



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LETRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

TATIANNE GOMES DE SOUSA

**CULTURA EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (LE): DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL**

BRASÍLIA/ DF
2017

TATIANNE GOMES DE SOUSA

**CULTURA EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (LE): DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen.

BRASÍLIA/ DF
2017

©2017 da autora

Todos os direitos reservados. É vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial desta dissertação sem a expressa autorização da autora.

FICHA CATALOGRÁFICA

Sousa, Tatianne Gomes de.

G725c

Cultura em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE): Desenvolvimento de Competência Intercultural / Tatianne Gomes de Sousa. -- Brasília, 2017.

129 p.; il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Instituto de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Prof. Orientador: Enrique Huelva Unternäumen.

1. Comunicação intercultural. 2. Competência intercultural. 3. Ensino de inglês como LE. 4. Pragmática inter-(trans)-cultural. I. Huelva Unternäumen, Enrique, Orientador. II. Título.

CDU 374:811.111

TATIANNE GOMES DE SOUSA

**CULTURA EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (LE): DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada em 24 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Universidade de Brasília

Membro externo: Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff
Universidade Cruzeiro do Sul

Membro interno: Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília

Membro Suplente: Dra. Janaina Soares Alves
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Criador de todas as coisas, pela Sua presença e bênçãos concedidas em minha vida e por me dar forças para superar cada dificuldade e obstáculo.

Ao meu orientador, professor Enrique, pelo acompanhamento ao longo desses dois anos de mestrado, sem o qual esse trabalho não poderia ter se realizado. Muito mais do que dividir uma parte dos seus conhecimentos e experiências, inspirou-me a confiança e a tranquilidade necessárias para que eu pudesse concluir esse curso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, por me apresentarem tantos conhecimentos novos, sem os quais eu não poderia ter redefinido não só professora que hoje sou, mas também a pessoa que me tornei ao sair deste Programa.

Às professoras Beatriz, Maria Luisa e Janaína Soares, pelas contribuições tão enriquecedoras para este trabalho, na qualidade de examinadoras.

Aos meus colegas de mestrado, pelo conhecimento produzido e com quem compartilhei momentos acadêmicos valiosos. A solidariedade, disposição e união mútuas durante essa jornada foram cruciais para o meu crescimento.

Aos professores e alunos do CIL, que antes de me conhecerem já tinham me acolhido ao abrirem as portas de suas salas de aula para que essa pesquisa se concretizasse.

Aos meus pais, Vivian e Assis, também professores, por terem feito a diferença em cada escola em que trabalharam e terem contribuído efetivamente para uma educação pública de qualidade. Suas trajetórias profissionais foram determinantes na minha escolha por essa carreira e pelo prosseguimento da minha formação docente.

Aos meus familiares e amigos, pelo amor incontestável e apoio inestimável. Sou grata pela paciência e compreensão de minhas ausências. Em especial à Thauana, pela constante preocupação e disposição em tornar esses dois anos de estudo e pesquisa mais leves e produtivos, e à Lillian, por toda a ajuda e dedicação empregada, sem pestanejo.

Meu sincero agradecimento. Sou grata e carregarei um pedacinho de cada um na minha mente e coração.

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.

Kanavillil Rajagopalan (2003).

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as práticas pedagógicas de dois professores de língua inglesa e como estas contribuem para o desenvolvimento de Competência Comunicativa, em especial da Competência Intercultural dos alunos. Para traçar um referencial teórico adequado com essa investigação, partimos da seguinte questão norteadora: como se posicionam professores e alunos diante do ensino-aprendizagem intercultural de língua inglesa? O percurso teórico inicia com o conceito antropológico de cultura e qual sua relação com a língua. Em seguida, a discussão sobre as bases do Relativismo Linguístico é indispensável para ampliar a reflexão e discussão de língua/cultura. A partir desses alicerces, são analisados os fundamentos da comunicação intercultural conforme o paradigma da Etnopragmática, com objetivo de caracterizar as formas adequadas de uso da língua de acordo com as normas culturais imbricadas em determinada comunidade de fala, e estabelecer suas aplicações para o conceito de Competência Comunicativa, fundamental para o ensino/aprendizagem de línguas, enfocando especialmente na (sub) Competência Intercultural. O cunho etnográfico foi a escolha metodológica feita para analisar o desenvolvimento de Competência Intercultural dos alunos em duas turmas: uma, de nível intermediário; e outra, de nível avançado. Considerando essa trajetória teórico-metodológica, os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários, observações de aulas, anotações de campo e registros de áudio. A análise desses dados demonstrou que é preciso uma abordagem mais consistente e sistemática acerca dos conteúdos socioculturais relevantes para o desenvolvimento de Competência Intercultural, cujo domínio perpassa a comunicação intercultural bem-sucedida. Esta dissertação também apresenta algumas reflexões sobre como os exercícios aplicados em sala de aula, sejam do próprio material didático ou extras, preparados pelos professores, podem ser ressignificados sob o olhar da interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Intercultural. Competência Intercultural. Ensino de inglês como LE. Pragmática Inter-(Trans)-Cultural.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the pedagogical practices of two teachers of English and how they contribute to the development of Communicative Competence, specially the students' Intercultural Competence. In order to draw an appropriate theoretical framework to this study, we start with the following guiding question: how do teachers and students face intercultural English language teaching and learning? The theoretical course begins with the anthropological concept of culture and its relation with language. Afterwards, the discussion concerning the bases of Linguistic Relativism is indispensable to expand the reflection and discussion of language/culture. In the light of these frames, the foundations of intercultural communication are analyzed according to the paradigm of Ethnopragmatics, with the aim of characterizing the appropriate ways of using the language according to the cultural norms intertwined in a particular speech community, besides establishing their applications for the concept of Communicative Competence, fundamental for the teaching/learning language process, focusing especially on the (sub) Intercultural Competence. The ethnographic orientation was the methodology chosen to evaluate the development of Intercultural Competence of two groups of students, one of intermediate level and one of advanced. Considering this theoretical-methodological course, the data were collected through interviews, questionnaires, class observations, field notes and audio records. The analysis of these data has demonstrated that it is necessary a more consistent and systematic approach on the sociocultural contents that are relevant to the development of Intercultural Competence, whose mastery pervades the successful intercultural communication. This study also presents some reflections on how the exercises used in the classroom, whether from didactic material or extra ones, elaborated by the teachers, can be redefined considering the intercultural view.

KEYWORDS: Intercultural Communication. Intercultural Competence. Teaching English as FL. Inter-(Cross)-Cultural Pragmatics.

RESUMEN

Esta investigación procura analizar las prácticas pedagógicas de dos profesores de lengua inglesa y cómo estas contribuyen para el desarrollo de Competencia Comunicativa, en especial la Competencia Intercultural de los alumnos. Para trazar un referencial teórico adecuado con esta investigación, partimos de la siguiente cuestión guía: ¿cómo se sitúan los profesores y los alumnos delante de la enseñanza-aprendizaje intercultural de la lengua inglesa? El recorrido teórico se inicia con el concepto antropológico de cultura y cuál es su relación con la lengua. Enseguida, la discusión sobre las bases del Relativismo Lingüístico es indispensable para ampliar la reflexión y la discusión de la lengua/cultura. A partir de esos cimientos, son analizados los fundamentos de la comunicación intercultural conforme el paradigma de la Etnopragmática, con el objetivo de caracterizar las formas adecuadas del uso de la lengua de acuerdo a las normas culturales interconectadas en determinada comunidad de habla, y establecer sus aplicaciones para el concepto de Competencia comunicativa, fundamental para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, enfocando especialmente en la (sub)Competencia Intercultural. El cuño etnográfico ha sido la elección metodológica para analizar el desarrollo de la Competencia Intercultural de los alumnos en dos grupos, uno de nivel intermedio y otro de nivel avanzado. Considerando esa trayectoria teórico metodológica, los datos fueron recolectados por medio de entrevistas, cuestionarios, observaciones de clases, anotaciones de campos y registros de audio. El análisis de esos datos demostró que es preciso un abordaje más consciente y sistemático acerca de los contenidos socioculturales relevantes para el desarrollo de Competencia Intercultural, cuyo dominio atraviesa la comunicación intercultural exitosa. Esta disertación también presenta algunas reflexiones sobre cómo los ejercicios aplicados en clase, sean del propio material didáctico o extras, preparados por los profesores, pueden ser resignificados bajo la mirada de la interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Comunicación Intercultural. Competencia Intercultural. Enseñanza de inglés como LE. Pragmática Inter-(trans)-Cultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Triângulo Culinário de Lévi-Strauss	29
Figura 2 – Subdomínios da Linguagem Espacial	47
Figura 3 – Exemplos dos Três Principais Quadros de Referência Espacial.....	48
Figura 4 – Arcabouço de Competência Comunicativa	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os Primitivos Semânticos por Categoria	55
Quadro 2 – Caracterização da Competência Intercultural.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Elaboração de Questionário	86
Tabela 2 – Síntese da Geração de Dados ao Longo da Pesquisa.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELin	–	Aprendizagem e Ensino de Línguas
CC	–	Competência Comunicativa
CCI	–	Competência Comunicativa Intercultural
CDT	–	Competência Discursivo-Textual
CE	–	Competência Estratégica
CF	–	Competências Formulaica
CI	–	Competência Intercultural
CIL	–	Centro Interescolar de Línguas
CIn	–	Competência Interacional
CL	–	Competência Linguística
CLE	–	Competência Lúdico-Estética
DAL	–	Dispositivo de Aquisição de Linguagem
EF	–	Education First
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
GU	–	Gramática Universal
IPI	–	Índice de Proficiência em Inglês
LA	–	Linguística Aplicada
LD	–	Livro Didático
LE	–	Língua Estrangeira
MSN	–	Metalinguagem Semântica Natural
RAs	–	Regiões Administrativas
RC	–	Roteiro Cultural
RL	–	Relativismo Linguístico
LE	–	Língua Estrangeira
RI	–	Relativismo Linguístico
SEE-DF	–	Secretaria de Estado e de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. LÍNGUA E CULTURA	24
2.1. Compreensões sobre cultura	24
2.1.1. Cultura como oposição à natureza	25
2.1.2. Cultura como conhecimento	26
2.1.3. Cultura como comunicação	28
2.1.4. Cultura como sistema de mediação	31
2.1.5. Cultura como sistema de práticas.....	32
2.1.6. Cultura como sistema de participação.....	34
2.1.7. Algumas ponderações sobre cultura/língua	36
2.2. Relativismo linguístico e cultural	37
2.2.1. Precusores do relativismo linguístico (RL).....	39
2.2.2. A hipótese de Sapir-Whorf e o RL na atualidade.....	42
2.2.3. A importância dos estudos sobre RL para a interação comunicativa..	49
3. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	51
3.1. Interação comunicativa nas diferentes culturas	51
3.1.1. A metalinguagem semântica natural (MSN)	54
3.1.2. Os roteiros culturais	56
3.1.3. O embate da comunicação intercultural	61
3.2. Competência comunicativa	63
3.3. Competência Intercultural	68
3.3.1. A sala de aula de língua estrangeira a partir da perspectiva da interculturalidade	73
4. METODOLOGIA.....	76
4.1. Tipo de pesquisa.....	76
4.2. Contexto da pesquisa e participantes	78
4.2.1. Participantes.....	80

4.2.1.1. Perfil dos professores.....	80
4.2.1.2. Perfil dos alunos.....	81
4.3. Geração de dados: instrumentos e procedimentos adotados	83
4.3.1. Observação	83
4.3.2. Notas de campo.....	84
4.3.3. Gravações de áudio.....	85
4.3.4. Questionário	86
4.3.5. Entrevista.....	87
4.4. Procedimentos de análise de dados	89
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	91
5.1 Perspectivas sobre o local da cultura.....	92
5.1.1 Interpretações sobre cultura.....	93
5.2 Abordagens de ensinar dos professores.....	102
5.3 Componentes socioculturais nas práticas e mediações pedagógicas.....	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	132
APÊNDICE A – CARTA DE ESCLARECIMENTO	133
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (ALUNOS)	135
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR)	140

1. INTRODUÇÃO

A globalização e a internet são fatores que contribuíram fortemente para uma mudança do papel da língua inglesa nas últimas décadas. O domínio deste idioma não está mais associado à elite, muito menos a países restritos. Pelo contrário. Hoje, este idioma é parte de uma qualificação básica para a força de trabalho global e para todos aqueles que desejam ser bem informados. Toda LE expande horizontes, mas o inglês, principalmente, gera mais oportunidades em diversos âmbitos, como o científico, o acadêmico e o corporativo.

Conforme o último relatório do Índice de Proficiência em Inglês (IPI), da Education First (EF)¹, divulgado em 2016², o Brasil ocupa a 40ª posição entre 72 países participantes. Ainda há muito a ser feito e difundido em nosso país em diversos níveis, para que essa realidade avance patamares mais altos. Dentre outras medidas – como a expansão do acesso ao ensino de línguas, criação e implementação de políticas públicas que incentivem a licenciatura de LEs, a própria formação de professores –, não menos emergente é a necessidade de se avaliar que tipo de ensino temos no Brasil. Mesmo com o advento da abordagem comunicativa e o conceito de Competência Comunicativa, nos anos 1980, a tradição do ensino ainda continua pautada nos aspectos linguísticos, sob uma perspectiva disciplinar e estruturalista. Na prática, os substratos socioculturais – naturalmente entrelaçados nas práticas sociais realizadas por meio da língua – são raramente enfocados.

Essa defasagem no ensino traz, para muitos, frustração em situações reais de comunicação na LE, mesmo após anos de estudos formais, e reforça crenças como a de que só se aprendem línguas em situações de intercâmbio ou imersão em países nativos da língua-alvo. Em muitos lugares, o ensino se apresenta como métodos que enfocam a “comunicativização” da forma (gramatical) e trazem o aspecto cultural como uma informação complementar, de forma reducionista, sem destacar valores subjacentes à língua que permitem que cada grupo ou comunidade

¹ A instituição EF avalia e classifica os países por suas habilidades em inglês, contando com milhões de adultos participantes ao redor do mundo. O IPI EF tornou-se o padrão mundial reconhecido para medir a habilidade de inglês em um país, e seus resultados demonstram que a proficiência desta língua está relacionada com maior renda, melhor qualidade de vida, maior facilidade de fazer negócios e mais inovação.

² Os relatórios podem ser acessados no endereço eletrônico <<http://www.ef.com.br/epi/>>.

sociocultural expresse suas próprias representações, ideias e sentimentos de diferentes formas.

Antes de mais nada, para idealizar um ensino que contemple as relações globalizadas e marcadas pela diversidade, é imprescindível uma pedagogia que inclua a conscientização de que aprender línguas implica, necessariamente, ir além do próprio nível de realidade, em conhecer e aceitar as diversas formas de conceber, exprimir e agir em sociedade. Nesse sentido, é imprescindível, em primeiro lugar, entender sistematicamente como a interação comunicativa diverge socioculturalmente, isto é, conhecer as particularidades de realização de ações comunicativas em determinada comunidade. A interculturalidade, então, é um paradigma que compreende a aprendizagem de línguas como uma forma de conhecimento de si e do outro. Ao desenvolver competência intercultural (CI), o aprendiz de LE pode ter a oportunidade de vivenciar um processo que o torna capaz de mediar a comunicação e interagir com pessoas de diferentes identidades culturais, de lidar com distintas perspectivas de realidade.

Ainda que nem todos se dediquem a uma aprendizagem de LE com vistas à comunicação com pessoas de origens internacionais, o desenvolvimento dessa competência é não só desejável, mas necessário - isso se torna claro quando pressupomos que a língua é usada para engajamento de práticas sociais. E, num mundo marcado pelas diferenças, como a diversidade e a relativização das fronteiras geográficas e culturais, é emergente pensar em estabelecer relações entre as culturas de tal forma que o ser humano seja levado a refletir recursivamente sobre a cultura que entra em contato e a sua própria, num exercício de questionamento que proporcione uma interação com o diferente a fim de levar a novas possibilidades de construção de sentidos e conhecimentos.

Por meio de uma abordagem intercultural, analisamos as culturas nas quais estamos imersos, bem como outras que entramos ou desejamos ter contato, e reconhecemos cada uma como singular e igualmente adequada aos que a ela dão vida, do mesmo modo que facilitamos o processo de extrapolação de estereótipos e desconstrução de preconceitos persistentes nas sociedades e nas comunidades das quais fazemos parte. Dessa forma, professores de línguas podem fazer com que seus alunos entendam e lidem melhor com as inequidades sociais e os sistemas de crenças e atitudes que as sustentam.

Pensando no ensino de línguas no Brasil e na realidade encontrada em muitas salas de aula, que declaradamente se intitulam comunicativas e que procuram desenvolver a capacidade de comunicar do aluno, é notável a percepção de que a interculturalidade não tem sido tratada de forma adequada. Portanto, estudos que enfoquem nas atitudes de professores e alunos em relação à CI são necessários para que possamos aperfeiçoar os cursos de formação de professores de línguas – sejam eles de formação inicial ou continuada.

A partir dessas considerações iniciais, surgiu a seguinte pergunta norteadora, com capacidade para ramificar-se em outras: **como se posicionam professores e alunos diante do ensino-aprendizagem intercultural de língua inglesa?**

A presente pesquisa teve por objetivo geral examinar as práticas pedagógicas sob a perspectiva da interculturalidade no ensino de inglês em uma instituição de ensino de línguas, em turmas de nível intermediário e avançado. A opção por esses níveis se deu pelo entendimento de que esses alunos, já na reta final de seus cursos, possuíam alguns anos de estudos formais e presumidamente experiências pessoais de uso da língua, em diferentes contextos. Para cumprir esse objetivo, foi necessário estabelecer outros mais específicos:

- a) Elucidar quais aspectos interculturais são evidenciados nas relações sociais em sala de aula;
- b) Avaliar a posição do professor em relação ao trabalho da temática da interculturalidade; e
- c) Investigar em que grau os alunos utilizam e demonstram conhecimento de aspectos interculturais em situações de interação na língua-alvo.

Em busca de uma instituição pública que demonstrasse bons resultados no ensino de LEs, um dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (CILs-DF) foi escolhido como local de pesquisa. Conforme Damasco (2012), a criação do CIL, no ano de 1975, representou uma necessidade de impulsionar e melhorar o ensino de LE no DF, com uma proposta pedagógica inovadora e diferenciada do modelo vigente no nível básico de ensino – modelo esse que persiste até hoje nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: salas com média de 40 alunos, falta de equipamentos e recursos necessários ao ensino de línguas, carga horária inadequada e uma qualidade precária, puramente instrucionista e superficial.

Como escola pública especializada no ensino de línguas estrangeiras modernas, Damasco (2012) ressalta que seus idealizadores almejavam um modelo pedagógico nos moldes de escolas particulares: infraestrutura adequada, máximo de 20 alunos por turma, formação de classes por nível de proficiência. A instituição cresceu progressivamente tanto na oferta de vagas e número de unidades quanto na oferta de idiomas nesses poucos mais de 40 anos desde a sua criação. Hoje são 15 centros distribuídos pelo DF³ e um total de 5 línguas oferecidas, e se tornou referência nacional no ensino de línguas.

A fim de situar o leitor sobre a organização da dissertação, os referenciais teóricos e os principais autores adotados para os propósitos do trabalho, apresento, por fim, uma breve descrição de cada capítulo e das seções que os integram.

Inicialmente, no capítulo 2, ofereço o marco teórico da Antropologia Linguística para compreensão da noção de cultura, do que é constituída e de que forma ela se relaciona com a língua. Esse conceito, como nos lembra Huelva Unternbäumen (2015), tão primordial para o construto de Competência Comunicativa (CC, daqui por diante), tem seu alicerce nos conhecimentos que garantem a uma sociedade existir e se manter como tal e abarca o que se conhece por Cultura (com maiúscula, também referenciada por “cultura culta”, que diz respeito a aspectos como arte, música, arquitetura, literatura) e cultura (com minúscula, também conhecida por “cultura popular”, referente a hábitos, costumes, práticas, crenças, normas).

Embora não exclua o que se entende por *Cultura*, a definição antropológica de cultura está essencialmente concernida na noção de *cultura*, por se tratar de um conceito que estabelece relações entre sociedade e seus falantes, que explica como membros de uma comunidade se organizam e interagem comunicativamente de forma adequada e semelhante (HUELVA UNTERNBÄUMEN, 2015). Para explorar melhor como a noção de cultura se relaciona indissociavelmente com a língua, utilizarei o estudo de Duranti (2008), que propõe e discute essa inter-relação a partir de seis perspectivas. Complemento tais pontos de vista com as contribuições de Boas (1932), Goodenough (1964), Hutchins (1995), Woodward (2000), Lévi-Strauss (*apud* WOODWARD, 2000), Geertz (1989) e Bourdieu (*apud* THIRY-CHERQUES, 2006, e DURANTI, 2008).

³Informação disponibilizada pela Secretaria de Educação do DF, consultada no site <http://www.se.df.gov.br/informacoes-da-rede/unidades-escolares.html>. Acesso em: 19 jan. 2017.

O entendimento de que o fenômeno da comunicação vai além das estruturas gramaticais e precisa ser combinado com aspectos do mundo exterior, isto é, a cultura, essencial para a construção dos significados, nos remete aos referenciais teóricos do relativismo linguístico e cultural, aportes utilizados na seção subsequente. Ainda que existam diversas vertentes teóricas a esse respeito, todas elas convergem em relação a um princípio: língua; cognição e realidade/cultura são domínios que estão em constante (re)estruturação e (re)adaptação, por meio de influências e interferências mútuas, para melhor se adequarem às necessidades dos falantes e seus contextos socioculturais.

Para discussão sobre esse aporte, lanço mão primeiramente dos trabalhos de Humboldt (2006) e Boas (1964, 2004), os quais influenciaram seguramente a formulação clássica da famosa Hipótese do Relativismo Linguístico, também conhecida como Hipótese de Sapir-Whorf, apresentada por Benjamin Whorf (1956) de forma mais clara e refinada, mas amparada nas contribuições iniciais de Edward Sapir (1949; 1954). Desde então, muitas pesquisas dedicadas ao desenvolvimento da hipótese têm sido feitas, das quais destaco as pesquisas de Lucy (1996), Levinson (2003) e Levinson & Wilkins (2006).

Conforme demonstram os estudos sobre o relativismo linguístico, conceber a interação comunicativa como um ritual ancorado na língua/cultura significa compreender que falantes de línguas/culturas diferentes têm formas distintas de compreender e se relacionar com a realidade. Assim, ao aprender uma nova língua, os alunos devem (ou deveriam) desenvolver a habilidade de interagir adequadamente, de acordo com os membros da língua/ cultura que dedicam seus estudos. A Etnopragmática, contribuição teórica que permite conhecer as bases socioculturais (valores, crenças, normas implícitas) que determinam como a interação comunicativa deve ser realizada, é a base para a discussão da primeira seção do capítulo 3, sobre a descrição de como atos comunicativos se assemelham e se distinguem entre as línguas/culturas, a partir de um ponto de vista intracultural, porém neutro, sem recair em etnocentrismos.

Para essa tarefa, recorro aos trabalhos de Wierzbicka (1997; 2003), Goddard (2002; 2006), Goddard & Wierzbicka (2004; 2007) e Goddard & Zhengdao (2015), os quais são resultados de um grupo de pesquisa idealizado por Wierzbicka e que conta com a metodologia da Metalinguagem Semântica Natural (MSN), criada para que se desenvolvam análises linguísticas e interculturais por meio dos

primitivos semânticos (um conjunto de termos linguísticos universais a todas as línguas) e da técnica dos roteiros culturais (afirmações criadas a partir dos primitivos semânticos que descrevem de forma clara e direta, até mesmo para o *outsider*, as particularidades culturais impregnadas nas ações cotidianas).

As aplicações das pesquisas de Wierzbicka e seu grupo no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas nos remete ao conceito de CC, tópico a ser explorado na segunda parte do capítulo 3. O construto de CC, definido inicialmente por Hymes (1972), rompe com tradições estruturalistas e reconhece que o domínio de uma língua está em produzir orações gramaticalmente corretas em conformidade a uma variedade de usos socioculturais. Hymes (1972) propôs a divisão de CC entre a competência linguística e a competência sociocultural e, em 1980, Canale & Swain ampliam esse conceito e propõem três competências: linguística, sociolinguística e estratégica. Três anos mais tarde, em 1983, Canale acrescenta a competência discursiva ao construto.

Dentre os diversos modelos de CC que surgiram desde então, elegi o modelo de Almeida Filho, *et al.*, (2009) e seu arcabouço revisitado em 2015 pelos alunos do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, participantes do curso de Competência Comunicativa, para melhor exploração nesta pesquisa e como requisito para discussão sobre uma competência mais específica, a intercultural, na terceira seção do capítulo 3 desta pesquisa.

Nesta seção, discutirei, primeiramente, à luz das contribuições de Kramsh (2009), Bhabha (1998) e Huelva Unternbäumen (2016), a noção de um espaço criado quando línguas/ culturas diferentes se encontram, em que a interação comunicativa intercultural acontece; um lugar onde as diferenças dialogam e os significados das interações são negociados, num exercício de alteridade constante, característica inerente ao sujeito intercultural e pela qual perpassa o domínio da CI. Em seguida, trago os elementos constitutivos e característicos da CI elencados por Byram (1997), os quais estendem e complementam considerações analisadas por Kramsh (2009), Bhabha (1998) e Huelva Unternbäumen (2016). Por fim, apresento uma reflexão sobre o lugar da perspectiva da interculturalidade nas práticas pedagógicas de LE.

Considerando as teorias apresentadas e a discussão sobre a relação entre elas, apresentarei no capítulo 4 a metodologia eleita para o cumprimento dos objetivos propostos para a pesquisa e que iluminará os caminhos a serem

percorridos até uma resposta para a questão norteadora. Por centrar-se nas interações entre professores e alunos na sala de aula, o delineamento qualitativo de cunho etnográfico torna-se adequado. Como esclarece McKay (2010), na investigação etnográfica, o pesquisador tenta interpretar as ações dos *insiders* conforme suas perspectivas em um contexto específico, por meio do envolvimento direto com os participantes dentro do ambiente pesquisado. Assim, procuro neste estudo examinar a dinâmica das aulas caracterizada pelas ações de professores e alunos em sala, as quais refletem seus posicionamentos pessoais (ainda que construídos em conjunto entre professores e alunos ao longo do processo de aquisição) sobre o que significa ensinar e aprender LE em contextos formais e o lugar dos aspectos socioculturais relevantes para uma comunicação intercultural bem-sucedida.

Para chegar à perspectiva dos *insiders* (professores e alunos, nesta pesquisa), todos os participantes foram submetidos a questionários e/ou entrevistas. As observações das aulas, apoiada nas gravações de áudio e nas notas de campo, permitiram detectar como as abordagens de ensinar e aprender língua inglesa que os participantes trazem consigo se materializam na realidade da sala de aula. Focalizo especialmente nos elementos socioculturais relevantes para os atos comunicativos e para o desenvolvimento da CI.

Outros autores como Allwright & Bailey (2004), Lüdke & André (1986), Barkuizen & Ellis (2005) e Silveira (2002) compõem as principais referências para a caracterização da metodologia empregada e dos procedimentos de geração de dados. A triangulação dos dados coletados será feita mediante aporte da análise do discurso – conforme descrito por Gill (2002) –; pois, de acordo com Bauer, Gaskell & Allum (2002), é adequado aos estudos etnográficos.

No capítulo 5, esses dados serão contrastados com as teorias discutidas nos capítulos 2 e 3 e categorizados em três seções. Na primeira, exponho os posicionamentos dos participantes sobre a noção de cultura e as percepções dos alunos quanto aos elementos relevantes e constituintes da comunicação intercultural adequada. Na segunda, a partir dos pontos de vista dos professores, exponho suas abordagens de ensinar, que elementos são destacados por eles como primordiais para o desenvolvimento de CC e como tratam a importância dos aspectos socioculturais para a interação comunicativa. Por fim, a terceira parte deste capítulo enfoca nas práticas e mediações pedagógicas em momentos de aula com ênfase

nos aspectos socioculturais. Aqui se pretende confrontar os discursos dos participantes com suas ações pedagógicas, para que se possa, finalmente, chegar ao cumprimento de todos os objetivos e das questões motivadoras desse trabalho.

Na sequência, apresento minhas considerações finais sobre o caminho percorrido e possíveis desdobramentos para estudos futuros. O que se segue, então, são as referências bibliográficas utilizadas, mais uma seção de apêndices com alguns dos instrumentos e documentos utilizados na pesquisa – os quais julguei relevantes para inclusão.

2. LÍNGUA E CULTURA

It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection.

Edward Sapir (1949, p. 162).

Neste capítulo, será discutido como os aspectos culturais se materializam no uso da língua, na qual estamos sempre construindo e atribuindo sentidos nas interações comunicativas. Além disso, será explorado o debate a respeito do relativismo linguístico e cultural, partindo da premissa de que as línguas influenciam e são influenciadas pelas ações de seus usuários que, por meio delas, tomam posições de sujeitos, definem-se e agem socialmente.

2.1. Compreensões sobre cultura

Inicialmente, é necessário lembrar que o termo cultura tem sido construído e reconstruído incontáveis vezes ao longo do tempo por contribuições de diversas áreas das ciências humanas. Para fazer uma análise inicial que esteja mais condizente com o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com vistas a uma comunicação intercultural, é necessário estabelecer um panorama que auxilie na compreensão das semelhanças e diferenças das constituições das pessoas pelo mundo e como elas se agregam em comunidades e povos distintos, a partir da faculdade linguística dos indivíduos.

O campo da Antropologia Linguística se revela como ponto de partida e referência inicial para compreender o papel da língua no desempenho de atividades culturais específicas. A Antropologia Linguística entende a linguagem sobretudo como uma prática que pressupõe e realiza forma de ser/estar no mundo. Enunciados, discursos e interações comunicativas só fazem sentido quando o tecido cultural que os compõem é considerado.

Especificamente, será adotado o estudo de Duranti (2008) como ponto de partida inicial para uma reflexão sobre cultura. Tomando a premissa de que cultura pode ser observada e compreendida a partir de diversas perspectivas e encerra

diversos elementos, este autor propõe uma discussão sobre o termo a partir de seis pontos de vista, nos quais língua desempenha um papel fundamental para a compreensão da constituição social e a representação individual de mundos reais ou possíveis (DURANTI, 2008, p. 23- 50). A seguir, discutirei a noção de cultura a partir desses mesmos pontos.

2.1.1 Cultura como oposição à natureza

Uma compreensão sobre cultura, segundo Duranti (2008), é a de que esta é estabelecida socialmente e, portanto, aprendida, transmitida de uma geração para a próxima, determinando nossos padrões de comportamento, por meio de ações, das interações linguísticas face a face, da observação e reprodução resultantes em acertos e erros. Isso significa que não se nasce com cultura, e sim com a habilidade de adquiri-la, intermédio da socialização. Logo, independe de transmissão genética.

A esse respeito, Franz Boas (1932) observa que, biologicamente, não há provas que sustentem uma relação entre constituição corporal e cultura, apesar da constituição hereditária de um indivíduo ter certa influência sobre seu comportamento mental, como no caso das patologias. Entretanto, essas constituições hereditárias e genéticas, quando analisadas isoladamente, são tão diversas que se tornam insignificantes do ponto de vista antropológico para a compreensão de cultura.

Para Boas (1932), as culturas refletem a dinâmica das sociedades e são definidas por uma série de causas e fatores intimamente inter-relacionados, e cada fator não pode se alterar sem afetar todos os outros. Assim, analisar cada fator isoladamente é incidir sobre o fracasso, dadas as influências mútuas que forças externas e internas exercem sobre si (como, por exemplo, ambiente natural e geográfico, cenários econômicos, aspectos individuais que determinam atitudes dominantes nos sujeitos, etc.).

A diversidade humana - defende este autor - é explicada pelas culturas existentes, e cada ser humano constrói sua concepção de mundo de acordo com a cultura em que cresceu. Dessa forma, somos, pensamos, falamos, agimos não de forma inata ou natural, mas conforme os sentidos que produzimos, no plano mental e individual, a partir de experiências coletivas. Com efeito, cultura é a expressão e o produto da totalidade de reações e atividades físicas e mentais características das

atividades individuais que compõem a coletividade em relação ao meio ambiente, a outros grupos, aos membros do mesmo grupo e ao próprio indivíduo (BOAS, 1932; 1911/1963 *apud* DURANTI, 2008, p. 25).

De acordo com essa perspectiva, a língua é um elemento da cultura. Embora o ser humano nasça com habilidade para aquisição de língua, esta só será adquirida quando o indivíduo for exposto a um ambiente no qual as pessoas façam seu uso, assim como todos os outros arquétipos culturais de uma dada comunidade. Além disso, é por meio da língua que se definem formas de pensar e agir aceitáveis social e culturalmente. Desse modo, as representações linguísticas expõem distinções e definições sobre o que é relevante ou não para um grupo.

Pelo exposto e, a meu ver, de fato as definições das especificidades humanas são encontradas no bojo das relações sociais, e não somente (ou majoritariamente) na dimensão biológica e nos fatores geográficos/ambientais. A razão, elemento exclusivo ao ser humano – e expressa por meio da faculdade e expressão da linguagem –, é o que nos permite transformar a natureza e ajustá-la às necessidades humanas. Na condição de agente transformador do meio e inserido socialmente, o homem precisa organizar simbolicamente a vida e sua interpretação da realidade. Ademais, todo indivíduo está inserido culturalmente em uma sociedade, além de refletir e reproduzir as relações sociais em que está inserido, as quais são construídas e realizadas por meio da língua.

A seguir, discutirei uma noção de cultura centrada em sistemas cognitivos, ou seja, aqueles construídos pelos membros de uma comunidade a respeito de seu próprio universo.

2.1.2. Cultura como conhecimento

Acerca da visão cognitiva da cultura, Duranti (2008) pondera que se a cultura é aprendida, também deve ser entendida como um sistema de conhecimento do mundo. Assim, membros de uma cultura devem não só ser capazes de (re)conhecer certos fatos, lugares, objetos e pessoas, mas, além disso, compartilhar de certos padrões de pensamento, de compreensão de mundo, e realizar inferências e previsões. Segundo Goodenough⁴ (1964),

⁴ A tradução desta citação e de todas as outras presentes nesta dissertação são de minha autoria e responsabilidade.

A cultura de uma sociedade consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operacionalizar de maneira aceitável dentro de sua sociedade, e desempenhá-lo em qualquer papel que aceitar para si mesmo. Cultura, sendo o que as pessoas têm de aprender como distinto de sua herança biológica, deve consistir no produto final da aprendizagem: conhecimento, em um sentido mais geral, se relativo, do termo. Por esta definição, devemos notar que a cultura não é um fenômeno material; não consiste de coisas, pessoas, comportamento, ou emoções. É, especialmente, uma organização destas coisas. São as formas das coisas que as pessoas têm em mente, seus modelos para perceber, relacionar, e interpretá-las de outra forma.

(GOODENOUGH, 1964, p. 36).

Ainda conforme Goodenough (1964, p. 37), língua, representando um aspecto da cultura de uma sociedade, pode ser definida nestes mesmos termos: "... tudo aquilo que alguém precisa saber para se comunicar com seus falantes tão adequadamente quanto fazem entre si e de uma maneira na qual serão aceitos como correspondente à sua própria". Assim como seria impossível descrever apropriadamente uma cultura ao simplesmente descrever eventos sociais, econômicos, comportamentais, seria impossível descrever uma língua por meio de uma transcrição fonética, por exemplo. Em ambos os casos, o que se descreve são *manifestações materiais* (de uma cultura ou língua). De acordo com essa concepção, deve-se investigar as habilidades mentais que permitem interpretar e prever o que acontece em uma comunidade, a razão pela qual e como acontecem essas manifestações. No sentido linguístico, o conhecimento cultural norteará as interações comunicativas adequadas para uma comunidade.

Pesquisas mais recentes dão um passo além para esta visão de cultura. Hutchins (1995) compartilha da ideia de que cultura não deve ser compreendida a partir de seus artefatos. Cultura, afirma Hutchins (1995, p. 354), "é um sistema adaptativo que acumula soluções parciais para problemas frequentemente encontrados". Ainda que considere o processo cognitivo como maior componente da cultura, entende que esta também se encontra fora das mentes das pessoas, inserida na atividade humana. Seria o processo por meio do qual as práticas do cotidiano cultural emergem: as estruturas mentais internas do ser humano em interação com as ações de comportamento de fato criam a cultura.

A língua, para Hutchins (1995, p. 290-300), assume a posição de artefato de mediação entre o ser humano e o meio, como elemento estrutural para a

realização de uma tarefa. Como os demais produtos culturais e comportamentos, resulta de uma distribuição de competências para a cognição. Os sentidos e significados, o mundo e as palavras são coordenados entre si por meio da estrutura mediadora da língua. Nesse sentido, a estrutura de uma língua pode ser alterada pelo seu uso, e as concepções de mundo podem ser alteradas pelas suas descrições linguísticas de maneiras distintas.

Ressalto que esta visão de cultura está vinculada e complementa a anterior, quando coloca os processos mentais e a faculdade do raciocínio como elementos cruciais para a noção de cultura. Tomando o conceito de cultura de Goodenough (1964) e Hutchins (1995), é por meio desta que a vida social se torna possível. Os conhecimentos fundamentais de uma dada sociedade e compartilhados por seus membros variam em menor e maior grau quando comparado a outras sociedades, e as formas de adaptação e aceitação variam conforme a organização e necessidade de cada uma. Dessa forma, a língua, ainda que compartilhada por sociedades culturalmente distintas, definirá para cada grupo não só as representações e conceptualizações da realidade e de mundo, mas também as adequações das interações comunicativas e como elas devem ser feitas.

Sendo a expressão da linguagem a forma mais utilizada nas relações sociais e na construção e transmissão dos sistemas cognitivos/culturais, seguirei para a discussão da cultura enquanto comunicação.

2.1.3. Cultura como comunicação

Cultura, de acordo com a teoria semiótica, também é entendida como comunicação. Duranti (2008, p. 33) explica que “em sua versão mais básica, essa visão postula que cultura é uma representação do mundo, uma forma de dar sentido à realidade por meio de sua objetificação em histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos e performances”. Logo, esses produtos culturais configuram uma teoria de mundo que deve ser comunicada para ser vivida.

Duranti (2008) destaca o trabalho do antropólogo estruturalista Lévi-Strauss para exemplificar cultura enquanto comunicação. Segundo ele, a mente humana é a mesma em qualquer lugar. As culturas, enquanto *sistemas simbólicos*, são implementações diferentes de propriedades básicas e abstratas do pensamento, as quais são compartilhadas por todos os humanos, mas adaptadas às condições

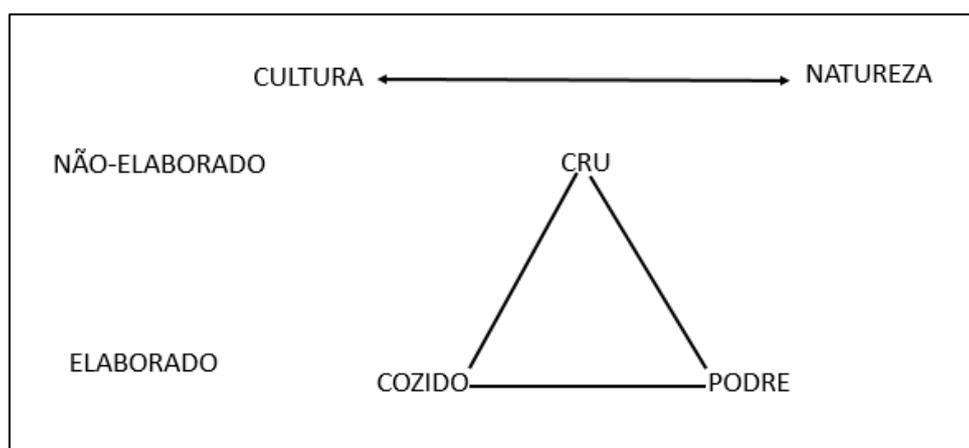
específicas de vida. Woodward (2000) explica que os processos simbólicos que definem cada cultura são estabelecidos por meio de *sistemas classificatórios*, os quais dividem uma população em pelo menos dois grupos opostos: nós/ eles, eu/outro, locais (*insiders*)/forasteiros (*outsiders*). A autora recorre ao sociólogo Émile Durkheim para nos esclarecer que os sistemas classificatórios dão ordem e organização à vida social e, de acordo com eles, assim o significado é produzido. De acordo com Woodward (2000),

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura”.

(WOODWARD, 2000, p. 41).

Douglas (1966, *apud* WOODWARD, 2000), nesse mesmo sentido, complementa essa contribuição com o argumento de que a cultura, na forma do símbolo e das classificações, está no centro da produção dos significados e das relações sociais em todos os aspectos da vida cotidiana. Lévi-Strauss também desenvolve esse aspecto do trabalho durkheimiano, estabelecendo uma analogia entre cultura e comida, expressa no que ele chamou de *triângulo culinário*:

Figura 1. Triângulo culinário de Lévi-Strauss



Fonte: DURANTI (2008, p. 35).

Através dessa representação, Lévi-Strauss (1965 *apud* WOODWARD, 2000, p. 42-45) demonstra que o alimento cru pode ser reduzido por dois processos

similares de decomposição: transforma-se em podre por meios naturais, ao passo que, similarmente, o cozido (e, portanto, comestível) é transformado por meios culturais. Enquanto seres biológicos, precisamos de comida para sobreviver na natureza, mas enquanto seres sociais, nossa sobrevivência reside no uso de categorias que surgem das classificações culturais que utilizamos para dar sentido à natureza.

Assim, a própria comida é um meio de situar uma comunidade culturalmente. As escolhas para seu consumo (e, portanto, a forma como é preparada e servida) ou o não consumo explicita hierarquias como classe social, posição geográfica, religião, etnia, critérios políticos, morais ou ecológicos, por exemplo. Os sistemas simbólicos e classificatórios permitem estabelecer oposições que são construídas culturalmente de forma binária, como vegetarianos/carnívoros, nutritivo/venenoso, o disponível/o indisponível (em uma sociedade), comestível/não comestível, etc.

O triângulo culinário de Lévi-Strauss, portanto, nos fornece um subsídio importante na compreensão de como a ordem social é produzida e mantida, culturalmente. Nesse sentido, o pensamento humano está submetido a regras inconscientes, um conjunto de princípios e classificações simbólicas — tais como a lógica de contrastes binários, de relações e transformações — que controlam as manifestações empíricas e comportamentais de um dado grupo e organizam a vida cotidiana de acordo com esses princípios de classificação.

Geertz (1989), numa abordagem interpretativa, também compreende cultura como comunicação. Entretanto, sua preocupação, em contraste à teoria de Lévi-Strauss, não está em explicar culturas através de teorias causais baseadas em leis gerais de comportamento, e sim encontrar formas de entendê-las enquanto produtos das interações humanas. Dessa forma, as culturas são produzidas por humanos e estão disponíveis para interpretações, ou seja, configuram atos de comunicação.

Para Geertz (1989), a cultura é sempre pública porque seu significado o é. “Embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta” (p. 8). Na antropologia, seu trabalho se diferencia pelo enfoque na compreensão, importância e transmissão da cultura como ação simbólica, sem que essa compreensão seja obscurecida por determinados *status*

universais. Sendo a cultura produto das interações humanas, ela também está disponível para interpretação.

Outras visões mais recentes de cultura como comunicação, destaca Duranti (2008), têm sido propostas pelos trabalhos em indexicalidade. Nessa perspectiva, a força comunicativa da cultura expressa-se não somente na representação da realidade, mas também na conexão entre indivíduos, grupos, situações e objetos, de forma que a comunicação, além de representar crenças, sentimentos, identidades, eventos, de forma simbólica, seja também uma forma de indicar, pressupor ou trazer ao contexto presente crenças, sentimentos, identidades, eventos. Aqui, uma palavra não somente “representa” um conceito ou objeto, mas “se conecta” ou “aponta” a algo no “contexto”.

Finalmente, esta seção analisou algumas formas pelas quais as culturas constroem sistemas classificatórios para estabelecer as práticas sociais aceitas ou não, utilizando-se de simbolismos continuamente constituídos por uma função social de comunicação e de representação. Os sistemas simbólicos são elementos mediadores da comunicação entre os indivíduos, capaz de estabelecer a percepção e interpretação dos eventos e situações do mundo ao redor e quais significados são compartilhados por determinado grupo.

Examinarei, a seguir, a noção de cultura enquanto elemento material criado pelos seres humanos, como forma de intervir e tornar possível a relação entre os eles e o mundo.

2.1.4. Cultura como sistema de mediação

Conforme Duranti (2008), cultura também pode ser compreendida como um sistema de mediação da relação entre seres humanos e o mundo, por intermédio de ferramentas. Essas ferramentas podem ser materiais ou não, mas seus usos são organizados por uma dada cultura em atividades específicas. Duranti (2008, p. 40) salienta que “em cada caso, a habilidade das pessoas de se apropriar, explorar, ou controlar a natureza de suas interações com outros seres humanos é potencializado ou simplesmente modificado pelo uso de ferramentas”. Todavia, essa relação nem sempre precisa ser mediada.

Vejamos um exemplo descritivo por esse autor:

A relação mediada (...) é uma alternativa à relação não mediada. Podemos fazer com que uma pessoa saia de nosso quarto ao empurrá-la para fora, por exemplo, usando nossas mãos e braços, ou podemos convencê-la a fazer a mesma coisa ao utilizar símbolos, por exemplo, ao apontar a uma placa que diz 'sem visitas' ou pedindo a ela que saia. Quando usamos nosso corpo para atingir nosso objetivo, nossa relação com o 'intruso' não é necessariamente (ou completamente) mediada pela cultura. Quando usamos símbolos, ela é sempre mediada.

(DURANTI, 2008, p. 41).

Em suma, sob essa perspectiva, cultura abrange objetos materiais e ideacionais (sistemas de crenças, códigos linguísticos, emoções, etc.), que são ferramentas ou instrumentos simbólicos através dos quais humanos mediam suas relações com o mundo. Essa noção é, conforme observa Duranti (2008), uma extensão da noção de língua como sistema de mediação. Rossi-Landi (1973, *apud* DURANTI, 2008), explica que, nesse mesmo sentido, a língua deve ser compreendida como um produto espaço-temporal, servindo ao contexto em que é produzida, e por meio dela refletimos sobre eventos e podemos trocar ideias. Todavia, a língua não se reduz à representação de uma realidade externa ao ser humano; é também por mediação de atividades linguísticas que podemos mudar uma dada realidade – “fazer amigos ou inimigos, exacerbar ou tentar resolver um conflito, aprender sobre nossa sociedade e tentar conformar-se com ela ou mudá-la” (DURANTI, 2008, p. 42) –, configurando um instrumento de ação que permite capacitar ou limitar, empoderar ou restringir seus usuários.

Enfim, sistemas de mediação dependem de instrumentos comunicativos e cognitivos de vários tipos, os quais determinam os sistemas simbólicos e de classificação. Em contraste e apresentando uma face diferente do que vem a ser cultura, a próxima seção enfoca nas relações dialéticas entre indivíduo e sociedade que estruturam as realizações humanas e suas representações nos segmentos sociais.

2.1.5. Cultura como sistema de práticas

Essa noção de cultura surgiu com o movimento pós-estruturalista, na França, no fim da década de 1960 e início dos anos 1970. Duranti (2008) afirma que

a teoria da prática de Bourdieu é um bom exemplo de paradigma pós-estruturalista. Suas investigações sobre as estruturas sociais representam uma visão crítica da articulação de mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas.

Bourdieu, assim como Lévi-Strauss, aceita a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, mas pertencentes ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam. Por outro lado, defende que tais estruturas são produtos de uma origem social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, que se constituem e são constituídas continuamente, conforme o espaço e o tempo, e, portanto, não universais (BOURDIEU, 1987, *apud* THIRY-CHERQUES, 2006).

Uma dos conceitos primários formulados por Bourdieu está o de *habitus*, concepção idealizada para escapar de um paradigma de estruturas sincrônicas, a-históricas e inconscientes que perpassam as relações sociais. “Para ele, os atores sociais não são completamente produtos de condições materiais externas (econômicas e ecológicas, por exemplo), nem sujeitos socialmente intencionais e conscientes cujas representações são autossuficientes” (DURANTI, 2008, p. 44). Nesse sentido, o *habitus* é a presença ativa de todo o passado do qual é resultado. Como tal, é o que proporciona às práticas sua relativa autonomia em relação às determinações exteriores do presente imediato, já que histórico e preso ao meio (BOURDIEU *apud* DURANTI, 2008, p. 44-45).

Sintetizando algumas considerações de Thiry-Cherques (2006) quanto a este conceito presente nas obras de Bourdieu, é interessante destacar que o *habitus* constitui nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo, determinando nossa forma de agir. É formado: a) por um conjunto sistemático de disposições morais e princípios práticos; b) por expressões corporais (e.g. gestos, posturas) adquiridas socialmente; c) por um modo de pensar específico, princípio de uma construção da realidade (e.g. formas de ver, classificar). Os *habitus* configuram disposições interiorizadas e duráveis, porém geradores de práticas e representações, uma vez que resulta da combinação da interação entre a experiência individual e a experiência histórica e coletiva.

Duranti (2008) explica que, para Bourdieu, cultura não é algo simplesmente externo ao indivíduo ou algo presente apenas no campo mental do mesmo. Mais do que isso, ela “emerge das ações rotineiras que incluem as

condições materiais (e físicas), assim como a experiência dos atores sociais quando usam seus corpos dentro de um espaço familiar” (DURANTI, 2008, p. 45), isto é, o sujeito ou ator social pressupõe e reproduz ações individuais a partir de uma série de atividades habituais compartilhadas.

Conforme essa concepção, língua também só pode ser definida e compreendida levando-se em conta o contexto social no qual está inserida. Duranti (2008) considera que a língua, enquanto *habitus* linguístico, deve ser concebida como um sistema habitual e recorrente de disposições e expectativas que performam um conjunto de práticas que implicam não só palavras e regras gramaticais, mas também uma luta pelo poder simbólico de uma modalidade de comunicação.

Esse poder simbólico vem de uma força externa à estrutura da linguagem, constituída na sociedade por seus membros e instituições, que garantem a eficácia simbólica da linguagem por meio da validade dos atos de fala (re)produzidos: o que pode ser dito, a maneira pela qual pode ser dito, quem tem legitimidade para dizê-lo, dentro de um *habitus* já compartilhado numa comunidade e suas instituições (familiares, profissionais, religiosas, etc.).

Refletindo sobre essa breve discussão, percebe-se que a linguagem é de suma importância para a produção de práticas que caracterizam estilos gerais de vida, condicionamentos, atitudes, posturas, a partir de sistemas que definem, validam e legitimam as ações dos indivíduos, grupos ou classes e carregam em si a diacronia que os constituem. Ainda, o uso da língua é fator de marcação de grupos e classes, de demonstração de quem é elite e quem representa as classes desfavorecidas. A cultura e linguagem possibilitadas pelo acesso amplo ou limitado a meios de letramento têm raízes diretas no contexto social, levando ao embate pelo prestígio e por práticas discursivas aceitas nos diversos segmentos da sociedade.

A última noção de cultura proposta a ser discutida enfatiza a necessidade de ver a comunicação linguística parte de uma complexa rede de recursos que nos acompanham ao longo da vida e nos conectam sócio-historicamente.

2.1.6. Cultura como Sistema de participação

Esta noção de cultura se assemelha com a visão de cultura como sistema de práticas, como argumenta Duranti (2008), pois parte do princípio de que todo ato

comunicativo verbal, como qualquer outro ato, é inerentemente social, coletivo e participativo. Dessa maneira, essa ideia de cultura é útil para a descrição do uso da língua em situações reais, pois é a partir de uma língua que interagimos com o mundo e criamos novas possibilidades de descrever, ressignificar, transformar e sustentar nossas relações com outros membros de uma comunidade. O autor frisa que:

As palavras carregam em si uma imensidão de possibilidades para nos conectar a outros seres humanos, outras situações, eventos, atos, crenças, sentimentos. Isto se deve à capacidade que a língua tem de descrever o mundo, assim como à sua capacidade de conectarmos com seus habitantes, objetos, lugares e períodos; reafirmando a cada momento uma dimensão sócio-histórica da ação humana frente outras.

(DURANTI, 2008, p. 46).

Ainda conforme este autor, um sistema de participação requer alguns elementos: um componente cognitivo, o compartilhamento explícito dos recursos existentes (como o sistema de crenças, línguas, etc.) e a avaliação implícita das tarefas que realizamos.

Participação, no sentido aqui exposto e conforme Duranti (2008), se refere ao estudo do comportamento humano, incluindo a comunicação oral, de forma sistemática e detalhada dos recursos materiais que constituem as atividades sociais. Para entender o que as pessoas (participantes) fazem enquanto membros de grupos – e para serem membros de tais grupos – é preciso entender não só os atos comunicativos, mas como os participantes coordenam suas ações, incluindo atos verbais.

Para esta visão de cultura, bastante centrada no uso real da língua e das atividades que emergem da interação comunicativa, é interessante o emprego do próprio termo *participante* para se referir ao sujeito social. O termo apresenta uma alternativa com carga semântica mais apropriada em comparação com outros termos existentes, alguns expostos nas seções anteriores, e outros amplamente reconhecidos no âmbito da Linguística, como, por exemplo, *falante* e *ouvinte*. A partir dos sistemas de participação e dos diversos modos de interação, é possível descrever culturalmente as diferentes versões que estabelecem e sustentam o mundo social.

2.1.7. Algumas ponderações sobre cultura/ língua

O conceito de cultura é, sem dúvida, de grande complexidade. O termo, cuja definição e caracterização vem sendo (re)criada através dos tempos, foi aqui discutido a partir de teorias antropológicas que evidenciam a importância do papel da língua para sua compreensão, dado os objetivos da pesquisa. Ainda que uma teoria tenha nascido a partir da crítica de uma anterior, é interessante destacar que todas elas representam uma faceta da noção de cultura; portanto, devem ser vistas como complementares, e não como excludentes. Dessa forma, é possível alcançar uma compreensão mais abrangente do que vem a ser e como caracterizar o termo.

Para a noção de que cultura é aprendida por meio de padrões e práticas sociais, língua é cultura, e assume um lugar essencial na categorização do mundo (cultural ou natural). O relativismo linguístico e as diferenças semânticas, vocabulares e sintáticas entre as línguas e entre culturas que compartilham a mesma língua, por exemplo, permite aos cientistas sociais identificarem distinções que são relevantes ou não para um dado grupo.

Duranti (2008) ressalta que a língua é um elo entre o pensamento (e, portanto, de caráter íntimo, interno, intelectual e individual) e o comportamento público. No entanto, ainda que seja de natureza “privada”, nossos pensamentos organizam-se de acordo com um conjunto de recursos culturais compartilhados por uma comunidade. Não surpreendentemente os estudiosos sobre cultura valem-se de conceitos da área da Linguística para explicá-la, visto que grande parte das interações sociais cotidianas são intercedidas, geridas e ponderadas por comunicações linguísticas.

O domínio de uma língua permite aos sujeitos atuarem nas mediações de suas ações com o mundo e com os outros. Por outro lado, as formas linguísticas utilizadas podem ser um tanto limitadoras, dado que somos forçados a nos expressarmos e nos situarmos socioculturalmente de uma forma em especial, não só gramaticalmente, mas também de acordo com nossa ocupação nos espaços sociais e papéis desempenhados dentro dessa estrutura. Além disso, é interessante frisar que essas atividades linguístico-culturais são fruto das relações e dos desdobramentos históricos e carregam em si um poder simbólico de legitimidade discursiva e afirmação de *status* social.

Por fim e em suma, cada visão apresentada nesta seção nos ajuda a compreender cultura em sua complexidade ao abordar diversas perspectivas e propriedades. Ainda que tais abordagens se pautem em investigações distintas sobre o mesmo fenômeno, todas elas mantêm língua como elemento intrínseco e essencial para sua análise.

Sendo a língua um fator de identificação cultural, é válido afirmar que uma única língua identifica diferentes culturas. Ainda que compartilhem a mesma língua, cada cultura determina como a língua deve ser usada e negociada nas interações verbais e configura formas específicas para traduzir e revelar suas organizações sociais. A diversidade linguística, materializada nas práticas sociodiscursivas situadas culturalmente, será analisada a seguir.

2.2. Relativismo linguístico e cultural

A diversidade entre as línguas, objeto de estudo dos linguistas, tem sido investigada por diversas óticas ao longo da história no campo da Linguística. A expressão *relativismo linguístico* faz referência a uma abordagem metodológica e vertentes teóricas que postulam que as línguas possuem papel fundamental na maneira com a qual seus falantes representam e interpretam a realidade e, portanto, moldam e afetam a estrutura e o conteúdo do pensamento. Nessa perspectiva e considerando o binômio língua/cultura, os sistemas linguísticos são de grande importância para a compreensão da experiência humana, incluindo o conhecimento e as soluções distintas que cada sociedade apresenta para as mesmas questões existenciais.

Esta teoria está em oposição aos modelos nativistas de aquisição de línguas, como, por exemplo, a posição de Chomsky e sua teoria da Gramática Universal (GU). Conforme Chomsky (1975, p. 28), a capacidade do desenvolvimento da linguagem é uma característica inata e específica ao ser humano, o qual é dotado de um *dispositivo de aquisição de linguagem* (DAL) ao nascer. Seu enfoque está nos parâmetros biológicos e psicológicos dos mecanismos gerativos de enunciados que seriam comuns a todas as línguas e seres humanos:

Definimos “gramática universal” (GU) como sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade – quero dizer, é claro, necessidade biológica, e não lógica. Então, pode-se

dizer que a GU expressa a “essência da linguagem humana”. GU será invariante entre os humanos. (...) O que for aprendido, a estrutura cognitiva obtida, deve ter as propriedades de GU, embora tenha também outras propriedades, acidentais. Todas as línguas humanas se conformarão à GU; as línguas diferirão quanto a outras propriedades, acidentais.

(CHOMSKY, 1975, p. 28).

Ellis (1998) observa que essa teoria é alvo de várias críticas, por conceber a linguagem humana como faculdade isolada, sem levar em consideração a semântica, as funções da linguagem, e outros aspectos humanos, como o social, cognitivo, experiencial. Ademais, enfoca apenas no aspecto gramatical e ignora os aspectos como cultura, léxico, fluência, pragmática, discurso e quaisquer outras influências externas sobre a linguagem.

De acordo com a visão nativista moderna, então, as distinções estruturais entre as línguas são irrelevantes, tendo em vista que todos os humanos já nascem com cérebros “pré-equipados” com um dispositivo capaz de decodificar e adquirir suas línguas maternas. No entanto, o relativismo linguístico tem demonstrado que essas diferenças não são irrelevantes ou superficiais, tampouco ausente de consequências. O que ainda não é consenso e continua sendo alvo de amplos debates é até que ponto a língua influencia ou determina o modo de pensar de seus falantes.

Dados esses esclarecimentos iniciais, seguir-se-á uma apresentação das bases antecessoras do relativismo, com enfoque nos trabalhos de Wilhelm von Humboldt e Franz Uri Boas. Posteriormente, tratarei da formulação mais famosa do relativismo linguístico, a Hipótese de Sapir-Whorf, também denominada Hipótese do Relativismo Linguístico, a qual tem sua origem nos anos 1930, bem como de algumas das contribuições de Stephen C. Levinson e John A. Lucy para os estudos do relativismo na atualidade.

Concebendo o relativismo linguístico como realidade, o processo de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira requer, como aponta Huelva Unternbäumen (2015), o desenvolvimento de uma competência que permita conhecer uma maneira alternativa de conceber a realidade e interpretá-la. Eis, então, “o maior desafio, mas, ao mesmo tempo, o maior benefício intelectual que

podemos obter quando empreendemos o caminho da aprendizagem de uma nova língua” (HUELVA UNTERNBÄUMEN, 2015, p. 67).

2.2.1. Precusores do relativismo linguístico (RL)

A hipótese do RL é resultado de teorias que tiveram suas origens no fim do século XVIII e início do século XIX, momento em que os interesses em torno da diversidade linguística/cultural avançaram e constituíram a obra de vários pensadores, dos quais destaco Wilhelm von Humboldt e Franz Uri Boas. O primeiro se destacou fortemente na área da Linguística no século XIX por propor uma nova maneira de relacionar homem, linguagem e universo, na qual esses três elementos agem em mútuas influências. O segundo, um dos maiores antropólogos ligados aos estudos da linguagem, sobressaiu por propor uma teoria despida de visões etnocêntricas e que valorizasse o papel cultural da língua, ou seja, o papel das línguas na sociedade.

Para compreender, em termos genéricos, como Humboldt se relaciona com a posição relativista, partirei de sua conceituação de língua, definida como “a soma de todas as palavras (...), um mundo situado no espaço intermediário entre o mundo externo, aparente, e o mundo interno que age em nós” (HUMBOLDT, 2006, p. 6). Percebe-se que, para este autor, a língua é mais do que um veículo e instrumento do pensamento: é também um recurso para a compreensão do caráter da nação e a conexão da intersubjetividade individual e interna ao mundo exterior. Desse modo, as realidades existentes são acessadas e interpretadas conforme as diferentes línguas são capazes de expressá-las. Humboldt (2006) explica:

Por intermédio da dependência recíproca do pensamento e da palavra, fica evidente que as línguas, efetivamente, não são meios para a representação da verdade conhecida, mas sim muito mais para a descoberta do anteriormente desconhecido. A sua diferença não reside nos sons e signos, mas nas diferenças das conexões de mundo em si.

(HUMBOLDT, 2006, p. 77).

Para Humboldt, então, cada língua mediará de forma distinta a relação entre o intelecto e o mundo exterior, o que é subjetivo e o que é objetivo. Tal proposição implica uma noção singular de língua no sentido em que a maneira como

ela evoca, segmenta e classifica os significados é única; quer dizer, considerando uma dada língua, o modo como as palavras representam ou se associam aos conceitos se diferencia em comparação a outras.

Para as teorias humboldtianas, portanto, linguagem e pensamento interagem e retroagem: ao mesmo tempo em que o homem tem sua visão de mundo determinada pela língua que fala e na qual age, conseqüentemente suas ações provocam mudanças na língua. Ao passo em que vive num determinado momento histórico, a língua utilizada por determinada comunidade carrega em si todas as transformações históricas anteriores daqueles que uma vez já dela se utilizaram, e, por isso, está em constante processo evolutivo.

Boas amplia o relativismo de Humboldt ao destacar o papel da cultura na formação das sociedades, e abre caminho para o reconhecimento de que cada ser humano concebe sua realidade sob a perspectiva da cultura em que cresceu (BOAS, 2004). Boas (1964) argumenta – de forma extremista – que só é possível compreender uma cultura quando se tem acesso à sua língua, pois considera que as formas gramaticais expressam as necessidades dos falantes de uma dada comunidade. Ressalto que tal afirmação, embora represente um avanço para sua época e tenha influência direta na formulação da clássica hipótese do RL, é claramente contestável, como veremos no capítulo seguinte.

Um de seus alunos, Kroeber (1923) observa que:

Em suma, cultura pode provavelmente funcionar apenas na base das abstrações, e estas, por sua vez, só são possíveis mediante a fala, ou mediante um substituto secundário da língua falada, tais como a escrita, a numeração, notações matemáticas e químicas, ou similares. A cultura, então, surgiu quando a fala já estava presente; e dali em diante, o enriquecimento de uma significava o desenvolvimento da outra.

(*apud* DURANTI, 2008, p. 53).

Esta citação de Kroeber transparece claramente a posição de Boas sobre a necessidade da existência de uma língua para que emerja a cultura. Há uma relação recursiva e interdependente entre cultura e língua. Esses dois elementos imanentes evocam-se, referem-se e interpretam-se um ao outro. A língua, manifestação e expressão de uma cultura, precisa de uma cultura que lhe dê sustento, sendo também sustento para uma cultura; ambos se modelam.

Outro ponto interessante a ser destacado na obra de Boas diz respeito aos seus estudos comparativos de línguas. Boas (*apud* JAKOBSON, 1944) verificou que categorias gramaticais tradicionais não se aplicam a todas as línguas no mundo, diferentemente do que previa o universalismo linguístico. Essas diferenças deram força para a consolidação da hipótese do RL de Sapir e Whorf, posteriormente.

Jakobson (1944), em seu texto intitulado *Franz Boas' Approach to Language*, sintetiza o percurso linguístico de Boas de forma a demonstrar a sua influência determinante na formulação clássica da Hipótese de Sapir-Whorf. Jakobson (1944) destaca o que me parece ser um dos aspectos mais relevantes e influentes do relativismo linguístico boasiano:

Cada língua tem uma tendência peculiar de selecionar este ou aquele aspecto da imagem mental que é representada pela expressão do pensamento. Diferentes línguas selecionam diferentes aspectos da experiência que precisam ser expressos. Tais aspectos obrigatórios são expressos por meio de artifícios gramaticais, enquanto outros aspectos são tidos como não obrigatórios e são expressos por meios lexicais. E cada língua à sua própria maneira escolhe os conceitos a serem expressos por meios únicos e simples ou por combinações de termos distintos, completamente heterogêneos ou relacionados.

(JAKOBSON, 1944, p. 191).

Partindo do exposto por Boas (*apud* JAKOBSON, 1944, p. 191), compreende-se seu princípio relativista a partir do reconhecimento das diferenças entre os aspectos e adequações gramaticais e lexicais das línguas que geram alternativas distintas no modo como seus falantes devem expressar-se.

As contribuições de Humboldt e Boas, dentre outros estudiosos, avançaram para o que posteriormente chamou-se de Hipótese do RL, que, *grosso modo*, afirma que as línguas influenciam as formas de pensar e agir de seus respectivos usuários. Os estudos a respeito do RL continuam até os dias de hoje, visto que ainda não é consenso no meio científico a extensão da influência da língua sobre o pensamento e suas consequências.

A seguir, discutirei brevemente a respeito da Hipótese do RL e dos trabalhos modernos de Stephen C. Levinson e John A. Lucy.

2.2.2. A hipótese de Sapir-Whorf e o RL na atualidade

Edward Sapir foi discípulo de Franz Boas e professor de Benjamin Lee Whorf. Embora a formulação da hipótese e o termo *relativismo linguístico* sejam atribuídos a Whorf, os trabalhos de Sapir foram determinantes para o desenvolvimento desta teoria, tendo em vista que foi ele que sugeriu, a partir das pesquisas de Boas, a possibilidade da linguagem influenciar a forma como um indivíduo pensa (SAPIR, 1949, 1954).

Sapir (1954, p. 17-18), em suas ponderações a respeito da linguagem, ressalta que, por mais que a fala seja algo tão natural quanto andar, por exemplo, essa trivialidade é apenas uma ilusão. A aquisição e desenvolvimento da linguagem nada tem de inerente ou instintivo ao ser humano, embora haja uma predisposição biológica para tal. A fala é, conseqüentemente, uma atividade adquirida por meios culturais, socialmente concernidos.

Os estudos de Sapir, entretanto, enfatizam sobre a função e forma das línguas. Para ele, os processos psíquicos que estruturam qualquer língua são inconscientes, mas dotadas de plenitude formal (SAPIR, 1949). Por plenitude formal, Sapir (1949, p. 153-154) explica que as configurações das línguas formam sistemas de referências completos os quais permitem aos seus falantes expressarem todas as ideias que desejem. As representações linguísticas de uma dada realidade podem ser expressas em uma determinada comunidade e, em outras, não; ou ainda, culturas distintas que compartilham da mesma língua podem expressar certos conceitos que lhe são peculiares e necessários. Contudo, havendo a necessidade de se expressar um novo conceito, a língua e seus usuários se encarregarão de expressá-lo por meio de expressões equivalentes a outras línguas ou realizar empréstimos linguísticos.

Sapir (1949, p. 159-162), avançando nas ideias de Boas, dá um passo à frente ao sugerir a influência da linguagem sobre a cultura e suas representações de mundo por meio do pensamento. Segundo ele, nossa experiência de mundo está imbricada por nossos hábitos linguísticos, os quais configuram uma ferramenta simbólica que interpreta a experiência e produz a construção da realidade.

No entanto, a investigação de Sapir não explora com maiores detalhes a relação linguagem/pensamento. Embora reconheça que linguagem e pensamento se distinguem, Sapir (1954, p. 15) acreditava que os dois estivessem relacionados.

Logo, o linguista fornece bases para que o RL continue a ser explorado por seus seguidores, especialmente por Whorf, que aprofundou na investigação da relação linguagem/pensamento (1956a, 1956b, 1956c, 1956d).

Whorf concordava com o princípio relativista de Sapir e com a proposição de que a linguagem é construída em experiências socialmente compartilhadas. Seus estudos sobre o relativismo foram desenvolvidos com base em análises comparativas entre características estruturais de diferentes línguas (WHORF, 1956c), nos quais foi o primeiro a demonstrar correspondências entre as variedades linguísticas e modos específicos de pensamento (LUCY, 1996, p. 42), vale dizer, cada língua representa categorizações distintas para compreender, analisar e agir no mundo, de modo que aspectos físicos idênticos não resultam na mesma concepção de realidade.

Da mesma forma, uma mesma estrutura gramatical presente em duas ou mais línguas não necessariamente arrolam os mesmos conceitos. A esse respeito, Huelva Unternbäumen (2015, p. 67) exemplifica: “Duas línguas podem dispor do mesmo tempo verbal, mas codificar com ele conceitos parcial ou totalmente diferentes”. Isso significa que nosso sistema cognitivo cria e organiza “redes conceituais” complexas para abrigar conceitos. Ao evocar algum conceito, nossa mente evoca vários outros ligados ao primeiro de forma automática. Cada língua, entrelaçada em uma determinada comunidade dotada de suas próprias práticas culturais, revela a formação de uma rede conceitual que poderá, provavelmente, se diferenciar de outra rede do mesmo conceito em uma língua distinta, em maior ou menor grau.

Com base nas conclusões de seus estudos e das contribuições de Sapir, Whorf (1956d) então apresenta o *princípio da relatividade linguística*:

Usuários de gramáticas marcadamente diferentes são apontados por suas gramáticas em torno de diferentes tipos de observações e diferentes avaliações de atos de observação externamente semelhantes, e, sendo assim, não são equivalentes, como observadores, mas devem chegar a visões de mundo diferentes de certa forma.

(WHORF, 1956d, p. 121).

De uma forma sintetizada, pode-se dizer: (i) a linguagem determina a forma de ver o mundo, e, conseqüentemente, de se relacionar com esse mundo;

isso significa que (ii), para diferentes línguas, há diferentes perspectivas e diferentes comportamentos (SEVERO, 2004, p. 129).

Huelva Unternbäumen (2015) explica que, em linhas gerais, existem duas teses a esse respeito: em um extremo, a versão mais dura da hipótese (ou determinista) propõe que a língua determina completamente quem somos e, conseqüentemente, nos tornando incapazes de conceber e interpretar conceitos que não existam em nossa língua. Posto dessa forma, pode-se concluir, por exemplo, que, em razão das limitações cognitivas impostas pela língua materna, seríamos inaptos a adquirir ou aprender uma nova língua, ou incapazes de remodelar nossa percepção/concepção de conhecimento e mundo. Atualmente, essa versão da hipótese é largamente rebatida e refutada no âmbito científico e acadêmico, porque não há evidências empíricas que a legitimem.

No entanto, o RL é uma linha de pensamento. Ainda que a versão determinista tenha se provado falsa, não significa que toda a linha seja. Huelva Unternbäumen (2015) salienta que considera-se mais aceitável a versão menos dura (ou relativista) da hipótese entre os pesquisadores. De acordo com esta visão, a língua *influencia* o modo como percebemos e organizamos a realidade, e, por mais que a diversidade linguística seja marcante, não há, linguisticamente falando, nenhum fator biológico ou cognitivo que impeça o desenvolvimento de uma nova forma de processar e entender a realidade e outras culturas.

Aqueles que vêm investigando o RL a partir de sua versão menos dura têm encontrado diversas evidências empíricas que dão suporte à conexão entre língua, pensamento e realidade/cultura. Dois deles, John Lucy e Stephen Levinson, considerados pesquisadores de grande relevância no período pós-Whorf, possuem amplos estudos que se propõem a continuar desenvolvendo a hipótese.

Lucy (1996) faz uma distinção entre três níveis ou tipos de influência da língua sobre o pensamento, os chamados relativismo semiótico, estrutural e discursivo (ou funcional). O primeiro nível, o semiótico, se propõe a questionar se o uso de uma língua (enquanto forma semiótica) em si altera, fundamentalmente, a visão de mundo sustentada pelos humanos, em contraste com outras espécies. Partindo do entendimento que a língua é vista como um sistema simbólico arbitrário e único, a qual é transformadora de operações mentais internas, então questões culturais que perpassam grupos sociais devem ser incorporadas para se explorar a natureza cognitiva, a qual depende especialmente da faculdade linguística. As

línguas, portanto, se ancoram em convenções culturais que garantem sua efetividade e carregam em si essa essência social (LUCY, 1996, p. 38- 41).

O segundo nível, estrutural, explora o que Lucy identifica como a investigação do impacto causado pela influência e sua extensão das categorias semânticas e pragmáticas da estrutura formal das línguas sobre o pensamento ou comportamento humano. Este nível, discorre Lucy (1996), está tradicionalmente associado ao termo *relativismo linguístico*, mas, para evitar qualquer ambiguidade, prefere empregar o termo *relatividade estrutural*. Lucy (1996) esclarece em detalhes este nível, iniciando por uma revisão de pesquisas já existentes a partir da classificação de dois grandes grupos: das pesquisas feitas por linguistas antropológicos e daquelas realizadas por psicolinguistas. Outra categorização do relativismo estrutural distingue os estudos sobre léxicos das pesquisas sobre gramáticas.

Ao expor os pontos fortes e fracos dessa linha, Lucy (1996) propõe uma nova abordagem que contemple as implicações cognitivas da diversidade estrutural entre as línguas, na qual, naturalmente, desenvolve suas pesquisas (como as em LUCY [1992] que explora as diferenças estruturais entre o inglês americano e a língua maia yucatec que afetam a cognição de seus falantes). Essa abordagem (LUCY, 1996, p. 48-49):

- i – Deve ser comparativa e deve lidar com duas ou mais línguas.
- ii – Deve lidar com variáveis linguísticas relevantes, tais como uma ou mais categorias gramaticais ao invés de um conjunto de vocabulário relativamente menor.
- iii – Deve avaliar o desempenho cognitivo dos sujeitos para além dos contextos explicitamente verbais e tentar estabelecer que quaisquer padrões cognitivos detectados também caracterizam o comportamento cotidiano da situação avaliada.
- iv – Finalmente, focar-se em categorias referenciais, isto é, as que denotam relações ou elementos objetos no mundo exterior, para que a medição empírica do desenvolvimento da avaliação cognitiva seja mais fácil e precisa.

O terceiro nível, o discursivo (ou funcional), trata da diversidade presente em uma mesma língua. Essa diversidade é marcada pelo uso da língua, associada aos subgrupos dessa comunidade ou às diferenças no contexto de fala. Lucy (1996) afirma que qualquer investigação entre língua e cognição deve também lidar com

este nível de diversidade funcional. A questão a ser investigada aqui é se a variação dos padrões de uso pragmático da língua tem impacto nos padrões de pensamento.

A proposta de Lucy para pesquisas sobre RL representa um grande avanço para as pesquisas pós-Whorf, por se diferenciar de outras propostas mais frouxas e se caracterizarem por um rigor empírico e, desse modo, mais sólida e viável. Seus pilares investigativos se pautam em princípios que tratam da interferência específica das estruturas linguísticas para o pensamento, sem conceber a língua meramente como parte de um grande sistema cultural de possibilidades de diferenças. Para se comprovar a existência e extensão do RL, as diversas formas de conceber uma dada realidade devem ser explicadas por meio das diferenças linguísticas.

Com uma proposta diferente de Lucy, o psicolinguista Levinson desenvolve pesquisas sobre a diversidade linguística e suas implicações para as teorias da cognição humana sob diversos prismas. Uma das principais linhas de seu interesse investiga como as línguas estruturam o domínio espacial, entendido como central para a exploração do relativismo cultural e da cognição humana. (LEVINSON & WILKINGS, 2006; LEVINSON, 2003; 1996; GUMPERZ & LEVINSON, 1996).

De fato, a conceptualização espacial é tema especial por várias razões, mas especialmente por ser um domínio que permite aos seres humanos (e outros animais) relacionar seus sentidos com a estrutura física em que vivem. Levinson & Wilkins (2006) destacam os seguintes motivos pelos quais pesquisas sobre a linguagem espacial são importantes:

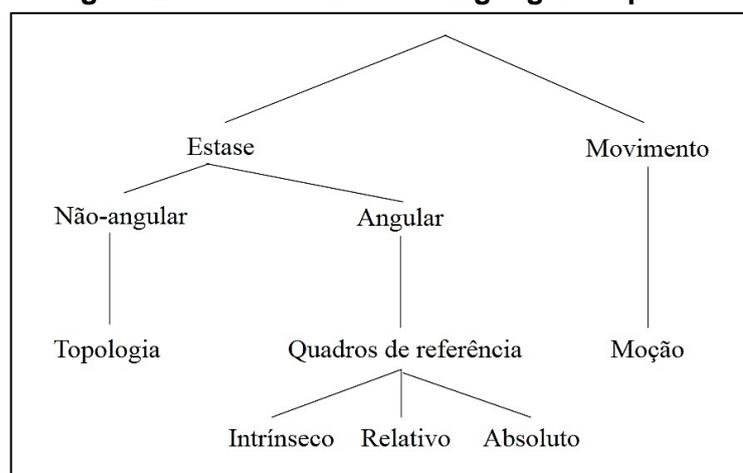
Primeiro, pode ajudar a revelar a estrutura conceitual fundamental para o pensamento espacial humano (...). Naturalmente, os universais de raciocínio espacial devem ser refletidos em conceituações universais na linguagem espacial. Segundo, e contrastivamente, a própria variabilidade linguística promete um olhar interessante sobre a variabilidade cultural do raciocínio espacial. Terceiro, esse raciocínio presume uma correlação íntima entre a linguagem espacial e o raciocínio espacial – essencialmente, um isomorfismo (possivelmente parcial) entre a semântica e a estrutura conceitual. Onde temos universais linguísticos, a correlação pode ser presumida a ser impulsionada pelos universais cognitivos. Mas onde temos divergências culturais, a linguagem pode não tanto refletir a cognição subjacente, mas ativamente conduzi-la.

(LEVINSON & WILKINS, 2006, p. 1).

Considerando os argumentos acima destacados pelos autores, é notável que os semânticos universais têm suas limitações para a investigação da tríade que forma os pilares do relativismo linguístico – língua(gem), pensamento/cognição e realidade. A cultura, então, enquanto “lentes” pelas quais construímos nossas visões de mundo e entendimento da realidade, assume papel determinante para a organização cognitiva espacial, visto que esta é bastante variável. As línguas, então, devem refletir essas diversidades, pois uma das finalidades da língua é a de encontrar signos semânticos que correspondam a estruturas conceituais e cognitivas. Por outro lado e, além disso, as línguas podem induzir formas mais específicas de se pensar a respeito da geometria espacial.

Levinson, enquanto diretor do Instituto Max Planck de Psicolinguística e professor de Linguística Comparativa, na Holanda, desenvolve um longo projeto a esse respeito e propõe as seguintes subdivisões conceituais do domínio espacial:

Figura 2 – Subdomínios da linguagem espacial



Fonte: LEVINSON & WILKINS (2006, p. 3).

Levinson & Wilkins (2006) explicam que a conceitualização mais simples de descrição espacial se refere a uma coincidência da figura (objeto de principal interesse na cena descrita) com o fundo (objeto de interesse menor), o que configura essencialmente o conceito do subdomínio topológico, que incluem também relações de proximidade, contato e contenção. Para essa descrição espacial, não é necessário a indicação do ângulo, ou seja, da direção específica do local. Levinson (1996) exemplifica que as noções semânticas das preposições da língua inglesa *near*, *at*, *between*, *in*, *on* são topológicas, por exemplo. Nem todas as línguas codificam essas mesmas noções; algumas não evidenciam a conceptualização espacial topológica e outras o fazem de forma distinta.

Passando para a classificação angular (quando é necessário especificar a direção relativa ao referencial no qual se encontra a figura), encontra-se o chamado quadro de referência espacial, que é um sistema de coordenadas implícitas; é usado quando se quer falar sobre a localização de objetos em relação uns aos outros. Conforme o esquema, há três tipos de quadros de referência principais:

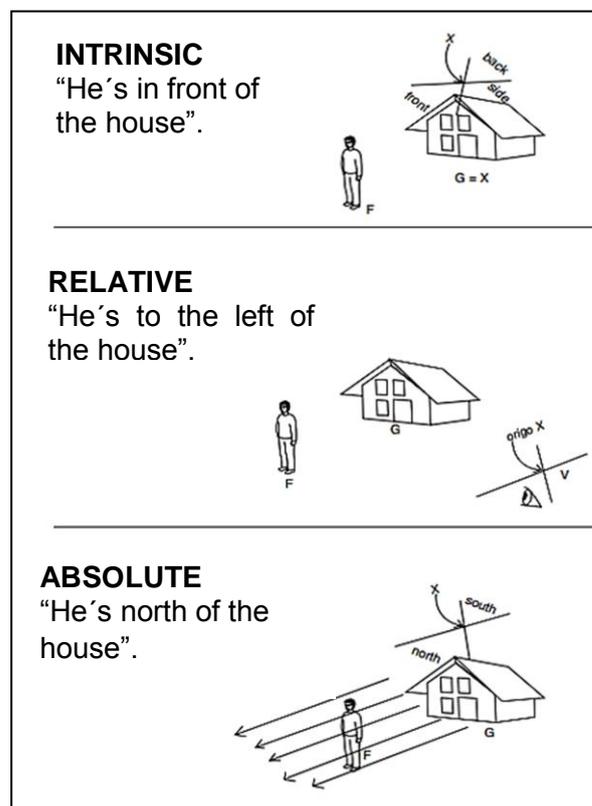
(1) o intrínseco, que faz uso de objetos em relação às suas próprias coordenadas;

(2) o relativo, que utiliza o ponto de vista do observador, ou seja, a relação espacial é descrita utilizando o próprio corpo como coordenada aplicada ao objeto; e

(3) o absoluto, que indica a posição do objeto no espaço baseado exclusivamente em pontos fixos de orientação (como pontos cardeais ou recursos ambientais).

Nem todas as línguas possuem os três quadros de referência, algumas apresentam apenas uma dentre eles, mas a maior parte utiliza duas das estruturas (LEVINSON & WILKINS, 2006, p. 19-22). A figura 3 abaixo exemplifica esses três principais quadros de referência que as línguas podem codificar:

Figura 3 – Exemplos dos Três Principais Quadros de Referência Espacial



Fonte: LEVINSON (2003, p. 40).

Uma última grande subdivisão da linguagem espacial diz respeito ao movimento (LEVINSON, 1996). Praticamente todos os descritores para movimento envolvem localizações de fundo, que podem ser pontos de referência cuja menção é direcionada, ou ao ponto de referência do qual se origina o movimento, ou até mesmo ambos. Frequentemente, quadros de referência são usados conjuntamente. Verbos de movimento, além de especificar referências de origem e direção-fim, podem expressar outras cargas semânticas, como a forma do movimento, e incluir noções topológicas ou dêiticas.

Levinson, um dos principais representantes do RL pós-whorfiano, constrói em seus trabalhos uma forte crítica às teorias inatistas, como a de Chomsky, já citada aqui no início desta seção. Para este autor (2003, p. 23), não há sustento nas características biológicas que garantam a universalidade e o inatismo de um sistema linguístico. A cultura, então, é a grande responsável por romper com as limitações impostas biologicamente e lidar com a construção dos significados possíveis das diferentes línguas (não só no domínio do espaço, como aqui ilustrado, mas em diversos outros).

2.2.3. A Importância dos estudos sobre RL para a interação comunicativa

O RL é, dessa forma, uma linha de pensamento que assume contornos mais sólidos com a proposta de Whorf, claramente influenciado pelos trabalhos de seus antecessores, desde Humbolt e Boas e mais notoriamente Sapir. Whorf, por sua vez, apresentou um relativismo tão radical (a vertente determinista) baseado em metodologias questionáveis que suas ideias se provaram impraticáveis e impossíveis de testar. Entretanto, ainda que descartada a versão mais dura da hipótese, seu trabalho abriu espaço para que o RL abrisse novas ramificações, dada a plausibilidade da versão moderada ou menos dura, e pudesse ser investigado e comprovado.

Se por um lado o determinismo entrou em decadência, no sentido oposto estavam as ciências cognitivas. A partir da década de 1970, encontrava-se em ascensão uma nova visão para os estudos da diferença linguística e cultura e o reconhecimento da importância dos contextos socioculturais no desenvolvimento humano, amparados pela interdisciplinaridade entre psicologia, antropologia e

linguística (GUMPERZ & LEVINSON, 1996, p. 3), dando força para a versão moderada da hipótese.

Atualmente, apesar de ainda existirem críticas ao relativismo, diversos pesquisadores deixam claro suas preocupações para a validação de seus testes. As metodologias empregadas mais recentemente são mais elaboradas e passam a ser testáveis, trazendo mais credibilidade e confiabilidade às pesquisas, bem como a delimitação dos domínios de estudo também torna mais precisa a análise das categorias cognitivas. Apesar da teoria ainda não ter sido completamente comprovada, os trabalhos vêm demonstrando que as diversidades socioculturais têm implicações no pensamento humano, ou seja, a cultura, socialmente construída mediante a linguagem, tem um papel ativo na cognição humana.

Entendendo que cada língua/ cultura possui suas particularidades para construção da realidade, conseqüentemente as interações comunicativas entre falantes de línguas/ culturas diferentes não configuram um processo homogêneo e transparente. Quando, então, trazemos esse fato para o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto professores, temos o desafio de oferecer ao aprendiz questões mais complexas que dizem respeito à interação comunicativa, a qual só atinge pleno sucesso quando os usos dos códigos linguísticos são ancorados nas bases culturais dos ritos de comunicação.

Dessa forma, estudos mais contemporâneos situados no campo da Etnopragmática, área do conhecimento que engloba aportes da etnografia da comunicação, sociolinguística interacional, linguística antropológica e pragmática transcultural (GODDARD, 2006, p.1), vêm ampliando as relações entre cognição, uso da linguagem e cultura com vistas para uma explicação sobre como agem os sistemas na construção das nuances que compõem as interações comunicativas presentes em cada grupo ou comunidade.

Partindo da premissa de que as pessoas em diferentes culturas falam e se expressam de formas diferentes porque pensam, sentem e se relacionam de formas diferentes, as práticas discursivas só podem ser compreendidas, construídas e negociadas quando situadas culturalmente. Partindo desse contexto, no próximo capítulo, então, discutirei sobre a competência comunicativa intercultural e seu desenvolvimento no âmbito de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira.

3. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

The fate of the Earth depends on cross-cultural communication.

Deborah Tannen (1986, p. 30).

Neste capítulo, parto do entendimento de que o processo de análise de culturas diversas deve ser trabalhado nas salas de aula de língua estrangeira, onde é desejável que se explorem as nuances dos valores, crenças, regras sociais que se manifestam no uso da língua, tendo em vista que a aprendizagem de línguas pressupõe a percepção e compreensão de outras visões de mundo e leituras de realidade. Nesse exercício profundo de aprender com e sobre as diferenças reside um diferencial muito importante no processo de aprendizado de uma língua estrangeira.

3.1. Interação comunicativa nas diferentes culturas

Considerando os aspectos e os estudos do RL discutidos no capítulo anterior, há subsídios científicos para afirmar que línguas/culturas são fundamentos para que indivíduos entendam o mundo, atuem nele e se comportem de determinada forma. Em outras palavras, princípios e formas de organização socioculturalmente construídos e compartilhados justificam as atitudes e os pensamentos de seus indivíduos, tendo a língua um papel fundamental nesse processo.

A língua, um dos elementos responsáveis pela construção de uma determinada concepção da realidade, é o principal instrumento da comunicação humana, a qual se materializa por meio de elementos próprios de cada cultura. Seria, então, inconcebível pensar que todas as pessoas se comunicam e se interagem da mesma forma, universalmente.

Wolfson (1981), em seu trabalho intitulado *Compliments in Cross-Cultural Perspective*, analisa diversas amostras linguísticas do ato de elogiar, coletadas a partir de interações na língua inglesa americana entre falantes nativos dessa língua com não nativos. A autora conclui que, considerando a vasta variedade de formas

para a realização desse ato, os falantes não nativos (embora bilíngues) que não dispunham de um conhecimento cultural que os permitissem interpretar e interagir na língua interpretaram mal ou foram mal interpretados por seus interlocutores. Um norte-americano, por exemplo, identificaria a seguinte observação como um simples elogio (WOLFSON, 1981, p. 114):

- *Uau! Linda! O que você fez com o seu cabelo? Eu quase não te reconheci. Está ótimo.*

No entanto, Wolfson (1981, p. 114) conta que “uma francesa, morando nos Estados Unidos enquanto fazia sua graduação e completamente bilíngue em inglês, recebeu tal elogio de um colega, presumiu que um insulto havia sido direcionado a ela e ficou bastante magoada”. Esse exemplo nos demonstra que as ações comunicativas se diferenciam culturalmente não só pela forma como se realizam, mas também, como aponta Wolfson (1981), pelas suas distribuições, frequência, e funções que realizam. A autora exemplifica:

Em inglês americano, elogios ocorrem em uma ampla variedade de situações. Eles são bem frequentes e servem para produzir ou reforçar um sentimento de solidariedade entre os falantes... Elogios também servem a outras funções: são usados em cumprimentos, agradecimentos e perdão, ou até mesmo como substituição a isso. Também servem como forma de iniciar uma conversa. A frequência dos cumprimentos no inglês americano é frequentemente notada pelos estrangeiros. Comentários feitos por estrangeiros de que americanos fazem uma quantidade excessiva de elogios são recorrentes. Pessoas de outras culturas que são menos abertas a expressões de aprovação ficam geralmente constrangidas por esse ato. Não apenas existem diferenças na frequência, mas também a distribuição varia bastante de cultura para cultura. Americanos elogiam em situações nas quais seriam totalmente inadequadas em outras culturas.

(WOLFSON, 1981, p. 119).

Nessa perspectiva, a interação comunicativa só pode ser situada culturalmente, segundo as convenções sociais e regras implícitas em cada comunidade. Quando faço a opção por empregar o termo *comunidade*, quero frisar o fato de que, mesmo dentro de uma mesma cultura, há regras diferentes para a efetiva comunicação entre seus falantes. Fazer pedidos, recusar ou aceitar convites, fazer promessas ou advertências, dar conselhos, expor opiniões, barganhar, solicitar informações, dentre tantos outros atos de fala e situações comunicativas, vão se diferenciar conforme os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos em interação.

Para que se possa compreender e analisar como as pessoas interagem comunicativamente nas diferentes culturas, é necessário lançar mão de uma abordagem que seja capaz de estabelecer parâmetros para verificar como e em que grau as ações comunicativas se distinguem e se assemelham do ponto de vista intracultural. A Etnopragmática se revela, assim, como um aporte adequado para discussão desejada para este trabalho.

Há várias décadas, o paradigma universalista pautado por visões anglocêntricas vem perdendo espaço (GODDARD, 2006), abrindo caminhos para novas abordagens e metodologias de pesquisa que, a meu ver, são mais adequadas aos estudos linguístico-antropológicos. De acordo com Goddard (2006), a Etnopragmática, paradigma eleito para a referência teórica deste capítulo, surgiu a partir da necessidade do rompimento com visões etnocêntricas que conduziam os estudos culturais. Ela se propõe a fazer uma descrição capaz de esmiuçar as sutilezas que permeiam a natureza sociocultural dos discursos sem recair sobre princípios universalistas que menosprezam as diferenças culturais e partem da cultura do próprio pesquisador como ponto referencial inicial, o que, a propósito, poderia ser perigoso, levando em conta que condutas etnocêntricas poderiam levar a uma noção de que existem culturas superiores/inferiores, complexas/simplificadas, dentre outras dicotomias que sugiram qualquer tipo de supremacia cultural ou a distorção de características conceituais.

Conforme Goddard & Zhengdao Ye (2015), a Etnopragmática tem por objetivo descrever como e por que as práticas discursivas se distinguem, a partir da perspectiva interna das culturas e de seus falantes. Está primordialmente relacionada às evidências linguísticas, como, por exemplo, padrões detectáveis do uso linguístico usando técnicas de *corpus*, rotinas interacionais, construções lexicogramaticais específicas, etc. A língua em uso funciona como um identificador das formas rotineiras de pensar, e, quando apropriadamente analisados, nos permite aproximar da perspectiva do *insider*.

Considerando, então, que um dos objetivos da Etnopragmática é “acessar” as formas de falar ou pensar dos *insiders* de forma compreensível para os *outsiders*, os quais devem se posicionar distantes de suas próprias culturas para melhor análise da cultura do outro, somos levados a crer que esta pode ser uma tarefa bastante complexa, ou até mesmo impraticável. Afinal, como nos lembra Wierzbicka (2003, p. 9), “enquanto seres humanos, não podemos nos posicionar externamente

de todas as culturas”. No entanto, a autora nos esclarece que “isso não significa que, se quisermos estudar outras culturas além das nossas, tudo que podemos fazer é descrevê-las através do prisma da nossa própria cultura, e, conseqüentemente, distorcê-las” (WIERZBICKA, 2003, p. 9).

Wierzbicka (2003), então, defende que devemos encontrar um ponto de vista que seja universal e, dessa maneira, presente em todas as culturas e inerente a todas as línguas humanas, conceitos que se apliquem tanto à própria cultura quanto à do outro, para, a partir daí, um caminho seja percorrido rumo às características específicas da cultura em questão.

Para tanto, Wierzbicka e seu grupo de pesquisa vêm, há algumas décadas, desenvolvendo e aplicando uma metodologia para decomposição das noções culturais e da captura das normas culturais a partir de termos simples cujos significados são compartilhados em todas as línguas (WIERZBICKA, 2003; GODDARD, 2002, 2006; GODDARD & WIERZBICKA, 2004, 2007] GODDARD & ZHENGDAO YE, 2015). Essa metodologia, chamada de Metalinguagem Semântica Natural, será melhor explicada na próxima seção.

3.1.1. A metalinguagem semântica natural (MSN)

A metodologia Metalinguagem Semântica Natural (MSN) faz parte de um programa de pesquisa originalmente criado por Wierzbicka há mais de 30 anos, do qual Goddard participa, e parte da evidência de que há um pequeno repertório de significados básicos e universais, os denominados *primitivos semânticos*, que podem ser expressos em palavras ou expressões linguísticas em todas as línguas (GODDARD & WIERZBICKA, 2007). Esse pequeno repertório pode ser usado como ferramenta para análises linguísticas e interculturais, mas como salienta Goddard (2002), tem aplicações em diversas outras áreas, como a lexicografia, ensino de línguas, aquisição de línguas (materna ou estrangeira), dentre outras. A partir dele, estruturas gramaticais mais complexas ou expressões culturalmente específicas podem ser explicadas.

Goddard & Zhengdao Ye (2015) elucidam que utilizar a MSN permite formular análises clara, precisas, traduzíveis, não anglocêntricas e inteligíveis às pessoas desprovidas de conhecimento linguístico específico. Ainda, os autores ressaltam que expressões com cargas semânticas mais complexas (que necessitam

de um conhecimento cultural mais profundo para compreensão) devem ser reduzidas a termos mais simples da linguagem natural comum e, portanto, mais compreensíveis para os *outsiders* do que os originais.

Os primitivos semânticos, então, constituem uma “minilíngua”, constituída por um conjunto de “núcleos semânticos” irreduzíveis e outros termos linguísticos universais que podem ser combinados de formas diversas em outras expressões mais complexas, conforme uma língua e seus falantes convencionem.

O conjunto de primitivos semânticos, que conta com pouco mais de 60 termos e considerado ainda incompleto, é fruto deste programa de pesquisa. Conforme o quadro abaixo, disponível em Goddard & Zhengdao Ye (2015), os primitivos semânticos estão classificados por categorias gramaticais (classes de palavras) e semânticas. Podemos perceber que todas as expressões são inteligíveis e simples, e bastante presentes em nossas experiências linguísticas diárias:

Quadro 1. Os Primitivos Semânticos por Categorias

I, YOU, SOMEONE, SOMETHING~THING, PEOPLE, BODY	substantives
KINDS, PARTS	relational substantives
THIS, THE SAME, OTHER~ELSE	determiners
ONE, TWO, SOME, ALL, MUCH~MANY, LITTLE~FEW	quantifiers
GOOD, BAD	Evaluators
BIG, SMALL	Descriptors
KNOW, THINK, WANT, DON'T WANT, FEEL, SEE, HEAR	mental predicates
SAY, WORDS, TRUE	speech
DO, HAPPEN, MOVE	actions, events, movement
BE (SOMEWHERE), THERE IS, BE (SOMEONE/SOMETHING)	location, existence, specification
(IS) MINE	possession
LIVE, DIE	life and death
WHEN~TIME, NOW, BEFORE, AFTER, A LONG TIME, A SHORT TIME, FOR SOME TIME, MOMENT	time
WHERE~PLACE, HERE, ABOVE, BELOW, FAR, NEAR, SIDE, INSIDE, TOUCH	place
NOT, MAYBE, CAN, BECAUSE, IF	logical concepts
VERY, MORE	augmentor, intensifier
LIKE	similarity

Fonte: GODDARD & ZHENGDAO YE (2015).

Conforme Goddard & Wierzbicka (2007), essas palavras são essenciais para a explicitação dos significados e um grande número de outras palavras e

expressões gramaticais. Porém, é necessário salientar que os primitivos semânticos podem ser polissêmicos, mas apenas um dos significados é considerado primitivo. A opção por não traduzi-los aqui se deve ao fato de sua publicação ser originalmente no inglês e que, embora seus significados estejam presentes em todas as línguas, nem todas apresentam uma palavra semântico-equivalente para cada termo.

A descrição de sentimentos, emoções e valores próprios de uma cultura podem aparecer de forma distorcida ou incorreta, considerando a tendência natural de abordá-los na perspectiva do *outsider*. O uso da MSN para descrições culturais é interessante, portanto, por ser capaz de explicar conceitos complexos a partir de um grupo de palavras simples e universais (semânticos primitivos), configurando uma minilíngua franca bem útil e, por isso, considerada culturalmente neutra (GODDARD & WIERZBICKA 2007). Além disso, permite uma abordagem comparativa entre línguas/culturas diversas e até mesmo estudos culturais comparativos dentro de uma mesma língua. Além disso, existem expressões cujos significados são tão culturalmente carregados que se torna complicado de serem traduzidas ou explicadas por processos comuns, e assim perderem seu sentido, problema bastante encarado por profissionais da tradução, professores de línguas e pesquisadores de comunicação intercultural. A MSN, então, segundo Goddard e Wierzbicka (2004, 2007), vem se mostrando eficaz para melhorar a explicação de tais termos sem incorrer sobre etnocentrismos terminológicos.

Uma das formas de fazer descrições culturais utilizando a MSN como metodologia é por meio da criação dos roteiros culturais. Veremos na próxima seção como se estrutura essa técnica.

3.1.2. Os roteiros culturais

Uma das principais técnicas para descrição etnoprágmatca é o *roteiro cultural* (RC) (GODDARD, 2006; GODDARD & WIERZBICKA, 2004, WIERZBICKA, 2003). O RC se refere a uma afirmação que representa normas, valores e práticas culturais presentes em uma dada sociedade e refletidas no uso da língua. Desse modo, os membros de uma dada comunidade são responsáveis pela transmissão e/ou modificação dessas regras implícitas, necessárias para situar a comunicação de forma adequada.

Por meio dos RCs, é possível explicar detalhadamente o fenômeno cultural e descrever manifestações que impactam diretamente nos estilos de comunicação. Eles são construídos essencialmente a partir dos semânticos primitivos (considerada a língua dos RCs) e, assim, transmitem clara e precisamente conteúdos culturais compreensíveis tanto para *insiders* quanto para *outsiders*, pelos motivos já expostos na seção anterior. Conforme Goddard e Wierzbicka (2004) explicam, os RCs existem em vários níveis de generalidade, e podem relacionar diferentes aspectos do pensamento, fala e comportamento que são importantes para interação social.

Uma tarefa importante para a criação de RCs é a identificação de certas evidências linguísticas, como as chamadas *palavras-chave culturais* (*cultural keywords*). A esse respeito, Wierzbicka (1997) argumenta que compreender as práticas discursivas requer o (re)conhecimento de palavras com carga cultural forte, que expressam valores locais, categorias sociais, etc., cujas representações dirão muito sobre como se deve pensar e agir nas interações comunicativas. Outra evidência linguística que revela aspectos culturais essenciais são os provérbios e ditos populares, fórmulas linguísticas frequentes, interjeições, dentre outras expressões linguísticas que estão no centro de uma complexa rede de valores e atitudes culturais expressa em rotinas conversacionais (WIERZBICKA, 1997).

Antes de partirmos para outras observações a respeito dos RCs, tomemos o princípio da autonomia pessoal na cultura anglo-americana, como exemplo. Wierzbicka (2003, p. 80) afirma que este valor pode ser assim representado:

Todos podem dizer:

“eu quero isso”, “eu não quero isso”
“eu acho isso”, “eu não acho isso”

Uma pessoa não deve dizer a outra:

“você tem que fazer X porque eu quero”
“você não pode fazer X porque eu não quero”

Vejam um exemplo formado por três RCs anglos que expressam esse valor tão marcante e central nessa cultura (GODDARD & WIERZBICKA, 2004, p. 156):

(A) [As pessoas pensam assim:]
Quando uma pessoa está fazendo algo, é bom que esta pessoa possa pensar da seguinte forma:
'Eu estou fazendo isso porque eu quero, não porque alguém quer que eu faça'.

(B) [As pessoas pensam assim:]
Quando eu quero que alguém faça algo, não é bom que eu diga algo assim para esta pessoa:
'Eu quero que você faça isso.
Eu acho que você fará isso por causa disso.'

(C) [As pessoas pensam assim:]
Quando eu quero que alguém faça algo, pode ser bom se eu disser algo assim para esta pessoa:
'talvez você queira pensar sobre isso
talvez se você pensar a respeito, você vai querer fazer isso'.

A partir desse conjunto, é perceptível como o valor de autonomia pessoal transparece no uso da língua. Em (A), temos a expressão desse valor, que se materializa em atitudes socialmente partilhadas. Em (B), a premissa de que, em respeito a esse valor, é desaconselhável que uma pessoa se reporte a outra de maneira tão direta e impositiva. Em (C), uma alternativa culturalmente mais aceitável, em forma de sugestão, na qual o interlocutor é levado a concluir que fará algo porque assim escolheu. Em (B) e (C), podemos perceber como as interações comunicativas a partir de (A) devem ser feitas. Ainda, os valores expressos em (A) e (B), especialmente, nos ajudam a entender por que existe uma preferência por certas construções gramaticais quando uma pessoa quer dar um comando a outra ou quando quer aconselhar, por exemplo.

As estratégias discursivas de maior frequência para dar comandos são acompanhadas de *collocations* que indicam uma solicitação, como o uso das expressões "*can/could you do X for me, please?*", ou "*I wonder if you could do X for me*", ou ainda o uso de *tag questions* ao fim dos imperativos, para evitar diretividade e indicar que o emissor gostaria que seu interlocutor fizesse algo, porém não tem certeza se irá fazê-lo, como no exemplo "*open the door, will you?*". As escolhas lexicogramaticais para os atos de pedir ou dar conselhos se concretizam por meio de verbos modais que indicam sugestão (*should/ ought to/ could*), de orações condicionais (*if I were you...*) ou de verbos que expressem opiniões (*I think that/ I feel that / in my opinion*). Imbricadas nessas formas gramaticais de realizar esses atos de

fala específicos, o princípio da autonomia pessoal pode ser sutilmente percebido, pois tais construções gramaticais reforçam a representação anglo-americana deste princípio ao não expressar diretividade ou imposição.

Como bem sabemos, as sociedades são heterogêneas. Conforme observado por Goddard (2006) e Goddard e Wierzbicka (2004), existem roteiros que explicitam traços culturais mais “enraizados”, que delineiam um comportamento mais difundido em determinada sociedade (os chamados *master scripts*, ou roteiros *máster*) e roteiros que variam em termos de aceitação. Nem todos os falantes de uma mesma comunidade endossarão os mesmos RCs; todavia, mesmo os que não se identificam com determinado RC estão familiarizados com ele. Logo, não podemos confundir RCs como formas de descrever comportamentos – o objetivo é capturar formas de pensar, agir, sentir e falar em determinado contexto cultural, para explicar como se dão e se justificam certas práticas discursivas (GODDARD & WIERZBICKA, 2004).

Um mesmo RC pode sofrer adequações para servir a determinadas interações ou provar-se inapropriado a certos contextos sociais. Por isso, RCs frequentemente precisam mais do que os primitivos semânticos para serem escritos e transmitirem significados mais precisos. É também necessário incluir *moléculas semânticas* (GODDARD, 2006), que são conceitos complexos, específicos e fundamentais para a configuração das interações comunicativas, os quais podem fazer referência a uma categoria social, por exemplo, como a palavra *noin* nos roteiros coreanos (que designa, em termos gerais, pessoas idosas e respeitáveis) e a palavra *shúrén* (uma pessoa conhecida pessoalmente, mas não próxima) na cultura chinesa. O RC abaixo representa os valores coreanos envolvidos na interação comunicativa com *noin* (GODDARD, 2006, p. 10):

As pessoas pensam assim:

Quando estou com algumas pessoas, se essas pessoas são *noin*, eu tenho que pensar assim:

‘Essas pessoas não são como eu, essas pessoas estão acima de mim.

Porque eu estou com essas pessoas agora, eu não posso fazer certas coisas, eu não posso dizer certas coisas, eu não posso dizer certas palavras.

Se essas pessoas me dizem: ‘Eu quero que você faça algo’, eu não posso dizer a elas: ‘Eu não quero fazer isso.’

Se essas pessoas querem que eu faça algo, será bom que eu o faça. Será muito triste se essas pessoas sentirem algo ruim por minha causa.’

O que este RC captura, sobre a cultura coreana, é que existe uma preocupação e cuidado dos mais jovens em não causar sentimentos negativos ao *noin*, mesmo que isso signifique a contrariedade de seus desejos pessoais, embora também exista uma atitude positiva, uma satisfação em cumprir os desejos e vontades do *noin*. Existe também, conscientemente, uma limitação verbal e não verbal na forma de interagir com essas pessoas, que representam uma categoria social que está acima dos mais jovens.

Outra observação importante a destacar é o fato de que falantes de uma mesma língua não compartilham necessariamente os mesmos RCs e os comportamentos a eles associados, especialmente se pertencerem a sociedades culturalmente diferentes. Goddard e Wierzbicka (2004) destacam o trabalho de Jock Wong sobre o inglês falado em Singapura, que não compartilha dos mesmos roteiros (A) – (C) aqui citados na página 58. A cultura singapuriana, por exemplo, não dispõe do princípio de autonomia pessoal e diretividade do inglês americano, dando lugar a princípios mais relacionados à unidade e interdependência (WONG, 2004a, 2004b *apud* GODDARD & WIERZBICKA, 2004) e, portanto, a estilos interacionais bem diferentes.

A língua inglesa, enquanto língua global, carrega uma grande diversidade de bagagem cultural e, dessa maneira, Goddard e Wierzbicka (2004) apontam a necessidade de mais estudos etnopragmáticos a respeito das práticas discursivas nessa língua. De fato, a técnica dos RCs, amparada na MSN, significa um avanço metodológico muito significativo, especialmente quando comparado a estudos linguístico antropológicos anteriores (em sua maioria, baseados na observação criteriosa dos comportamentos dos membros de uma sociedade para descrição de fenômenos culturais), sobretudo por se apoiar nos substratos linguísticos e, portanto, a técnica deve ser ampliada a todas as línguas e áreas que dela tem aplicações práticas, como a educação e pesquisas em comunicação intercultural.

Enquanto esta seção teve seu foco na comparação (em termos de distinções e semelhanças) dos conhecimentos culturais implícitos necessários para comunicação intracultural, a próxima seção tratará especificamente sobre as interações interculturais, ou seja, feitas entre indivíduos de origens culturais diferentes.

3.1.3. O embate da comunicação intercultural

A comunicação intercultural, como o próprio nome sugere, diz respeito à comunicação entre membros de culturas distintas e seu estudo deve estar previsto, portanto, no cotidiano do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Mas o que pressupõe, exatamente, a comunicação dita intercultural? Gudykunst (2000, p. 314 *apud* SPENCER-OATNEY & KOTTHOFF, 2007 p. 1), de forma clara e simples define que “a pesquisa intercultural envolve a análise comportamental da interação entre membros de duas ou mais culturas (e.g. análise da autorrevelação quando japoneses e iranianos se comunicam uns com os outros).”

Ora, para compreendermos os possíveis choques que resultam da comunicação intercultural, é necessário, em primeiro lugar, entender as diferenças culturais a partir de uma perspectiva transcultural, vale dizer, de uma comparação entre os comportamentos linguísticos entre duas ou mais culturas. À luz dos estudos etnopragmáticos delineados neste capítulo e concebendo o RL como um fato, presumimos que a interação comunicativa não é homogênea e que sua mecânica é bastante complexa. Logo, a comunicação está sujeita a interpretações que só podem ser feitas quando os sujeitos as situam dentro de padrões culturais e linguísticos dos quais fazem parte ou estão familiarizados. Apesar disso, nem sempre o processo de interação comunicativa será eficiente e transparente. As diferenças dos comportamentos linguísticos que resultam em falhas comunicativas e mal-entendidos se tornam ainda mais evidentes quando pessoas de grupos ou sociedades distintos interagem. No entanto, um dos escopos da Linguística Aplicada pressupõe que essas falhas podem ser esclarecidas, entendidas e resolvidas.

Faço uso de um exemplo de Gumperz & Cook-Gumperz (2007, p. 21) para ilustrar como as interpretações feitas a partir de inferências conversacionais podem variar e como elas refletem o substrato cultural dos indivíduos em interação. O excerto abaixo faz parte de uma entrevista com candidatos a vagas de estágios remunerados. Nos dois casos, R é o entrevistador e T é o candidato.

(1) Electrician

- 1 R: Have you visited the skills center?
 2 T: Yes, I did.
 3 R: So you've had a look at the workshops?
 4 T: Yes.
 5 R: You know what the training allowance is? Do you?
 6 T: Yeah.
 7 R: Do you know how much you've got to live on for the period of time.

(2) Bricklayer

- 1 R: Have you visited the skills center?
 2 T: Yep. I've been there, yeah.
 3 R: So you've had a chance to look around? And did you look in at the brick shop?
 4 T: Ah yeah. We had a look around the brick shop and uhm, it looks OK. I mean it's—
 5 R: All right.
 6 T: Pretty good yeah.

Em (1), o candidato é imigrante de origem asiática; enquanto em (2), o candidato é de origem britânica, nativa do local em que a entrevista acontece. As perguntas do entrevistador (também britânico) são essencialmente as mesmas nos dois casos; todavia, é notável a diferença de estilos nas respostas dos candidatos: enquanto em (1) o candidato se limita a dar respostas curtas, em (2) as respostas são mais elaboradas, o que também interfere no tratamento que ambos recebem do entrevistador.

Em (2), o estilo do candidato se mostra mais propício à interação comunicativa. Embora no turno 4 o candidato não consiga encontrar a melhor palavra para expressar sua opinião e utilize a expressão “*I mean it's*” para ganhar tempo enquanto pensa, o entrevistador o ajuda imediatamente com a expressão “*all right*”, e a troca de turnos acaba com uma expressão de concordância do entrevistado. Por outro lado, em (1) o candidato não recebe o mesmo tipo de suporte para que a interação continue fluindo. Ao dar respostas mínimas (*yes, I did/yes/yeah*), o entrevistador presume que a passividade do candidato diante do envolvimento comunicacional pode significar uma falta de interesse pela vaga, ou mesmo uma falha na correta interpretação do enunciado, já que no turno 7 o entrevistador refaz sua pergunta a respeito da remuneração do estágio. Infere-se, então, que as escolhas linguísticas do entrevistado em (1) o deixou em desvantagem em relação ao candidato em (2).

Embora nos dois casos ambos os candidatos não tenham expressado desacordo ou negatividade, em (1) a interação não se provou satisfatória. A falta/falha de comunicação clara ou cumprimento de expectativas pode ser resultante da suposição de que os indivíduos envolvidos no processo interativo detém os mesmos conhecimentos culturais específicos que se evidenciam nas convenções discursivas, o que, em se tratando de comunicação intercultural, frequentemente não acontece. Como explicam Knapp & Knapp-Potthoff (1987), os contatos interculturais podem ser negativamente afetados por problemas severos de comunicação, que não se explicam apenas simplesmente pela falta de conhecimento em pronúncia, gramática e léxico das línguas envolvidas.

Nesse sentido, é possível argumentar que nossos conhecimentos sócio-linguístico-culturais prévios e originais continuam a ecoar em nossos discursos e na maneira como desempenhamos atos de fala. O domínio pleno de uma segunda língua ou língua estrangeira perpassa pelo entendimento de que língua é cultura, e estar preparado para atuar adequadamente em contextos interculturais requer o domínio das formas de pensar, agir e falar que são presumidos para a interação comunicativa, mas que não são obviamente captáveis, mas possíveis de serem trazidas à tona por meios científicos, como a técnica dos RCs.

Assim sendo, pensar no uso da língua que: 1) se ajuste contextos interculturais possíveis; 2) nos garanta a segurança necessária para manter o fluxo interacional e negociação de interpretações necessárias, nos remeta ao conceito de *Competência Comunicativa*, em um amplo sentido e, em *Competência Comunicativa Intercultural*, num sentido mais restrito. Nas seções seguintes, discorrerei sobre esses conceitos, também fundamentais para a compreensão de uma comunicação intercultural bem-sucedida.

3.2. Competência comunicativa

O caminho percorrido por este trabalho até o momento destaca a relevância e o papel crucial de componentes socioculturais para a interação comunicativa. O alicerce sociocultural é fonte de diversos estudos e pesquisas linguísticas e também encontra-se no cerne do conceito de Competência Comunicativa (CC), central na Linguística Aplicada (LA). Esse conceito foi primeiramente construído há aproximadamente quatro décadas e, desde então, vem

sendo reconstruído e reelaborado. Apesar de todas as alterações diacrônicas que sofreu, independente do modelo ou arcabouço teórico, os elementos socioculturais discutidos neste trabalho são fundamentalmente parte desse construto.

O conceito de Competência Comunicativa no âmbito da aprendizagem e ensino de línguas (AELin) surgiu com Canale & Swain (1980), a partir da crítica de Hymes (1972) à dicotomia chomskyana *Competência* e *Desempenho*, a qual não considerava o contexto social da linguagem. Hymes (1972), então, em seu trabalho *On Communicative Competence*, propõe uma noção mais ampla de Competência, pois entendia ser incoerente separar os dois conceitos chomskianos. Em sua célebre citação, Hymes destaca que:

Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Da mesma forma como as regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos e da mesma forma como regras semânticas eventualmente controlam aspectos da sintaxe, deste modo as regras dos atos de fala entram como um fator de controle para forma linguística como um todo.

(HYMES, 1972, p. 278).

Assim, de acordo com Hymes (1972), um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas, além disso e, principalmente, saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Logo, como aponta Hymes (1972), o construto de CC só pode ser examinado por meio de dois ou mais indivíduos no processo de interação comunicativa.

Segundo o autor (1972), é o aspecto comunicativo de uso da língua que possibilita transmitir e interpretar mensagens e negociar significados interpessoalmente em contextos específicos. Por exemplo: uma criança adquire não somente conhecimento de sentenças gramaticalmente bem-formadas, mas a capacidade de uso apropriado dessas estruturas e adquire competência comunicativa quando fala, quando não fala, durante experiências sociais e em relações interpessoais e intrapessoais. Isso significou uma mudança no paradigma vigente em sua época, na qual a competência gramatical assumia um lugar de protagonismo, senão exclusivo, no uso da linguagem para fins comunicativos. Pensando assim, ele dividiu a CC em *competência linguística* (composta pelo domínio das regras gramaticais) e *competência sociolinguística* (composta pelas

regras de uso sociais). Dessa forma, os conhecimentos gramaticais passam a ser subordinados a uma estrutura maior (CC), composta de outros conhecimentos igualmente valiosos (HYMES, 1972).

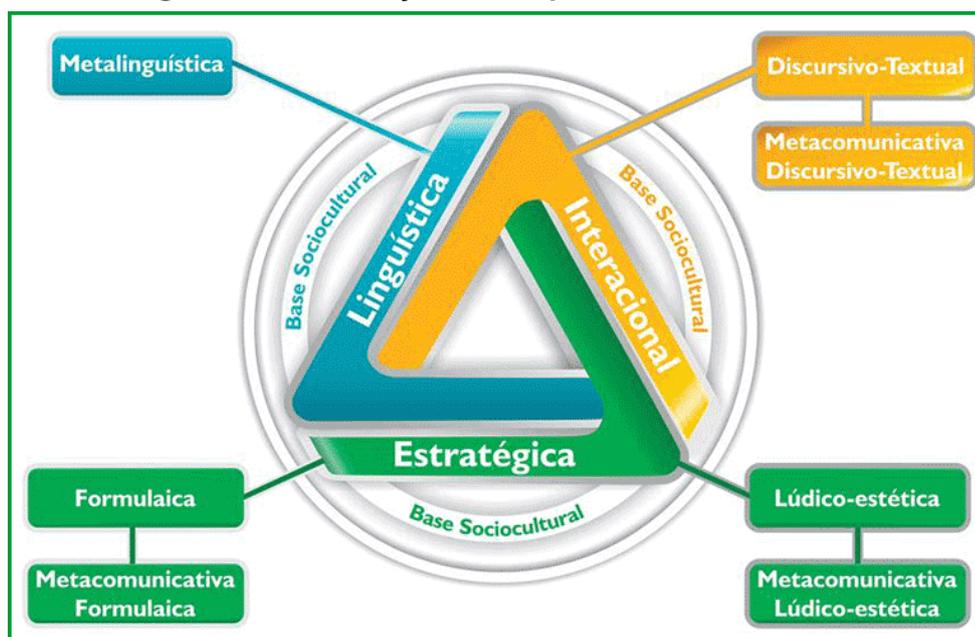
Hymes não teorizou especificamente para o ensino de línguas quando sugeriu uma teoria geral de interação da língua e vida social, estendendo a noção de competência a níveis comportamentais da comunicação, mas seu trabalho influenciou fortemente os teóricos da AELin e LA que procuravam desenvolver uma nova prática de ensino e favoreceu o desenvolvimento das bases do ensino comunicativo de línguas, o que representou uma ruptura com o estruturalismo vigente.

A partir dos trabalhos de Hymes e outros autores, Canale e Swain (1980) desenvolveram um modelo buscando transformar esses conceitos teóricos em pedagogicamente aplicáveis, desenvolvido para o ensino de línguas e avaliação de desempenho e proficiência. Para eles, a comunicação é baseada em interações socioculturais, interpessoais e imprevisíveis, que variam de acordo com o contexto sociocultural. O termo CC foi subdividido em três categorias: *Competência Gramatical*, *Competência Sociolinguística* e *Competência Estratégica*. Em 1983, Canale acrescenta mais uma categoria, a *Competência Discursiva*.

Após Canale & Swain (1980) e Canale (1983), diversos teóricos se propuseram a complementar essas contribuições. Entretanto, fundamentalmente o conceito pouco mudou. As diferenças, em termos gerais, se apresentam nas terminologias das competências. Alguns dos modelos relevantes podem ser encontrados em Bachman (1990, 1991), Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel (1995), Celce-Murcia (2008) e Almeida Filho & Franco (2009).

Para este trabalho, uso o modelo de Almeida Filho, *et al.* (2009), o qual foi revisado e representado graficamente conforme a figura apresentada a seguir pela turma do curso de Competência Comunicativa do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2015:

Figura 4 – Arcabouço da Competência Comunicativa



Fonte: Almeida Filho et al. (2015). Disponível em: <<http://pgla.unb.br/?p=5494>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Para o autor, a CC se divide em três grandes competências: a *Competência Linguística*, a *Competência Interacional* e a *Competência Estratégica*, que se cooperam mutuamente e agem de forma interdependente, permeadas pela *Base Sociocultural*. Nessas três grandes competências encontram-se outras subcompetências: a *Discursivo-textual*, a *Formulaica* e a *Lúdico-estética*. Há, ainda, o que Almeida Filho chama de *Metacompetências*.

Tendo em vista que nenhum ato comunicativo acontece fora de um contexto social culturalmente situado, a CC é perpassada pelo conhecimento que o falante possui para expressar mensagens adequadas ao contexto, inerente a fatores socioculturais, estilísticos e até mesmo não verbais. Esse conhecimento é denominado *Base Sociocultural*, o qual está presente em todas as competências e subcompetências. São elas:

- A *Competência Linguística (CL)*, que diz respeito ao domínio do código linguístico verbal ou não verbal, caracterizado pelas regras gramaticais da língua, como vocabulário, formação de palavras (morfologia), sentenças (sintaxe), pronúncia (fonética), ortografia e semântica, somadas às suas habilidades de integrar a utilização desse conhecimento para entender e expressar corretamente o significado literal de um enunciado.

- A *Competência Interacional (CIn)*, que se refere à capacidade de colocar-se em comunicação com outros, de ser social, trocar experiências, negociar significados e ajustar a fala ou a escrita, o que significa que esta competência não está situada no plano individual. As ações comunicacionais se dão sob as atitudes dos participantes e num fundo de aspectos culturais que orientam a escolha de como se transmite uma mensagem ou a compreensão situada do que se ouve. Ressalto que essa competência está estritamente vinculada às práticas interacionais e discursivas, as quais são realizadas em determinado contexto e, portanto, têm um significado sociocultural particular. Assim, o domínio dessa competência perpassa pelo conhecimento dos RCs específicos de dado contexto, os quais identificam as maneiras apropriadas de participação na interação. Subordinada à CIn, encontra-se a *Competência Discursivo-Textual (CDT)*, caracterizada pela capacidade de coordenar formas gramaticais e significados para construir um texto unificado e promover a comunicação como objetivo final.

- A *Competência Estratégica (CE)* é entendida como o conjunto de estratégias de comunicação (verbal ou não) para compensar as dificuldades na comunicação decorrentes de variáveis no desempenho ou de uma competência linguística. Submetendo-se à CE, estão as *Competências Formulaica (CF)* e *Lúdico-Estética (CLE)*, descritas, respectivamente, como a capacidade de usar padrões de expressão linguística para manter o fluxo comunicacional ou adequar-se às regras socioculturais e como a capacidade de recriar/usar combinações linguísticas para fins artísticos, cômicos, lúdicos, etc.

As *metacompetências* dizem respeito ao conhecimento explícito e consciente dessas competências. Ao saber justificar as escolhas linguísticas em determinadas situações de interação, utilizando-se de taxonomias próprias ou de argumentação embasada em conhecimentos teóricos ou implícitos, o falante demonstra domínio das metacompetências.

Dadas essas definições, é importante observar o caráter complexo e holístico que envolve o conceito de CC. Como já dito, todas as competências estão interligadas entre si e fundamentadas pela base sociocultural. É impossível conceber, por exemplo, o domínio da CI ou da CE sem o domínio da CL. O domínio da CE também é importante para manter o fluxo interacional comunicativo. Além disso, qual competência poderia ser construída e desenvolvida sem que se pressuponha um contexto sociocultural? Como vimos, atos comunicativos são feitos por operações

cognitivas, mediante interação, verbal ou não, entre os membros de uma comunidade, amparados fortemente na cultura em que se inserem.

No âmbito da AELin, Cunha (2014) nos explica que contar com um construto de CC é vantajoso e desejável, pois o ensino não se limita à CL. As estratégias de ensino são voltadas para o uso autêntico e funcional da língua, tendo a fluência e a correção como princípios subjacentes ao ensino. Na sala de aula comunicativa, os estudantes devem usar a língua de forma produtiva e receptiva, em contextos em que não haja ensaios, de forma colaborativa e interacional. No ensino de línguas comunicativo, a aprendizagem pressupõe um processo que envolve alteração da autoimagem, a aceitação de uma nova cultura e um novo comportamento cultural, o que causa um impacto significativo na (re)construção da identidade do aprendiz (FERRAÇO DE PAULA, 2014).

Sem dúvida, o construto de CC é de suma importância para a composição de um quadro mais completo sobre o que é necessário para comunicação adequada e eficiente. Essa reflexão é primordial para que se pense em comunicação intercultural e de uma nova competência específica que dela emerge: a Competência Intercultural, cuja definição, objetivos e aspectos característicos serão melhor explorados na próxima seção, bem como as implicações pedagógicas para a AELin.

3.3. Competência intercultural

Pensar em uma concepção de desenvolvimento de CC, a qual está essencialmente imbuída no contexto de uso da língua, significa pensar nos conhecimentos que um aprendiz de língua estrangeira precisa ter para comunicar-se adequadamente nas mais diversas situações. Já foi discutido neste trabalho as contribuições dos estudos comparativos e contrastantes da Etnopragmática para a compreensão dos traços culturais que permeiam a interação comunicativa em uma dada língua e contexto sociocultural. No entanto, essa compreensão da cultura do outro – possibilitada por meio de análise de padrões de interação, situações de interferência de significados que levam a mal-entendidos, dentre outros –, com vistas a uma comunicação intercultural eficiente, só é possível quando conhecemos, conjuntamente, a nossa própria língua/cultura.

Considerando a interação comunicativa intercultural, é preciso discutir a noção de *terceiro lugar* (KRAMSH, 2009), *terceiro espaço* ou *entrelugar* (BHABHA,

1998). É neste lugar que o eu e o outro dialogam, onde os falantes de diferentes culturas negociam as construções dos significados e interpretações de seus enunciados e intenções. Para Bhabha,

O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados do enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. O que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação.

(BHABHA, 1998, p. 66).

Para o autor, então, interpretação é a palavra-chave para comunicação. As diferenças culturais, pois, emergem das práticas discursivas e se articulam nesse “espaço contraditório e ambivalente da enunciação” (BHABHA, 1998 p. 67). Nesse espaço são constituídas as condições que garantem a compreensão dos significados. No entanto, esse lugar não é estável, caracterizado por identificações fixas.

Kramsh (2009) amplia esta visão. Em sua concepção, o terceiro lugar é um lugar simbólico de movimento entre as culturas, em que os conflitos acontecem e, portanto, podem suceder experiências dolorosas, mas positivas, pois permite o desenvolvimento de uma competência que auxilia os falantes interculturais a se posicionarem no mundo. Nessa perspectiva, o falante intercultural adquire, ao longo de suas experiências, uma capacidade de interpretação dos diferentes contextos socioculturais e a mobiliza para dar sentido ao mundo à sua volta e interagir nas diferentes línguas.

Reconheço as posições de Bhabha (1998) e Kramsh (2009) como essenciais para os pressupostos da comunicação intercultural. Mais do que o uso de um sistema de signos e símbolos, a comunicação configura uma prática social complexa, não linear, na qual valores e significados são construídos e atribuídos a partir da forma como os sujeitos, nos contextos de interação, se autoidentificam e identificam o outro. Nesse sentido, o terceiro espaço é também, como aponta Huelva-Unternbäumen (2016), *espaço de ninguém*, uma vez que não resulta das ações individuais dos sujeitos, tampouco representa a soma das mesmas.

Durante a interação comunicativa, interlocutores são incapazes de prever as reações causadas e as interpretações feitas pelo outro em todas as ocasiões,

ainda que os sujeitos envolvidos busquem sempre a coerência e a efetividade nas e das interações. Por exemplo, “te pergunto a hora e me olha calada com gesto de desprezo, ou me diz que é bem tarde, ou que eu compre um relógio, ou que são doze e quinze, ou talvez outra coisa, ou melhor, nada. Na terra de ninguém, há atividade subjetiva, mas que não pertence no todo ou em sua essência a qualquer sujeito” (HUELVA-UNTERNBÄUMEN, 2016, p. 96).

Huelva-Unternbäumen (2016) ressalta que esse espaço não existe apenas entre os falantes interculturais, mas também entre as culturas. Como já discutido neste capítulo, nem todas as ações comunicativas e atos de fala são realizados universalmente; entretanto, quando essas realizações se assemelham nas diversas culturas, não ocorrem da mesma forma ou com a mesma frequência. As contribuições da Etnopragmática para a compreensão do relativismo linguístico/cultural e das semelhanças e diferenças das (inter) ações comunicativas, especialmente por meio dos RCs, são interessantes para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

No espaço de ninguém, ou terceiro lugar, onde culturas transitam nos discursos, cada indivíduo traz consigo seus próprios RCs, responsáveis por suas escolhas léxico-gramaticais, comportamentais, atitudinal, dentre outras. Examinemos um exemplo de encontro intercultural:

A professora brasileira retorna ao Departamento depois de comprar o seu lanche. No corredor, perto da entrada, ela encontra seu colega suíço. Depois de se cumprimentarem, ela se sente obrigada a ser amável através do roteiro cultural do oferecimento figurado do que está comendo ou vai comer: “aceita, servido?” E para sua surpresa, ele pega o lanche, agradece empolgado e o come. Ela fica sem o lanche, com fome e com a impressão de que o suíço é bastante mal-educado ou que estava muito faminto. No corredor do Departamento, o professor suíço vê uma colega brasileira chegar perto. Depois de se cumprimentar - e para sua surpresa -, ela oferece gentilmente algo para comer: “aceita, servido?”. Mesmo que na realidade não tinha fome e nem sequer gostasse do que sua colega brasileira lhe oferecia, o professor suíço viu-se forçado a aceitar a oferta, pois não poderia recusá-la e assim ser considerado mal-educado. E, assim, sem fome e sem vontade, mas com educação e gratidão, teve que comer o que não queria.

(HUELVA-UNTERNBÄUMEN, 2016, p. 98).

Este exemplo demonstra que as possibilidades de uma comunicação intercultural bem-sucedida são mais limitadas quando não se tem o conhecimento dos

RCs que permeiam as ações comunicativas do outro. Observando a configuração da interação entre os sujeitos, percebe-se que a situação evoca incertezas e dualidades quanto ao próximo passo a ser dado, de forma a cumprir as expectativas dos sujeitos. De um lado, as professoras brasileiras que encontram o colega de nacionalidade estrangeira casualmente no corredor enquanto carregam algum alimento nas mãos e, seguindo o RC brasileiro, o oferece como forma de cortesia, apenas, esperando a “óbvia” recusa do interlocutor; de outro, o colega suíço, que se vê obrigado a aceitar as ofertas, ainda que de fato não quisesse, tendo em vista a sua aprovação social. Sua intenção e atitude, no entanto, não foram exitosas.

A comunicação intercultural pode proporcionar a possibilidade de ruptura de formas comunicativas culturalmente até então consolidadas, abrindo espaço para o terceiro lugar, onde o novo se apresenta. Nesse contexto, entendo que a *competência intercultural (CI)* caracteriza-se como o confronto entre as formas automáticas de identificação e reprodução dos padrões comunicativos com um olhar e uma escuta mais atentos dos enunciados e dos comportamentos que os acompanham, para que, no terceiro lugar, os sujeitos em interação consigam negociar e interpretar os significados, ao mesmo tempo em que identificam e são identificados.

O alcance e a construção desse terceiro lugar e, portanto, de uma CI, só é possível quando existe uma postura de aceitação e compreensão sobre o outro, ou, em outras palavras, o exercício da alteridade, essencial para a constituição do sujeito intercultural. Segundo Huelva-Unternbäumen (2016), ao praticar a alteridade, torna-se possível manter o fluxo comunicativo e avançar nesse processo, ao mesmo tempo em que questionamos e relativizamos o absolutismo do nosso ser. Suas palavras se tornam especiais por traduzirem o cerne da dimensão intercultural nas práticas comunicativas: a possibilidade real para falantes de L2 ou LE conseguirem interagir com falantes nativos ou de outras línguas em condições mais paritárias, por meio de um processo recursivo de conscientização e ressignificação não só de suas próprias identidades, mas também a de seus interlocutores. Uma comunicação intercultural bem-sucedida vai além do sucesso na comunicação de informações: ela atinge os níveis das relações humanas considerando o contexto que emerge entre diferentes línguas e culturas.

Byram (1997) caracteriza de forma mais detalhada os elementos que compõem a CI, os quais foram agrupados em categorias de *conhecimentos*, *habilidades* e *atitudes*. Além desses elementos, a conscientização dos valores que

cada falante carrega consigo e que compõem suas identidades sociais também são de extrema importância para o desenvolvimento da CI, segundo o autor. Sintetizo, no quadro abaixo, uma breve descrição desses componentes.

Quadro 2 – Caracterização da Competência Intercultural

COMPONENTES DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	
Atitudes (<i>savoir être</i>)	Curiosidade e abertura sobre o outro (sua cultura e suas identidades sociais) e disposição para relativizar seu próprio conjunto de valores, crenças e comportamentos. Isso significa: - reconhecer que existem outros valores, crenças e comportamentos aceitos, corretos ou naturais; - Ser capaz de olhar para si com uma perspectiva de <i>outsider</i> .
Conhecimentos (<i>savoirs</i>)	Conhecimentos sobre como grupos sociais e identidades funcionam/agem, bem como o que envolve a interação intercultural no seu país e no país do seu interlocutor, tanto no plano social quanto no individual. Envolve também conhecimentos sobre como provavelmente o outro nos percebe.
Habilidades de interpretar e relacionar (<i>savoir comprendre</i>)	Habilidade de interpretar uma ideia, documento ou evento de outra(s) cultura(s), explicá-los, relacioná-los e compará-los às suas próprias ideias, documentos ou eventos. Dessa forma, falantes interculturais ampliam a capacidade de perceber e prever os possíveis mal-entendidos para, então mobilizarem ações para resolvê-los.
Habilidades de descoberta e interação (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	Habilidade de descobrir novos conhecimentos sobre as práticas culturais e integrá-los aos já consolidados, bem como a capacidade de articular conhecimentos, atitudes e habilidades sob a pressão da interação comunicativa em tempo real.
Consciência cultural crítica (<i>savoir s'engage</i>)	Consciência crítica de seus próprios valores e práticas e como eles influenciam sobre a visão dos valores e práticas de outras culturas e países, com base em critérios e perspectivas explícitos.

Fonte: elaborado pela autora a partir de BYRAM (1997, p. 32-38; 50-54).

A confluência desses componentes vai, então, construir o falante intercultural, num constante e longo processo de observação e alteridade, que culmina em uma atitude positiva em relação a outras culturas e maior conscientização da própria identidade. A caracterização da CI proposta por Byram (1997) é interessante por complementar os conceitos da construção do terceiro lugar/espço, entrelugar, ou espaço de ninguém, descritos nesse trabalho a partir das contribuições Kramsch (2009), Bhabha (1998) e Huelva-Unternbäumen (2016). Ao articular todos esses saberes e capacidades, a CI se manifesta em ações que revelam aptidões para comparar e reconhecer semelhanças e diferenças entre as culturas, de forma a

facilitar a criação e uso de estratégias necessárias para estabelecer e manter interações comunicativas com pessoas de origens culturais distintas e, conseqüentemente, viabilizar ao falante o exercício do papel enquanto mediador entre a sua própria cultura e a do outro e gerenciar e solucionar os conflitos que naturalmente emergem nesse contexto.

Considerando o âmbito da didática de ensino de línguas estrangeiras, uma prática docente que contemple a competência comunicativa intercultural busca primariamente o desenvolvimento dos componentes sócio-trans-culturais para uma comunicação bem-sucedida entre falantes de origens socioculturais diferentes. A seguir, discutirei sobre o ensino de línguas pautado pela dimensão intercultural.

3.3.1. A sala de aula de língua estrangeira a partir da perspectiva da interculturalidade

O espaço de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com vistas à promoção de consciência intercultural e que permita o desenvolvimento de competência intercultural deve, então, articular de forma integrada as atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência cultural crítica. Para tal, é necessário pensar em uma prática que envolva conteúdos e temáticas interdisciplinares, de forma a romper com estereótipos e crenças que permeiam o imaginário do senso comum, tanto no que diz respeito à aquisição de línguas estrangeiras quanto à identidade do outro e suas normas, valores, crenças e comportamentos.

Considerando o componente das atitudes (*savoir être*), as interações em sala de aula precisam criar uma atmosfera de abertura para o novo, para questionamentos comparativos sobre o conteúdo apresentado no livro didático adotado e relatos ouvidos, lidos e/ou vivenciados em situações interculturais. O estímulo ao uso improvisado da língua em situações não familiares também é interessante, pois impulsiona o desenvolvimento das Competências Interacional e Estratégica ao mesmo tempo em que estimula a disposição imediata para engajar comunicativamente em outras culturas e práticas culturais.

Os conhecimentos (*savoirs*) dos grupos sociais, seus produtos e práticas, bem como dos processos de interação social e individual, perpassam por um trabalho pedagógico que envolve a socialização intercultural como finalidade. O processo comunicativo, de natureza imprevisível e criativa, pode gerar muitas incertezas,

especialmente nos níveis mais elementares. Nesse sentido, o desenvolvimento de competência linguística deve ser aliado à concepção de que os indivíduos em situações interculturais possuem capacidades distintas de modular seus discursos. Assim, o conhecimento dos fenômenos culturais que moldam a relação entre pensamento, fala e comportamento e que refletem no uso da língua é não só desejável, mas imprescindível para uma comunicação adequada, como discutido ao longo deste capítulo.

Uma abordagem etnopragmática presente nas interações entre os sujeitos em sala de aula desde o início do processo de aquisição significa a explicitação dos conhecimentos e das habilidades que Byram (1997) descreve como necessários e característicos da CI. O professor, ao trabalhar os roteiros culturais típicos das interações da cultura-alvo, deve simultaneamente despertar a curiosidade e uma atitude positiva e autônoma em seus alunos, sensibilizando-os quanto à percepção desses roteiros culturais nos momentos interativos. Dessa forma, os aprendizes vão, desde o início de suas trajetórias de aprendizagem de LE, tornando-se falantes interculturais, conscientes da complexidade que envolve a comunicação intercultural e, portanto, mais bem-sucedidos na construção de demonstração de CC, no sentido amplo.

Um trabalho pedagógico permeado pela consciência cultural crítica (*savoir s'engage*) se reflete quando os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem são capazes de identificar e avaliar criticamente atitudes que afetam a qualidade e efetividade da comunicação intercultural, como discursos ou orientações etnocêntricas. Essa é uma habilidade que é construída e consolidada ao longo do processo educacional em LE, por meio de uma postura docente que os encoraje na desconstrução de estereótipos e no exercício da alteridade, que conscientize os aprendizes sobre seus pré-julgamentos a respeito do outro e que os reconstrua, de forma a perceber a presença do outro como enriquecedora não apenas em nível linguístico/cultural, mas também enquanto cidadãos que mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para se posicionarem e interagirem nos mais diversos contextos que se apresentam ou almejam.

Refletindo sobre o ensino de LE sob a perspectiva da interculturalidade, percebo duas grandes dimensões didáticas: a *metodológica* e a *individual*, que coexistem de maneira interdependente na dinâmica desenvolvida entre os sujeitos em sala de aula. A *dimensão metodológica* explora os caminhos necessários para a

promoção de Competência Comunicativa Intercultural, processo que se inicia com o trabalho docente, mas que deve ser construído e ampliado com o engajamento dos aprendizes, buscando uma mudança de consciência e de atitude frente o processo comunicativo, ressignificando a *dimensão individual*, a qual explora a identidade do Eu para a compreensão da identidade do outro, cuja finalidade é construção de uma interação pautada pelo respeito às diferenças socioculturais e pela capacidade de resolução de conflitos interculturais. Diante disso, o professor tem o desafio de mediar as interações em sala e oferecer *input* necessário para a consciência intercultural.

Embora a dimensão metodológica seja idealmente explorada por professores e alunos, o alcance da competência comunicativa intercultural depende igualmente da dimensão individual, da reflexão crítica do aprendiz em compreender a sua própria responsabilidade e seu próprio papel à frente da comunicação e interação bem-sucedida com falantes de origens linguístico-culturais diferentes, especialmente considerando que é impossível que o professor consiga prever todos os conteúdos necessários ou suficientes para comunicação intercultural em seus diversos contextos. Contudo, cabe ao professor intermediar ações e propor atividades que gerem nos aprendizes a autonomia, a capacidade de perceber as diferenças e semelhanças socioculturais e que normas/valores subjacentes elas exprimem, relacionando-as com comportamentos e estilos linguísticos aceitos na cultura-alvo, e capacidade para atuar a partir desse conhecimento, fomentando, assim, a (re)construção de sua própria identidade enquanto falante intercultural.

Ao longo do processo de aquisição de LE, o trabalho dessas duas dimensões inter-relacionadas permite que, por meio de um exercício contínuo e recursivo de contemplação e reflexão, essa língua se *desestrangeirize* paulatinamente para o aprendiz, como observa Almeida Filho (2009, p. 20): “A nova língua, para se desestrangeirizar, vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Assim, a aprendizagem de LE, a partir da perspectiva intercultural e de modo conjunto pelos falantes/usuários da língua engajados na interação em situações reais, se torna uma oportunidade de autoconhecimento e ressignificação da identidade do eu e do outro, de forma consciente e/ou subconsciente.

Amparada nos referenciais teóricos do capítulo anterior e atual, passarei para análise das práticas pedagógicas das turmas pesquisadas. Porém, antes disso, apresentarei a metodologia escolhida para tal tarefa, no próximo capítulo.

4. METODOLOGIA

A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros.

Maria Antonieta Celani (2005, p. 109).

Neste capítulo, apresentarei o embasamento metodológico adotado para minha dissertação: a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Partirei da explanação da natureza da pesquisa e da justificativa para sua eleição, para, em seguida, apresentar a caracterização do contexto e sujeitos de pesquisa. Finalmente, tratarei dos procedimentos e instrumentos adotados para coleta de dados.

4.1. Tipo de pesquisa

Este estudo será caracterizado como primariamente qualitativo, pois parte da premissa de que a sala de aula deve ser investigada sob um olhar multifacetado, levando em consideração uma variedade de fatores e, nesse caso, contará com duas turmas como objeto de estudo. McKay (2010, p. 7-9) expõe uma visão geral da caracterização da pesquisa qualitativa, cujos traços que compõem a compreensão desta pesquisa incluem, dentre outros, os seguintes aspectos:

- Compreensão da realidade: múltipla; só pode ser estudada holisticamente;
- Papel do pesquisador: se torna parte do que é estudado;
- Propósito da pesquisa: contextualizar e interpretar;
- Delineação da pesquisa: desenvolve-se com o tempo, com a reunião de dados;
- Dados típicos: há um número limitado de participantes. Notas de campo, entrevistas e documentos escritos, enquetes, dentre outros, podem ser usados.
- Análise de dados: interpretativa, usando os dados coletados para chegar a resultados generalizados.

Cada pesquisa demanda uma análise criteriosa dos instrumentos disponíveis para coleta de registros e análise de dados, visando fazer uso dos mecanismos mais adequados para cada situação, assegurando assim tanto a coerência teórico-metodológica quanto a clareza em relação aos limites da abordagem de pesquisa. Levando isso em consideração, a opção do delineamento metodológico se deu pelo cunho etnográfico, por ser um método de natureza sociocultural e se referir à análise descritiva/interpretativa de uma comunidade sob uma visãoêmica. Segundo Watson-Gegeo (1997),

Etnografia em sala de aula se refere à aplicação dos métodos de pesquisa etnográficos e sociolinguísticos ou discurso analítico para o estudo de comportamento, atividades, interação e discurso em contextos educacionais formais e semiformais (...). Em contraste com a abordagem quantitativa à pesquisa educacional, a etnografia em sala de aula enfatiza a natureza sociocultural dos processos de ensino-aprendizagem, incorpora as perspectivas dos participantes sobre seus próprios comportamentos e oferece uma análise holística sensível aos níveis do contexto nas quais as interações e aulas são situadas.

(WATSON-GECEO, 1997, p. 135).

Em estudos etnográficos, “o pesquisador tenta interpretar o que está acontecendo de acordo com as visões das pessoas naquele contexto ou cultura em particular” (McKAY, 2010). Ainda de acordo com esta autora, a etnografia envolve longos períodos em campo e exige que o pesquisador se torne um participante-observador, para uma profunda compreensão do que está sendo observado no contexto em que se insere.

Nesse sentido, como teoria epistemológica, a etnografia aplicada a contextos educacionais considera a realidade entendida do ponto de vista não só do pesquisador, mas também de professores, alunos e terceiros, cujos discursos são verificados por meio de diversas ferramentas. Para compor esse quadro, o pesquisador utiliza-se desses múltiplos olhares para elaborar assertivas, entender as relações e descrever o que acontece nesse cenário para chegar à máxima representação das dinâmicas interacionais, de maneira inter-relacionada e interdependente.

Ainda que não pudesse contar com um longo período disponível para coleta de dados, a decisão pelo cunho etnográfico para minha pesquisa foi determinada especialmente pela proposta a que se destina: a possibilidade de poder investigar

uma realidade contando com a pluralidade e distinção de vozes e olhares que comporão uma teia de diferentes significados e realidades sobre o que é aprender e ensinar língua inglesa, a partir da reflexão dos participantes sobre seus próprios conhecimentos, comportamentos e atitudes.

4.2. Contexto da pesquisa e participantes

Esta pesquisa será centrada no ambiente de sala de aula. Em termos gerais, dedica-se à compreensão de como se dá o ensino-aprendizagem de língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural com vistas ao desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Allwright & Bailey (2004) referenciam Gaies (1980) para argumentar que a sala de aula é o local onde professores e aprendizes se reúnem e espera-se que a aprendizagem de línguas aconteça, como resultado das reações desencadeadas das relações estabelecidas; no entanto, nenhum dos sujeitos chega de “mãos vazias”. Os aprendizes trazem consigo suas próprias experiências de vida e culturas de aprender para este ambiente, assim como o professor, que, somado a essas experiências, traz sua bagagem docente. O professor, por sua vez, traz também o conteúdo a ser estudado, por meio de materiais didáticos. Contudo, não importa o que cada um traga para a sala de aula, tudo dependerá de como interagem uns com os outros.

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, no contexto estabelecido, levarei em consideração a posição de Allwright & Bailey (2004) sobre as interações em sala de aula:

O sucesso dessa constante interação em sala de aula não pode ser presumido, infelizmente; tampouco pode ser garantido pelo exaustivo planejamento (...). Ainda mais importante para professores, no entanto, e para professores de línguas em especial, é o fato de que [a interação] deve ser mediada pela participação de todos, não só pelo professor, pois a interação não é algo que se faz simplesmente às pessoas, mas algo que as pessoas fazem *juntas*, coletivamente. Em uma sala de aula, claro, é geralmente considerado normal que o professor “dirija o espetáculo” – tome a maioria das decisões sobre quem deve falar, a quem, sobre qual assunto, em que língua, e assim por diante, mas nada disso muda o fato de que tudo depende da cooperação dos alunos. Ao escolher cooperar (ou não, como pode ser o caso), os aprendizes fazem uma contribuição significativa à administração da interação que acontece em sala. E essas contribuições são cruciais ao sucesso da interação e ao sucesso da aula em si como evento social na vida de ambos professores e aprendizes.

(ALLWRIGHT & BAILEY, 2004, p. 18-19. Grifos dos autores)

De fato, como os autores argumentam e corroboro, a construção do conhecimento se dá de forma colaborativa. A sala de aula, dessa forma, é um ambiente para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam se aproximar, compartilhar e aprender juntos, propiciando maior exploração do conteúdo em questão. O foco de atenção não é a figura do professor, uma vez que os resultados – não raro imprevisíveis, por contarem com a presença da aleatoriedade – dependem muito mais da participação coletiva dos estudantes.

Em busca de um contexto que privilegiasse esse modelo de interação, a instituição escolhida para esta pesquisa foi o Centro Interescolar de Línguas, (CIL, daqui por diante), instituição pública da Secretaria de Estado e de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), especializada no ensino de línguas estrangeiras modernas, a saber: inglês, francês, espanhol, alemão e japonês. Atualmente, a SEE-DF conta com 15 CILs espalhados pelas regiões administrativas (RAs) do DF, sendo que nove deles funcionam em sua plenitude e seis funcionam parcialmente, pois se encontram em fase de implantação. Cada um dos nove principais centros oferece um mínimo de três e um máximo de quatro línguas. As vagas são ofertadas majoritariamente para alunos matriculados na rede pública de ensino, a partir do 6º ano do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2º e 3º segmentos.⁵

Os CILs fazem parte da formação em língua estrangeira de uma boa parte da população que não tem acesso a esse tipo de estudos em instituições privadas, atendendo a dezenas de milhares de alunos. É notável a relevância e prestígio dessa instituição no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas no DF que, em muitos casos, oferece o primeiro contato de uma LE a futuros professores dessas línguas.

Para as finalidades deste estudo, foi eleita uma turma de nível avançado e uma de intermediário, de um dos quinze CILs existentes. A justificativa pelo nível escolhido é de que participem da pesquisa alunos que já passaram formalmente por pelo menos três anos de estudo, presumidamente, e, portanto, serem dotados de uma competência comunicativa razoável na língua inglesa. Além disso, esses alunos, em comparação com os de níveis mais básicos e iniciantes, tiveram mais oportunidade de refletir sobre sua aprendizagem e sobre a comunicação na própria LE.

⁵ Essas informações são da Secretaria de Educação e foram obtidas no endereço eletrônico <http://www.se.df.gov.br/informacoes-da-rede/modalidades-de-ensino.html>. Acesso em: 19 jan. 2017.

4.2.1. Participantes

As turmas com as quais trabalhei fazem parte do curso Currículo Pleno, com duração de 7 anos e uma carga horária semanal de 3 horas, divididos nos seguintes níveis:

- Júnior (J): níveis 1 e 2;
- Básico (B): níveis de 1 a 5;
- Intermediário (I): níveis de 1 a 4;
- Avançado (A): níveis de 1 a 3.

Mais recentemente, o curso Currículo Pleno sofreu algumas reformulações, e turmas mais novas contam com um curso de 6 anos, findando no nível A1. A primeira turma participante está no nível I4 da nova grade curricular. A segunda, no nível A3 – o que significa que as turmas se encontram no penúltimo e último semestre de curso, respectivamente. No total, a pesquisa contou com 33 participantes (2 professores e 31 alunos), cujos nomes reais foram substituídos por pseudônimos, para preservar suas identidades e a confidencialidade das informações coletadas.

4.2.1.1. Perfil dos professores

A professora Helena é a regente da turma de I4. Com 16 anos de graduação e 19 de docência, possui formação em nível de mestrado e doutorado em Literatura, tendo passado por todos os níveis de ensino, com exceção do jardim de infância – e é também falante das línguas francesa e espanhola. Seu primeiro contato com os estudos formais de LE se deu aos 11 anos, quando ingressou em um curso de inglês. Acredita que o contato com o mundo da leitura e da literatura, aliado ao seu interesse natural por línguas, contribuiu para que fosse desenvolvida uma maior habilidade de se comunicar em LE.

A opção pela carreira docente se deu, a princípio, pelo incentivo da família, especialmente da mãe, que também é professora. Fora do ambiente profissional, Helena utiliza as LEs para fins de lazer (como por meio de músicas, filmes, etc.) e sociais – como viaja bastante, gosta de conhecer pessoas estrangeiras e manter contato com elas pelo meio virtual. Também tem contato com estrangeiros residentes

na cidade e brasileiros que também fazem uso de LEs, por meios virtuais ou presenciais.

Já o professor Bruno, responsável pela turma de A3, possui nível de graduação, obtido há 4 anos, mesmo tempo declarado de docência. Sua experiência profissional abrange docência no CIL e nos anos finais do ensino fundamental básico na rede particular. Falante de inglês, espanhol e italiano como LE, relata ter tido interesse em línguas ainda na infância, período em que já desejava viajar e até mesmo residir em outros países; declara ter uma aptidão natural para essa aprendizagem – descoberta quando passou a estudar a língua inglesa – ainda na escola. Para ele, as vivências internacionais e o contato com falantes nativos foram os grandes fatores que o permitiram desenvolver uma maior habilidade em se comunicar nas LEs, talvez até mais do que as aulas na escola/cursos.

A escolha pela profissão veio primeiramente pela sua identificação com as línguas e a possibilidade de utilizá-las profissionalmente. Dentre outras graduações possíveis, a licenciatura foi a que se mostrou mais acessível para o ingresso no ensino superior. Seu contato com as LEs fora do âmbito profissional se dá essencialmente por meio de vídeos, filmes e músicas, e, ocasionalmente, alguns contatos com outros falantes dessas línguas no meio virtual.

4.2.1.2. Perfil dos alunos

As duas turmas apresentam motivações muito similares para se dedicarem ao estudo da língua. Majoritariamente, expressam necessidades de ordem escolar/acadêmica ou profissional, em primeiro lugar, como interesse por viagens e turismo e, conseqüentemente, interesse em conhecer pessoas estrangeiras. Alguns alunos relataram motivações bem mais individuais, como domínio da língua como forma de acesso a determinados assuntos científicos e tecnológicos, ou como forma de ampliar o próprio repertório cultural, ou ainda, ter mais afinidade com o idioma que está bastante presente no cotidiano (em músicas, séries e jogos, por exemplo). Outros também relataram ter apenas motivações intrínsecas (vontade de aprender uma LE, identificação pessoal pela língua inglesa).

Apresento o Quadro 3 na página a seguir para caracterizar os 31 alunos participantes desta pesquisa:

Quadro 3 – Perfil dos alunos

TURMA: INTERMEDIÁRIO 4 (12 alunos)				
Nome	Idade	Gênero	Anos de estudos formais em língua inglesa	Falante de outras LEs
Ananda	27	Feminino	4	Espanhol
Christoffer	19	Masculino	4	Não
Isabela	18	Feminino	2	Não
Matias	18	Masculino	5	Espanhol
Pedro Paulo	19	Masculino	3	Não
Pietra	16	Feminino	8	Francês
Rafael	22	Masculino	4,5	Espanhol
Samira	23	Feminino	5	Não
Thainá	18	Feminino	4,5	Não
Vanda	35	Feminino	4	Não
Verônica	20	Feminino	4	Alemão
William	16	Masculino	5	Espanhol
TURMA: AVANÇADO 3 (19 alunos)				
Nome	Idade	Gênero	Anos de estudos formais em língua inglesa	Falante de outras LEs
Ana Almeida	19	Feminino	5	Não
Breno	18	Masculino	8	Não
Carlos	18	Masculino	6	Não
Catarina	19	Feminino	7	Não
Cleverson	18	Masculino	5	Não
Danielle	21	Feminino	6	Não
Giovani	17	Masculino	7	Espanhol
Isadora	16	Feminino	7	Francês
Joana	24	Feminino	5,5	Espanhol
Jônatas	21	Masculino	7	Não
Jorge	19	Masculino	6	Não
Laíse	18	Feminino	7	Não
Luciana	17	Feminino	7	Não
Ludmila	20	Feminino	7	Francês e espanhol
Luíza	19	Feminino	8	Espanhol
Luna	20	Feminino	5	Não
Márcia	18	Feminino	7	Não
Mylena	18	Feminino	4	Francês
Stef	24	Feminino	5,5	Espanhol

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De maneira geral, os alunos não têm ou não criam oportunidades de se comunicarem na LE fora de sala de aula de maneira constante e regular. Um terço do total de alunos declarou se comunicar na língua inglesa exclusivamente em sala de aula. A turma de I4 se destaca em relação à turma de A3 nesse sentido, alegando

falar inglês fora da sala de aula com maior frequência – uma média de 1 a 3 vezes por semana, contra menos de 1 vez por semana dos alunos avançados.

4.3. Geração de dados: instrumentos e procedimentos adotados

A pesquisa de cunho etnográfico prevê a *triangulação* como um dos componentes-chave para seu desenvolvimento e validação. A triangulação consiste em olhar para o mesmo fenômeno, ou questão da pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. As perspectivas advindas de diversos ângulos conferem o caráter êmico e holístico, próprios da metodologia empregada, e podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Em pesquisas sobre as práticas de sala de aula, as perspectivas dos participantes (pesquisador, professores e alunos) não garantem precisão, mas ao menos elas se contrabalançam, para que não emerja apenas a “verdade absoluta” dos dados analisados de uma única perspectiva (ALLWRIGHT & BAILEY, 2004). Os registros, que tornaram possível a geração de dados para posterior triangulação, foram coletados no período entre 01/09/16 a 11/11/16, por meio de diversos instrumentos/técnicas – a seguir explicitados –, totalizando 42 horas de observações de aulas nas duas turmas e correspondendo a um bimestre letivo da instituição pesquisada.

4.3.1. Observação

A observação se apresenta como a principal técnica para avaliar as interações de sala de aula, pois é neste momento que o observador tem um contato pessoal com os participantes, tendo a chance de acompanhar e entender as atividades, as relações entre eles e o significado que atribuem à realidade e às suas ações, no cenário em que foi aceito e passa a fazer parte (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Esta é uma técnica de coleta de registro menos estruturada dentre as que são utilizadas nas ciências sociais, pois não supõe qualquer instrumento específico que direcione a observação. Lüdke & André (1986) notam que os registros colhidos na observação podem variar de pessoa para pessoa, pois cada indivíduo possui uma história de vida única, os quais determinarão nossa percepção de realidade; cada pesquisador terá sua atenção voltada para determinados aspectos dos fatos em detrimento de outros. Para que o caráter subjetivo da observação não acarrete na perda da validade científica e do critério de confiabilidade, ela deve ser

cuidadosamente sistematizada e controlada em todos os seus processos, do planejamento à execução, ser feita regularmente por um período determinado e triangulada com os dados gerados a partir de outros instrumentos.

Em sintonia com essas autoras, Angrosino & Flick (2009) acrescentam que é necessário que se tenha um julgamento rápido sobre o que deve ser registrado em razão da velocidade dos acontecimentos no momento da observação e, para isso, deve-se ter clareza sobre o propósito da pesquisa, das questões norteadoras, dos objetivos e dos critérios para utilização de cada instrumento, a fim de que a observação seja realmente proveitosa. No caso desta pesquisa, as observações tiveram foco: a) nas atividades propostas pelo livro-texto; b) nas atividades extras trazidas pelos professores; c) na prática do professor; e d) nos diálogos e interações (planejados ou não) entre professores e alunos, sempre em busca de discursos e atitudes que primavam por características de uma pedagogia pautada pela interculturalidade e o desenvolvimento de competência comunicativa intercultural.

4.3.2. Notas de campo

Lüdke & André (1986) observam que, quanto mais próximo do momento da observação as notas forem registradas, maior sua acuidade. No entanto, nem sempre isso é possível, pois depende do papel do observador e da sua relação com os participantes. Patton (1990, *apud* MCKAY, 2010) apresenta algumas sugestões sobre como tomar notas de campo:

1. As anotações devem ser descritivas, concretas e detalhadas, sobre o que os indivíduos dizem, como dizem, e que gestos usam;
2. As anotações devem conter exatamente (se possível) o que os indivíduos dizem, para que este dado possa prover uma descrição mais detalhada do que foi observado.
3. Os sentimentos e reações do próprio pesquisador também são dignos de notas, uma vez que em estudos qualitativos a descrição e análise puramente objetiva da observação não são a finalidade da pesquisa.
4. As anotações devem incluir interpretações, pois estas podem auxiliar o pesquisador no momento da análise dos dados.

Percebe-se, então, que os registros devem ser descritivos, reflexivos e interpretativos. Conforme McKay (2010), as anotações são essenciais para o estudo

etnográfico e devem conter o que o pesquisador acredita ser relevante, ou seja, conteúdos intrínsecos e em consonância com os objetivos e perguntas de pesquisa. Por entender que a fala é efêmera e a memória, limitada, por suas naturezas, e que o registro literal do discurso dos participantes é imprescindível à geração de dados mais precisos, foi também instrumento desta pesquisa a gravação de áudio.

4.3.3 Gravações de áudio

Conforme Barkhuizen & Ellis (2005), esta prática é amplamente utilizada para registrar o uso natural da língua, porém expõe duas desvantagens em seu uso: a autoconsciência do uso da língua que a presença de um gravador pode causar, refletindo uma fala mais monitorada do que espontânea, e a dificuldade em obter uma melhor qualidade do áudio em ambientes com ruídos de fundo. No entanto, os autores afirmam que é provável que os participantes esqueçam da presença do gravador após um tempo e se comportem naturalmente.

As gravações aliadas às anotações feitas se complementam na representação mais fiel possível do discurso e das interações em sala de aula. Enquanto as notas de campo se preocupam em registrar a dinâmica da aula e os elementos não linguísticos essenciais para o registro das interações, a gravação se coloca como a possibilidade de registro *ipsis verbis* do que está sendo dito, para posterior análise e geração de dados. No entanto, Barkhuizen & Ellis (2005) advertem:

Ao manter anotações de campo detalhadas do contexto situacional de atos de fala específicos, uma das principais desvantagens das gravações de áudio pode ser parcialmente solucionada. Contudo, isso presume que o pesquisador estará fisicamente presente quando a gravação for feita, e, como temos visto, a presença do pesquisador pode ter um efeito na naturalidade da língua produzida. O pesquisador, então, se depara com uma difícil escolha: estar presente para coletar informações importantes sobre o que está sendo dito ou estar ausente para evitar contaminar as amostras de áudio.

(BARKHUIZEN & ELLIS, 2005, p. 27- 28).

Considerando a metodologia, a qual concebe o pesquisador como sujeito inserido na pesquisa, a observação de aula registrada pela combinação de anotações e gravações de áudio foi adotada. A meu ver, observação, notas de campo e gravações de áudio concomitantes garantem maior precisão na reprodução dos

dados analisados. O intuito do uso das gravações é o de apoiar as notas de campo e flagrar evidências literais durante a análise e construção da realidade das aulas e do processo de ensinar e aprender língua inglesa. A ausência de um desses três elementos tornaria a análise do contexto de pesquisa menos consistente e, portanto, diminuiria sua validade.

4.3.4. Questionário

Este instrumento se revela como uma útil ferramenta para, inicialmente, conhecer os participantes que farão parte desta pesquisa e sua relação com a língua inglesa, especialmente com o componente sociocultural no ensino-aprendizagem de LE, com o intuito de situar a pesquisadora no contexto em que fará parte. Barkhuizen & Ellis (2005) definem questionários como um conjunto de perguntas, que podem ser abertas – se requerem respostas dissertativas, ou fechadas – se forem respondidas por meio da escolha de alternativas. Para esses autores, a elaboração de um questionário envolve uma sequência de ações, das quais reproduzo as principais, em resumo, conforme BARKHUIZEN & ELLIS (2005):

Tabela 1 – Elaboração de Questionário

Passos	Descrição
1. Análise do tópico a ser investigado	Incide em listar os aspectos/dimensões do tópico de pesquisa. Serve para determinar o que será medido e contribuir para a validade do questionário.
2. Desenvolvimento das questões	Envolve: <ul style="list-style-type: none"> - Decisão sobre que tipo de perguntas incluir; - <i>Brainstorming</i> de um conjunto de questões; - Revisão das questões por outra pessoa para determinar quais questões melhor se referem aos aspectos/dimensões do tópico de pesquisa; - Seleção das questões.
3. Preparação do questionário	Consiste em: <ul style="list-style-type: none"> - Uma página sobre informações pessoais e experiências sobre a aquisição da língua inglesa; - Instruções claras sobre como responder às questões; - As perguntas em si (com o devido espaço para as respostas).

Fonte: BARKHUIZEN & ELLIS (2005, p. 43-44).

O questionário foi desenvolvido para os alunos e abarcou questões que enfocam reflexões sobre a vivência com a língua inglesa não só em ambientes formais de aprendizagem, como também em outros lugares, seja como forma de estender o tempo de estudo para fins educacionais, seja como forma de exercer sua capacidade de se colocar em interação comunicativa. Era esperado que os alunos refletissem sobre o processo de aquisição de LE de maneira geral para, em seguida, focar em questões mais específicas conforme os objetivos e a pergunta norteadora dessa pesquisa.

A maioria das perguntas era aberta, esperando que o aluno identificasse, conforme suas experiências pessoais e sociais, aspectos relevantes para o desenvolvimento da CC e sobre o papel dos componentes socioculturais para interação comunicativa intercultural, de forma livre. Entretanto, foi necessário realizar entrevistas para ampliar a discussão sobre algumas respostas apresentadas, para melhor captar e compreender as visões desses participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem em LE, numa perspectiva intercultural.

4.3.5. Entrevista

Silveira (2002) entende que a situação de entrevista em Ciências Humanas, e, especialmente em Educação, deve ser compreendida à luz da Análise da Conversação, da Sociolinguística Interacional, da Antropologia e dos Estudos Culturais, para que se possa entender os jogos de representação e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas que permeiam esse gênero. De um lado, está um sujeito (entrevistador) que detém o poder de questionar; de outro, alguém que recorre a estratégias de subversão e fuga dos tópicos propostos (entrevistado), o que pode comprometer a consistência das informações divulgadas ou até mesmo levar a uma representação inverossímil. Para essa autora, em vez do pesquisador/entrevistador se preocupar em levantar verdades ou “respostas definitivas”, ele deve buscar tecer os significados na multidimensionalidade que constitui o entrevistado, tentando compor suas imagens identitárias de maneira copartícipe.

Bauer & Gaskell (2002) ressaltam que, na pesquisa qualitativa, a entrevista é um instrumento capaz de fornecer elementos essenciais para esclarecer as relações entre os sujeitos e a situação, com o objetivo de detalhar “as crenças,

atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 65). Dessa forma, as entrevistas foram realizadas para que certas características emergentes das interações entre os professores e aprendizes pudessem ser explicadas e entendidas, a partir das declarações dos participantes a respeito dos processos de ensino-aprendizagem da sala de aula de língua inglesa.

Partindo do entendimento acima compartilhado, uma entrevista semiestruturada individual foi conduzida com os dois professores, obedecendo aos mesmos critérios, estruturas e sequência de questões (que vão de uma perspectiva macro sobre ensino-aprendizagem a uma perspectiva micro – que envolve especificamente a interculturalidade e aspectos socioculturais), utilizada para elaboração do questionário para os alunos.

Foram também conduzidas entrevistas semiestruturadas com seis alunos (aleatoriamente escolhidos) para melhor esclarecer certos aspectos evidenciados pelas informações coletadas previamente via questionário que merecerem detalhamento, com o objetivo de compor um quadro mais claro e preciso da perspectiva dos participantes a respeito do tópico de pesquisa.

A opção por uma entrevista semiestruturada se justifica por sua característica flexível e subjetiva, na qual há espaço para abordagem de crenças, sentimentos e valores (ROSA & ARNOLDI, 2006).

De qualquer maneira, visando facilitar a compreensão do leitor a respeito dos procedimentos adotados para geração e triangulação dos dados, apresento na página a seguir a Tabela 2, que sintetiza o processo de geração de dados conforme os objetivos deste trabalho:

Tabela 2 – Síntese da geração de dados ao longo da pesquisa

Instrumentos	Objetivos
Observação de aula	Verificar quais aspectos interculturais são trabalhados nas interações em sala; Ponderar a ação do professor frente ao desenvolvimento de uma consciência intercultural; Evidenciar, no discurso dos alunos, estratégias comunicacionais pautadas no conhecimento de aspectos interculturais em situações de interação na língua-alvo.
Notas de campo	Coletar registros sobre a dinâmica da aula.
Gravações de áudio	Possibilitar uma análise detalhada da prática de um ensino voltado para a competência intercultural por meio da possibilidade da reprodução e transcrição literal dos participantes do ambiente pesquisado.
Questionários respondidos pelos alunos	Conhecer as visões e conceitos ligados ao papel do componente cultural no ensino-aprendizagem de línguas. Permitir que se conheça os participantes e suas concepções de ensino-aprendizagem; Observar possíveis relações entre o discurso e o trabalho desenvolvido na sala de aula; Obter, de forma dissertativa, a percepção dos participantes sobre a importância da aquisição da competência intercultural e sobre a prática de sala de aula que permita o desenvolvimento dessa competência.
Entrevistas feitas com professores e alunos	Conhecer as visões e conceitos ligados ao papel do componente cultural no ensino-aprendizagem de línguas. Esclarecer e aprofundar a compreensão de pontos cruciais que permeiam as identidades docente e discente; Confrontar o discurso dos agentes com a sua dinâmica em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

4.4 Procedimentos de análise de dados

Nesta pesquisa, a análise do *corpus* partiu dos desdobramentos da pergunta norteadora e da criação de tópicos para discussão, a fim de que as amostras mais relevantes fossem extraídas de forma a cumprir com os objetivos propostos.

As entrevistas foram transcritas e os questionários tiveram as respostas de cada questão agrupadas, por turma. Esses dados, reveladores das abordagens de ensinar e aprender LE e da comunicação intercultural, foram triangulados com a observação registrada por meio de notas de campo e gravações de áudio e contrastados com os embasamentos teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Outros estudos que se mostraram oportunos para sistematizar a visão dos participantes foram também usados.

Bauer, Gaskell & Allum (2002) explicitam que os princípios estratégicos da pesquisa definem o seu delineamento metodológico, que, por sua vez, exige determinados instrumentos de coleta de dados e formas específicas para o tratamento analítico dos dados. Conforme os autores, a análise do discurso é um dos aportes adequados à etnografia para se analisar os *corpora*. Gill (2002) nos lembra que há várias vertentes de análise de discurso, mas que todas compartilham da “rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2002, p. 244).

A partir das reflexões de Gill (2002), para esta pesquisa lançarei mão da análise do discurso tradicionalmente amparada pelas influências da teoria do ato de fala, etnometodologia e análise da conversação, por ser uma vertente que “acentua a orientação funcional que o discurso possui. (...) Ela perscruta em detalhe a organização da interação social” (GILL, 2002, p. 246). Nessa sequência, entende-se que os discursos são concebidos como prática social. Tendo em vista os contextos social, interacional e cultural da linguagem e da aprendizagem de LE, os discursos empregados – prefiro dizer – poderiam ser entendidos como socioculturais, pois dessa forma proporcionam o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural, por meio da inserção de contextos reais e significativos que evidenciem os roteiros culturais próprios da língua.

Definida metodologia em que essa pesquisa se insere, passarei ao próximo capítulo no qual apresentarei a análise dos dados.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Culture is communication, and communication is culture.

(HALL, 1959).

Neste capítulo, apresentarei a análise dos dados, que foi elaborada a partir de um diálogo entre as bases teóricas, a metodologia adotada e os instrumentos e procedimentos eleitos para geração dos dados. Como esta pesquisa é qualitativa, a análise dos dados levou em conta a relevância dos mesmos para os objetivos propostos e a pergunta de investigação, explicitados na introdução deste trabalho. Em busca de uma resposta para o questionamento norteador da pesquisa (a lembrar: como se posicionam professores e alunos diante do ensino-aprendizagem intercultural de língua inglesa?), foi necessário desdobrá-lo em outras perguntas, mais específicas, as quais embasaram o caminho percorrido para análise:

I. Professores/alunos têm capacidade para identificar de que forma a comunicação diverge culturalmente?

II. Professores/alunos são capazes de identificar o componente sociocultural como importante para o desenvolvimento de CC?

III. Professores/alunos são capazes de identificar quais elementos socioculturais são relevantes para comunicação intercultural?

IV. Como o trabalho docente aborda os componentes socioculturais?

V. Os alunos percebem se e de que forma os elementos socioculturais são trabalhados durante as aulas?

Nas seções que se seguem e, à luz das questões apresentadas, iniciarei caracterizando os conceitos de cultura que os participantes trazem consigo para a sala de aula. Em seguida, demonstrarei como essas percepções se materializam nas práticas pedagógicas, a partir da triangulação dos dados coletados pelos diversos instrumentos utilizados.

5.1. Perspectivas sobre o local da cultura

Ao longo do processo de aquisição de língua estrangeira, os aprendizes passam a ter contato com diversos momentos nos quais a cultura da língua-alvo irá interferir e contribuir na constante dinâmica de desenvolvimento de CC, uma vez que língua e cultura são duas faces da mesma moeda. Dessa forma, torna-se necessário, inicialmente, delinear que visões de língua/cultura, professores e alunos carregam consigo e trazem para as práticas de sala de aula. Em conversa com os professores participantes, o elemento cultural relacionado ao ensino-aprendizagem não foi evocado espontaneamente por eles, e nem pela maioria dos alunos. Porém, entre os professores, ao trazer o tópico para a entrevista, imediatamente o livro didático (LD) foi relacionado.

O professor, no exercício da docência, põe em prática o planejamento do curso e faz as mediações necessárias entre os conteúdos a serem desenvolvidos e as interações em sala de aula, de forma a manter o fluxo do processo de ensino-aprendizagem. No CIL, os conteúdos estão fortemente ancorados ao LD adotado. Em ambas as turmas participantes, o LD é como um “eixo de sustentação” do curso, o que significa que praticamente todas as interações e mediações pedagógicas são feitas e formadas a partir do conteúdo apresentado pela sequência do LD. Ambos os professores usavam esse material como molde da prática de ensino, como instrumento que determina o que vai ser ensinado, como e quando, sem maiores suplementações ou adequações do conteúdo por meio de outros recursos didáticos, na maior parte do tempo.

Nesse contexto, no qual concebe o LD como principal referência para o ensino, o professor de LE deve estar preparado para identificar, problematizar e até mesmo complementar os aspectos socioculturais presentes no LD, num processo constante de avaliação e interpretação das intenções do material em relação a esses aspectos. Naturalmente, essa não é uma tarefa tão simples, e vários fatores vão influenciar o destaque atribuído à cultura ao longo do curso. Esses fatores vão desde a formação docente a questões institucionais, passando pela experiência, formação complementar, carga horária de regência (que influencia diretamente na disponibilidade do tempo de planejamento das aulas), avaliações de aprendizagem do curso (que, no CIL, já foram previamente elaboradas, bastando o professor aplicá-las), dentre outros.

Tendo isso em mente, seguirei para as noções de cultura evidenciadas nos discursos de professores de alunos, para, posteriormente, confrontar esses discursos com as dinâmicas observadas nas aulas que conferem o desenvolvimento de CCI.

5.1.1 Interpretações sobre cultura

As visões de cultura percebidas tanto por professores quanto por alunos são bem semelhantes. Começamos pela professora Helena. Para ela, cultura está ligada aos sistemas simbólicos e classificatórios (LEVI-STRAUSS, 1965, *apud* DURANTI, 2008; WOODWARD, 2000). Os conteúdos culturais destacados em suas aulas e durante a entrevista evidenciam a marcação de diferenças nas representações e construções da realidade entre nós e o outro para a compreensão da diversidade cultural. Sua noção de cultura também envolve a noção de *habitus* de Bourdieu (*apud* DURANTI, 2008; *apud* THIRY-CHERQUES, 2006). Quando perguntada especificamente sobre como os elementos culturais são trabalhados, a professora Helena diz:

Excerto 1 - entrevista

Helena: *A partir do momento que estamos aprendendo uma outra língua ou ensinando, estamos imersos nesse universo, porque as culturas dialogam. Mas o que eu tento fazer mais é levantar um debate. Nós tivemos, por exemplo, (o tema) educação. Acho que não foi no nível que você está vendo, falava de educação (no material didático). Então eu passei um vídeo sobre educação nos Estados Unidos, e depois falamos sobre a educação no Brasil.*

Nesse momento, perguntei se os conteúdos culturais abordados são apenas aqueles previstos no LD. Ao que a professora explica:

Excerto 2 - entrevista

Helena: *Não, alguns não. Em algumas partes do livro tem, sim (elementos culturais). Eles fazem algumas discussões. Em outra turma, falava sobre hábitos alimentares. Começava falando sobre os hábitos alimentares no Canadá, nos Estados Unidos, e no próprio livro tinha: “e no seu país? Como são os hábitos alimentares?”. Eu gosto muito de puxar porque os alunos vão falar sobre as suas experiências, e a experiência deles é no nosso contexto aqui no Brasil.*

Os exemplos dados pela professora, então, sutilmente nos remetem a uma noção de cultura relacionada a organização e prática sociais. Por outro lado, não consegue em nenhum momento exemplificar elementos da cultura que são importantes para a comunicação. O aluno Rafael complementa essa visão, indo um pouco mais além ao envolver o aspecto comunicativo:

Excerto 3 – questionário

Q: *Que aspectos são importantes para garantir uma comunicação bem-sucedida na língua estrangeira?*

Rafael: *(...) É importante levar em conta diferenças culturais, de pensamento, de comportamento, e outras diferenças diversas entre as partes.*

Já o professor Bruno apresenta menos clareza sobre sua visão de cultura e suas implicações em seu fazer docente. Em entrevista, especificamente falando dos aspectos culturais em suas aulas, o professor diz:

Excerto 4 - entrevista

Bruno: *Sim, sempre aparecem no material, e a gente trabalha. Eu acho importante porque a gente não ensina só a gramática, a gente tem que abordar esses aspectos culturais também, que são muito importantes para o aluno; para ele saber o que espera ele lá fora, se ele for viajar para algum país de língua inglesa.*

Assim, para o professor, conhecer cultura é “saber o que se espera lá fora” (ou até mesmo “aqui dentro”, em nosso país ou comunidade) de uma pessoa. Sem conseguir elaborar e refinar um pouco mais sua argumentação, uma possível inferência envolve saber interpretar e agir social e adequadamente conforme os membros de uma dada comunidade à qual uma pessoa se insere. Essa noção de cultura estaria relacionada às considerações de Goodenough (1964), Hutchins (1995) e Bourdieu (*apud* DURANT, 2008 e *apud* THIRY-CHERQUES, 2006) por envolver os processos cognitivos como categóricos para construção da organização da vida social dentro de um *habitus* compartilhado.

A colocação do professor Bruno se aproxima mais das percepções de alguns dos alunos. Abaixo, transcrevo quatro excertos de questionários e entrevistas que capturam a percepção de cultura de alguns deles:

Excerto 5 - entrevista

Tatianne: *(No questionário) você classificou como importante conhecer a cultura dos países de língua inglesa, e justificou: “porque teria acesso a situações que não enfrento aqui, tendo que me virar falando em outra língua”. Que tipo de situação, por exemplo?*

Joana: *Não consigo pensar... Mas assim, a cultura... Como tem muita coisa que é diferente, talvez como eu tenha pensado, às vezes a gente não sabe como agir, às vezes a gente age achando que está certo o que a gente está fazendo, mas, no outro país, é um absurdo. (...) A forma deles é diferente de se relacionar.*

Excerto 6 - entrevista

Tatianne: *Isadora, você marcou no seu questionário como motivação pessoal, para estudar inglês, melhorar o seu nível de conhecimento cultural. Em que aspectos?*

Isadora: *Eu gosto muito de viajar, e eu não quero ficar dependendo das pessoas. E, quanto mais eu conseguir entender a língua, melhor eu consigo me comunicar.*

Tatianne: *E esse conhecimento é possível adquirir somente no inglês? Ou é possível aprender e desenvolver utilizando a língua portuguesa?*

Isadora: *Eu acho que, quando você aprende a língua, você se encaixa, está inserido (na cultura). É melhor.*

Tatianne: *Então, você acha que esse conhecimento cultural também te ajuda a se expressar melhor em inglês?*

Isadora: *Com certeza. (...) Para você entender como funciona o outro país, porque é muito diferente. (...) Às vezes, uma coisa que aqui é normal, lá não é. Então, eu acho que você tem que saber isso para não fazer nada errado.*

Excerto 7 – questionário

Q: *Como você classifica a necessidade de conhecer a cultura dos países onde a língua inglesa é falada para a sua aprendizagem? Por quê?*

Samira: *Importante, porque possibilita aprender a língua atrelada a aspectos culturais e à diversidade de pensamento.*

Excerto 8 – entrevista

Tatianne: *Como é essa diversidade de pensamento?*

Samira: *A língua como sendo... Fazendo parte de um conglomerado, do que forma a cultura. Então, eu acho que a língua carrega muitos aspectos nesse sentido; e para entender melhor esse sentido de aspectos peculiares da cultura através da língua como um dos fatores que compõe a cultura.*

Tatianne: *Tem algum aspecto que você consegue destacar, explicitamente?*

Samira: *Não. Eu vejo muito, pelo menos o inglês que eu tive contato, a forma de pensar. As pessoas falam do jeito que elas pensam. Elas pensam de forma*

pragmática, elas falam de forma pragmática. (...) A forma de pensar é diferente e elas se expressam de forma diferente.

Os excertos de 5 a 8 complementam, a meu ver, a colocação do professor Bruno sobre “saber o que se espera lá fora”. Está claro que, para esses participantes e outros mais, cada sociedade refletirá, por meio de sua língua, uma maneira singular de expressar sua realidade e agir sobre ela e que, quando se tem acesso a essa língua, se tem acesso também à sua cultura, a qual é construída pelas representações de pensamento. De alguma forma, os participantes entendem que existe uma relação de dependência entre língua, cognição e cultura, os quais configuram os pilares do RL, que aponta a premissa de que aprender línguas envolve conhecer um modo alternativo de apreender, definir e sistematizar a realidade.

Conforme explorado no Capítulo 3, essa noção de cultura amparada pela Antropologia Linguística é de suma importância para o conceito de CC e, portanto, para o ensino de línguas comunicativo. Nesse sentido, as regras necessárias para que a interação comunicativa aconteça – os RCs – são estabelecidas culturalmente, por meio de práticas sociais que revelam normas implícitas, valores específicos de cada grupo sociocultural, e devem ser levadas em consideração ao longo do processo de aquisição. Os excertos nos mostram que há uma consciência de uma parcela dos participantes de que a cultura implica diretamente a forma como pensam os indivíduos de diferentes origens, como organizam e estabelecem os modos de falar e condutas apropriadas, isto é, há o reconhecimento de que o domínio de uma competência meramente linguística não garante interação comunicativa eficaz.

Entretanto, esse entendimento não é consenso entre todos os participantes. Em ambas as turmas, existem dois grupos de alunos: aqueles que mantêm ou já mantiveram contato intercultural com pessoas de nacionalidades estrangeiras; e aqueles que ainda não tiveram/não buscaram esse contato ou, se tiveram, não foi o suficiente para uma interação satisfatória (narram encontros efêmeros, como dar informação na rua, ou não ter estreitado conversa por, na ocasião, ter apenas meses de estudo). Aqueles que não reconhecem os aspectos socioculturais como subjacentes à prática comunicativa, e que entendem a cultura apenas como uma “curiosidade” de fatos, estão neste segundo grupo.

Em contrapartida, alguns dos alunos que relataram nunca ter tido a oportunidade de interagir com pessoas estrangeiras – de forma alguma ou de maneira satisfatória – foram capazes de expressar que a comunicação diverge culturalmente. A diferença, nesse caso, reside no fato de que esses alunos expressam uma identificação pessoal com a cultura-alvo e possuem a ambição direta e o desejo de integrar-se a ela e produzindo, por consequência, uma reflexão sobre a comunicação intercultural, ainda que de forma superficial e menos elaborada.

Dentre os alunos que apresentaram maior consciência sobre a importância, e o que pressupõe o domínio da CI são aqueles que já fizeram algum intercâmbio, já viajaram para o exterior, ou mantêm/mantiveram amizades com pessoas estrangeiras pelo meio virtual, pelas redes sociais, principalmente. Suas experiências extraclasse refletem suas colocações, sempre remetendo o fator sociocultural como parte de uma CC plena, em algum nível, como podemos ver nos dois excertos seguintes das ponderações do aluno Rafael:

Excerto 9 – questionário

Q: *Você já teve algum contato com alguma pessoa estrangeira? Que língua vocês usaram? Como foi a situação?*

Rafael: *Sim, virtualmente já conversei com algumas pessoas estrangeiras e mantenho contato com uma jovem da França pelas redes sociais. Geralmente, converso em inglês e algumas vezes em espanhol. É uma situação de conversa comum, embora seja sempre empolgante e enriquecedora para mim.*

Excerto 10 – entrevista

Tatianne: *Você escreve que mantém diálogos contínuos com uma jovem da França e usa os adjetivos “empolgante” e “enriquecedora” para descrever essas conversas. Em que sentido você acha essa experiência enriquecedora?*

Rafael: *Eu acho enriquecedor, porque vai sempre estar contribuindo com palavras novas. E também em relação à cultura, conversar sobre as coisas que acontecem*

por lá, como é a vida dela, e saber, conhecer as diferenças. (...) Acredito que haja diferenças até mesmo de comportamento; as pessoas se relacionam em certos países de maneira diferente.

Façamos uma breve comparação entre esses posicionamentos e o que pensam alguns alunos, parte do grupo que basicamente tem contato com a língua apenas em sala de aula e ainda não puderam/quiseram interagir com estrangeiros. O aluno Matias, por exemplo, embora deseje morar no exterior um dia, nunca se comunicou com nativos. Apesar de estudar inglês por 5 anos, ainda não se sente preparado para essa situação; pois, segundo ele, primeiro procura desenvolver a língua antes de conversar com algum estrangeiro. Para ele, os aspectos culturais importantes para comunicação são apenas os relacionados ao léxico e pronúncia.

Excerto 11 – entrevista

Tatianne: *Na questão 13 você colocou “muito importante conhecer a cultura dos países” (fala interrompida pelo aluno)...*

Matias: *Nessa parte da cultura, eu acho que é porque o inglês tem suas variações. No Texas, tem um inglês diferente do restante dos Estados Unidos. Eu acho importante conhecer como cada parte tem suas particularidades. O inglês texano fala fanho, por assim dizer. O britânico já puxa mais o ‘r’ e o ‘t’; já o americano não, sai juntando tudo.*

Tatianne: *Você acha que a diferença é basicamente só na pronúncia? Ou tem outras coisas também?*

Matias: *Tem algumas outras palavras também. Por exemplo: no inglês britânico, têm algumas palavras que no americano não têm. Já no americano, têm palavras que no britânico não têm. Isso é a parte da cultura do país.*

Outras respostas sobre a necessidade do conhecimento sobre culturas de países de língua inglesa incluem a desqualificação do componente cultural e sua desvinculação da língua, ou o colocam como necessário apenas para aqueles que

têm vivências no exterior, mas como mero complemento que contribui para adaptação a esse novo contexto:

Excerto 12 – questionário

Cleverson: *É bom saber, mas na prática do idioma não faz muita diferença.*

Catarina: *É importante, porque em outro país você vai ler, ver, ouvir e falar inglês 24 horas, deixando-o mais fluente.*

Giovani: *Não julgo extremamente necessário, mas é aconselhável saber pelo menos expressões relacionadas à cultura local.*

Luna: *É sempre bom expandir conhecimento, ajuda até a aprendermos alguns hábitos e expressões.*

Pedro Paulo: *Faz parte para sabermos o porquê certas palavras são usadas, como surgiu algumas culturas.*

Sobre os aspectos importantes para se garantir uma comunicação bem-sucedida, a maioria das respostas estão concentradas na prática da oralidade e interação comunicativa, domínio da competência linguística e metalinguística e conhecimento sociocultural, nessa ordem. Para eles, portanto, o ensino de línguas com vistas à comunicação intercultural deve privilegiar, em:

- **Primeiro lugar:** momentos de interação oral entre professor-aluno e aluno-aluno. Esse estágio é tido como “a prática da teoria” e, portanto, essencial para a aprendizagem. Por meio de mediações orais, professores e alunos criam um ambiente propício ao estreitamento das relações amigáveis, contribuindo, assim, para um clima de descontração e acolhimento, o que estimula uma atitude positiva e de disposição para engajamento comunicativo. É também nesse momento que o aprendiz sente que vai testar os seus conhecimentos, agregando o que já se sabe com as novas estruturas apresentadas pelo professor, previamente, de forma a evoluir na proficiência e fluência.

- **Segundo lugar:** o domínio das regras gramaticais. A competência linguística é concebida como muito importante, mas não se sobrepõe prática interacional. Há os acreditam que sem o conhecimento consciente dessa competência é impossível aprender uma LE. Há também os que relacionam a correção gramatical com “uso certo” e formal da língua; desacordos com a gramática normativa e estilos informais, não padrões da língua são considerados errados por eles. Contudo, a grande parte dos alunos acredita que, mesmo sem esse estudo, ainda é possível se comunicar bem na LE (ainda que de forma “errada”). O domínio dessa competência pode ser refinado por meio da constante interação oral em sala de aula, embora em muitas colocações os alunos tenham expressado que o conhecimento das regras são um pré-requisito para as interações comunicativas. Provavelmente essa noção se ampare no formato das aulas, nas quais os professores normalmente apresentam um conteúdo de forma expositiva para, em seguida, haver o momento de práticas, sejam orais ou escritas.

- **Terceiro lugar:** conhecimento dos RCs e de variações estilísticas (ligadas ao que Lucy [1996] caracterizou por relativismo discursivo). Quando levados a refletir, de forma abrangente, sobre as chaves para o sucesso de uma comunicação intercultural bem-sucedida, o reconhecimento das particularidades relacionadas à língua/cultura aparecem poucas vezes, e normalmente de forma imprecisa, superficial. Destaco que esses alunos também atrelaram aspectos gramaticais às suas respostas, e de forma bem mais específica e detalhada. Já ao serem questionados objetivamente sobre os componentes culturais, as respostas foram unânimes quanto à relevância dos mesmos, ainda que suas justificativas transparecessem alguma contradição – como as demonstradas no excerto 12 – e que não tenham sido abertamente apontados como importantes em questões mais amplas.

É interessante frisar também que tópicos relacionados à comunicação intercultural são de interesse por grande parte dos alunos, como evidencia as respostas dos questionários. Seja por perceberem a importância do assunto para o desenvolvimento de CC, seja por expressarem algum interesse particular por ele, é praticamente unanimidade entre os alunos o desejo de compreender melhor a dinâmica da comunicação intercultural. Dois alunos relatam que, ao longo de seus percursos de aquisição, alguns professores abordam tais aspectos, mas como algo externo ao programa, algo que fica a critério do professor trabalhar ou não em sala

de aula, e que isso normalmente não acontece; quando acontece, geralmente se apresenta como comentários, e não como conteúdo a ser explorado.

Embora ainda alguns alunos reconheçam que a diversidade cultural se materializa na heterogeneidade das ações performativas dos atos de fala e que os preceitos da comunicação intercultural inserem-se dentro do ensino de línguas, a forma de abarcar tais questões em sala de aula não é clara para esses alunos, que inclusive relataram só ser possível atingir a CI em contextos de imersão, em virtude da complexidade do assunto e o pouco tempo de aula em si para atribuir um enfoque apropriado ao tema. A meu ver, isso se deve ao fato de não terem tido um ensino que contemplasse a interação comunicativa com base nos aspectos socioculturais atrelados à língua inglesa.

Grande parte da construção de uma consciência do que envolve a aprendizagem de línguas é feita ao longo do processo de aquisição, em sala de aula, nas mediações feitas entre professores e alunos. O professor, então, embora não represente a única força atuante no processo de ensino-aprendizagem, assume um papel importante na aquisição de línguas, por estabelecer e colocar em prática uma série de elementos que tornarão possível, pouco a pouco, que aprendizes alcancem o sucesso ao se envolverem em situações reais de construção de significado na interação com outros falantes dessa mesma língua. Nesse sentido, explorarei sobre alguns aspectos relacionados aos enfoques dados pelos professores ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

5.2. Abordagens de ensinar dos professores

Ao se propor à tarefa de ensinar uma LE, um professor se coloca diante de várias tarefas e cria sua própria abordagem de ensinar, a qual transparece suas experiências na, com e sobre a língua-alvo. Essas experiências permitem que a sua abordagem de ensinar seja modificada e aperfeiçoada ao longo de sua trajetória profissional e são adquiridas não somente dentro da sala de aula, com os alunos, mas também fora dela, em ambientes acadêmicos ou não. Emprego, aqui, o conceito de abordagem definido por Almeida Filho (2015):

Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. (...) O conceito de abordagem também é compreendido como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.

(ALMEIDA FILHO, 2015, p. 30).

Com base nessa concepção, a abordagem de ensinar engloba uma série de elementos que um professor mobiliza, transformados em ações e atitudes que nortearão suas práticas e que explicarão o como e o porquê um professor ensina da forma que ensina. Em entrevista, pedi aos professores que fizessem uma autoanálise sobre suas abordagens de ensinar, ressaltando temas relacionados à formação profissional e experiências pessoais com/ na/ sobre a língua – já dispostos no capítulo anterior –, ensino formal de línguas, comunicação intercultural e material didático, fundamentalmente.

A professora Helena demonstra preocupações com a metodologia aplicada em sua atuação em sala de aula. Em sua opinião, os principais aspectos a serem trabalhados considerando uma comunicação intercultural adequada perpassam, primeiramente, pelos preceitos do método comunicativo: a partir de situações comunicativas criadas, os aprendizes irão atingir os resultados esperados. Sua preocupação reside, essencialmente, em criar um ambiente favorável para o diálogo, o que passa pela valorização de aspectos individuais e psicolinguísticos e no comportamento coletivo e cooperativo na interação entre aprendizes e professora.

Krashen (2009), ao teorizar sobre a aquisição de LE, abordou a Hipótese do Filtro Afetivo, na qual pondera a interferência de aspectos como motivação, ansiedade e autoconfiança no desenvolvimento da LE. Segundo o teórico, aprendizes com motivação e autoestima elevada e baixo nível de ansiedade são mais propícios a uma atitude positiva em relação à LE e, dessa maneira, são mais receptivos aos insumos e, conseqüentemente, têm maiores chances de sucesso frente ao processo de aquisição.

A professora, então, cita esses dois aspectos: aplicação do método comunicativo e fatores psicolinguísticos elencados por Krashen como essenciais para o bom desenvolvimento da CC. Sua postura, portanto, deve inspirar segurança

e confiança, por meio de qualidades (como paciência, sensibilidade, tolerância e flexibilidade) que baixem o filtro afetivo dos alunos, para garantir uma atmosfera acolhedora e calorosa, como podemos ver em sua fala:

Excerto 13 – entrevista

Helena: *Primeiro, acho que a confiança. Você abrir espaço para os alunos conseguirem falar e não terem medo de falar - que muitos têm medo de falar. Alguns, quando acontece muito aqui, principalmente com pessoas mais velhas, quando elas erram e você corrige, elas pedem automaticamente desculpas, como se fosse um grande horror, e eu sempre digo: 'você está aqui para aprender'. Acho que essa abertura que o professor precisa dar para os alunos se sentirem à vontade para falar que é algo difícil. (...) E também acho que o mais importante, que eu tento, é deixar que os alunos tentem falar mais do que eu, mesmo em explicações gramaticais. (...) E também acho superimportante seguir a metodologia. Então, por exemplo, a gente aqui trabalha com o método comunicativo (...). Então eu acho que seguir o método comunicativo e pesquisar também. Eu gosto de pesquisar; professor precisa pesquisar porque, por exemplo, eu me graduei em 2000. O método comunicativo em 2000 não é o que ele é hoje.*

Percebe-se, então, que os aspectos socioculturais não aparecem como relevantes para o desenvolvimento de CC. Mesmo refletindo sobre outras questões, como elementos que gostaria de dedicar mais tempo em suas aulas e os pontos fortes e fracos do material didático, por exemplo, os conteúdos socioculturais não aparecem. O único elemento cultural expresso em seu discurso – que inclusive pode ser justificado em razão da sua formação *stricto sensu* e de suas motivações pessoais para aprender línguas ainda na infância – é o tópico da literatura.

Excerto 14 – entrevista

Helena: *Eu trabalho muito (a literatura) em sala de aula, mas, por exemplo, porque eu tenho um projeto, porque eu quero que os meus alunos sempre leiam um livro adaptado, um clássico adaptado, (...) ou então contos originais.*

Um ponto que a professora destaca como interessante para se trabalhar em sala de aula, caso tivesse tempo disponível ao longo do semestre, é o uso de expressões idiomáticas, expressão da criatividade de certos grupos culturais e que, de fato, constroem a interação comunicativa. No entanto, seu interesse em abordar esse conteúdo é meramente diacrônico, e não como algo que torne a comunicação entre as pessoas mais efetiva:

Excerto 15 – entrevista

***Helena:** Eu acho que (as expressões idiomáticas) são fantásticas, e que dá pra você fazer um estudo histórico mesmo e pegar na cultura o porquê aquela expressão idiomática surgiu. E isso eu realmente vi pouco em livros e eu adoro tentar traçar esse caminho histórico de uma palavra, ou principalmente de uma expressão idiomática.*

Com relação à avaliação do livro adotado, os aspectos socioculturais também não são mencionados pela professora, que enfatiza exercícios específicos de pronúncia, textos e sessões extras de vocabulário e gramática como pontos fortes do material. De pontos fracos, evidencia apenas o nível de apresentação dos conteúdos gramaticais: muito descontextualizados e estruturalistas. Além do mais, acredita que por ser um livro que favorece o comunicativismo nas aulas e trazer situações bem rotineiras, o material fornece bases eficazes para interação comunicativa com falantes nativos da língua inglesa.

Quando especificamente abordamos os conteúdos culturais, a professora revela que prefere dar ênfase aos aspectos socioculturais dela e dos próprios alunos. Esses conteúdos, como ela defende, não cabem em todas as aulas e não estão integrados à forma de interagir comunicativamente, mas são úteis para levantar debates e favorecer a participação oral.

Excerto 16 – entrevista

***Helena:** Em todas (as aulas) eu acho que é impossível contemplar os aspectos culturais, mas em algumas, sim. Até porque eu não sou falante de língua inglesa e*

eu tenho as minhas interferências, (...) então, o que eu tento fazer mais é levantar um debate.

Percebe-se, a partir dos excertos 1, 2, 14, 15 e 16, que a cultura é tratada com superficialidade e em forma de tópicos isolados, como uma curiosidade a ser notada, reduzida a fatos para que se estabeleçam as diferenças e semelhanças entre a cultura brasileira/ estrangeira. Acredito que isso não seja exatamente ruim, mas incentiva a criação e reforço de caracterizações estereotipadas a respeito do outro, além de não proporcionar atitudes reflexivas nos aprendizes.

Em contrapartida, o professor Breno apresenta reflexões sobre sua abordagem de uma forma bem diferente. Seu discurso é mais tradicional, focado em treinar habilidades descontextualizadas da comunicação real, quando trata do ensino para as interações comunicativas interculturais. A respeito dos aspectos que considera importante para trabalhar em sala, com foco na comunicação culturalmente adequada, o professor relata:

Excerto 17 – entrevista

Bruno: *O speaking. Eles falam muito português, infelizmente, não tem jeito. Então o speaking é o mais importante. E o listening também. (...) Eu gosto (do livro didático). O que eu mais gosto é que ele tem muito exercício de speaking, mesmo. A gramática mesmo é em pequenas doses.*

Assim como a professora Helena, o professor Bruno enfatiza a criação de oportunidades para envolver os aprendizes em atividades grupais e colaborativas que estimulem a oralidade como principal forma de impulsionar a capacidade dos alunos de interagirem comunicativamente. Declara até mesmo ter vontade de incluir atividades de cunho mais lúdico em suas aulas, como jogos e músicas, por exemplo, como estratégia de consolidação de aprendizagem e engajamento colaborativo.

Diferente da professora, embora implicitamente ele reconheça a importância dos componentes socioculturais para uma comunicação intercultural bem-sucedida, o que se constata é que, para este professor, esses conteúdos não merecem destaque durante as aulas. Provavelmente, ele ou desconhece ou não é capaz de identificar quais são os elementos pragmáticos e culturais relevantes para

serem abordados em sala de aula, ou dá mais importância ao programa que deve ser cumprido ao final do semestre, o qual provavelmente não prevê explicitamente o desenvolvimento dessa competência - como podemos perceber:

Excerto 18 – entrevista

Bruno: *Nem sempre o livro prepara bem para enfrentar as situações reais. Ele nem sempre apresenta situações reais. É real, mas nem tanto. É diferente. O inglês que a gente encontra nos livros é diferente do inglês que a gente encontra, real, de fato, quando a gente viaja. Quando surge uma oportunidade durante o exercício do livro, eu aproveito para falar um pouco dessas diferenças, ou, quando eu me lembro, eu faço um link com alguma coisa que me remeta a alguma lembrança minha, uma situação que eu vivi.*

A partir do trecho, é possível afirmar que o professor tem ciência de que a forma de interagir está culturalmente situada; porém, o nível sociopragmático não merece destaque (a escolha pelos termos “quando surge uma oportunidade”, “eu aproveito”, “quando eu me lembro” demonstra bem como esse nível é subestimado e tratados com irrelevância), nem mesmo em termos de informação.

Outro aspecto levantado pelo professor como importante para o desenvolvimento da capacidade de se colocar em interação adequadamente é a autonomia, diante não só das dificuldades em relação aos conteúdos programáticos, como também da prática comunicativa em si:

Excerto 19 – entrevista

Bruno: *(É importante) buscar a língua-alvo que ele está aprendendo fora da sala de aula, porque o que eu vejo muito é que o aluno só vem pra aula, só deixa para aprender o inglês quando está aqui em sala de aula, e, às vezes, nem isso acontece. (Se um aluno me pede uma dica,) aí eu digo pra esse aluno buscar sempre na internet, por exemplo. Porque hoje em dia a internet é uma ferramenta super-rica. Vídeos do YouTube, aquela dúvida que talvez ele tenha, ou então ouvir música, ou até mesmo conhecer gente pela internet para ele poder praticar, né?*

Inferre-se, então, que, para esse professor, não caberá a ele trabalhar os componentes socioculturais subjacentes ao uso da língua, devendo o aluno ser autônomo e buscar desenvolver a CCI extraclasse. Os alunos devem demonstrar uma iniciativa que expresse certa capacidade de aprender de forma independente e lançar mão de estratégias pessoais para não se limitarem ao contato com a LE exclusivamente na sala de aula, ou se restringirem à aprendizagem formal. No entanto, como expresso pelo professor, a autonomia possui uma dimensão exclusivamente individual e não está presente nas ações de, pelo menos, a maioria dos discentes. Ainda, o professor não demonstra nem certo conhecimento de como a autonomia se relaciona com o contexto de aprendizagem em LE, nem preocupação em desenvolvê-la no aluno, como se não coubesse a si a tarefa de ajudar o aluno a ser autônomo tanto em sala de aula como fora dela.

Claramente, o professor Bruno não reconhece os componentes socioculturais como relevantes pedagogicamente para o desenvolvimento de CC, nem mesmo quando questionado especificamente sobre esse conteúdo foi capaz de aprofundar minimamente a respeito do assunto, como a sua resposta explicitada no excerto 4 nos revela.

Tendo discutido sobre o que os professores declaram a respeito do que estimam ao longo do processo de ensinar, visualiza-se uma conexão com hierarquia de aspectos criada pelos alunos. Os dois professores demonstram um empenho por valorizar, em primeiro lugar, um ambiente propício para interação oral entre os alunos, o qual seria a principal forma de contribuir para o desenvolvimento de uma capacidade de se colocar em comunicação em contextos interculturais autênticos. Em segundo lugar, o estudo da gramática foi naturalmente apontado ao mencionarem o LD, seja uma menção positiva ou negativa a respeito de como esse conteúdo é disposto no material. Já os aspectos socioculturais não apareceram espontaneamente nas reflexões dos professores, mas apenas de forma muito incipiente ao trazer o tópico para entrevista.

Será menos provável que um aprendiz compreenda em que consiste a interação comunicativa intercultural se o ambiente destinado à aprendizagem carecer de autenticidade de elementos culturais da LE. O processo de tornar-se um falante intercultural de inglês como LE passa por várias etapas, muitas das quais o aprendiz não tem acesso e não participa, embora ele seja o grande protagonista deste cenário. Essas etapas incluem desde os planejamentos de curso/aula e a

escolha do material didático, por exemplo, até os discursos docentes que, motivados por suas formações e ideologias profissionais e pessoais, selecionam quais conteúdos serão dados, e de que forma – o que irão privilegiar, que atividades irão propor (ou excluir do programa), e com quais objetivos, que habilidades e competências irão avaliar. Tudo isso será interpretado pelo aluno conforme as suas experiências discentes anteriores e atuais, somadas às suas vivências pessoais com a língua, e que estratégias usam para consolidar e potencializar sua aprendizagem.

A seguir, tratarei especificamente das interações em sala de aula.

5.3. Componentes socioculturais nas práticas e mediações pedagógicas

De maneira geral, ambos os professores assumem um enfoque essencialmente comunicativo nas aulas e dão prioridade aos momentos de interação oral em sala. Como característica básica, então, os professores priorizam o significado e a interação propositada e provocada pela sequência didática e temáticas do LD. Os tópicos gramaticais estão sempre presentes nas aulas; contudo, a exploração desses tópicos não norteia as interações e frequentemente não ocupa tempo considerável em relação ao total da aula.

Ao valorizar o que os alunos têm a dizer, opinar e questionar, os professores encorajam a livre expressão dos aprendizes e a construção de um ambiente acolhedor e, por isso, as correções orais explícitas de ordem gramatical não acontecem em momentos de interação grupal. Em vez disso, os professores tornam aceitáveis participações nas quais conseguem entender a mensagem que o aluno quer transmitir, além de oferecer-lhes suportes – e ainda estimulam seus pares a fazerem o mesmo – quando não conseguem desenvolver seus argumentos.

Essas ações demonstram que a dinâmica das aulas não focaliza uma base de estudos dos sistemas gramaticais e funcionam como táticas para o desenvolvimento de uma competência estratégica, por incentivar alunos a superarem dificuldades de comunicação juntos, com a mediação do professor. Entretanto, ainda assim são insuficientes para um bom desempenho da competência interacional (ainda que ela seja demonstrada satisfatoriamente em sala de aula), por ressaltar apenas as formas comunicativas socioculturais dos próprios alunos, não explicitando as maneiras particulares de realização de atos de fala em outras

culturas ou fomentando a capacidade do aluno em reconhecer as peculiaridades de uso da língua em contextos interculturais.

A habilidade de compreensão auditiva é outro ponto bastante reforçado por ambos os professores em suas aulas. A preocupação deles reside em verificar da forma mais detalhada possível o quanto os alunos compreenderam de determinada passagem. Desse modo, estrategicamente, um mesmo exercício poderia exigir quantas repetições fossem necessárias conforme o julgamento do professor, de forma ininterrupta e também pausada, com perguntas adicionais a respeito de alguns trechos, com checagem da compreensão de palavras e expressões pontuais e, em última análise, a leitura da transcrição do áudio em questão. O nível de interpretação essencialmente exigido era o explícito, sem enfoque no conteúdo cultural embutido ou nas mensagens subliminares que esses exercícios acabavam por reproduzir.

Aliás, ambos os LDs oferecem boas oportunidades para que os aspectos socioculturais sejam trabalhados a partir da interculturalidade, embora, em certos momentos, a apresentação de um conteúdo e proposta de práticas reforcem estereótipos, ideias sexistas, ou (des)valorização de classes sociais/raça. Os alunos poderiam se beneficiar mais do processo de ensino-aprendizagem caso a significação desses conteúdos fossem além do nível de “decodificação” do código linguístico e, além disso, fossem evocados os conteúdos culturais ressaltados pelos LDs e de que forma eles influenciam e representam, ou não, conhecimento internalizado dos alunos em relação à organização social, relacionando não só os valores vigentes em nossa sociedade, mas também as mudanças sociais pelas quais estamos passando, em níveis locais e globais. Assim, professores podem cumprir com a finalidade do ensino intercultural: a compreensão e respeito entre os povos por meio da alteridade.

A desvalorização dos aspectos socioculturais acaba sendo legitimada pelos testes que os alunos precisam fazer ao longo do semestre. A avaliação, em tese, deve contemplar o que é considerado importante em termos de conhecimento. Nos CILs, assim como em muitas escolas, as provas escritas e orais já foram previamente elaboradas e são aplicadas a todos os alunos do nível correspondente, independentemente da turma. Ao professor basta aplicá-las conforme o cronograma de execução das aulas. Essas avaliações privilegiam bastante os conteúdos gramaticais e domínio do vocabulário abordado pelo LD. As provas escritas, por

exemplo, cobraram conteúdos em forma de questões de múltipla escolha ou do tipo “complete com”, “sublinhe/circule”, “escreva o sinônimo/antônimo”. Quando o sistema de avaliação não prevê os conteúdos socioculturais, gera um efeito retroativo na dinâmica das aulas e impede que professores dediquem tempo de qualidade para se trabalhar aspectos peculiares do uso da língua-alvo que contribuem para uma maior CCI do aluno.

No entanto, também é importante ressaltar que a aplicação de tais testes padrões não é uma imposição institucional, como observado. Professores têm a liberdade de modificar e complementar os testes escritos e orais. A professora Helena, por exemplo, aplicou um formato de prova oral elaborado por ela mesma muito mais harmônico com a realidade das aulas: em vez do modelo padrão que avaliava a oralidade com perguntas e respostas que (embora tivessem relação com as temáticas trabalhadas ao longo das unidades de estudo) não contemplavam uma sequência dialógica, ela optou por um modelo que integrasse a participação colaborativa e argumentativa entre os alunos, que foram divididos em dois grandes grupos, para o debate de um tema fomentado por um vídeo motivacional, o qual sensibilizava os alunos para questões sociais interessantes, como trabalho voluntário ou sobre acontecimentos históricos – na ocasião, a situação de famílias que precisaram se reerguer após o furacão Katrina, um dos mais avassaladores da história dos Estados Unidos e que destruiu a região de Nova Orleans, em 2005. Entretanto, o nível dos debates não chega a impulsionar plenamente a CI. As questões que norteiam a discussão são do tipo “o que você entendeu do vídeo?”, “o que achou mais interessante?”, “no Brasil também é assim?”, ou seja, acríicas e reduzidas a comparação de fatos.

Gostaria de ressaltar que essas atividades de vídeo foram utilizadas pela professora Helena em outros momentos de suas aulas. As escolhas dos vídeos motivacionais abordam algum fundo cultural (durante o período de observação, além dos temas supracitados, tivemos outros que trabalhavam o consumismo/materialismo, ou boas maneiras de uso do aparelho celular, por exemplo) que poderiam ir além da verificação da compreensão auditiva/lexical e perguntas relacionadas a opiniões pessoais, mas mais bem explorados considerando os níveis sociopragmáticos e as dimensões da CI.

O professor Bruno, em contrapartida, aplicou apenas uma atividade extra ao longo do período de observação, que tinha como objetivo trabalhar aspectos

linguísticos e vocabulários a partir da letra de uma música. Essa atividade teve a aprovação e o envolvimento de todos os alunos, pois exigia a interação em pequenos grupos para completar a letra da música de forma colaborativa enquanto a ouviam, e a correção foi feita estimulando o espírito competitivo entre os grupos. A cada erro/acerto, o professor oferecia um suporte para comentar as adequações morfosintáticas e semânticas que subsidiavam as respostas corretas.

Entretanto, nem todos os objetos de avaliação são pré-determinados. Há no sistema de avaliação o chamado *Oral Project*, um instrumento no qual os alunos fazem apresentações orais, em pequenos grupos ou individualmente, sobre temáticas livres (como o professor Breno optou) ou sobre algum assunto que esteja relacionado com os conteúdos trabalhados em sala (opção adotada pela professora Helena). Várias apresentações foram feitas envolvendo tópicos culturais, com destaque para os trabalhos dos alunos Giovani, Isadora e Laíse, sobre festivais culturais no México, China e Brasil, e da aluna Valéria, que preparou uma apresentação sobre alguns hábitos japoneses. Considerando os destaques citados, por exemplo, professores e alunos poderiam contribuir mais para o desenvolvimento da CI ao ampliar a discussão sobre os valores, crenças, comportamentos aceitos ou não a respeito da cultura-alvo, os quais são importantes para a preservação da imagem, e demonstrar adequação social em situações de interação intercultural. No entanto, ao fim das apresentações dos alunos, de uma forma geral, não houve disposição por parte dos participantes em discutir essas questões.

Vejo o *Oral Project* como uma abertura dentro do próprio programa que pode ser usado para se explorar assuntos sobre os quais professores e alunos gostariam de trazer para discussão, ou dedicar mais tempo nas aulas. Os professores podem direcionar um pouco mais os alunos para temáticas que julguem interessantes/relevantes, bem como aproveitar as brechas que algumas apresentações deixam para que os níveis sociopragmáticos e interculturais possam ser explorados de forma adequada e satisfatória. Presumo que tópicos relacionados à comunicação intercultural, além de altamente desejáveis, teriam ampla adesão por parte dos alunos, uma vez que, em questionário, foi praticamente unanimidade o interesse em aprofundar sobre questões socioculturais relacionados à comunicação intercultural.

A proposta de provocar debates para promover a interação e fomentar a participação de todos é uma ótima estratégia, que ambos os professores utilizaram,

cada um a seu modo, em suas aulas, para trabalhar os conteúdos previstos no LD. Sempre que possível, os professores questionavam os alunos sobre suas vivências e opiniões acerca das situações contextualizadas do material didático, seja como uma forma de preparo para os exercícios/ apresentação de um tópico a ser exposto, ou após os mesmos, seja como forma de encerramento da prática e abertura de outra. Esses debates, então, revelam uma atitude positiva dos professores, por despertar nos alunos uma reflexão sobre a própria cultura e identidade e oportuniza uma maior conscientização de si e da realidade na qual estão inseridos. Essa compreensão é parte dos componentes da CI, mas não basta em si mesma; ela deve estar articulada aos pressupostos da comunicação intercultural e das implicações de como a própria cultura pode enviesar a percepção sobre como se organizam e se sustentam outras culturas e países para que, conseqüentemente, aprendizes adquiram habilidades e conhecimentos transformados em atitudes concretas para lidar com as diferenças que subjazem à comunicação culturalmente situada.

Como exposto no presente capítulo, é a partir do LD que as práticas pedagógicas acontecem e, apesar de ser prático e útil, professores devem estar atentos ao conteúdo cultural explícito e implícito descrito, presentes nos diálogos, nos textos, nas figuras, exemplos gramaticais. O professor, então, deve fazer uma análise crítica do material e levar o aluno refletir, também de forma crítica, sobre os conteúdos que carregam aspectos culturais, em vez de tratar tais teores superficialmente ou ainda excluí-los. Gostaria de, a seguir, oferecer uma alternativa de aplicação de um exercício proposto pelo LD utilizado nas aulas da turma de Intermediário 4.

Na aula observada da professora Helena, no dia 6 de setembro, a unidade do livro trabalhado tinha como título *Mood Food* e, naturalmente, traz vários aspectos relacionados à alimentação. Em um dos exercícios de compreensão auditiva, há a história da personagem Steve Anderson, um famoso *chef* de cozinha de origem inglesa e dono de seu próprio restaurante em Valência, Espanha. Inicialmente, há uma foto da personagem acompanhada de um parágrafo descritivo e sucinto sobre como Steve Anderson se tornou *chef* de cozinha e abriu seu próprio restaurante – hoje um dos mais populares da cidade. Em seguida, como parte da sequência, há dois áudios, no formato de entrevista, com questões de compreensão a serem respondidas.

O primeiro áudio da entrevista traz perguntas sobre a infância de Steve e suas preferências culinárias, sobre como foi a decisão de abrir seu negócio na Espanha e que tipo de restaurante ele desejava ter, como o que mais e menos gosta de preparar para seus clientes. O exercício de compreensão foi adaptado: as questões propostas pelo LD foram desprezadas, e a professora optou por outro procedimento; trocou o áudio algumas vezes (primeiro, sem pausas, e, depois, com pausas) e fez perguntas para checar a compreensão dos alunos sobre o que foi dito pela personagem. Quando não conseguiam responder, a professora voltou alguns trechos para oportunizar uma escuta mais atenta aos alunos. Ao fim, solicitou que verificassem a transcrição do áudio e que, individualmente, indicassem todas as dúvidas de vocabulário a fim de que todos então pudessem compreender cada termo desconhecido.

Essa atividade durou aproximadamente 20 minutos. Ressalto que os alunos não tiveram grande dificuldade na compreensão do áudio, de forma geral; alguns alunos tiveram mais dificuldade/facilidade em responder as perguntas da professora, naturalmente, mas o grupo inteiro se saiu bem na atividade. Ao término desse exercício, haveria um segundo áudio, com a segunda parte da entrevista, que seria bastante válido para o desenvolvimento de CI. Contudo, a professora optou por suprimir esse áudio e suas questões, e seguiu adiante para uma revisão gramatical. Aqui, faço a escolha de demonstrar como o exercício suprimido poderia contemplar os componentes da CI.

Como o restaurante é retratado como famoso e divulgado amplamente em guias de restaurantes ingleses, Steve é convidado a falar a respeito de seus clientes espanhóis e ingleses. Como parte da compreensão, os alunos devem ressaltar as diferenças na expressão de opiniões sobre os pratos consumidos entre as nacionalidades.

Pela figura 5, a qual traz a transcrição parcial do segundo áudio, podemos ver quais são e como são apresentadas as representações culturais dos falantes dessas duas nacionalidades.

Figura 5 – Activity 1: listening & speaking (transcrição de áudio)

Part 2
Interviewer What's the best thing about running a restaurant?
Steve I think the best thing is making people happy. That's why even after all this time I still enjoy it so much.
Interviewer And the worst thing?
Steve That's easy, it has to be the long hours. This week for example, I'm cooking nearly every day. We usually close on Sundays and Mondays, but this Monday is a public holiday, when lots of people want to eat out, so we're open.
Interviewer Seu Xerea is in all the British restaurant guides now. Does that mean you get a lot of British customers?
Steve Yes, we get a lot of British people, especially at the weekends, but then we get people from other countries, too.
Interviewer And are the British customers and the Spanish customers very different?
Steve Yes, I think they are. The British always say that everything is lovely, even if they've only eaten half of it. The Spanish, on the other hand, are absolutely honest about everything. They tell you what they like; they tell you what they don't like. I remember when I first opened, I had sushi on the menu, which was very unusual at that time, and I went into the dining room, and I said to people, "So what do you think of the sush?" And the customers, who were all Spanish, said "Oh, it was awful! It was raw fish!" Actually, I think I prefer that honesty, because it helps us to know what people like.

Fonte: OXENDEN; LATHAM-KOENIG (2014, p. 122).

Na figura 6, temos as questões de interpretação e ampliação/personalização do tópico:

Figura 6 – Activity 1: listening & speaking (questões de interpretação/ personalização)

- d** 18)) Now listen to **Part 2** and answer the questions.
- 1 What does he say is the best and worst thing about running a restaurant?
 - 2 What's the main difference between British and Spanish customers?
 - 3 What kinds of customers does he find difficult?
 - 4 How does he think eating habits in Spain are changing?
- e** What about you? Answer the questions with a partner.
- 1 What was your favorite food when you were a child?
 - 2 Is there anything that you like / don't like cooking?
 - 3 In your country, when people eat out would they usually tell the chef what they really think about the food?
 - 4 Do you know anyone who is a "difficult customer" in restaurants?

Fonte: OXENDEN & LATHAM-KOENIG (2014, p. 6).

Dentro de uma perspectiva de uma abordagem etnopragmática e intercultural, esse exercício poderia fornecer bases para a extração de aspectos socioculturais. Uma possibilidade para esse trabalho seria, em primeiro lugar e conforme os componentes da CI propostos por Byram (1997), despertar os alunos para a identidade do outro apresentada na questão, com perguntas do tipo:

- Como a personagem identifica as formas de ingleses e espanhóis expressarem suas opiniões pessoais?
- Que tipo de informação sobre cultura e imagem sobre ingleses e espanhóis esse discurso transparece?
- Você concorda com essa visão sobre ingleses e espanhóis? Por quê?
- Por que será que essas diferenças foram marcadas dessa forma? O que elas nos sugerem em relação ao uso da língua inglesa e espanhola?

A fala da personagem sugere que os ingleses não são tão honestos quanto os espanhóis ao emitir uma opinião. Seria também relevante discutir o que se entende por honestidade/desonestidade nesse contexto e como ela transparece conceitos culturalmente situados de sinceridade, diretividade e cordialidade, por exemplo, e que valores culturais essas formas de comunicação transparecem, como a consciência de que regras culturais distintas não sinalizam o que é certo ou errado, e sim o que é adequado em cada contexto sociocultural.

Além disso, seria interessante o professor destacar a fórmula linguística *I think*, usada por Steve, para que ele expressasse como ingleses e espanhóis diferenciam seus comportamentos e atos de fala no restaurante. Wierzbicka (2003) e Goddard & Zhengdao (2015) argumentam que os termos *opinion* e *fact* representam moléculas semânticas. O conceito de opinião, segundo os autores, está relacionado à personalidade, e ancorado à racionalidade individual, sempre materializado por fórmulas linguísticas como *I (don't) think, I reckon, I guess, I believe, in my view, in my opinion*, dentre outras, mesmo que esteja claro para os interlocutores envolvidos que a fala de um deles trata-se de um posicionamento pessoal.

Por meio dessa atitude, reforça-se a norma cultural de que opiniões não devem ser impostas como fatos – como poderia a ausência desses marcadores ser interpretada –, e que todos têm o direito de expressar suas opiniões. Goddard & Zhengdao (2015, p. 76) usam o seguinte RC que representar tal norma:

Eu quero dizer agora:
Eu penso assim sobre isso: é dessa forma...
Eu não digo: eu sei que é assim.
Eu sei que outras pessoas podem não pensar dessa forma.
Eu penso assim porque sei de algumas coisas a respeito disso.
Eu já pensei a respeito disso por um tempo.

Nesse seguimento, o uso das fórmulas linguísticas acima citadas ou de outras semanticamente equivalentes permite ao falante manifestar suas opiniões e, ao mesmo tempo, demonstrar consciência de outras possibilidades divergentes de compreensão de uma realidade. Voltando então à transcrição parcial do áudio na figura 5, as duas últimas falas da personagem Steve deixam marcadamente claro o que é um fato e o que é uma opinião, e que esses dois conceitos devem ser distinguidos explicitamente, quando expressos.

O exercício “e” (figura 6), trabalhado como complementação da discussão anterior sugerida, completa uma prática de todos os elementos que caracterizam a CI, pois nos remete à conscientização da própria cultura dos alunos (nos sentidos restrito e amplo). Nesse momento, os alunos são estimulados a refletir sobre experiências pessoais e fazer generalizações sobre a cultura nacional, com possibilidade de estabelecer comparações intraculturais que permitem identificar padrões gerais, mas também reconhecer que, embora pertençam a uma mesma cultura, os comportamentos e valores são complexos e podem variar conforme a multiplicidade de opiniões possam aparecer ao longo da discussão.

Por fim, educar para desenvolver a CCI significa ir além do reconhecimento da existência das diferenças interculturais, mas principalmente no conhecimento intercultural sobre em que medida e de que forma a comunicação diverge culturalmente. Para isso, é necessário que o professor planeje cuidadosamente suas aulas e confira a interculturalidade como ponto de partida para as mediações pedagógicas que contribuam para a formação de indivíduos capazes de, mediante o autoconhecimento e do exercício da alteridade, relacionarem-se melhor com pessoas de língua-cultura distintas.

Os dois professores observados não priorizam a dimensão intercultural em seus fazeres docentes, apesar de minimamente despertarem uma conscientização para esse nível. Os LDs adotados para suas aulas, por si só, tampouco apresentam claramente uma proposta de ensino que contemple a abordagem intercultural. Todavia, muitas são as oportunidades de se problematizar os conteúdos ali

apresentados sob esse viés. Isso se reflete na postura e nas convicções dos alunos sobre que conteúdos e abordagens são entendidos como necessários e priorizados diante do processo de aquisição de línguas.

Como conclusão desta pesquisa, ofereço a seguir uma reflexão que possa explicar os motivos pelos quais a cultura assume um papel figurativo nas aulas das turmas observadas – embora essa realidade seja a de muitas salas de aula de LE –, o que pode ser feito para que essa realidade seja, paulatinamente, ultrapassada, como indicações para futuras pesquisas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que a sala de aula de LE deve contemplar os aspectos socioculturais relacionados a ela, se tivermos como objetivo formar alunos capacitados para vivenciar o uso da língua em contextos interculturais, assim como lidar com os possíveis conflitos comunicativos e interacionais com que possam se deparar. Logo, não basta apresentar fatos da cultura-alvo e estabelecer relações com os nossos, pois isso nos levaria à criação de estereótipos e generalizações equivocadas a respeito do outro, além de desconsiderar elementos essenciais que garantem uma interação comunicativa bem-sucedida.

A pesquisa analisou as mediações pedagógicas nas aulas de inglês em duas turmas, para entender como professores e alunos lidam com os aspectos socioculturais atrelados à língua de forma a desenvolver a CI dos alunos. A fundamentação teórica traz o escopo da Antropologia Linguística para a conceituação de cultura, o amparo da hipótese do Relativismo Linguístico, as contribuições da Etnopragmática – em especial a técnica dos RCs para descrição das normas culturais –, o conceito de CC e a caracterização da CI.

Acreditamos que essas bases sejam adequadas para uma pedagogia que concebe a aprendizagem de línguas como uma prática sociocultural, na qual os significados dos discursos são determinados pelos sujeitos em interação, conjuntamente. Afinal, quando um falante de inglês como LE interage com um membro da língua/cultura-alvo, seu objetivo é identificar em que extensão ele é capaz de fazer o uso da língua não como um sistema de signos justapostos numa determinada sequência, mas para compreender e ser compreendido, levando em conta as identidades que estão em jogo, o contexto situacional, os papéis sociais e os valores que agregam.

A análise dos dados coletados a partir de diferentes instrumentos, então, demonstrou que os professores e alunos consideram a interação oral como elemento mais importante para o desenvolvimento de CC. É por meio da prática comunicativa e colaborativa que os alunos veem a oportunidade de mobilizar conhecimentos já consolidados e adicionar novas estruturas – “praticar a teoria” e “ensaiar” para situações de enfrentamento real de uso linguístico.

As observações de aulas confirmaram esse apontamento feito pelos participantes, e demonstram alguns dos preceitos do ensino comunicativo de línguas elencados por Paiva (2005, *apud* CUNHA, 2014, p. 39): a língua é entendida como discurso; a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos; amostras de língua autêntica são oferecidas; a competência é construída pelo uso; a criatividade dos aprendizes é encorajada; e as mediações devem propiciar a aprendizagem colaborativa. As aulas também contemplam de forma significativa o desenvolvimento da competência metalinguística (fato reconhecido explícita e amplamente pelos alunos), também prevista na abordagem comunicativa.

Tendo em conta o construto de CC, então, verificou-se uma grande ênfase na competência interacional, porque as mediações conduzidas pelos professores se materializavam em ações sociais empreendidas de forma conjunta. Os professores tentavam atribuir voz e responsabilidades para o sucesso da interação de forma homogênea e oportunizava a todos os alunos a participação qualitativa no sequenciamento das conversas. Aos menos participativos, estabeleceram turnos de fala em momentos específicos; porém, como defendido neste trabalho, o domínio dessa competência implica também no (re)conhecimento das particularidades da comunicação intercultural e suas convenções sociais tácitas – os RCs da língua/cultura, os quais não foram percebidos nas observações e nem apontados pelos professores como pedagogicamente relevante.

Os fragmentos de questionários e entrevistas expostos no capítulo anterior evidenciam que uma parcela de alunos – em especial aqueles que já tiveram alguma experiência intercultural – tem consciência de que a comunicação diverge culturalmente, embora não consigam definir como ou em que grau, em que situações. Esses alunos demonstram uma preocupação com a própria capacidade de se colocar em interação, na falta desse conhecimento.

A análise dos dados nos permitiu concluir que os conteúdos socioculturais não são explorados de forma contundente ou profunda. Os professores, embora consigam uma atmosfera comunicativa satisfatória em suas aulas, dão ênfase nos RCs dos próprios alunos. Torna-se mais simples estimular a participação interativa do grupo e trazer o aluno para o centro da aula, ao solicitar que relatem suas experiências e opiniões em momentos de interação menos guiada e mais aberta.

Essa atitude também é positiva, como abordado no capítulo anterior, por trabalhar uma das características da CI, que é a consciência da própria cultura e dos

próprios valores, e como eles podem ser ambíguos e diversos mesmo dentro de um grupo aparentemente homogêneo. Contudo, essa conscientização ainda é superficial, em razão da visão de mundo, a experiência de vida dos alunos e os valores que expressam não são conectadas ou justificadas pela componente língua/cultura materna, o que poderia ser um ponto de partida para abordar os componentes socioculturais subjacentes à língua inglesa, sem os quais a interação comunicativa intercultural pode ficar comprometida.

Dois dos alunos, dentre os que reconhecem o ato comunicativo como culturalmente construído, relataram que os elementos socioculturais são/foram algumas vezes mencionados pelos professores (considerando todo o percurso de ensino formal que já passaram), mas apenas em caráter informativo, se o professor quiser comentar. Ao longo das observações não pude detectar nenhum momento em que isso tenha acontecido, mas a afirmação dos alunos corrobora a fala do professor Bruno, transcrita no excerto 18 (p. 107).

Diante de um modelo de ensino com o qual estão inseridos, alguns verbalizaram que esse tipo de conteúdo não deve ser contemplado nas aulas, embora esteja situado dentro do ensino de línguas, seja por julgarem o tempo destinado às aulas curto para esse trabalho, seja pela complexidade que envolve o assunto em si e a maneira de aplicá-lo em sala, ou até mesmo pelo entendimento de um conceito de língua enquanto estrutura, dissociado de cultura. Como não costumam lidar com as especificidades socioculturais da língua inglesa nas aulas, acreditam que esse conhecimento só será adquirido por meio de vivências pessoais em contextos interculturais.

Já os discursos dos professores, ambos com experiências interculturais, não demonstraram enfaticamente o conhecimento sobre como a comunicação assume características específicas quando culturalmente situada e quais seriam os elementos socioculturais importantes em consideração à comunicação intercultural. De fato, como vimos na análise dos dados, a palavra *cultura*, no sentido antropológico empregado neste trabalho, não aparece atrelado às práticas pedagógicas de forma espontânea e, mesmo abordando diretamente o tópico em entrevista, suas respostas foram bastante vagas. Isso nos sugere duas hipóteses: 1) os professores não conhecem as particularidades de cunho pragmático da língua que ensinam; ou 2) não reconhecem os aspectos socioculturais como parte inerente ao ensino de LE. Pessoalmente, acredito que a hipótese 2 seja verdadeira.

Embora muito se tem falado em cultura e em interculturalidade no âmbito da AELin nas últimas décadas, a prática encontrada nas salas de aula pouco mudaram nos últimos 40 anos com o advento do conceito de CC e do ensino de línguas comunicativo. A língua continua sendo trabalhada de maneira independente do contexto sociocultural, conferindo à cultura um local isolado e sem relevância, em forma de tópicos, muitas vezes abordados por uma visão etnocêntrica, pela noção de exotismo.

Essa postura muitas vezes é incentivada pelos próprios livros didáticos de uma forma geral, que não raro apresentam um conteúdo que explicitamente secciona didaticamente a língua nas quatro habilidades básicas (*speaking, listening, grammar, reading/writing*) acrescidas de outras divisões como *vocabulary* e *pronunciation*) ao longo das lições, e, ao fim da unidade, traz uma seção denominada “cultural”, com informações sobre geografia, literatura, música, ou história, mas sem uma elaboração adequada para o exame dos valores que exprimem e como estão imbricados no uso da língua.

Mais um fator que se torna um obstáculo para o desenvolvimento de CI são os planejamentos de cursos, os quais em muitos centros de ensino de línguas se apoiam fortemente na sequência dos conteúdos apresentados no LD adotado, sem maiores adequações, suplementações, ou revisões periódicas, sugerindo ao professor que apenas siga o que lá está escrito e da forma que é apresentado. Por maior liberdade que o professor tenha para atuar, o LD é uma ótima ferramenta para o professor – afinal, com ele, o professor não precisa gastar horas produzindo o próprio material, o que seria inviável tendo em vista a realidade de professores com muitas turmas ou vários níveis distintos.

Também há de se observar que em muitas escolas – como acontece nos CILs, por exemplo – as avaliações são padrões, não sendo necessário o professor personalizá-las como achar melhor, ou conforme a necessidade de cada turma. Geralmente essas avaliações incluem questões semelhantes aos exercícios do livro – e muitos LDs já incluem testes prontos para serem aplicados no *pack* do professor – e, portanto, não contemplam os aspectos socioculturais. Tendo em conta que o sistema avaliativo não considera essas questões e, em diversos casos, possui efeitos retroativos (pois prevê quais conteúdos, habilidades e competências devem os alunos demonstrarem para atingir a aprovação e proficiência na LE), naturalmente professores não julgarão importante tratá-las em suas aulas.

Contudo, avalio ser ainda mais decisivo para essa realidade encontrada em grande parte das salas de aula de LE duas questões as quais estão conectadas uma a outra e acabam gerando efeitos nos outros 3 fatores destacados acima: a formação de professores e as políticas linguísticas, que pouco contemplam (ou nem contemplam) questões relacionadas ao desenvolvimento da CI e das características socioculturais inerentes às línguas. Os currículos devem oferecer a formação intercultural não de forma eletiva ou periférica, mas interdisciplinar. Dessa forma, professores poderão iniciar o exercício da profissão com melhores condições de compreender, avaliar e responder aos desafios impostos pelo mundo pós-moderno e pela educação contemporânea.

Essa formação deve ser amparada por políticas institucionais e governamentais claras que reflitam a aquisição de CI, com a inclusão ou reformulação de disciplinas que contemplem o multiculturalismo, os estudos sobre movimentos sociais que provocaram mudanças profundas globalmente e modificaram estruturas locais, o conceito de identidade, dentre outros assuntos que podem se provar valiosos para uma formação que relativize as referências do que significa ser, estar e agir no mundo, que prepare o professor para utilizar estilos comunicativos e comportamentos adequados a diferentes situações e locais interculturais específicos.

Um professor de línguas intercultural é, antes disso, um sujeito intercultural. Os cursos de licenciatura em línguas devem se comprometer com essa formação. Ser intercultural é ter uma atitude de curiosidade e abertura para entender e explicar de forma consistente o que pressupõe o aprendizado de uma LE: o entendimento de que cada língua impõe sua forma adequada de uso, determinada por seus falantes. E cada sociedade possui seu próprio sistema sociocultural de organizar e determinar como a interação comunicativa deve ser conduzida: o que deve ser dito, como, quando, com quem? Quais comportamentos são esperados? Que valores, crenças, saberes o outro carrega? Como possivelmente sou visto nas diferentes culturas? Como quero ser visto pelo outro e que ações tenho que tomar para isso? As respostas para essas perguntas minimizam as incertezas diante de uma situação inesperada e a chance de choques culturais e mal-entendidos interculturais.

Conteúdos que envolvam a comparação para verificar como as línguas materna e alvo se assemelham e se distinguem do ponto de vista pragmático devem

fazer parte da aula, para que, dessa forma, os aprendizes sejam preparados para a comunicação com pessoas de outras culturas e, portanto, consigam desenvolver a CI. A abordagem intercultural de ensino até mesmo se compromete com a formação de falantes bilíngues mais seguros e confiantes a respeito de seus desempenhos, pois desconstrói a noção de falante nativo como modelo ideal a ser atingido como meta de desempenho e CC, já que promove a capacidade de reconstruir sua identidade sem abandonar seus valores de origem. Assim, o falante intercultural lida, administra e negocia suas crenças, comportamentos e significados ao se expressar na LE, como as de seus interlocutores no momento da interação (BYRAM, 1997).

A partir de uma formação inicial e continuada comprometida, poderemos ter uma nova orientação de ensino. A interculturalidade não é um novo método, mas uma postura a ser assumida pelo professor e que será refletida na forma como os alunos aprendem línguas. O engajamento docente à frente das questões culturais e da reflexão crítica sobre o funcionamento das interações comunicativas repercute em novos modelos de planejamentos de cursos, de aulas e de avaliações e que tipo de usuários de LE queremos formar. Os conhecimentos socioculturais e atitudes do professor interferem diretamente nas interações e mediações em sala de aula, e são cruciais para o desenvolvimento de CI dos alunos.

Ao oferecer questões mais densas sobre a aprendizagem às implicações do domínio de uma língua, nós, professores, estamos contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais, a melhoria das relações interpessoais, a capacidade de resolução de conflitos, o florescimento da criatividade, o encantamento com o processo de aquisição de línguas e a consequente diminuição de frustrações dos alunos advindas da sensação de ter anos de estudo, sem ter adquirido a proficiência esperada e prometida pelos cursos de línguas.

Por fim e, em suma, pensar em um ensino de línguas que privilegie o desenvolvimento de competência intercultural é, antes de mais nada, assumir algumas premissas: a primeira é o reconhecimento da importância de se realizar o ato comunicativo conforme os valores subjacentes da língua/cultura que nos dispomos a aprender e ser usuários. A segunda, a de que o professor deve ter conhecimento (e oferecê-lo a seus alunos) sobre de que forma e em que grau a língua que ensina transmite valores, conceitos, representações de mundo próprios de sua comunidade de fala nativa. A terceira, conhecer a sua própria cultura, sua própria identidade, na dimensão individual e enquanto membro de uma

língua/cultura brasileira, para então conhecer a cultura e identidade do outro, por meio de um diálogo que transpareça o respeito às diferenças, sem a superiorização de uma cultura em detrimento da outra.

Essas premissas, quando aliadas a uma disposição de abertura para o novo e de conscientização de que a aquisição de línguas, implicam uma reconstrução identitária do sujeito que, ao dialogar e transitar entre as culturas, não se posiciona apenas como representante de sua língua/cultura brasileira, mas também não assume uma identidade estrangeira como um nativo. Ao contrário disso, no terceiro espaço e por meio da prática da alteridade, a possibilidade de construir e afirmar uma identidade de falante intercultural pressupõe uma reconfiguração no modo como os sujeitos se relacionam com os seus pares; pois, como aponta Rajapogalan (2003, p. 69), “as línguas são a expressão de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa” – que, nesse caso, não é totalmente brasileira e nem totalmente estrangeira, mas intercultural e, portanto, em constante processo de reflexão sobre o que se conhece e o desconhecido, num ciclo sempre aberto e que nunca se encerra.

Espero que esta pesquisa possa servir de instrumento de reflexão para professores em formação, iniciantes e experientes, assim como formadores de professores de Letras, e despertar uma inquietude transformada em desejo de ressignificar o ambiente de ensino-aprendizagem e mudar o foco ao oferecer um ensino que considere o relativismo linguístico-cultural e uma competência comunicativa intercultural. Enquanto professores que somos e atuantes em LA, temos o papel de desenvolver estratégias e intervenções necessárias para a resolução de problemas comunicativos gerados pela linguagem, além de reencantar o ensino de línguas com o objetivo de formar sujeitos mais autônomos e seguros enquanto usuários da LE que estudam e falam.

Como toda pesquisa, esta deixa algumas lacunas que podem ser preenchidas por pesquisas futuras. A competência sócio-inter-cultural possui um caráter complexo e multifacetado, e novos estudos podem ser feitos envolvendo os parâmetros de variação intercultural em caráter contrastivo, a interculturalidade no processo de formação inicial e continuada de professores, o *status* do inglês enquanto língua global, a análise e avaliação de LDs e produção de materiais

didático-pedagógicos que contemplem a CI, ensino e avaliação de CI, questões de identidade cultural... As possibilidades são se esgotam facilmente.

Finalizo retomando a epígrafe que inicia essa dissertação, de autoria de Kanavilil Rajagopalan (2003, p. 70), que resume muito bem a finalidade de ensinar línguas estrangeiras: "...formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo". Incluamos em nossas metas permitir aos nossos alunos a chance de transcenderem suas realidades e conquistarem novos espaços sociais por meio da aprendizagem de LE, assim como contribuir por uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, M. M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, junho de 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16431/11711>>. Acesso em: 1 mar. 2015.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARKHUIZEN, G.; ELLIS, R. **Analysing learner language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOAS, F. Linguistics and ethnology. *In*: HYMES, D. (Ed.) **Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper & Row, 1964.
- _____. **Antropologia cultural**. CASTRO, C. (Org). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____. Os objetivos da pesquisa antropológica (1932). *In*: **Antropologia cultural**. CASTRO, C. (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *In*: **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds). **Language and communication**. London: Longman, 1983.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *In*: **Trabalhos em linguística aplicada**, Pelotas, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.
- CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1975.

CUNHA, A. G. Ensino escolar de língua (inglês) com foco na competência comunicativa. *In: Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

DAMASCO, D. G. Uma proposta de periodização do ensino de línguas estrangeiras no Distrito Federal: 1959-2012. *Revista HELB*, Brasília, n. 6, 2012. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/202-uma-proposta-de-periodizacao-do-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-distrito-federal-1959-2012>> Acesso em: 20 jan. 2017.

DURANTI, A. *Antropologia linguística*. New York: Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

ELLIS, N. Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, v. 48, n. 4, 1998, p. 63-664.

FERRAÇO DE PAULA, L. Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês). Um esboço de análise da competência espontânea. *In: Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GODDARD, C. The On-Going Development of the NSM Research Program. *In: GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. (eds). Meaning and universal grammar: theory and empirical findings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. v. II p. 301-314.

_____. Ethnopragsmatics: a new paradigm. *In: GODDARD, C. (ed) Ethnopragsmatics: understanding discourse in cultural context*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. Cultural scripts: what are they and what are they good for? *In: KECSKES, I. (ed). Intercultural Pragmatics*, v. 1, n. 2, 2004, p. 153-166.

_____; _____. Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication. *In: FAZAD, S.; PALMER, G. (eds.). Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communications*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 105-124.

_____; ZHENGDAO, Y. E. Ethnopragsmatics. *In: SHARIFIAN, F. (ed.). The routledge handbook of language and culture*. London: Routledge, 2015, p. 66-83.

GOODENOUGH, W. H. Cultural anthropology and linguistics. *In: HYMES, D. (ed.) Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row, 1964.

GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. Discourse, cultural diversity and communication: a linguistic anthropological perspective. *In: KOTTHOFF, H.; SPENCER-OATEY, H. (eds.). Handbook of intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. v. 7. p. 13-29.

GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (eds.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HUELVA UNTERNBÄUMEN, E. **Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira**. L. C Nogueira, tradutor. José Suárez-Incián, coordenador editorial. Brasília: Conselho de Educação da Embaixada da Espanha, Secretaria Geral Técnica, 2015.

_____. Hacia una definición de lo “inter” de la interacción comunicativa intercultural. *In: Revista Lingüística (Online)*, v. 32, p. 95-101, 2016.

HUMBOLDT, W. v. **Língua, literatura e bildung**. HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (Orgs.). Florianópolis: UFSC, 2006.

HUTCHINS, E. **Cognition in the wild**. London: MIT Press, 1996.

HYMES, D. H. On communicative competence. *In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds). Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JAKOBSON, R. Franz Boas’ approach to language. **International Journal of American Linguistics**, v. 10, n. 4, p. 188-195, 1944.

KNAPP, K.; KNAPP-POTTHOFF, A. Instead of an introduction: conceptual issues in analyzing intercultural communication. *In: KNAPP, K.; ENNINGER, W.; KNAPP-POTTHOFF, A. (eds.). Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987, p. 1-13.

KOTTHOFF, H.; SPENCER-OATEY, H. Introduction. *In: KOTTHOFF, H. & SPENCER-OATEY, H. (eds.). Handbook of Intercultural Communication*, v. 7, p. 1-6, 2007.

KRAMSCH, C. Third culture and language education. *In: COOK, V. (Ed.), Contemporary applied linguistics: language teaching and learning*. London: Continuum, 2009. v. 1, p. 233- 254.

LEVINSON, S. C. Relativity in spatial conception and description. *In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (eds.). Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. **Space in language and cognition: explorations in cognitive diversity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____; WILKINS, D. P. **Grammars of space: explorations in cognitive diversity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

LUCY, J. A. **Grammatical categories and cognition: a case study of the linguistic relativity hypothesis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. The scope of linguistic relativity: an analysis and review of empirical research. *In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (eds.). Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. EPU: São Paulo, 1986.

MCKAY, S. L. **Researching second language classrooms**. New York: Routledge, 2010.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **New english file 3A: multi-pack**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2014.

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

ROSA, M; ARNOLDI, M. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RICHARDS, J.; SANDY, C. **Passages 1.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SAPIR, E. **A linguagem: introdução ao estudo da fala.** M. Câmara Jr., tradutor. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954[1921].

_____. **Selected writings in language, culture, and personality.** MANDELBAUM, D. G. (Org.). Berkeley: The University of California Press, 1985[1949].

SEVERO, C. G. Linguagem e sociedade: algumas reflexões sobre o determinismo. Santa Catarina: Working Papers. *In: Linguística*, UFSC, n. 8, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/6308/5845>> Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVEIRA, R. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In: COSTA, M. (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública [online].** 2006, v. 40, n. 1, p. 27-53. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

WATSON-GECEO, K. Classroom ethnography. *In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). Research methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

WIERZBICKA, A. **Understanding Cultures through their key words: english, russian, polish, german and japanese.** New York/Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. **Cross-Cultural Pragmatics: the semantics of human interaction.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

WHORF, B. L. An American Indian Model of the Universe (1936). *In: CARROLL, J. B. Language, thought, and reality.* Selected writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge: The MIT Press, 1956a, p. 57-64.

_____. A Linguistic Consideration of Thinking in Primitive Communities (*circa* 1936). *In: CARROLL, J. B. Language, thought, and reality.* Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: The MIT Press, 1956b, p. 65-86.

_____. Grammatical Categories (1937). *In: CARROLL, J. B. Language, thought, and reality.* Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: The MIT Press, 1956c, p. 87-101.

_____. Some Verbal Categories of Hopi (1938). *In: CARROLL, J. B. Language, thought, and reality.* Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: The MIT Press, 1956d, p. 112-124.

WOLFSON, N. Compliments in cross-cultural perspective. In: VALDES, J. M. (ed). **Culture Bound**. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching. Cambridge: CUP, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÉNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LETRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA –
PGLA
PESQUISADORA: TATIANNE GOMES DE SOUSA
ORIENTADOR: PROF. DR. ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN

CARTA DE ESCLARECIMENTO

Eu, Tatianne Gomes de Sousa, sou estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e, para obtenção do título de Mestre, estou realizando uma pesquisa que busca examinar as práticas pedagógicas sob a perspectiva da interculturalidade no ensino de língua inglesa em um centro de ensino de línguas. E, para tanto, seria muito importante e recompensador contar com a sua valorosa colaboração!

A sua participação será voluntária e central na contribuição para os estudos sobre interculturalidade no ensino de língua inglesa, que se apresenta como aspecto importante para o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos aprendizes. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, enfocando nas práticas pedagógicas de professores regentes e seus alunos, em sala de aula, do curso de língua inglesa do Centro Interescolar de Línguas. A pesquisa será realizada somente com turmas de nível intermediário ou avançado, por considerar que os aprendizes estejam mais próximos do fim do curso e, portanto, presumidamente já tem um bom domínio da língua-alvo, demonstrando certa capacidade de mobilizar e articular conhecimentos linguísticos e comunicativos necessários para se colocar em interação social na língua estrangeira.

Sua colaboração consistirá em autorizar a observação e registros de áudio de algumas aulas, em disponibilizar materiais didáticos, preencher questionários e participar de entrevistas orais. Os encontros para entrevistas serão marcados conforme a disponibilidade dos participantes e da pesquisadora. Comprometo-me a manter em sigilo a sua identidade, utilizando apenas pseudônimos.

Também asseguro que os dados coletados serão utilizados somente para pesquisa, que inclui a dissertação e futuras produções científicas. Caso concorde em participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser assinado e entregue a ambas as partes (participante e pesquisadora). Antecipadamente, agradeço a sua colaboração para realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Tatianne Gomes de Sousa
(pesquisadora)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LETRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
 PESQUISADORA: TATIANNE GOMES DE SOUSA
 ORIENTADOR: PROF. DR. ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e garanto a veracidade das minhas informações. Declaro que fui suficientemente informado e ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, o compromisso de confidencialidade e de esclarecimentos necessários. Estou ciente de que a minha identidade será mantida em sigilo, sendo publicado somente um pseudônimo.

Estou ciente, ainda, de que a minha participação incluirá procedimentos como: preenchimento de questionário, participação em entrevista oral, autorização para observação e registro de áudio de algumas aulas.

Assim, declaro que li este documento e comprometo-me a participar em todas as etapas da pesquisa. Autorizo a publicação de meus enunciados tanto na dissertação para conclusão do mestrado da pesquisadora quanto em publicações científicas sobre a temática estudada.

Brasília, _____ de setembro de 2016.

 (assinatura do participante)

 (assinatura do responsável pelo participante)

 (assinatura da pesquisadora)

E-mail (participante): _____

Telefone (participante): _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (ALUNOS)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LETRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
 PESQUISADORA: TATIANNE GOMES DE SOUSA
 ORIENTADOR: PROF. DR. ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN

QUESTIONÁRIO (ALUNOS)

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre interculturalidade no ensino de língua inglesa em um Centro Interescolar de Línguas, desenvolvida no âmbito do programa de mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Obrigada pela sua valiosa contribuição na realização deste estudo!

Tatianne Gomes de Sousa

- Nome / pseudônimo: _____ /
- Idade: _____ anos
- Nível do curso: _____
- Tempo que já estudou inglês: _____
- Fala outra língua estrangeira? Qual (quais)? _____
- Já estudou língua estrangeira em outras instituições? _____

1. Por qual motivo você estuda inglês hoje (é possível marcar mais de uma opção)?

- () Necessidade escolar/ acadêmica / profissional
- () Interesse em turismo / viagens
- () Interesse em conhecer pessoas estrangeiras
- () Motivações pessoais (quais?)
- () Outros (quais?)

2. Você costuma falar inglês fora da sala de aula?

- () sim () não

Se sim....

Com que frequência?

- () Menos de 1 vez por semana
- () 1 a 3 vezes por semana
- () Mais de 3 vezes por semana
- () Todos os dias

Em que lugares?

- () Casa
- () Trabalho/ escola

- () Na internet
 () Outros (diga em quais lugares e com quem):

3. Como você classificaria o seu domínio da língua inglesa?

- () Bem abaixo do nível que estou cursando
 () Um pouco abaixo do nível que estou cursando
 () Dentro do nível que estou cursando
 () Acima do nível que estou cursando
 () Bem acima do nível que estou cursando

4. Quais temas você gostaria que fizessem parte das suas aulas de inglês ou fossem enfatizados?

- | | |
|--|---------------------------------|
| () Contato com diversos sotaques diferentes | () Artes |
| () Formas de interagir com estrangeiros | () Opinião |
| () Turismo/ viagens | () Desenvolvimento sustentável |
| () Economia | () Mercado de trabalho |
| () Lazer | () Literatura |
| () Contato com ex-intercambistas | () Educação |
| () Contato com pessoas estrangeiras (virtual ou pessoalmente) | () Religião |
| () Política | () Música ao redor do mundo |
| () Cinema | () História |
| | () Tecnologia |
| | () Outros: |

3. Como você percebe a importância do estudo das regras gramaticais para a aprendizagem de língua estrangeira?

- () Imprescindível
 () Muito importante
 () Pouco importante
 () Necessário
 () Desnecessário

Justifique:

4. Você acha que o estudo da gramática deve ter um peso maior do que outros aspectos da língua?

- () sim () não

5. O que você diria sobre os momentos de interação com outros alunos e com o professor para a sua aprendizagem?

- Imprescindível
- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Não contribui diretamente pra aprendizagem

Por quê?

6. Como você busca estender o tempo de contato com a língua inglesa fora da sala de aula?

- Lendo notícias ou navegando em sites internacionais
- Conversando com pessoas do meu círculo familiar/ social
- Conversando com pessoas estrangeiras que residem na minha cidade
- Conhecendo pessoas/ fazendo amizades estrangeiras no meio virtual
- Assistindo filmes, séries ou outros vídeos
- Ouvindo/ estudando músicas
- Fazendo exercícios de gramática/ vocabulário na internet
- Usando aplicativos voltados para aprendizagem de línguas no meu smartphone
- Realizando as tarefas de casa e exercícios complementares indicados por meu professor
- Outras formas:

7. Qual variante da língua inglesa você mais se identifica? Justifique.

8. Qual variante da língua inglesa você menos se identifica? Justifique.

9. Você já teve contato com alguma pessoa estrangeira? Que língua vocês usaram? Como foi a situação?

10. Que aspectos são importantes para garantir uma comunicação bem-sucedida na língua estrangeira?

11. Como você classifica a necessidade de conhecer a cultura dos países onde a língua inglesa é falada para a sua aprendizagem?

- () Imprescindível
- () Muito importante
- () Importante
- () Pouco importante
- () Não contribui diretamente pra aprendizagem

Por que?

12. Quais são as principais vantagens de se aprender inglês em um país onde ele é falado?

13. Como você acha que essas vantagens citadas na questão anterior podem ser compensadas quando se estuda inglês em países que onde a língua não é falada (como no nosso caso)?

14. Quais são as principais dificuldades de se aprender inglês em um país onde ele é falado?

15. Como essas dificuldades poderiam ser minimizadas?

16. Os conteúdos estudados em sala são suficientes para garantir uma comunicação bem-sucedida em países de língua inglesa/ falantes nativos? Se não, o que falta?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LETRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA –
 PGLA
 PESQUISADORA: TATIANNE GOMES DE SOUSA
 ORIENTADOR: PROF. DR. ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR)

- Nome / pseudônimo: _____ / _____
 - Idade:
 - Tem nacionalidade estrangeira? () Sim () Não
 - Níveis que ministra:
 - Ano de graduação:
 - Tempo de docência (em anos):
 - Tem formação *stricto sensu*? () Sim () Não
 Se sim, qual nível? () Especialização () Mestrado () Doutorado
 Especifique o(s) nome(s) do(s) curso(s):
 - Já trabalhou em outras instituições de ensino? () Não () Sim
 Quais?
 - Fala outra língua estrangeira? Qual (quais)?
1. Como se deu o seu interesse pela língua inglesa?
 2. Além dos estudos formais, o que você acredita ter contribuído para que fosse desenvolvida uma maior habilidade em se comunicar nessa língua?
 3. Como foi a escolha pela profissão de professor do idioma?
 4. Você costuma ter contato com a língua fora do ambiente profissional? Se sim, como e para que finalidade?
 5. Quais aspectos são importantes trabalhar em sala de aula para que os aprendizes consigam se comunicar adequadamente?
 6. Você identifica esses aspectos em suas aulas? Como eles são trabalhados?
 7. Existe algum tema ou elemento que gostaria de dedicar mais tempo em suas aulas? Se sim, qual(is)?

8. Existe alguma limitação que o impede de desenvolver esses aspectos com mais profundidade?
9. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material didático adotado?
10. Em que medida ele é um importante instrumento em sala de aula para ajudar o aluno a desenvolver uma capacidade de se colocar em interação com falantes nativos da língua?
11. Os aspectos culturais são contemplados nas suas aulas? Se sim, de que forma você os trabalha? Que materiais utiliza?
12. Você conhece as diretrizes nacionais para o ensino de LEM? Quais?
13. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola? Sabe como ele foi construído? Participou da elaboração ou colaborou para suas alterações?