. Observamos ocorrências claramente identificáveis tanto de atitudes de assimilação parcial, quanto de rejeição e, ainda, de posturas moderadas, tanto no grupo de professores quanto no de alunos. Em ambos os grupos também encontramos atitudes ambíguas, as quais podem ter relação com a diferença de papéis exercidos pelos informantes em diferentes situações sociais.

Quanto à nossa segunda pergunta de pesquisa se referia à presença de representações de cultura no livro didático *Touchstone*. Em nossa análise observamos um relevante número de ocorrências de representações explícitas no manual do professor sob a forma de notas explicativas. Já no livro do aprendente, o número de ocorrências é bem menor e toma a forma de fotos legendadas ou de pequenos textos. Em ambos os casos, a maioria das representações consiste em informações sobre pontos turísticos. Identificamos também outras representações, menos explícitas, que parecem estar ali para causar um efeito de neutralização da cultura da LE, na tentativa de torná-la um produto de consumo de mais fácil divulgação.

Por fim, chegamos à terceira pergunta de pesquisa, que trata mais diretamente de nosso objetivo inicial, a extensão com que as representações mais ou menos explícitas de cultura presentes no livro didático afetam a motivação dos aprendentes. Concluímos que a maioria dos informantes tem uma percepção clara da existência de aspectos culturais no material em questão. Porém, em função das limitações na coleta de dados, já mencionada, os resultados quanto à relação entre tais representações e a motivação dos aprendentes foram insuficientes para a análise.

Apesar de que, dada a exiguidade dos dados coletados, nosso objetivo foi só parcialmente alcançado, fomos surpreendidas pelo surgimento da oportunidade de observar um relevante fenômeno correlato. Por meio dos testes de fim de semestre, pudemos verificar o ponto de vista de alguns aprendentes acerca da relação entre cultura e motivação no ensino de LE. Aparentemente, também aqui a influência dos papéis sociais imediatos se faz presente.

Ressaltamos que dadas às limitações deste trabalho, nossas conclusões devem ser tomadas tão somente como sugestivas. Portanto, pesquisas futuras com maior abrangência podem vir a confirmar ou refutar nossas conclusões. Destacamos que se os questionários

tivessem sido complementados por entrevistas, algumas contradições, tais como explicitadas ao comentar as atitudes de difícil classificação de aprendentes e professores, poderiam ter sido dirimidas. Além disso, seria necessário pensar em instrumentos para verificar mais diretamente a existência da relação entre motivação e representação de cultura no que tange especificamente o livro didático.

Dada a relação próxima entre motivação e autonomia na aprendizagem, avistamos também a possibilidade de realização de uma pesquisa mais abrangente como caminho de desenvolvimento para nossos achados. Nesta proposta, o pesquisador procuraria investigar além da relação entre cultura e motivação, se a autonomia do aprendente, sobretudo a autonomia de escolha de que falam Dörnyei e Otto (1998), pode ser afetada pelo tratamento dado pelo professor e/ou pelo livro didático ao elemento cultural.

REFERÊNCIAS

ASDIFLE. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de Professores e Alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F ; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BEACCO, J. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours**. Paris: Hachette, 2000.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Harlow: Pearson, 2001.

BOHANNAN, L. **Shakespeare in the bush**. Natural History, Aug/Sept. 1966.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice-Hall Regents, 1987.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. New Jersey: Person & Longman, 2007.

CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a. p. 139-159.

_____. A Celebração do Outro. In: CORACINI, M. J. (org). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b. p. 197-221.

COSTA, N. B.. O primado da prática: uma quarta época para a Análise do Discurso. In: COSTA, N. B. (org). **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 17-48.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Trasculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: **Trasculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 23-43.

CUQ, J.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

DÖRNYEI, Z. (editor). **Attitudes, orientations and motivations in language learning: advances in theory, research, and implications**. Vol. 53, supplement 1. Michigan, 2003. p. 3-32.

_____. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge, 2001.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in Action. A process model of L2 motivation. In: **Working papers in applied linguistics**. Tames Valley University, London, vol. 4, p. 43-69. 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

GORTER, D. *et al.* **Cultural diversity as an asset for human welfare and development: benefits of linguistic diversity and multilingualism**. SUS.DIV position paper research task 1.2. 2005. Acesso em 25 abr. 2009. Disponível on line em: <http://www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2_PP_Durk.pdf> .

GRIGOLETTO, M. O Discurso do Livro Didático de Língua Inglesa: Representações e Construção de Identidades. In: CORACINI, M. J. (org). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. pp. 351-362.

HINKEL, E. Building Awareness and Pratical Skills to Facilitate Cross-Cultural Communication. In: CELCE-MURCIA, M. (org). **Teaching English as a second or foreign language**. 3a ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. pp 443-458.

JENKINS, S. Adopting an Intercultural Approach to Teaching English as an International Language. In: **Essential Teacher**. December, 2008, p. 19-21.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford, 2000.

LE BRETON, J. Reflexões Anglófilas sobre a Geopolítica do Inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 12-26.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 115-131.

MCCARTHY, M.; MACCARTEN, J.; SANDIFORD, H. **Touchstone**: vol 1, Teacher's Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 165-176.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17. Acesso em 13 out. 2006. Disponível on line em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>

PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. O Discurso da Cultura e a Questão da Identidade em Livros Didáticos de Francês como Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. pp 363-385.

PUREN, C.; BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. **Se former en didactique des langues**. Paris: Ellipses, 1998.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus Reflexos no Brasil – por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

SANTOS, J. L. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

APÊNDICES

E

ANEXOS

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIOS DOS APRENDENTES

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DE CULTURAS ANGLÓFONAS

Informante n°: 1 . Idade: 25 . Sexo: (X) M () F

Leciona? () Não (X) Sim. Há quanto tempo? 1 ano

1. O que você entende por cultura?

Cultura, são todos os elementos que compõe a história de alguém ou de um povo como a história, a língua etc.

2. O que você entende por “cultura anglófona”?

É tudo que tem a cultura dos povos descendentes dos Anglos.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

Não é possível ensinar inglês sem ensinar cultura. A língua foi e um elemento da cultura anglofona

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

5. Enquanto aprendiz de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

Não tenho nenhuma.

6. Em seguida, relate uma experiência negativa.

Não tenho experiência negativa.

7. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira essas inserções de aspectos culturais lhe foram apresentadas?

Sim, elas foram apresentadas pelo professor de uma maneira bem rápida pois o foco foi somente na atividade que era de leitura.

QUESTIONÁRIO - ALUNOS DE CULTURAS ANGLÓFONAS

Informante n°: 2 . Idade: 22 . Sexo: () M (x) F

Leciona? () Não (x) Sim. Há quanto tempo? _____

1. O que você entende por cultura?

São os costumes de um povo. É a maneira que cada povo tem de se expressar, na música, ritos, religião, comida, comportamento e leis.

2. O que você entende por "cultura anglófona"?

São os países de língua inglesa, sendo que cada país possui suas culturas, muito influenciadas uns pelos outros.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

Não. A língua faz parte da cultura daquele povo.

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

A cultura às vezes é rejeitada, por adaptarmos a língua daquele povo a nossa cultura, para não ter influência. Mas comparações ou apenas informações não implicam na formação do aluno.

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

Não tive. Todas as informações das outras culturas dos países anglófonos, para mim não passaram de informações!

6. Em seguida, relate uma experiência negativa.

Fato de não deixar - me influenciar não tive experiência negativa.

7. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira essas inserções de aspectos culturais lhe foram apresentadas?

Não. O livro traz temas atuais que se adapta a qualquer realidade cultural. O livro não enfatiza o Inglês a nenhuma cultura.

QUESTIONÁRIO - ALUNOS DE CULTURAS ANGLÓFONAS

Informante n°: A3 . Idade: 40 . Sexo: M () F

Leciona? () Não Sim. Há quanto tempo? 20

1. O que você entende por cultura?

O que é produzido por determinado grupo social em suas interações, atitudes de fala, da escrita, da pintura, dos costumes e tradições religiosas e mesmo o que é adotado de outras culturas e difundido e modificado por este grupo social.

2. O que você entende por "cultura anglófona"?

O que é produzido por culturas de língua inglesa

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

Considerando que cada palavra contém informação cultural, não.

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

Dependendo do objetivo e nível de interesse, da carga cultural do conteúdo a ser ensinado, aprendido.

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

O meu acesso a atual profissão só foi possível pelo conhecimento prévio em língua inglesa. No desempenho de minhas funções houve uma situação em que auxiliiei uma pessoa em emergência onde apenas após falar com o piloto e esclarecer que ele necessitava de um "ventilator" - artificial device for breathing for a heat attack situation - e não um ventilador, conseguimos salvar um passageiro.

6. Em seguida, relate uma experiência negativa.

No começo de meu aprendizado de parei-me com uma carta de uma amiga de minha irmã, em inglês, onde ela confessava "I pretend to love him" - Eu eu não fiquei por bastante tempo, me deixou enganar pela fingida um scismeres, até ler um dicionário!

7. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira essas inserções de aspectos culturais lhe foram apresentadas?

Sim, de maneira informativa, adequada e sem brechecos. Muitas situações em um cotidiano e sempre com exemplos como quem as situações aqui no Brasil, as comidas, as festas e tradições, os valores e o comportamento.

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DE CULTURAS ANGLÓFONAS

Informante n°: A4. Idade: _____. Sexo: () M (x) F

Leciona? () Não (x) Sim. Há quanto tempo? 2 anos

1. O que você entende por cultura?

Na minha concepção é tudo que possa identificar um povo, como a língua os costumes as danças e tudo mais que possa agregar um povo

2. O que você entende por "cultura anglófona"?

É o estudo de culturas onde o idioma inglês é falado e que se interligam culturalmente de alguma forma.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

Acredito que não pois o idioma faz parte da cultura

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

Sim pois é uma forma de aluno se sentir mais motivado a estudar o idioma.

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

Um fato bem interessante foi a organização de uma visita ao A.V.A, lugar onde vivem os americanos prox. a Unama onde nós podemos conversar com nativos

6. Em seguida, relate uma experiência negativa.

Uma experiência negativa foi a tentativa de ajudar um japonês perdido na República, que falava inglês que eu não entendia.

7. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira essas inserções de aspectos culturais lhe foram apresentadas?

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DE CULTURAS ANGLÓFONAS

Informante n°: A5. Idade: 20. Sexo: () M (X) F
Leciona? (X) Não () Sim. Há quanto tempo? _____

1. O que você entende por cultura?

R: Esta pergunta parece mais como se eu tirasse um conceito do que é cultura. Para mim, cultura estar em nosso diário e não podemos nos separar dela, como se fosse uma condição não sendo uma obrigação, mas algo que fosse necessário para marcar a identidade de nos.

2. O que você entende por “cultura anglófona”?

R: Culturas anglofonas para mim é um estudo relacionado a culturas dos países norte americanos.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

R: Não.

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

R: Sim. Vejo que é uma necessidade por justamente compreender outras pessoas de outra língua.

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

R: Já estudei com professor Canadense e ele era muito pontual ante demais pois chegava meia hora antes sempre ..me surpreendi e descobrir que eles são pontuais até demais.

6. Em seguida, relate uma experiência negativa.

R: Que me lembre não tenho.

7. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira essas inserções de aspectos culturais lhe foram apresentadas?

Sim, como , por exemplo, comentar sobre seu país e algo desse tipo eles acabam colocando a cultura dos países que falam inglês .

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS

Informante nº: P1 . Idade: 27 . Sexo: () M F

Leciona há quanto tempo? 8 anos

1. O que você entende por cultura?

São todos os hábitos, formas de pensar, agir e de se relacionar de um povo.

2. O que você entende por "cultura anglófona"?

É todo o conjunto de costumes e aspectos relacionados ao modo de ser, de agir e de se expressar dos povos anglófonos.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

Não. É difícil dissociar o ensino da língua da cultura dos povos anglófonos falantes dessa língua.

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

Sim. Acho importante para que o aluno faça um uso mais adequado da língua alvo, para que ele compreenda que as próprias escolhas linguísticas dos falantes são influenciadas por aspectos culturais.

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

Ainda não tive oportunidade de viajar p/ os EUA e ter um contato mais direto com a cultura americana, mas gostava quando meu professor de Inglês, que já tinha morado um tempo nos EUA, explicava quando era adequado usar certas expressões ao invés de outras tanto na escrita quanto na oralidade, comparando nossa cultura e a cultura americana.

6. Relate uma experiência de aprendizagem negativa que você tenha vivenciado.

7. Que atitudes você mais comumente observa seus alunos adotarem em relação à cultura da língua alvo?

Muitos deles têm um pensamento sobre a cultura dos povos anglófonos muito influenciado por estereótipos.

8. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira você apresenta tais questões a seus alunos?

Sim, no livro encontramos uma série de notas culturais. Às vezes comento sobre elas. Uma vez usei um trecho de um filme que ilustrava um assunto que os alunos estavam estudando, o uso de Mr. ou Ms. e o 1º nome.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS

Informante n°: P2 . Idade: 30 . Sexo: (✓) M () F

Leciona há quanto tempo? 10a / 7m (UFPA)
(total)

1. O que você entende por cultura?

Cultura é o conjunto de manifestações que formam a identidade de um povo e isso envolve hábitos sociais, músicas e comidas típicas, etc. São essas manifestações que diferenciam uma nação de outra.

2. O que você entende por "cultura anglófona"?

Cultura anglófona é o conjunto de manifestações que caracterizam os países anglófonos, que, por serem diversos, alguns coincidem entre as nações, outros não.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

Sim, é possível, p. ex., quando a abordagem "Grammar Translation" é utilizada.

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

Desejável é que a cultura seja absorvida concomitantemente à língua, até porque a língua faz parte dessas manifestações que identificam um povo.

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

Quando viajei aos EUA, em 1996, ainda estudava inglês e, na ocasião, tive que mediar uma negociação de horário entre funcionários do hotel e alguns membros do grupo que foi comigo. Percebi que os americanos são bem objetivos na resolução de problemas, procurei ser o mais objetivo também nessa situação.

6. Relate uma experiência de aprendizagem negativa que você tenha vivenciado.

Uma experiência negativa que posso recordar foi no momento de aprender alguns "idiomatic expressions", pois algumas destas expressões têm sua origem na cultura americana.

7. Que atitudes você mais comumente observa seus alunos adotarem em relação à cultura da língua alvo?

Os alunos normalmente se surpreendem com as diferenças culturais e, dependendo do papel da nação no cenário social, eles ficam com curiosidade ou rejeitam tal informação.

8. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira você apresenta tais questões a seus alunos?

A apresentação é feita através de comparação com a nossa cultura ou de uma aneddotas, algo que aconteceu comigo ou com alguém conhecido. Além disso, há como utilizar vídeos e até mesmo músicas sobre aspectos culturais específicos de determinado país anglófono.

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS

Informante nº: P3. Idade: _____. Sexo: () M (X) F

Leciona há quanto tempo? MUITO, MAS PARECE QUE EU COMEÇEI ONTEM, ÀS VEZES.

1. O que você entende por cultura?

CULTURA É O RESULTADO DAS AÇÕES DE UM POVO/GRUPO PARA CONSTRUIR, INTERPRETAR E REPRESENTAR A REALIDADE TAL COMO A COMPREENDE.

2. O que você entende por "cultura anglófona"?

NO SINGULAR, TERMO PERIGOSO, QUE PODE LEVAR AO ESTEREÓTIPO. SÃO MUITAS AS CULTURAS EM TANTOS PAÍSES FALANTES DA LÍNGUA INGLESA.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

DA MANEIRA COMO ENTENDO A PRÁXIS DO EDUCADOR EM LE, NÃO É POSSÍVEL.

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

ENSINAR/APRENDER UMA LE É CONSTRUIR PONTES ENTRE CULTURAS. CONHECENDO A CULTURA DO OUTRO, ACABAMOS POR APRENDER MAIS SOBRE A NOSSA PRÓPRIA CULTURA. QUEM SABE, NESSE CAMINHO, APRENDAMOS A RESPEITAR AS DIFERENÇAS?

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

CERTA VEZ, FOI APRESENTADO PARA MINHA TURMA DE GRADUAÇÃO UM ARTIGO NO QUAL UM PROFESSOR CALIFORNIANO, QUE PASSOU ALGUM TEMPO MINISTRANDO AULAS NO RIO DE JANEIRO, FALAVA SOBRE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE SEUS ALUNOS AMERICANOS E BRASILEIROS. O RESULTADO FOI UM RELATO FRANCO, LÚCIDO E CARINHOSO EM QUE A CULTURA DE CADA UM DOS GRUPOS DE ALUNOS FOI TRATADA COM RESPEITO.

6. Relate uma experiência de aprendizagem negativa que você tenha vivenciado.

ALGUNS PROFESSORES COSTUMAM EXIGIR EM PROVAS CONHECIMENTO DE ASSUNTOS QUE ELAS JAMAIS HAVIAM DISCUTIDO, OU PELO MENOS, MENCIONADO.

7. Que atitudes você mais comumente observa seus alunos adotarem em relação à cultura da língua alvo?

SURPRESA, RESULTADO OU DE COMPLETA FALTA DE CONHECIMENTO, OU DE CONHECIMENTO BASEADO EM PRECONCEITO.

8. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira você apresenta tais questões a seus alunos?

APRESENTA. ENTRETANTO, PROCURO PESQUISAR UM POUCO, PARA TRAZER INFORMAÇÃO ADICIONAL, TENHO PREDILEÇÃO, EM MINHAS PEQUENAS PESQUISAS, POR MATERIAL QUE TRAGA MAIS DE UM PONTO DE VISTA.

CREIO QUE É PRECISO CONHECER UM POUCO A REALIDADE DO GRUPO SOCIAL EM QUE A SITUAÇÃO SE PASSA. ISTO É DIFÍCIL, MAS ACREDITO QUE O EDUCADOR PRECISA, PELO MENOS, LEMBRAR AOS ALUNOS QUE AS PESSOAS RESOLVEM AS SITUAÇÕES BASEADAS NA MANEIRA COMO CONSTRUEM SUA REALIDADE.

SEMPRE PROCURO, TAMBÉM, TRAZER A REALIDADE DOS ALUNOS PARA A DISCUSSÃO. É INTERESSANTE OBSERVAR QUE, ÀS VEZES, OS ALUNOS DESCONHECEM OS COSTUMES DE SEU PRÓPRIO POVO - FAZENDO COM QUE, COMO EU JÁ MENCIONEI AQUI, OS ALUNOS COMEÇAM A PENSAR A SUA CULTURA, A PARTIR DO DEBATE INICIADO PELA CULTURA DO OUTRO.

B1 QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS

Informante nº: _____ Idade: 46 Sexo: () M (x) F

Leciona há quanto tempo? 13 anos

1. O que você entende por cultura?

Modo de fazer, pensar, agir de um grupo em um determinado contexto (geográfico e histórico)

2. O que você entende por "cultura anglófona"?

Aquilo(s) de uma das diferentes povos falantes de inglês como L1.

3. É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?

Sim.

4. Você considera que isto é desejável? Justifique.

Não é desejável nem indesejável. língua e cultura são inseparáveis. Aprender a língua sem aprender o aspecto (conjunto de) desta cultura, em outro q. posso aprender a fazer coisas maravilhosas sem saber nada da cultura marcepo-ria. Na verdade de, não sabemos sobre tudo sobre a cultura da América nova

5. Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.

Tem aprendi inglês por livros didáticos, depois livros e filmes. Praças a Deus não tive aula explícita de cultura - em terra odiado. Deixar um pouco de tempo para o aluno explorar sozinho, sem a tutela acadêmica do professor e que é desejável.

6. Relate uma experiência de aprendizagem negativa que você tenha vivenciado.

→ idem.

7. Que atitudes você mais comumente observa seus alunos adotarem em relação à cultura da língua alvo?

Não cultivo esse aspecto em minhas aulas. Não é quitante a diferença da "etiqueta linguística" em contexto - Na maioria deixo um pouco de tempo e meço p/ que desenvolver.

8. O livro Touchstone, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira você apresenta tais questões a seus alunos?

→ não é bem esse o papel. Sejam realistas, esse material, infelizmente,

tem sido a fonte da qual a graduação tem bebido. Olho + a questão cultural, como já disse, só do pt de vista da pragmática linguística - etiqueta linguística mesmo.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIOS DOS APRENDENTES – Respostas Agrupadas por Pergunta

Pergunta 1: O que você entende por cultura?	
Informante	Resposta
A1	“Cultura, são todos os elementos que compõe a história de alguém ou de um povo, como a história da língua etc”.
A2	“São os costumes de um povo. É a maneira que cada povo têm de se expressar na música, ritos, religião, comida, comportamento e Leis”.
A3	“O que é produzido por determinado grupo social em suas interações, através da fala, da escrita, da pintura, dos costumes e tradições religiosas e mesmo o que é adotado de outras culturas e difundido e modificado por este grupo social”.
A4	“Na minha concepção é tudo que possa identificar um povo, como a língua os costumes as danças e tudo mais que possa agregar um povo”.
A5	“Esta pergunta parece mais como se eu tirasse um conceito do que é cultura. Para mim, cultura estar em nosso diário e não podemos nos separar dela, como se fosse uma condição não sendo uma obrigação, mas algo que fosse necessário para marcar a identidade de nos”.

Pergunta 2: O que você entende por “cultura anglófona”?	
Informante	Resposta
A1	“Eu entendo como cultura dos povos descendentes dos Anglos”
A2	“São os países de Língua Inglesa sendo que cada país possui suas culturas, muitos influenciados uns pelos outros”.
A3	“O que é produzido por culturas de língua inglesa”.
A4	“É o estudo de culturas onde o idioma inglês é falado e que se interligam culturalmente de alguma forma”.
A5	“Culturas anglofonas para mim é um estudo relacionado a culturas dos países norte americanos”.

Pergunta 3: É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?	
Informante	Resposta
A1	“Não é possível ensinar inglês sem ensinar cultura. A língua já é um elemento da cultura anglófona”
A2	“Não. A língua faz parte da cultura daquele povo”.
A3	“Considerando que cada palavra contém informação cultural, não”.
A4	“Acredito que não pois o idioma já é parte da cultura”.
A5	“Não.

Pergunta 4: Você considera que isto [ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua] é desejável?	
Informante	Resposta
A1	-----
A2	“A cultura as vezes é rejeitada, por adaptarmos a língua daquele povo a nossa cultura, para não ter influência. Mas comparações ou apenas informação não implicará na formação do aluno”.
A3	“Dependendo do objetivo e nível de interesse, da carga cultural, do conteúdo a ser ensinado, aprendido”.
A4	“Sim pois é uma forma do aluno se sentir mais motivado a estudar o idioma”.
A5	“Sim. Vejo que é uma necessidade por justamente compreender outras pessoas de outra língua”.

Pergunta 5: Enquanto aprendiz de língua de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.	
Informante	Resposta
A1	“Não tenho nenhuma”.
A2	“Não tive. Todas as informações das outras culturas dos países anglófonos, para mim não passaram de informação”.
A3	“O meu acesso a atual profissão só foi possível pelo conhecimento prévio em língua inglesa. No desempenho de minhas funções houve uma situação em que auxiliei uma aeromoça em emergência onde apenas após falar com o piloto e esclarecer que ele necessitava de um ‘ventilador’ – artificial device for breathing for a heartattack situation – e não um ventilador, conseguimos salvar um

	passageiro”.
A4	“Um fato bem interessante foi a organização de uma visita ao A.V.A, lugar onde vivem só americanos prox. A Unama onde nós podemos conversar como nativos”.
A5	“Já estudei com professor Canadense e ele era muito pontual ante demais pois chegava meia hora antes sempre ...me surpreendi e descobrir que eles são pontuais demais”.

Pergunta 6: Em seguida, relate uma experiência negativa.	
Informante	Resposta
A1	“Não tenho experiências negativas”.
A2	“Pelo fato de não deixar-me influenciar não tive experiência negativa”.
A3	“No começo de meu aprendizagem deparei-me com uma carta, de uma amiga de minha irmã, em inglês, onde ela confessava ‘I pretend to love him’ – E eu me iludi por bastante tempo, me deixei enganar pela fingida uns seis meses, até ler um dicionário!”
A4	“Uma experiência negativa foi a tentativa de ajudar um japonês perdido na República, que falava inglês que eu não entendia”.
A5	“Que eu me lembre não tenho”.

Pergunta 7: O livro <i>Touchstone</i>, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira essas inserções de aspectos culturais lhe foram apresentadas?	
Informante	Resposta
A1	“Sim. Elas foram apresentadas pelo professor de uma maneira bem rápida pois o foco foi somente na atividade que era de <i>reading</i> ”.
A2	“Não. O livro traz temas atuais que se adapta a qualquer realidade cultural. O livro não enfatiza o inglês a nenhuma cultura”.
A3	“Sim, de maneira informativa, adequada e sem preconceitos. Muitas situações eram do cotidiano e sempre comparávamos como eram as situações aqui no Brasil, as comidas, as festas e tradições, os valores e o comportamento”.
A4	-----
A5	“Sim, como, por exemplo, comentar sobre seu país e algo desse tipo eles acabam colocando a cultura dos países que falam inglês”.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES – Respostas Agrupadas por Pergunta

Pergunta 1: O que você entende por cultura?	
Informante	Resposta
P1	“São todos os hábitos, formas de pensar, agir e de se relacionar de um povo”
P2	“Cultura é o conjunto de manifestações que formam a identidade de um povo e isso envolve hábitos sociais, músicas e comidas típicas, etc. São essas manifestações que diferenciam uma nação da outra”.
P3	“Cultura é o resultado das ações de um povo/grupo para construir, interpretar a realidade tal como a compreende”
P4	“Modo de fazer, operar, agir de um grupo de humanos em um determinado contexto (geográfico e cultural)”.

Pergunta 2: O que você entende por “cultura anglófona”?	
Informante	Resposta
P1	“É todo o conjunto de costumes e aspectos relacionados ao modo de ser, de agir e de se expressar dos povos anglófonos”.
P2	“Cultura anglófona é o conjunto de manifestações que caracterizam os povos anglófonos, que, por serem diversos, alguns coincidem entre as nações, outros não”.
P3	“No singular, termo perigoso, que pode levar ao estereótipo. São muitas as culturas em tantos países falantes da língua inglesa”.
P4	“Aquilo(s) de cima [referência a sua própria resposta à primeira pergunta] dos diferentes povos falantes de inglês como LM”.

Pergunta 3: É possível ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua?	
Informante	Resposta
P1	“Não. É difícil dissociar o ensino da língua da cultura dos povos anglófonos falantes dessa língua”
P2	“Sim, é possível, p. ex., quando a abordagem ‘Grammar Translation’ é utilizada”.
P3	“Da maneira como entendo a práxis do educador em LE, não é possível”.
P4	“Sim.”

Pergunta 4: Você considera que isto [ensinar/aprender inglês sem ensinar/aprender a cultura desta língua] é desejável?	
Informante	Resposta
P1	“Sim. Acho importante para que o aluno faça um uso mais adequado da língua alvo, para que ele compreenda que as próprias escolhas lingüísticas dos falantes são influenciadas por aspectos culturais”.
P2	“Desejável é que a cultura seja absorvida concomitantemente à língua, até porque a língua faz parte dessas manifestações que identificam um povo”
P3	“Ensinar/aprender uma LE é construir pontes entre culturas. Conhecendo a cultura do outro, acabamos por aprender mais sobre a nossa própria cultura. Quem sabe, nesse caminho, aprendamos a respeitar as diferenças?”
P4	“Nem desejável nem indesejável. Língua é apenas 1 dos artefatos de qq cultura. Ao aprendê-la já se aprende 1 aspecto (conjunto de) dessa cultura. Eu acho q. posso aprender a fazer cerâmica marajoara sem saber tudo da cultura marajoara. Na verdade, não preciso nem mesmo saber tudo sobre a cultura da cerâmica marajoara.”

Pergunta 5: Enquanto aprendente de inglês como língua estrangeira, relate uma experiência de aprendizagem/contato cultural positiva que você tenha vivenciado.	
Informante	Resposta
P1	Ainda não tive oportunidade de viajar p/os EUA e ter um contato mais direto com a cultura americana, mas gostava quando meu professor de inglês, que já tinha morado um tempo nos EUA, explicava quando era adequado usar certas expressões ao invés de outras tanto na escrita quanto na oralidade, comparando nossa cultura c/a cultura americana.
P2	Quando viajei aos EUA, em 1996, ainda estudava inglês e, na ocasião, tive que mediar uma negociação de horário entre funcionários do hotel e alguns membros do grupo que foi comigo. Por

	saber que os americanos são bem objetivos na resolução de problemas, procurei ser o mais objetivo também nessa situação.
P3	Certa vez, foi apresentado para minha turma de graduação um artigo no qual um professor californiano, que passou algum tempo ministrando aulas no Rio de Janeiro, falava sobre semelhanças e diferenças entre seus alunos americanos e brasileiros. O resultado foi um relato franco, lúcido e carinhoso em que a cultura de cada um dos grupos foi tratada com respeito
P4	Eu aprendi inglês por livros didáticos, depois literários e filmes. Graças a Deus não tive aula explícita de Cultura – eu teria odiado. Deixar um pouco de território para o aluno explorar sozinho, sem a tutela acadêmica do professor é que é desejável.

Pergunta 6: Relate uma experiência de aprendizagem negativa que você tenha vivenciado.	
Informante	Resposta
P1	----
P2	“Uma experiência negativa que posso recordar foi no momento de aprender alguns ‘idiomatic expressions’, pois algumas destas expressões têm sua origem na cultura americana”.
P3	“Alguns professores costumavam exigir em provas conhecimento de assuntos que eles jamais haviam discutido, ou pelo menos, mencionado”.
P4	“Idem”.

Pergunta 7: Que atitudes você mais comumente observa seus alunos adotarem em relação à cultura da língua alvo? (exclusiva ao questionário dos professores)	
Informante	Resposta
P1	“Muitos deles tem um pensamento sobre a cultura dos povos anglófonos muito influenciado por estereótipos”.
P2	“Os alunos normalmente se surpreendem com as diferenças culturais e, dependendo do papel da nação no cenário social, eles ficam com curiosidade ou rejeitam tal informação”.
P3	“Surpresa, resultado ou de completa falta de conhecimento, ou de conhecimento baseado em preconceito”.
P4	“Não cultivo esse aspecto em minhas aulas. Qdo é gritante a diferença da ‘etiqueta’ lingüística eu comento – No mais deixo um pouco de terras e mares p/que desvendem”.

Pergunta 8: O livro <i>Touchstone</i>, atualmente adotado como material de apoio nas disciplinas Compreensão e Produção em Inglês (CPIs), apresenta unidades ou atividades que ponham em foco a questão cultural? Caso positivo, de que maneira você apresentar tais questões a seus alunos?	
Informante	Resposta
P1	“Sim, no livro encontramos uma série de notas culturais. As vezes comento sobre elas. Uma vez usei um trecho de um filme que ilustrava um assunto que os alunos estavam estudando, o uso de Mr. ou M. e o 1º nome”.
P2	“A apresentação é feita através de comparação com a nossa cultura ou de uma anedota, algo que aconteceu comigo ou com alguém conhecido. Além disso, há como utilizar vídeos e até mesmo músicas sobre aspectos culturais específicos de determinado país anglófono”.
P3	“Apresenta. Entretanto, procuro pesquisar um pouco, para trazer informação adicional. Tenho predileção, em minhas pequenas pesquisas, por material que traga mais de um ponto de vista. Creio que é preciso conhecer um pouco a realidade do grupo social em que a situação se passa. Isto é difícil, mas acredito que o educador precisa, pelo menos, lembrar aos alunos que as pessoas resolvem as situações baseadas na maneira como constroem sua realidade.” “Sempre procuro, também, trazer a realidade dos alunos para a discussão. É interessante observar que, às vezes, os alunos desconhecem os costumes de seu próprio povo – fazendo com que, como eu já mencionei aqui, os alunos comecem a pensar a sua cultura, a partir do debate iniciado pela cultura do outro”.
P4	“Não é bem esse o papel. Sejamos realistas: só esse material, infelizmente, tem sido a fonte da qual a graduação tem bebido. Olho + a questão cultural, como já disse, só do pt de vista da pragmática lingüística – etiqueta lingüística mesmo”.

ANEXO A
*SHAKESPEARE IN THE BUSH*⁵³

An American anthropologist set out to study the Tiv of West Africa and was taught the true meaning of Hamlet.

By Laura Bohannon

Just before I left Oxford for the Tiv in West Africa, conversation turned to the season at Stratford. “You Americans,” said a friend, “often have difficulty with Shakespeare. He was, after all, a very English poet, and one can easily misinterpret the universal by misunderstanding the particular.”

I protested that human nature is pretty much the same the whole world over; at least the general plot and motivation of the greater tragedies would always be clear—everywhere—although some details of custom might have to be explained and difficulties of translation might produce other slight changes. To end an argument we could not conclude, my friend gave me a copy of *Hamlet* to study in the African bush: it would, he hoped, lift my mind above its primitive surroundings, and possibly I might, by prolonged meditation, achieve the grace of correct interpretation.

It was my second field trip to that African tribe, and I thought myself ready to live in one of its remote sections—an area difficult to cross even on foot. I eventually settled on the hillock of a very knowledgeable old man, the head of a homestead of some hundred and forty people, all of whom were either his close relatives or their wives and children. Like the other elders of the vicinity, the old man spent most of his time performing ceremonies seldom seen these days in the more accessible parts of the tribe. I was delighted. Soon there would be three months of enforced isolation and leisure, between the harvest that takes place just before the rising of the swamps and the clearing of new farms when the water goes down. Then, I thought, they would have even more time to perform ceremonies and explain them to me.

I was quite mistaken. Most of the ceremonies demanded the presence of elders from several homesteads. As the swamps rose, the old men found it too difficult to walk from one homestead to the next, and the ceremonies gradually ceased. As the swamps rose even higher, all activities but one came to an end. The women brewed beer from maize and millet. Men, women, and children sat on their hillocks and drank it.

People began to drink at dawn. By midmorning the whole homestead was singing, dancing, and drumming. When it rained, people had to sit inside their huts: there they drank and sang or they drank and told stories. In any case, by noon or before, I either had to join the party or retire to my own hut and my books. “One does not discuss serious matters when there is beer. Come, drink with us.” Since I lacked their capacity for the thick native beer, I spent more and more time with *Hamlet*. Before the end of the second month, grace descended on me. I was quite sure that *Hamlet* had only one possible interpretation, and that one universally obvious.

Early every morning, in the hope of having some serious talk before the beer party, I used to call on the old man at his reception hut—a circle of posts supporting a thatched roof above a low mud wall to keep out wind and rain. One day I crawled through the low doorway and found most of the men of the homestead sitting huddled in their ragged cloths on stools, low plank beds, and reclining chairs, warming themselves against the chill of the rain around a smoky fire. In the center were three pots of beer. The party had started.

The old man greeted me cordially. “Sit down and drink.” I accepted a large calabash full of beer, poured some into a small drinking gourd, and tossed it down. Then I poured some more into the same gourd for the man second in seniority to my host before I handed my calabash over to a young man for further distribution. Important people shouldn’t ladle beer themselves.

“It is better like this,” the old man said, looking at me approvingly and plucking at the thatch that had caught in my hair. “You should sit and drink with us more often. Your servants tell me that when you are not with us, you sit inside your hut looking at a paper.”

The old man was acquainted with four kinds of “papers”: tax receipts, bride price receipts, court fee receipts, and letters. The messenger who brought him letters from the chief used them mainly as a badge of office, for he always knew what was in them and told the old man. Personal letters for the few who had relatives in the government or mission stations were kept until someone went to a large market where there was a letter writer and reader. Since my arrival, letters were brought to me to be read. A few men also brought me bride price receipts, privately, with requests to change the figures to a higher sum. I found moral arguments were of no avail, since in-laws are fair game, and the technical hazards of

⁵³ Fonte: PICK FROM THE PAST. Natural History, August-September 1966.

forgery difficult to explain to an illiterate people. I did not wish them to think me silly enough to look at any such papers for days on end, and I hastily explained that my “paper” was one of the “things of long ago” of my country.

“Ah,” said the old man. “Tell us.” I protested that I was not a storyteller. Storytelling is a skilled art among them; their standards are high, and the audiences critical—and vocal in their criticism. I protested in vain. This morning they wanted to hear a story while they drank. They threatened to tell me no more stories until I told them one of mine. Finally, the old man promised that no one would criticize my style, “for we know you are struggling with our language.” “But,” put in one of the elders, “you must explain what we do not understand, as we do when we tell you our stories.” Realizing that here was my chance to prove *Hamlet* universally intelligible, I agreed.

The old man handed me some more beer to help me on with my storytelling. Men filled their long wooden pipes and knocked coals from the fire to place in the pipe bowls; then, puffing contentedly, they sat back to listen. I began in the proper style, “Not yesterday, not yesterday, but long ago, a thing occurred. One night three men were keeping watch outside the homestead of the great chief, when suddenly they saw the former chief approach them.”

“Why was he no longer their chief?”

“He was dead,” I explained. “That is why they were troubled and afraid when they saw him.”

“Impossible,” began one of the elders, handing his pipe on to his neighbor, who interrupted, “Of course it wasn’t the dead chief. It was an omen sent by a witch. Go on.”

Slightly shaken, I continued. “One of these three was a man who knew things”—the closest translation for scholar, but unfortunately it also meant witch. The second elder looked triumphantly at the first. “So he spoke to the dead chief saying, ‘Tell us what we must do so you may rest in your grave,’ but the dead chief did not answer. He vanished, and they could see him no more. Then the man who knew things—his name was Horatio—said this event was the affair of the dead chief’s son, Hamlet.”

There was a general shaking of heads round the circle. “Had the dead chief no living brothers? Or was this son the chief?”

“No,” I replied. “That is, he had one living brother who became the chief when the elder brother died.”

The old men muttered: such omens were matters for chiefs and elders, not for youngsters; no good could come of going behind a chief’s back; clearly Horatio was not a man who knew things.

“Yes, he was,” I insisted, shooing a chicken away from my beer. “In our country the son is next to the father. The dead chief’s younger brother had become the great chief. He had also married his elder brother’s widow only about a month after the funeral.”

“He did well,” the old man beamed and announced to the others, “I told you that if we knew more about Europeans, we would find they really were very like us. In our country also,” he added to me, “the younger brother marries the elder brother’s widow and becomes the father of his children. Now, if your uncle, who married your widowed mother, is your father’s full brother, then he will be a real father to you. Did Hamlet’s father and uncle have one mother?”

His question barely penetrated my mind; I was too upset and thrown too far off-balance by having one of the most important elements of *Hamlet* knocked straight out of the picture. Rather uncertainly I said that I thought they had the same mother, but I wasn’t sure—the story didn’t say. The old man told me severely that these genealogical details made all the difference and that when I got home I must ask the elders about it. He shouted out the door to one of his younger wives to bring his goatskin bag.

Determined to save what I could of the mother motif, I took a deep breath and began again. “The son Hamlet was very sad because his mother had married again so quickly. There was no need for her to do so, and it is our custom for a widow not to go to her next husband until she has mourned for two years.”

“Two years is too long,” objected the wife, who had appeared with the old man’s battered goatskin bag. “Who will hoe your farms for you while you have no husband?”

“Hamlet,” I retorted, without thinking, “was old enough to hoe his mother’s farms himself. There was no need for her to remarry.” No one looked convinced. I gave up. “His mother and the great chief told Hamlet not to be sad, for the great chief himself would be a father to Hamlet. Furthermore, Hamlet would be the next chief: therefore he must stay to learn the things of a chief. Hamlet agreed to remain, and all the rest went off to drink beer.”

While I paused, perplexed at how to render Hamlet's disgusted soliloquy to an audience convinced that Claudius and Gertrude had behaved in the best possible manner, one of the younger men asked me who had married the other wives of the dead chief.

"He had no other wives," I told him.

"But a chief must have many wives! How else can he brew beer and prepare food for all his guests?"

I said firmly that in our country even chiefs had only one wife, that they had servants to do their work, and that they paid them from tax money.

It was better, they returned, for a chief to have many wives and sons who would help him hoe his farms and feed his people; then everyone loved the chief who gave much and took nothing—taxes were a bad thing.

I agreed with the last comment, but for the rest fell back on their favorite way of fobbing off my questions: "That is the way it is done, so that is how we do it."

I decided to skip the soliloquy. Even if Claudius was here thought quite right to marry his brother's widow, there remained the poison motif, and I knew they would disapprove of fratricide. More hopefully I resumed, "That night Hamlet kept watch with the three who had seen his dead father. The dead chief again appeared, and although the others were afraid, Hamlet followed his dead father off to one side. When they were alone, Hamlet's dead father spoke."

"Omens can't talk!" The old man was emphatic.

"Hamlet's dead father wasn't an omen. Seeing him might have been na omen, but he was not." My audience looked as confused as I sounded. "It was Hamlet's dead father. It was a thing we call a 'ghost.'" I had to use the English word, for unlike many of the neighboring tribes, these people didn't believe in the survival after death of any individuating part of the personality.

"What is a 'ghost?' An omen?"

"No, a 'ghost' is someone who is dead but who walks around and can talk, and people can hear him and see him but not touch him."

They objected. "One can touch zombis."

"No, no! It was not a dead body the witches had animated to sacrifice and eat. No one else made Hamlet's dead father walk. He did it himself."

"Dead men can't walk," protested my audience as one man.

I was quite willing to compromise. "A 'ghost' is the dead man's shadow."

But again they objected. "Dead men cast no shadows."

"They do in my country," I snapped.

The old man quelled the babble of disbelief that arose immediately and told me with that insincere, but courteous, agreement one extends to the fancies of the young, ignorant, and superstitious, "No doubt in your country the dead can also walk without being zombis." From the depths of his bag he produced a withered fragment of kola nut, bit off one end to show it wasn't poisoned, and handed me the rest as a peace offering.

"Anyhow," I resumed, "Hamlet's dead father said that his own brother, the one who became chief, had poisoned him. He wanted Hamlet to avenge him. Hamlet believed this in his heart, for he did not like his father's brother." I took another swallow of beer. "In the country of the great chief, living in the same homestead, for it was a very large one, was an important elder who was often with the chief to advise and help him. His name was Polonius. Hamlet was courting his daughter, but her father and her brother . . . [I cast hastily about for some tribal analogy] warned her not to let Hamlet visit her when she was alone on her farm, for he would be a great chief and so could not marry her."

"Why not?" asked the wife, who had settled down on the edge of the old man's chair. He frowned at her for asking stupid questions and growled, "They lived in the same homestead."

"That was not the reason," I informed them. "Polonius was a stranger who lived in the homestead because he helped the chief, not because he was a relative."

“Then why couldn’t Hamlet marry her?”

“He could have,” I explained, “but Polonius didn’t think he would. After all, Hamlet was a man of great importance who ought to marry a chief’s daughter, for in his country a man could have only one wife. Polonius was afraid that if Hamlet made love to his daughter, then no one else would give a high price for her.”

“That might be true,” remarked one of the shrewder elders, “but a chief’s son would give his mistress’s father enough presents and patronage to more than make up the difference. Polonius sounds like a fool to me.”

“Many people think he was,” I agreed. “Meanwhile Polonius sent his son Laertes off to Paris to learn the things of that country, for it was the homestead of a very great chief indeed. Because he was afraid that Laertes might waste a lot of money on beer and women and gambling, or get into trouble by fighting, he sent one of his servants to Paris secretly, to spy out what Laertes was doing. One day Hamlet came upon Polonius’s daughter Ophelia. He behaved so oddly he frightened her. Indeed”—I was fumbling for words to express the dubious quality of Hamlet’s madness—“the chief and many others had also noticed that when Hamlet talked one could understand the words but not what they meant. Many people thought that he had become mad.” My audience suddenly became much more attentive.

“The great chief wanted to know what was wrong with Hamlet, so he sent for two of Hamlet’s age mates [school friends would have taken a long explanation] to talk to Hamlet and find out what troubled his heart. Hamlet, seeing that they had been bribed by the chief to betray him, told them nothing. Polonius, however, insisted that Hamlet was mad because he had been forbidden to see Ophelia, whom he loved.”

“Why,” inquired a bewildered voice, “should anyone bewitch Hamlet on that account?”

“Bewitch him?”

“Yes, only witchcraft can make anyone mad, unless, of course, one sees the beings that lurk in the forest.”

I stopped being a storyteller and took out my notebook and demanded to be told more about these two causes of madness. Even while they spoke and I jotted notes, I tried to calculate the effect of this new factor on the plot. Hamlet had not been exposed to the beings that lurk in the forests. Only his relatives in the male line could bewitch him. Barring relatives not mentioned by Shakespeare, it had to be Claudius who was attempting to harm him. And, of course, it was.

For the moment I staved off questions by saying that the great chief also refused to believe that Hamlet was mad for the love of Ophelia and nothing else. “He was sure that something much more important was troubling Hamlet’s heart.”

“Now Hamlet’s age mates,” I continued, “had brought with them a famous storyteller. Hamlet decided to have this man tell the chief and all his homestead a story about a man who had poisoned his brother because He desired his brother’s wife and wished to be chief himself. Hamlet was sure the great chief could not hear the story without making a sign if he was indeed guilty, and then he would discover whether his dead father had told him the truth.”

The old man interrupted, with deep cunning, “Why should a father lie to his son?” he asked.

I hedged: “Hamlet wasn’t sure that it really was his dead father.” It was impossible to say anything, in that language, about devil-inspired visions.

“You mean,” he said, “it actually was na omen, and he knew witches sometimes send false ones. Hamlet was a fool not to go to one skilled in reading omens and divining the truth in the first place. A man-who-sees-the-truth could have told him how his father died, if he really had been poisoned, and if there was witchcraft in it; then Hamlet could have called the elders to settle the matter.”

The shrewd elder ventured to disagree. “Because his father’s brother was a great chief, one-who-sees-the-truth might therefore have been afraid to tell it. I think it was for that reason that a friend of Hamlet’s father—a witch and an elder—sent an omen so his friend’s son would know. Was the omen true?”

“Yes,” I said, abandoning ghosts and the devil; a witch-sent omen it would have to be. “It was true, for when the storyteller was telling his tale before all the homestead, the great chief rose in fear. Afraid that Hamlet knew his secret he planned to have him killed.”

The stage set of the next bit presented some difficulties of translation. I began cautiously. “The great chief told Hamlet’s mother to find out from her son what he knew. But because a woman’s children are always first in her heart, he had the important elder Polonius hide behind a cloth that hung against the wall of Hamlet’s mother’s sleeping hut. Hamlet started to scold his mother for what she had done.”

There was a shocked murmur from everyone. A man should never scold his mother.

“She called out in fear, and Polonius moved behind the cloth. Shouting, ‘A rat!’ Hamlet took his machete and slashed through the cloth.” I paused for dramatic effect. “He had killed Polonius.”

The old men looked at each other in supreme disgust. “That Polonius truly was a fool and a man who knew nothing! What child would not know enough to shout, ‘It’s me!’” With a pang, I remembered that these people are ardent hunters, always armed with bow, arrow, and machete; at the first rustle in the grass an arrow is aimed and ready, and the hunter shouts “Game!” If no human voice answers immediately, the arrow speeds on its way. Like a good hunter, Hamlet had shouted, “A rat!”

I rushed in to save Polonius’s reputation. “Polonius did speak. Hamlet heard him. But he thought it was the chief and wished to kill him to avenge his father. He had meant to kill him earlier that evening. . . .” I broke down, unable to describe to these pagans, who had no belief in individual afterlife, the difference between dying at one’s prayers and dying “unhousell’d, disappointed, unaneled.”

This time I had shocked my audience seriously. “For a man to raise his hand against his father’s brother and the one who has become his father— that is a terrible thing. The elders ought to let such a man be bewitched.”

I nibbled at my kola nut in some perplexity, then pointed out that after all the man had killed Hamlet’s father.

“No,” pronounced the old man, speaking less to me than to the young men sitting behind the elders. “If your father’s brother has killed your father, you must appeal to your father’s age mates: *they* may avenge him. No man may use violence against his senior relatives.” Another thought struck him. “But if his father’s brother had indeed been wicked enough to bewitch Hamlet and make him mad that would be a good story indeed, for it would be his fault that Hamlet, being mad, no longer had any sense and thus was ready to kill his father’s brother.”

There was a murmur of applause. Hamlet was again a good story to them, but it no longer seemed quite the same story to me. As I thought over the coming complications of plot and motive, I lost courage and decided to skim over dangerous ground quickly.

“The great chief,” I went on, “was not sorry that Hamlet had killed Polonius. It gave him a reason to send Hamlet away, with his two treacherous age mates, with letters to a chief of a far country, saying that Hamlet should be killed. But Hamlet changed the writing on their papers, so that the chief killed his age mates instead.” I encountered a reproachful glare from one of the men whom I had told undetectable forgery was not merely immoral but beyond human skill. I looked the other way.

“Before Hamlet could return, Laertes came back for his father’s funeral. The great chief told him Hamlet had killed Polonius. Laertes swore to kill Hamlet because of this, and because his sister Ophelia, hearing her father had been killed by the man she loved, went mad and drowned in the river.”

“Have you already forgotten what we told you?” The old man was reproachful. “One cannot take vengeance on a madman; Hamlet killed Polonius in his madness. As for the girl, she not only went mad, she was drowned. Only witches can make people drown. Water itself can’t hurt anything. It is merely something one drinks and bathes in.”

I began to get cross. “If you don’t like the story, I’ll stop.”

The old man made soothing noises and himself poured me some more beer. “You tell the story well, and we are listening. But it is clear that the elders of your country have never told you what the story really means. No, don’t interrupt! We believe you when you say your marriage customs are different, or your clothes and weapons. But people are the same everywhere; therefore, there are always witches and it is we, the elders, who know how witches work. We told you it was the great chief who wished to kill Hamlet, and now your own words have proved us right. Who were Ophelia’s male relatives?”

“There were only her father and her brother.” Hamlet was clearly out of my hands.

“There must have been many more; this also you must ask of your elders when you get back to your country. From what you tell us, since Polonius was dead, it must have been Laertes who killed Ophelia, although I do not see the reason for it.”

We had emptied one pot of beer, and the old men argued the point with slightly tipsy interest. Finally one of them demanded of me, “What did the servant of Polonius say on his return?”

With difficulty I recollected Reynaldo and his mission. “I don’t think he did return before Polonius was killed.”

“Listen,” said the elder, “and I will tell you how it was and how your story will go, then you may tell me if I am right. Polonius knew his son would get into trouble, and so he did. He had many fines to pay for fighting, and debts from gambling. But he had only two ways of getting money quickly. One was to marry off his sister at once, but it is difficult to find a man who will marry a woman desired by the son of a chief. For if the chief’s heir commits adultery with your wife, what can you do? Only a fool calls a case against a man who will someday be his judge. Therefore Laertes had to take the second way: he killed his sister by witchcraft, drowning her so he could secretly sell her body to the witches.”

I raised an objection. “They found her body and buried it. Indeed Laertes jumped into the grave to see his sister once more—so, you see, the body was truly there. Hamlet, who had just come back, jumped in after him.”

“What did I tell you?” The elder appealed to the others. “Laertes was up to no good with his sister’s body. Hamlet prevented him, because the chief’s heir, like a chief, does not wish any other man to grow rich and powerful. Laertes would be angry, because he would have killed his sister without benefit to himself. In our country he would try to kill Hamlet for that reason. Is this not what happened?”

“More or less,” I admitted. “When the great chief found Hamlet was still alive, he encouraged Laertes to try to kill Hamlet and arranged a fight with machetes between them. In the fight both the young men were wounded to death. Hamlet’s mother drank the poisoned beer that the chief meant for Hamlet in case he won the fight. When he saw his mother die of poison, Hamlet, dying, managed to kill his father’s brother with his machete.”

“You see, I was right!” exclaimed the elder.

“That was a very good story,” added the old man, “and you told it with very few mistakes.” There was just one more error, at the very end. The poison Hamlet’s mother drank was obviously meant for the survivor of the fight, whichever it was. If Laertes had won, the great chief would have poisoned him, for no one would know that he arranged Hamlet’s death. Then, too, he need not fear Laertes’ witchcraft; it takes a strong heart to kill one’s only sister by witchcraft.

“Sometime,” concluded the old man, gathering his ragged toga about him, “you must tell us some more stories of your country. We, who are elders, will instruct you in their true meaning, so that when you return to your own land your elders will see that you have not been sitting in the bush, but among those who know things and who have taught you wisdom.”

ANEXO B

TOUCHSTONE – UNIDADE 9

A wide world

Unit 9

In Unit 9, you learn how to . . .

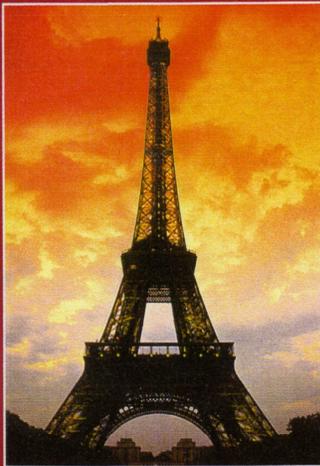
- use *can* in statements, questions, and short answers.
- talk about things you can do in your city.
- talk about countries, languages, and nationalities.
- talk about international foods.
- explain the meaning of a word.
- use *like* in different ways.



The Sydney Harbour Bridge in Australia



Pelourinho – The Historic District of Salvador, Brazil



The Eiffel Tower in Paris, France



The Grand Palace in Bangkok, Thailand



The Pyramids of Chichen Itzá, Mexico

Before you begin . . .

Do you enjoy sightseeing? Check (✓) the activities you like to do.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> see famous bridges or statues | <input type="checkbox"/> go to the tops of towers |
| <input type="checkbox"/> visit interesting or historic areas | <input type="checkbox"/> go to palaces or castles |

A wide world

Teach this unit opening page together with Lesson A in one class period.

Introduce the theme of the unit Read the unit title aloud. Say, "The expression *a wide world* means that there are a lot of different places to go to in our world and a lot of different things to do in them. In this unit, we will talk about various places in the world to visit and what we can do there."

Have Ss look through the unit and call out the places they know. Help with English pronunciations as needed.

In Unit 9, you learn how to . . .

- **Unit aims** Call on individual Ss to each read a unit aim aloud.

Extra activity – pairs

Ss look at the third and fourth aims. Tell pairs to look through the unit. Say, "What places do you want to visit? What foods do you want to try? See if you and your partner can agree on a place and a food." Have a few pairs tell the class their ideas (e.g., *We want to visit Paris.* [p. 85]; *We want to try Brazilian food.* [p. 89]). Help with pronunciation as needed.

Before you begin . . .

- **Introduce the places in the pictures** Tell Ss to look at the pictures. Read the captions aloud. [Pronunciations: Pelourinho /pelowriynyuw/; Chichen Itzá /tʃitʃenitsá/] Ask, "Do you know any of these places? What do you know about them?" Have Ss give any facts they know about each place.
- **Introduce vocabulary for sightseeing activities** Read the activities aloud. Ask Ss to match the activities and the pictures (e.g., *see famous bridges – Sydney Harbour Bridge; go to the tops of towers – Eiffel Tower; visit historic areas – Pelourinho, Chichen Itzá; go to palaces – Grand Palace in Bangkok*). Then have Ss give examples of famous bridges, statues, towers, palaces, and castles that they know.
- ↻ **Recycle grammar** This task recycles *like to*. Read the instructions aloud. Tell Ss to check (✓) activities they like to do. Call on a few Ss to say what they checked (e.g., *I like to go to palaces or castles.*).
- Ask, "Who likes to see famous bridges or statues? If you have a check next to this activity, raise your hand." Count hands, and write the total on the board. Ask three Ss to ask about the remaining three activities. Write the four totals on the board, and see which activity is most popular.

Extra activity – class

Ss go around the class and find other Ss who like to do the same activities, asking *Do you like to ____?* questions.

Extra activity – groups

Write these column headings on the board:

statue bridge historic area tower palace castle

Each group's secretary writes the headings on a piece of paper. Groups think of as many famous examples of these as they can in two minutes. Group secretaries call out their answers. Groups receive one point for each answer, and the group with the most points wins.

Culture note

The **Sydney Harbour Bridge**, opened in 1932, is the world's largest steel arch bridge (but not the longest). Like the Statue of Liberty in the United States, it signaled the arrival in a new land for many immigrants. The striking Opera House, also on the harbor, which opened in 1973, now rivals the bridge as a symbol of Sydney.

Salvador, in Bahia, in the eastern part of Brazil, was an important center of the sugar trade in the 1600s and 1700s, when Brazil was a colony of Portugal. **Pelourinho**, the historic district of Salvador, has become a major attraction. Tourists can attend a large carnival there, and it is a center for music and dance.

The **Eiffel Tower** was built in 1889, as an attraction for the Universal Exhibition held in Paris. It was the tallest standing structure in the world at the time, at 300 meters high, and was a symbol of developments in technology in the 1800s. The Eiffel Tower is now a symbol of Paris, and more than six million tourists visit it every year.

The **Grand Palace** was the home of the kings of Thailand and their government for more than 150 years, during the 1700s and 1800s. It is also a spiritual center, housing a Buddhist temple with a statue of Buddha carved of jade. Tourists can now visit the palace area.

The pyramids of **Chichen Itzá**, on the Yucatan peninsula in eastern Mexico, were sacred places built by the Mayan and Toltec people. Tourists today can climb to the top of the pyramid of Kukulcán, which is twenty-four meters high.

Lesson A

Sightseeing

Five Great Things to Do in New York

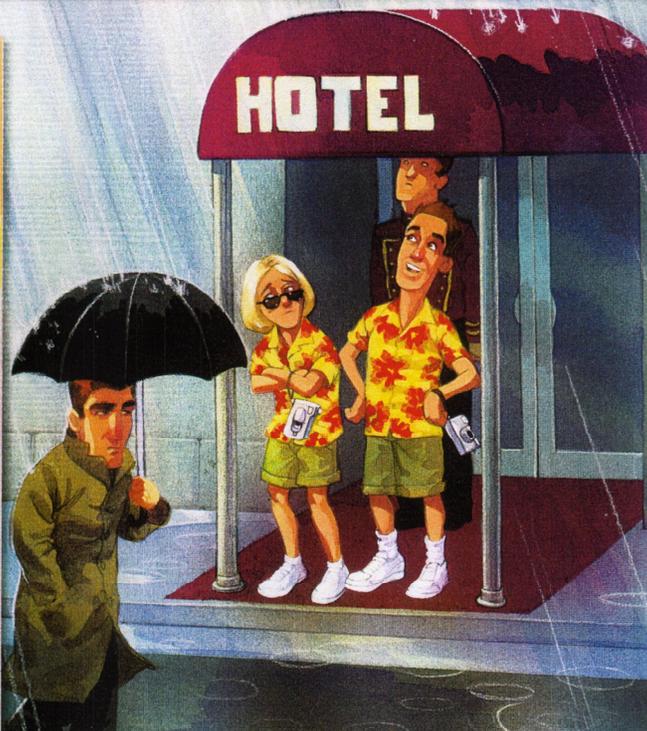
Take a ferry to the Statue of Liberty, and buy souvenirs. ▶

Go to a Broadway show, and see Times Square. ▶

◀ Visit one of over 50 museums.

▶ Take a walk through Central Park.

◀ Get a view of the city from the top of the Empire State Building.



Emma Oh, no. It's raining! What can you do in New York on a day like this?

Ethan Oh, come on. You can do a million things. We can take a ferry to the Statue of Liberty.

Emma A ferry – in this weather?

Ethan Well, . . . we can go to the top of the Empire State Building.

Emma But you can't see anything in the rain.

Ethan Yeah, you're right. I know – let's go to a Broadway show. There are shows on Wednesday afternoons.

Emma OK. It's a deal. But first can we get an umbrella?

1 Getting started

A Look at the page above from a guidebook. Choose two fun things to do. Tell the class.

B Listen. What do Ethan and Emma decide to do? Practice the conversation.

Figure it out

C Pair work What are some things you can do in New York City? Take turns giving ideas.

"You can see the Statue of Liberty."

Lesson A Sightseeing

1 Getting started

- **Set the scene** Books closed. Write on the board:

Five Great Things to Do in New York

Ask, "What do visitors like to do in New York?" Get ideas from the class, and make a list on the board.

A

- **Preview the task** Books open. Call on a few Ss to read the guidebook information aloud. Tell Ss to look at their list of ideas for things to do on the board and name any that are both on the board and in the guidebook. Read the instructions aloud.
- **Do the task** Have Ss work in pairs, discuss the activities they think are fun, and agree on two of them. Call on a few pairs to report their ideas.
- **Follow-up** Read the five activities from the guidebook. Ss raise their hands if it was one of the activities they chose. Find the top two activities.

B (CD 3, Track 1)

- **Preview the task** Tell Ss to cover the conversation and look at the picture. Say, "Emma and Ethan are visiting New York. Where are they right now?" [in front of their hotel] "What's the weather like?" [It's raining.]
- Say, "Emma and Ethan are talking about things to do in New York on a rainy day. Think about the guidebook and the ideas on the board. Work with a partner. Decide on a fun thing for Emma and Ethan to do." Call on several pairs to share their ideas with the class.
- Ask, "What do Emma and Ethan decide to do? Listen for the answer."
- **Play the recording** Ss listen and read along. Help with new vocabulary as needed.
- **Play the recording again** Ss listen and write the answer. Check the answer with the class. [go to a Broadway show] Find out how many pairs made that choice.
- **Practice**

Groups: Divide the class into two groups, one playing Emma and the other group playing Ethan. Have groups read the conversation aloud and then change roles.

Pairs: Tell Ss to practice the conversation, taking turns playing each role. Then ask Ss to make up a new conversation, changing the places that Ethan suggests and the place where they finally decide to go.

C

Figure it out **Preview the task** Tell Ss to find and underline all the verbs with *can* in the conversation. Ask, "What follows *can*?" [a verb with no ending]

- **Do the task** Have pairs make a list of things people can do in New York. Tell pairs to use the conversation to help them.
- Ask pairs to share their ideas with the class. Write their ideas on the board under the heading *You can . . .* (e.g., *see Times Square, go to a Broadway show*).
- **Focus on the form and the use** Say, "Can is followed by a verb. The verb after *can* doesn't have an ending. The verb *can* itself doesn't change. It is the same with all subjects."
- Continue by saying, "The verb *can* is used to talk about activities that are possible. *You can see museums* means 'it's possible for you to see museums.'"
- **Try it out** Ss brainstorm sightseeing activities in their town. Add their ideas to the list on the board.

Extra vocabulary: sightseeing places

Present or have Ss suggest extra vocabulary for sightseeing, such as *botanical gardens, zoo, aquarium, planetarium, skyscrapers, natural history museum, art gallery, historic site, seaport, church, temple, mosque, synagogue*.

Extra activity – pairs

Ss plan a sightseeing day in their city for their partners. Ss ask each other *What do you like?* and *What do you like to do?* Ss then have three minutes to decide on and write down places and activities for their partners. Ss then tell their partners the plans. Alternatively, Ss report to groups about the plan (e.g., *André likes music. He can go to a concert at Massey Hall.*).

2 Grammar Can and can't

I	can	can't	take a ferry. see a show. go to a museum.
You			
He			
She			
We			
They			

What **can** you do in New York?
 You **can** do a million things.

Can we buy an umbrella?
 Yes, we **can**.
 No, we **can't**.

In conversation . . .

You is the most common word before **can**. **You** often means "people in general."

You can't take pictures. = It's not possible to take pictures.

A What can you do in New York City? Match the questions and answers. Then practice with a partner.

- | | |
|---|---|
| 1. What historic neighborhoods can you see? <u>b</u> | a. Yes, you can. You can go to the top of the Empire State Building. |
| 2. Can you take a walking tour? _____ | b. You can walk around Greenwich Village. It's a beautiful neighborhood. |
| 3. What historic sites can you visit? I mean, can you go to a castle? _____ | c. Yes, and you can take a bus tour, too. |
| 4. What can you do on a rainy day? _____ | d. Well, you can go to an art museum or to the Museum of Natural History. |
| 5. What kinds of museums can you go to? _____ | e. You can go shopping or go to a museum. |
| 6. Where can you get a good view of the city? I mean, can you go to the top of a tall building? _____ | f. No, you can't. There are no real castles in New York. |

About you

B Pair work Ask the questions again, and give answers about your own city.

A What historic neighborhoods can you see in Mexico City?

B Let me think . . . you can go to the Zona Rosa – the Pink Zone.

3 Speaking naturally Can and can't

/kən/

What **can** you do here?

/kən/

You **can** go to the zoo.

/kæn(t)/

You **can't** go on Mondays.

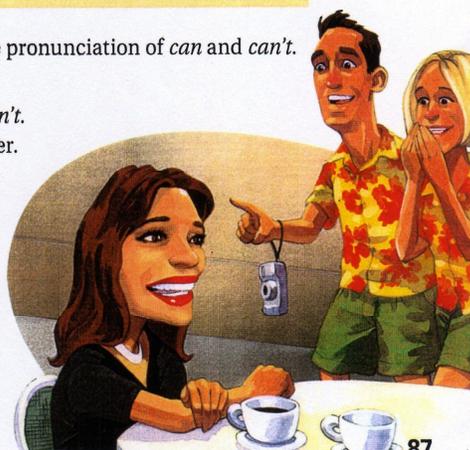
A Listen and repeat the sentences above. Notice the pronunciation of *can* and *can't*.

B Listen and complete the sentences with *can* or *can't*. Then make them true for your city. Discuss with a partner.

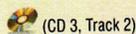
- You _____ see a lot of famous people.
- You _____ spend a day at the beach.
- You _____ take a ferry to an island.
- You _____ sit at outdoor cafés at night.
- You _____ see a different movie every night.
- You _____ go to a show or concert every weekend.

A You **can't** see a lot of famous people in our city.

B No, you **can't**.



2 Grammar



- **Present the grammar chart** Play the recording. Ss listen and repeat.
- **Understand the grammar** Tell Ss to look at the chart. Write on the board: *can, verb, subject*. Ask Ss how to form statements with *can*. Write the pattern on the board: *subject + can + verb*. Do the same for negative statements, writing *verb, can't, subject* on the board. Then write the pattern on the board: *subject + can't + verb*.
- Point out that *can* never has an -s ending, even with *he, she, it*, or a singular noun as a subject. (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.)
- **Present In Conversation** Read the information aloud. Have a few Ss make statements about things people cannot do in their town or city (e.g., *You can't take a ferry*).
- Write on the board: *you verb can?* Ask Ss how to form *yes-no* questions with *can*. Write the pattern on the board: *can + subject + verb?* Ask a few Ss to come to the board and write questions in the pattern about sightseeing activities.
- Point out the short answers in the grammar chart. Write on the board: *Yes, ___ can. No, ___ can't*. Explain that short answers with *can* use this pattern with all pronouns. Call on Ss to ask and answer the *yes-no* questions on the board.
- Ask Ss for the pattern for information questions. [question word + *can* + subject + verb?] Have a few Ss come to the board and write information questions

with *can* (e.g., *Where can you see a good show?*). Call on Ss to ask and answer the information questions on the board.

A

- **Preview and do the task** Read the instructions aloud. Ask one S to read question 1 aloud, and ask another S to read the answer. Tell Ss to read through the list of questions and answers before they do the task. When Ss finish, check answers with the class: ask one S to read the question and a different S to read the answer.

Answers

1. b 2. c 3. f 4. e 5. d 6. a

- Tell Ss to practice asking and answering the questions in pairs.

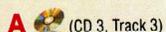
B

- **About you** **Preview and do the task** Read the instructions aloud. Ask two Ss to read the example conversation aloud. Tell Ss to ask and answer the questions in pairs, this time answering with true information.

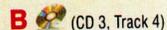
↻ **Recycle a conversation strategy** Have Ss do the task again, this time using "taking time to think" strategies. Ask Ss to find the expression for taking time to think in the example. [Let me think.] Then have Ss name others (e.g., *Um, Well*).

- **Follow-up** Ask individual Ss the questions about their city or town. Other Ss raise their hands if they do not agree with the answers.

3 Speaking naturally



- **Preview the task** Say, "It's sometimes difficult in English to hear the difference between *can* and *can't*. Many people don't say the *t* of *can't* clearly. The important sound to listen for is the *a* in *can*." (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.) Read the instructions aloud.
- **Play the recording** Ss listen carefully to the vowel sounds in *can* and *can't* and then repeat, focusing on the pronunciation of the two words.



- **Preview the task** Ask Ss to look at the sentences. Help with new vocabulary as needed. Tell Ss to listen and complete the sentences with *can* or *can't*.
- **Play the recording** **Audio script p. T-238** Ss listen and complete the sentences. Pause after each sentence to give Ss time to write.
- **Play the recording again** Ss review their answers. Check answers with the class: ask a S to read a sentence, and then replay that sentence to confirm the answer.

Answers

1. can 3. can't 5. can't
2. can't 4. can 6. can

- Ask a pair of Ss to read the example conversation aloud. Tell Ss to write the sentences using *can* or *can't*, making true statements about their city or town. Have Ss form pairs, taking turns reading their sentences aloud and saying if they agree with their partners' sentences or not and why.

Extra activity – groups

Each S in a group chooses a different city and writes its name and one thing that visitors can do there on a piece of paper. Ss pass their papers around the group. Each S adds a sentence about what visitors can do in the city written on each paper. Ss continue passing papers around and adding new sentences for as long as possible. Ss cannot repeat ideas for a particular city.

Assign Workbook pp. 66 and 67. (The answer key begins on p. T-242.)

Lesson B Countries

1 Building vocabulary

A  Listen and say the countries and regions. Which do you know in English? Check (✓) the boxes. What other countries do you know?



B Where do people speak these languages? Use ideas from the map. Then compare your answers with a partner.

- English Spanish Turkish Chinese Portuguese Japanese
Italian Korean Russian German Arabic French Thai

"They speak English in the United States, Canada, ..."

Word sort

C Complete the chart with languages and countries. Compare your answers with a partner.

I can speak ...	I can't speak ...	I want to go to ...
Portuguese	Korean	Australia
a little English		

Can for ability

I'm Brazilian. I speak Portuguese, and I **can** speak a little English, but I **can't** speak Korean.

"I can speak a little English, so I want to go to Australia."

Lesson B Countries

1 Building vocabulary

- **Set the scene** Say, "Look at the map. Put a check on your country. Choose two countries you really want to visit. Put an X on those countries."
- Put Ss in small groups to compare maps. Have groups report to the class on the countries most group members want to visit.

A (CD 3, Track 5)

- **Preview the task** Tell Ss to listen and repeat the place names.
- **Play the recording** Ss listen and repeat.
- **Play the recording again** Ask, "Which place names do you know in English? Listen and check the boxes." Have Ss compare their answers with a partner. Ss say the places they know, and their partners answer *I know [place] in English, too* or *I need to learn the word for [place]*.
- Ask Ss to think of other countries they know. Make a list on the board.

Extra vocabulary: countries

Present or have Ss suggest extra vocabulary for countries that are not on the map in the Student's Book. For a list of more countries, see Vocabulary Notebook, p. 94.

Extra activity – pairs

Books closed. Ss write the letters of the alphabet on a piece of paper. Ss work with a partner and think of a country for as many letters as they can in four minutes. Ss call out their ideas. Ss score a point for any country that no other pair has on its list. The pair with the most points wins.

B

- **Preview the task** Read the instructions aloud. Then read the names of the languages aloud, and have Ss repeat. Say, "Write the name of each language. Where do people speak the language? Write the names of as many places as you can. Look at the map for ideas."
- **Do the task** Have Ss complete the task. Consider giving Ss a time limit.
- Read the example, and then tell Ss to compare ideas with a partner. Check answers with the class: call out each language, and call on individual Ss to say what countries they wrote. Write lists on the board.

Possible answers

English: Great Britain, Australia, New Zealand, the United States,

Canada, Ireland, South Africa

Italian: Italy, Switzerland

Spanish: Spain, Peru, Chile, Mexico, Puerto Rico, Central America, South America, Colombia, Uruguay, Argentina, Costa Rica

Korean: Korea

Turkish: Turkey

Russian: Russia

Chinese: Chinese has many dialects. People in China speak Mandarin. People in Hong Kong speak Cantonese, people in Taiwan speak Mandarin and Taiwanese, and people in Singapore speak Cantonese.

German: Germany, Austria, Switzerland

Portuguese: Portugal, Brazil

Arabic: Egypt, Morocco, Jordan, Iraq

Japanese: Japan

French: France, Canada, Switzerland

Thai: Thailand

C

- **Present Can for Ability** Say, "This is another use for *can*." Read the information aloud. To check comprehension, ask several Ss to name the languages they can and cannot speak. (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.)

Word sort

Preview the task Ask Ss to look at the chart. Read the examples in each column aloud. Ask, "In which columns do you write names of languages?" [I can speak, I can't speak] "In which column do you write the names of countries?" [I want to go to]

- **Do the task** Have Ss complete the chart with names of languages and names of countries.
- When Ss finish, read the example sentence aloud. Tell Ss to compare their charts with a partner. Call on several Ss to report on their partners.

Extra activity – pairs

Ss choose five countries, write them in a list on a piece of paper, and exchange lists with a partner. Pairs then write sentences saying something they know about each country.

Extra activity – pairs

S1 in each pair thinks of a country. S2 asks questions until he or she guesses the country S1 is thinking of. S2 can only ask *yes-no* questions (e.g., *Is it in South America? Do people there speak English?*).

2 Listening and speaking National dishes

A Do you like food from other countries? What kinds of food do you like? Tell the class.

B Listen to Melissa talk about food. What types of food does she like? Check (✓) the boxes.



French



Korean



Italian



Chinese



Japanese



Brazilian



Mexican



Thai

About you

C Pair work Ask and answer questions about international foods. Add your own ideas.

“Do you like French food?”

“Can you make Korean food?”

“Where can you get good Italian food around here?”

Countries Nationalities

Japan	Japanese
Spain	Spanish
Mexico	Mexican
Peru	Peruvian

3 Survey

Do your classmates know a lot about other countries and cultures? Ask questions to find out.

Who is a “world citizen”?

- Find someone who . . .
- can make Indian food.
 - has an American friend.
 - can speak three languages. (What are they?)
 - likes Brazilian music.
 - knows the capital city of Australia.
 - can name three countries beginning with C.
 - knows the name of a British band.

Name



“Can you make Indian food?” “Yes, I can make some things.” or “No, I can’t. I never cook.”

4 Vocabulary notebook People and nations

See page 94 for a new way to log and learn vocabulary.



2 Listening and speaking

A

- **Preview and do the task** Tell Ss to look at the pictures of different foods. Ask, "Do you like food from other countries?" Have Ss raise their hands for *yes*.
- Say, for example, "I like Japanese food, and I like Mexican food. We use nationality words to talk about food from other countries." Point out the *Countries* and *Nationalities* charts in Part C, and read the examples aloud. Ask, "What kinds of food do you like?" Call on several Ss to answer.

B (CD 3, Track 6)

- **Preview the task** Read the instructions aloud.
- **Play the recording** *Audio script p. T-238* Ss listen and check (✓) the boxes. Ss compare answers in pairs. Then check answers with the class.

Answers

Melissa likes Japanese, Italian, French, Chinese, and Mexican food.

- **Play the recording again** Write on the board:

*It's expensive.
They don't give a lot of food.
They're spicy.*

- Say, "Look at these sentences. Now listen again. Which kind of food are they talking about?" Ss listen and then call out the answers. [expensive: Japanese; don't give a lot of food: French; spicy: Korean, Thai]

C

About you **Preview the task** Read the instructions aloud. Then read each example question, and call on different Ss to answer.

- **Do the task** Have Ss take turns asking and answering questions about international foods. Tell Ss to ask questions about the foods in the pictures and also other types of foods they like or know about.
- ↻ **Recycle a conversation strategy** Have Ss do the task in Part C again, this time asking follow-up questions to get more information (e.g., *S1: Do you like French food? S2: Yes, I do. S1: Where can you get good French food around here?*). Ask Ss to report any interesting information to the class.

Extra activity – class

Say the name of a country. Ss name the nationality for that country (e.g., *T: France. Ss: French.*).

3 Survey

- **Set the scene** Say, "How much do you and your classmates know about other countries? We're going to take a survey. First, can you name the countries whose flags are in the pictures?" Have Ss work in pairs, see how quickly they can write the names, and raise their hands when they finish. After two minutes, have the first pair to raise their hands give their list. Check answers with the class and see how many pairs got all correct. [from top left, across rows: India, United Kingdom, Brazil, Mexico, Australia, United States]
- **Preview and do the task** Read the instructions and the example conversation aloud. Say, "Go around the class, and ask your classmates *yes-no* questions. When a classmate answers *yes*, write the person's name in the chart." Have Ss do the task.
- **Follow-up** Ask the questions in the survey, and call on individual Ss to respond.

Culture note

U.S.(A.) stands for *United States (of America)*. It can be a noun (e.g., *in the U.S.*) or an adjective (e.g., *a U.S. citizen*). The word *American* is often used to describe people and things from the United States.

UK stands for *United Kingdom*, which is made up of Great Britain (that is, the countries of England, Scotland, and Wales) and Northern Ireland. The nationality of people and things from Great Britain is *British*.

Extra activity – groups

Groups make their own survey using their own ideas. Tell Ss to think of six new items. For example, *Find someone who . . . knows the capital city of Chile; knows the name of a Japanese dish*. Ss repeat the task from Exercise 3 and go around the class.

Extra activity – groups

Ss work in groups. They choose a country, find pictures of it, and paste them onto a poster. They then write facts and information about the country on the poster and display their posters in the classroom. Groups present their information to the class.
Note: This activity requires time in at least two class periods.

4 Vocabulary notebook

- Tell Ss to turn to Vocabulary Notebook on p. 94 of their Student's Books. Have Ss do the tasks in class, or assign them for homework. (See the teaching notes on p. T-94.)

 Assign Workbook pp. 68 and 69. (The answer key begins on p. T-242.)

They're a kind of candy.

1 Conversation strategy Explaining words

A Circle the correct word to complete the sentence.

Coffee is a kind of *food / drink / dance / music*.

Now listen. What do Yuki and Adam order?



Server Are you ready to order?
 Yuki Yes. Can I have a large diet soda?
 Server A large diet soda?
 Yuki Yes, please.
 Adam Um, can I have coffee ice cream with chocolate sprinkles?
 Server Sure. OK.
 Yuki What are sprinkles?
 Adam They're a kind of candy. You can put them on things like ice cream and cake. They're kind of like sugar.
 Yuki Oh, I know. You can get them in Japan, too.

Notice how Adam uses *a kind of* and *kind of like*. He's explaining a new word to Yuki. Find examples in the conversation.

"What are sprinkles?"
 "They're a kind of candy."

B Match each picture with an explanation. Then take turns asking a partner to explain the words.

<p>1 <i>lassi</i> (from India)</p>	<p>3 a <i>hanbok</i> (from Korea)</p>	<p><input type="checkbox"/> It's a kind of musical instrument. It's like a guitar</p> <p><input type="checkbox"/> It's a kind of bread. It's kind of like a pancake.</p> <p><input type="checkbox"/> It's a kind of drink. It's kind of like a milk shake</p> <p><input type="checkbox"/> It's a kind of dress. It's a traditional outfit.</p>
<p>2 a <i>bouzouki</i> (from Greece)</p>	<p>4 a <i>tortilla</i> (from Mexico)</p>	

"What's lassi?" "It's a kind of ..."



Lesson C They're a kind of candy.

↻ Lesson C recycles *can* for possibility and ability. *Can* is also used in this lesson for requests in the context of ordering food and drink.

1 Conversation strategy

Why explain words?

When speakers need to explain a word, they often use the strategy taught in this lesson to get their meaning across. They may give examples of the *type* of thing or idea they are talking about (e.g., *It's a kind of . . .*), or they make comparisons with similar things or ideas (e.g., *It's [kind of] like . . .*). This strategy is particularly useful for beginning learners, whose vocabulary is limited. (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.)

- **Set the scene** Tell Ss to look at the picture. Ask, "Where are the people?" [in a coffee shop, in a restaurant, in a diner] Ask individual Ss, "What kinds of foods do you usually order when you eat out? Do you ever try foods from other countries?"

A (CD 3, Track 7)

- **Preview the task** Books closed. Ask, "What's coffee?" Encourage Ss to try and explain the word *coffee*. Write on the board: *Coffee is a kind of . . .* Ask Ss to complete the sentence, and write ideas on the board.

- Books open. Read the instructions and the sentence aloud. Check the answer with the class. [drink] Say, "Coffee is a kind of drink. What other kinds of drinks do you know?" Ss answer (e.g., *soda, tea, water*).

- Write on the board:

*Can I have coffee ice cream with chocolate sprinkles?
They're a kind of candy.*

Oh, I know. You can get them in Japan, too.

Say, "This is part of the conversation you're going to hear. What do you think it is about?" [food in a restaurant] "There is a missing question. What do you think it is?" [What are sprinkles?]

- Say, "What do Yuki and Adam order? Listen and read along. Underline the answers."
- **Play the recording** Students listen and underline what Yuki and Adam order. Check answers with the class. [Yuki: large diet soda; Adam: coffee ice cream with chocolate sprinkles]
- **Practice** Have Ss practice the conversation in groups of three, taking turns playing each role.
- **Present Notice** Write on the board:

a kind of kind of like

Say, "The expressions *a kind of* and *kind of like* are used to explain new words. Can you find them in the conversation?" Tell Ss to circle the expressions.

- Read the information aloud. Check answers with the class. [They're a kind of candy. They're kind of like sugar.]

- Explain that the conversation includes another use of *can*: to make requests. Ask Ss to read the questions with *can* used in requests aloud. [Can I have a large diet soda? Can I have coffee ice cream with chocolate sprinkles?]

Extra activity – groups

Ss work in groups of three. They look over the conversation and then close their books and practice it. Write key words on the board (e.g., *Server: order?; Yuki: diet soda; Adam: ice cream and sprinkles; Yuki: sprinkles?; Adam: candy / sugar; Yuki: Japan*).

B

- **Preview the task** Tell Ss to look at the pictures and cover the information at the right. Ask, "Do you know what the items are? Can you explain them in English?" Ask Ss for ideas.
- **Do the task** Have Ss match the pictures with the explanations. Check answers with the class.

Answers

- 2 It's a kind of musical instrument. It's like a guitar.
- 4 It's a kind of bread. It's kind of like a pancake.
- 1 It's a kind of drink. It's kind of like a milk shake.
- 3 It's a kind of dress. It's a traditional outfit.

- Tell Ss to study the explanations of the items. Have Ss work in pairs and take turns asking about and explaining the words. Tell Ss to try to give the explanations without looking at the book.

Extra activity – class / pairs

With the class, make a list of words Ss imagine a visitor to their country would like to have explained. For example, a visitor to Japan may ask, *What are geta?* A visitor to Mexico might ask, *What's an enchilada?* Ss then work in pairs and explain all the words they can. Call on different pairs to provide explanations. Other Ss call out other explanations they have for the same items.



Tell Ss to turn to Self-Study Listening, Unit 9, at the back of their Student's Books. Assign the tasks for homework, or have Ss do them in class. (See the tasks on p. T-131 and the audio script on p. T-133.)

2 Strategy plus Like

You can use **like** to give examples.

In conversation . . .

Like is one of the top 15 words.
It has other meanings:
I like Brazilian food.
What's Thailand like?
Sprinkles are like sugar.

You can put sprinkles
on things like ice
cream and cake.



Imagine a tourist is asking these questions about your country.
Answer the questions. Then practice with a partner.

- A What are good souvenirs to buy?
B Well, things like _____.
- A Do you ever see people in traditional clothes?
B Well, you sometimes see things like _____.
- A Is the food spicy like Indian food?
B _____.
- A Where are good places to visit?
B Oh, places like _____.

3 Listening and speaking What language is it from?

A Label the photos with the words below. Can you guess what languages the words are from? Complete the chart.

<p>a mosquito</p> <p>✓ yogurt</p> <p>a boutique</p> <p>a waltz</p>	1	2	3	4
	It's called . . .	yogurt		
	The word is from . . .			

B Now listen to more of Adam and Yuki's conversation. Check your guesses.

C Group work What foreign words do you use in your language? How many can you think of? What do they mean? Make a list.

4 Free talk Where in the world . . . ?

See **Free talk 9** for more speaking practice.



2 Strategy plus

Why use *like*?

Like is often used to introduce one or more examples of something that is being talked about.

- **Present Strategy Plus** Read the information aloud. Then ask a S to read the caption. (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.)

- Write on the board:

In summer, you can play sports like . . .

In Asia / South America, you can visit countries like . . .

I like to watch TV shows like . . .

Ask Ss to complete the sentences with their own ideas. Call on a few Ss to share their ideas with the class. Use the ideas to complete each sentence on the board.

- **Present In Conversation** Books closed. Tell Ss that *like* is one of the top fifteen words. Ask Ss to think of other uses of *like*. Write example sentences on the board (e.g., *I like soap operas. I like to wear comfortable clothes. What's she like?*). (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.)

- Books open. Tell Ss to look at In Conversation as you read it aloud. Have Ss make three sentences with the three different uses of *like*.
- **Preview and do the task** Read the instructions aloud. Say, "Answer the questions with two or more examples." Have Ss complete the answers with their own ideas. Then have Ss take turns asking and answering the questions with a partner.

Answers

Answers will vary depending on each S's native country.

3 Listening and speaking

A

- **Preview and do the task** Tell Ss to match the words and the pictures and to guess what languages the words are from. Have Ss complete the chart with their guesses.
- Ask Ss to call out their ideas to the class. Ss raise their hands if they agree.

Note: Answers will be checked following the listening in Part B.

B

(CD 3, Track 8)

- **Preview the task** Say, "Adam and Yuki are continuing their conversation. They're talking about the meaning of some words." Read the instructions aloud.
- **Play the recording** *Audio script p. T-238* Ss listen and review their guesses. Check answers with the class: call on different Ss to each give an answer.

Answers

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1. yogurt / Turkish | 3. a waltz / German |
| 2. a boutique / French | 4. a mosquito / Spanish |

Extra activity – pairs

Ss close their books and take turns asking about the meaning of the four words in Part A. Ss answer from memory.

C

- **Preview the task** Read the instructions aloud. Ask Ss for two or three examples of foreign words that are used in Ss' first language(s) (some words may be English words). Write the words on the board. Ask Ss what they mean.
- **Do the task** Have Ss work in groups to complete the task. If you have a mixed-language class, put speakers of the same first language together. If your Ss all have the same first language, make the task a game – the group with the most words in their list is the winner.
- Ask groups to call out the words on their lists. Make a list on the board. Call on Ss to explain what the words mean.

Answers

Answers will vary depending on each S's first language.

4 Free talk

- Tell Ss to turn to Free Talk 9 at the back of their Student's Books. Have Ss do the task. (See the teaching notes on p. T-94A.)



Assign Workbook pp. 70 and 71. (The answer key begins on p. T-242.)

Lesson D

Exciting destinations

1 Reading

A What do you know about these popular tourist destinations? What can you do or see there? Make a class list.

London Tokyo San Francisco Rome

B Look at the Web page. How many of your ideas are mentioned?



the travel guide

Search for more great destinations.

SEARCH GO

Go on a Virtual Tour! Are you planning a trip to one of the popular destinations below? Check out our guide to these great cities. You know the famous places, but with the Travel Guide, you can see and do something unusual. Click on one of the links below.



London
London is famous for historic buildings like [Buckingham Palace](#). But you can also take a walking tour of its [haunted buildings](#). [The Tower of London](#) is just one example. Can ghosts speak English? Go and find out. [More . . .](#)



Tokyo
Everyone loves to eat sushi. But where does all that fish come from? Go to the [Tsukiji Fish Market](#) at 5:00 a.m., and find out. It's lively, colorful, and fun. And you can have great sushi for breakfast! Then go to the [Ginza](#). [More . . .](#)



San Francisco
See the [Golden Gate Bridge](#), and then walk down to [Golden Gate Park](#). Go to the [Japanese Tea Garden](#), and enjoy the beautiful waterfalls, bonsai trees, and plants. Then order tea from a waitress in a kimono. [More . . .](#)



Rome
After your tour of the [Colosseum](#) and [St. Peter's Basilica](#), hang out on the [Spanish Steps](#) with young people from around the world. [More . . .](#)

Travel Competition
Win a trip to Hawaii. [Click here now!](#)

Do you have an unusual photo of a popular tourist attraction? Enter our **photo competition**. Win a digital camera. [Click here](#) for details. 

For exchange rates, [click here](#). 

[Click here](#) for world weather. 

Do you have a good travel tip? Share your stories on our [message board](#).

Need some help?
Our trip expert can help you find your ideal vacation. [Click here](#). 

Lesson D Exciting destinations

1 Reading

- **Set the scene** Read the title aloud. Say, "Destinations are places like cities or countries to which people travel. What are some exciting destinations you want to visit?" When Ss answer, encourage other Ss to ask follow-up questions (e.g., *Why do you want to go there? What can you see there?*).

A

Prereading

- **Preview and do the task** Read the instructions aloud.

Write on the board:

Tokyo Rome San Francisco London

Ask, "What countries are these cities in?" [Tokyo: Japan; Rome: Italy; San Francisco: the United States; London: England] Then ask, "What do you know about them? What can you do in each place?" Have Ss work in pairs and write their own lists. Give Ss two minutes to brainstorm ideas. Then write Ss' ideas on the board.

Possible answers

London: You can see Buckingham Palace, visit the Tower of London, ride on a double-decker bus, visit historic buildings.

Tokyo: You can go to the top of the Tokyo Tower, go shopping, visit historic buildings, go to a tea ceremony.

San Francisco: You can see the Golden Gate Bridge, take a ferry to Alcatraz Island, ride a cable car, go to Chinatown.

Rome: You can see the Colosseum and other historic buildings, go to famous museums, see the Trevi Fountain.

B

During reading

- **Preview and do the reading** Ask, "Do you ever use the Web for travel information? Do you buy tickets or make reservations online?" Have Ss who answer *yes* tell about their experiences and the kind of information they get.
- Read the instructions aloud. Say, "Look at the information about the cities on the Web page. Read about each city. Look for ideas in the reading that are on the board. Circle those ideas."
- When Ss finish, have them report to the class about the ideas on the board that are mentioned in the reading.
- **Follow-up** Ss share a piece of information they learned.
- **Do the reading again** Tell Ss to read the entire article and look for all the different things listed on the Web page that you can do using the page. Have Ss report their ideas to the class (e.g., *You can learn more about places in the cities. You can enter a competition for a trip to Hawaii or a photo competition. You can get information on world weather. You can share a travel story or tip. You can ask for help with travel arrangements.*).

- Ask Ss how they can get more information on places in the cities. [They can click on the red links in the article.]
- Tell Ss to look at the entire Web page and underline any new words. Have them call out those words or expressions. Ask classmates to help explain the meaning of the words.

Culture note

London

Buckingham Palace has served as the official London home of Britain's kings and queens since 1837.

The Tower of London was built nearly 1,000 years ago. It has been the home of monarchs, the storehouse of the Crown Jewels, and most infamously, a prison and an execution site.

Tokyo

The **Tsukiji Fish Market** was founded in 1923 after many small fish markets in Tokyo were destroyed by the Great Kanto Earthquake.

The **Ginza** is the most expensive shopping area in Japan. It is known for having the most expensive real estate on earth.

San Francisco

The **Golden Gate Bridge** was built in 1937. It is considered one of the architectural marvels of the twentieth century. For years, it was the longest suspension bridge in the world.

The **Japanese Tea Garden in Golden Gate Park** is the type of Japanese garden known as a wet walking garden. It was created in 1894 for the World's Fair.

Rome

The **Colosseum** is the most famous monument of ancient Rome. Gladiator fights and other entertainments were held there.

St. Peter's Basilica was completed in 1626. It is the largest church in the world. The basilica's dome, designed by Michelangelo, is the world's largest dome, measuring 42 meters in diameter and reaching 138 meters in height.

The **Spanish Steps** have been a gathering place for Romans and visitors since the stairway was built in 1725.

Extra activity – individuals / groups

Individual Ss write three questions to ask for advice for a vacation they want to take (e.g., *How can I find a cheap hotel?*). Ss ask their questions in groups, and other group members try to answer or give advice on how to get the information that is needed.

C Look at the Web page again. Find these things and answer the questions. Then compare with a partner.

Find . . .

- the links for two competitions. What can you win?
- two other kinds of information. Why is the information useful?
- the place to send your own travel tip. Do you have a good travel tip?
- two places you want to read more about. What do you want to know?

2 Talk about it Do you want to take a trip?

Group work What ideas do you and your classmates have about travel?

Can you agree on . . .

- ▶ three countries you all want to go to?
- ▶ the three best places to visit in your country?
- ▶ three tourist attractions you want to see?
- ▶ three types of food you all want to try?
- ▶ two languages you need when you travel abroad?
- ▶ three really good souvenirs to buy?

A Well, I want to go to Chile.

B Oh, that's a good idea.

We can go to the Atacama Desert.

C Yeah, but I can't speak Spanish.

What about . . . ?



The Atacama Desert

3 Writing A paragraph for a Web page

A Write about a place you know well for the Travel Guide Web page.

Bangkok

Bangkok is famous for its palaces, temples, and beautiful river. First go to the **Grand Palace**. Then visit the many **historic temples**. After you tour the city, you can take **a boat trip** on the river. You can enjoy the sunset and then see the temples by night.

Help note

Commas in lists

It's lively, colorful, and fun.

Enjoy the beautiful waterfalls, bonsai trees, and plants.

B Class activity Read your classmates' paragraphs. Which ones are the most interesting?

C**Postreading**

- **Preview the task** Read the instructions aloud. Ask different Ss to each read an item in the bulleted list aloud. Make sure Ss understand what information they are looking for.
- **Do the task** Have Ss find and write down the information from the article and then answer the follow-up questions. When Ss finish, have them compare answers with a partner. Check answers with the class.

Possible answers

two competitions: travel competition – You can win a trip to Hawaii; photo competition – You can win a digital camera.

two other kinds of information: exchange rates – The information is useful so you can find out how much your money is worth in another country; world weather – The information is useful so that you know the kind of clothes to pack.

the place to send your own travel tip: on the message board
two places you want to read more about: Answers will vary.

- **Follow-up** Ss share travel tips and say what they want to know about the places they want to read more about.

Extra activity – class

Ask Ss questions about the Web page (e.g., *What can you do in London? How can you get to the message board?*). Ss try to find the information as quickly as they can and raise their hands to answer. Allow the Ss who answer correctly to ask the next question.

Extra activity – groups

Ss in groups share their travel tips from Part C and make a list of the best ones for a travel article (e.g., *Use a small suitcase, and you can take it on the plane with you.*). Groups share travel tips. Have the class vote on the top five tips.

2 Talk about it

- **Preview the task** Read the instructions aloud. Call on different Ss to read the questions aloud. Then have three Ss read the example conversation. Ask a few Ss questions.
- **Do the task** Have Ss work in groups, discuss their ideas, and make notes of the answers they agree on. Encourage Ss to use English only.
- **Follow-up** Groups report on the things they agreed on.

3 Writing**A**

- **Preview the task** Read the instructions aloud. Ask, "What is a place – a city or a country – you like and know well?" Ask a few Ss to call out their ideas.
- Tell Ss to read the example paragraph. Ask a few comprehension questions (e.g., *What's the name of a famous place in Bangkok? What can tourists do in Bangkok?*). After Ss answer, say, "When you write, answer these kinds of questions in your paragraph. You can also look at the information about the cities on page 92 for ideas."
- **Present the Help Note** Call on a S to read the information aloud. Point out the use of commas for lists with three or more items. (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.) Tell Ss to look at p. 82 and find examples of lists of items with commas.
- Write these sentences on the board:

*Florence is famous for art food and markets.
New York is interesting exciting and noisy.
London has historic buildings theaters and museums.*

Have Ss copy the sentences and add the missing commas. Check answers with the class. [art, food, and markets; interesting, exciting, and noisy; historic buildings, theaters, and museums]

- **Do the task** Have Ss write their paragraphs. As they write, walk around the class and help as needed.

B

- **Preview and do the task** Read the instructions aloud. Have Ss put their paragraphs on their desks or chairs. Tell Ss to move around the class and read at least five other Ss' paragraphs. Have Ss choose the most interesting one and tell the class why they found it interesting.

Extra activity – class

Ss put their paragraphs on their desks or chairs, together with a blank piece of paper. Ss go around the class and write one question or suggestion for each paragraph. The author of the paragraph writes answers to the questions on the paper and then rewrites the paragraph, answering at least one question and incorporating at least one suggestion.

 Assign Workbook pp. 72 and 73. (The answer key begins on p. T-242.)