

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

LAYSSA GABRIELA ALMEIDA E SILVA

**A LEITURA DE CONTOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
Os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e
cultura-alvo (L2/C2)**

GOIÂNIA

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Layssa Gabriela Almeida e Silva		
E-mail:	layssagabriela@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	Sigla:	CNPq
País:	Brasil	UF: GO	CNPJ:
Título:	A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2)		
Palavras-chave:	Interculturalidade. Ensino. Língua Inglesa. Contos.		
Título em outra língua:	The reading short stories and the English teaching: the contacts/dialogues between the mother tongue and culture (L1/C1) and the target language and culture (L2/C2)		
Palavras-chave em outra língua:	Interculturality. Teaching. English Language. Short Stories.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	09/04/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística - UFG		
Orientador (a):	Dilys Karen Rees		
E-mail:	dilyskaren@gmail.com		
Co-orientador(a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Layssa Gabriela Almeida e Silva
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 26 / 05 / 2014

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

LAYSSA GABRIELA ALMEIDA E SILVA

**A LEITURA DE CONTOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
Os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e
cultura-alvo (L2/C2)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Dilys Karen Rees

**GOIÂNIA
2014**

Ficha catalográfica

S5861	<p>Silva, Layssa Gabriela Almeida e. A leitura de contos e o ensino de língua inglesa [manuscrito] : os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2) / Layssa Gabriela Almeida e Silva. – 2014. 136f. : il. ; 30cm.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilys Karen Rees. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2014. Bibliografia.</p> <p>1. Educação. 2. Língua inglesa – Escola pública – Ensino médio – Goiânia(GO). 3. Língua inglesa – Contos literários – Estudo e ensino. 4. Língua estrangeira – Interculturalidade. I. Título. CDU:37:811.111:82-34(817.3Goiânia)(042.3)</p>
-------	---

LAYSSA GABRIELA ALMEIDA E SILVA

**A LEITURA DE CONTOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
Os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e
cultura-alvo (L2/C2)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre, aprovada em 09 de abril de 2014, pela Banca Examinadora composta pelas professoras doutoras Dilys Karen Rees (UFG, presidente da banca), Carla Janaína Figueredo (UFG) e Maria Luisa Ortíz Alvarez (UnB).

Àqueles que enxergam oportunidades onde os outros enxergam apenas problemas. Àqueles que ainda acreditam na educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Dilys Karen Rees, por seu exemplo profissional, por ter me guiado nesta jornada e pelas palavras de incentivo.

Às professoras Dra. Carla Janaína Figueredo e Dra. Maria Luiza Ortíz Alvarez, por fazerem parte da banca examinadora.

Às professoras Dra. Carla Janaína Figueredo e Dra. Eliane Carolina de Oliveira, por participarem do exame de qualificação deste trabalho e pelas contribuições dadas para seu aperfeiçoamento.

Às professoras Dra. Carla Janaína Figueredo, Dra. Dilys Karen Rees, Dra. Eliane Carolina de Oliveira, Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte e ao professor Dr. Jorge Alves Santana, pelas valiosas lições ministradas no decorrer deste curso de mestrado.

À professora Dra. Barbra Sabota, pela amizade, confiança e comentários sempre pertinentes que foram dados desde o surgimento desta pesquisa.

Aos alunos da Escola XXX, por ter se disponibilizado a participar desta pesquisa.

À Helen Betane, Mauro Toniolo, Raquel Araújo, Kelly Santos e Mariana Mattos, amigos sempre presentes e prontos para me auxiliar nos momentos de agonia.

Aos meus pais, pelo estímulo e confiança em mim depositados.

Ao meu irmão, pela compreensão e paciência.

Ao Rodrigo, por ter caminhado comigo em mais esta etapa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Knowing a culture, even our own, is a never-ending story.
(VAN MAANEN, 1988, p. 119)

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir a contribuição da leitura de contos na discussão e na reflexão de aspectos culturais em aulas de língua inglesa. É um estudo de caso de cunho etnográfico que conta com a participação de dez alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás. O processo de geração de dados deu-se por meio de um curso de extensão semipresencial, com duração de um semestre letivo, em que se fez uso da plataforma Moodle. Foram selecionados cinco contos para ser trabalhados com os alunos participantes do curso, a saber: “The dishonest friend”, de W. H. D. Rouse; “The story of an hour” e “Desiree’s baby”, de Kate Chopin; “Once there was a king”, de Rabindranath Tagore e “The gift of the Magi”, de O. Henry. A pesquisa contou com os seguintes instrumentos de investigação: questionários, registro das interações virtuais, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Para estabelecer um diálogo entre literatura e ensino de línguas, embasamos nos estudos de Kramsch (1993), Brooks (2001), Valdes (2001) e Rees (2003). O referencial teórico do trabalho apresenta ainda algumas definições do termo cultura e explicita a relação intrínseca entre língua e cultura (AGAR, 2006). Os dados também são discutidos com base nos pressupostos teóricos de Iser (1978) e no modelo de análise dos domínios culturais sugerido por Spradley (1980). Os dados revelaram que a adoção de uma abordagem intercultural para a leitura de contos é de grande valia aos docentes que buscam inserir em suas aulas momentos de discussão e reflexão da L1/C1 e da L2/C2, contribuindo para a não propagação de estereótipos. O presente trabalho contribui para os estudos que buscam tanto compreender quanto adotar uma abordagem de ensino intercultural que levante sugestões aos docentes que tratam de tais temas nas aulas de língua estrangeira.

Palavras-chave: Interculturalidade. Ensino. Língua Inglesa. Contos.

ABSTRACT

The present study aims to show the contribution of short stories in the discussion and reflection of cultural aspects in English classes. It is an ethnographic case study with the participation of ten students of a public high school in the city of Goiânia, Goiás. Data collection was undertaken in a blended one-semester course in which the Moodle platform was used. The following five short stories were selected to be read and discussed with the students: “The Dishonest Friend”, by W. H. D. Rouse; “The Story of an Hour” and “Desiree’s Baby”, by Kate Chopin; “Once There Was a King”, by Rabindranath Tagore and “The Gift of the Magi”, by O. Henry. The study used the following instruments of investigation: questionnaires, registration of virtual interactions, semi-structured interviews and field notes. To establish a dialogue between literature and language teaching, the research study was based on Kramsch (1993), Brooks (2001), Valdes (2001), and Rees (2003). Definitions of the term culture are given and the intrinsic relation between language and culture is explained (AGAR, 2006). The data are also analyzed according to Iser (1978) and the model of cultural domains suggested by Spradley (1980). The data showed that the adoption of an intercultural approach to the process of reading short stories is very important for teachers who aim at discussing and reflecting on L1/C1 and L2/C2 in their classrooms, and thus contribute to avoid the spread of stereotypes. The present study offers contributions to studies that seek to understand and adopt an intercultural approach to teaching presenting suggestions to teachers who aim to deal with those themes in the foreign language classroom.

Keywords: Interculturality. Teaching. English Language. Short Stories.

SUMÁRIO

Introdução	13
Justificativa	14
Pressupostos teóricos e metodológicos.....	15
Objetivos e perguntas de pesquisa	20
Organização da dissertação.....	21
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	22
1.1 A relação entre língua e cultura	22
1.2 <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> (PCNs): as habilidades de leitura, escrita e prática oral	25
1.3 O conto literário	28
1.4 O ensino de textos literários na aula de língua inglesa	30
1.5 Wolfgang Iser e a estética da recepção	32
1.5.1 Os dois polos da obra literária.....	33
1.5.2 A relação dialética entre texto/leitor e suas reações.....	33
1.5.3 As potencialidades do leitor (seu ponto de vista).....	34
1.6 A pesquisa qualitativa e os paradigmas positivista e construtivista	35
1.7 O estudo de caso etnográfico	37
1.8 O curso de extensão “Cultura e contos em língua inglesa”	40
1.9 Instrumentos de investigação.....	41
1.9.1 Questionário	42
1.9.2 Diário de campo	43
1.9.3 Registro das interações virtuais.....	43
1.9.4 Entrevista.....	44
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS DADOS.....	47
2.1 Spradley e os domínios culturais	47
2.2 Delineando o perfil dos participantes	49

2.3	Averiguando o motivo da desistência de alguns participantes	51
2.4	O conceito atribuído pelos alunos ao termo “cultura”	53
2.4.1	O questionário 1 e o conceito de cultura	53
2.4.2	O <i>chat</i> e o conceito de cultura	54
2.5	“The dishonest friend” – W. H. D. Rouse.....	61
2.5.1	Análise do conto “The dishonest friend”	62
2.6	“The story of an hour” e “Desiree’s baby” – Kate Chopin.....	68
2.6.1	Análise do conto “The story of an hour”.....	69
2.6.2	Análise do conto “Desiree’s baby”	76
2.7	“Once there was a king” – Rabindranath Tagore	84
2.7.1	Análise do conto “Once there was a king”.....	85
2.8	“The gift of the Magi” – O. Henry.....	91
2.8.1	Análise do conto “The gift of the Magi”.....	92
2.9	O percurso cultural atingido pelos alunos durante a leitura dos contos.....	98
2.9.1	Sagnier e a busca pela interculturalidade	98
2.9.2	John-117 e o reconhecimento de que a L2/C2 é tão rica quanto a sua L1/C1	100
2.9.3	Hemingway e a prática da oralidade	100
2.9.4	Finotti e a aquisição de novos vocábulos	101
2.9.5	Mia Blanch e a melhora na leitura em língua inglesa	102
2.9.6	Bigode de gato e a melhora na leitura em língua inglesa.....	102
2.9.7	Dri e sua maior inserção no grupo através da participação oral.....	103
2.10	A autoavaliação dos alunos quanto à sua participação no curso de extensão.....	104
CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		108
3.1	Retomando as perguntas de pesquisa	108
3.2	Contribuições e limitações desta pesquisa.....	111
REFERÊNCIAS		113
APÊNDICES		120
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido		121
Apêndice B – Questionário 1		122
Apêndice C – Questionário 2.....		123

Apêndice D – Plano de aula conto 1: “The dishonest friend” – W. H. D. Rouse.....	124
Apêndice E – Plano de aula conto 2: “The story of an hour” – Kate Chopin.....	125
Apêndice F – Plano de aula conto 3: “Desiree’s baby” – Kate Chopin.....	126
Apêndice G – Plano de aula conto 4: “Once there was a king” – Rabindranath Tagore....	127
Apêndice H – Plano de aula conto 5: “The gift of the Magi” – O. Henry.....	128
Apêndice I – Atividade sobre o conto 1: “The dishonest friend” – W. H. D. Rouse	129
Apêndice J – Atividade sobre o conto 2: “The story of an hour” – Kate Chopin.....	130
Apêndice K – Atividade sobre o conto 3: “Desiree’s baby” – Kate Chopin	131
Apêndice L – Atividade sobre o conto 4: “Once there was a king” – Rabindranath Tagore	132
Apêndice M – Atividade sobre o conto 5: “The gift of the Magi” – O. Henry (before reading)	133
Apêndice N – Atividade sobre o conto 5: “The gift of the Magi” – O. Henry.....	134
Apêndice O – Linha do tempo sobre a história de Louisiana	135
Apêndice P – Roteiro para entrevista.....	136

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1: Modelo de análise dos domínios culturais proposto por Spradley (1980)	48
Quadro 2: Razões que levaram os alunos a se matricular no curso de extensão.....	52
Quadro 3: Razões que levaram os alunos a desistir do curso.....	52
Quadro 4: Atribuições dadas pelos alunos ao povo brasileiro	56
Quadro 5: Representações da cultura brasileira	57
Quadro 6: O futebol e a cultura brasileira	57
Quadro 7: Representações da cultura goiana.....	58
Quadro 8: Atribuições dadas pelos alunos à cultura em língua inglesa	60
Quadro 9: Esquema sobre cultura.....	61
Quadro 10: Atribuições dadas pelos alunos à Justiça brasileira.....	64
Quadro 11: Razões que levam os alunos a desconfiar da Justiça brasileira.....	64
Quadro 12: A aplicabilidade da Justiça	64
Quadro 13: Esquema sobre a Justiça	65
Quadro 14: Atribuições dadas pelos alunos ao papel desempenhado pela mulher no conto ...	72
Quadro 15: Atribuições dadas pelos alunos à mulher do século XXI.....	73
Quadro 16: Características apresentadas pelos alunos sobre o casamento no século XIX	74
Quadro 17: Características apresentadas pelos alunos sobre o casamento no século XXI	74
Quadro 18: Esquema sobre o casamento	76
Quadro 19: Razões que levaram Armand a ignorar as origens de Desiree	80
Quadro 20: Razões pelas quais Desiree foi considerada culpada pela cor do filho	81
Quadro 21: Características da sociedade atual	82
Quadro 22: Classificação de racismo	82
Quadro 23: Lugar ocupado pelos negros na sociedade atual.....	83
Quadro 24: Problema enfrentado pelos negros na atualidade	83
Quadro 25: Esquema sobre discriminação	84
Quadro 26: Atribuições dadas pelos alunos à república.....	86
Quadro 27: Atribuições dadas pelos alunos à monarquia.....	86
Quadro 28: Atribuições dadas pelos alunos a um rei	87
Quadro 29: Características do processo educacional no conto (início do século XX).....	89
Quadro 30: Resultado de o processo educacional ocorrer em casa.....	89
Quadro 31: Características do processo educacional do século XXI	90
Quadro 32: Resultado de o processo educacional ocorrer na escola.....	90
Quadro 33: Esquema sobre a educação	91
Quadro 34: Atribuições dadas pelos alunos à Broadway	95
Quadro 35: Atribuições dadas pelos alunos ao Natal brasileiro.....	96
Quadro 36: Representação do Natal para Della (ponto de vista dos alunos)	97
Quadro 37: Esquema sobre o Natal	98
Gráfico 01: Preferência dos alunos quanto aos contos lidos no curso de extensão.....	104

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

In all its dimensions at once, a foreign language text invites the learner to discover both the personal voice of a foreign author, and the cultural voice of a speech community. (KRAMSCH, 1993, p. 129).

Introdução

Recém-saída dos bancos de graduação, deparei-me com uma tarefa desafiadora: trabalhar com textos literários do gênero poético em aulas de língua inglesa, ministradas para turmas do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio em uma escola pública da cidade de Goiânia. Tal desafio foi proposto por outros professores de língua inglesa que já ministravam aulas nessa escola à qual eu acabava de chegar. Diversas questões logo começaram a me perturbar: será que aqueles alunos do ensino fundamental, que não haviam tido contato formal com a língua inglesa, seriam capazes de ler poemas na referida língua? E os alunos do ensino médio, como seria o contato dessa geração com poesia? E poesia em língua estrangeira? As respostas começaram a surgir logo nas primeiras aulas: os alunos não só foram capazes de ler, como também de criar poemas em língua inglesa.

O trabalho com alunos do ensino fundamental e médio consistiu basicamente em promover a leitura e discussão dos poemas em grupos e a elaboração individual de poemas. Em média, cinco poemas eram selecionados e distribuídos na sala de aula, e cada aluno deveria procurar os colegas que estavam com o mesmo que o seu. Após ler e discutir os poemas com seu grupo, sempre supervisionados pelo professor, os alunos deveriam criar seus próprios poemas utilizando aqueles textos que haviam recebido como modelo. Todos os alunos, mesmo aqueles pertencentes às séries iniciais, sentiram-se motivados a realizar a tarefa.

Impressionada com tal receptividade, decidi dar continuidade a esse desafio durante o meu curso de especialização *lato sensu*. Nele, desenvolvi uma pesquisa, na mesma escola de Goiânia (agora com alunos do nono ano do ensino fundamental), utilizando recursos das novas tecnologias para trabalhar textos do gênero poético. Apesar de o questionário inicial aplicado aos alunos ter revelado que esse gênero ainda é pouco trabalhado na sala de aula de língua estrangeira (LE), as atividades realizadas por eles durante a pesquisa demonstram que

o trabalho com poesia apresenta como vantagens a melhora da produção escrita dos alunos e a percepção e discussão dos aspectos sociais presentes em tais textos. O questionário final, por sua vez, revelou que o contato com as novas tecnologias motivou os participantes a realizar as atividades propostas e possibilitou a muitos deles um letramento digital, ou seja, conhecimento que os permitiu participar das práticas letradas mediadas pelo computador (SILVA, 2012).

Ao dar continuidade e aprofundar esse trabalho com textos literários, esta pesquisa de mestrado tem por objetivo promover a leitura e a discussão de aspectos culturais presentes em contos em língua inglesa.

Justificativa

Almeida Filho (2009, p. 41) afirma que, dentre os três papéis que devem ser desempenhados pela LE, ou seja, “educacional-cultural-comunicacional”, o aspecto cultural costuma ter sua importância diminuída quando se trata do ensino-aprendizagem da segunda língua. Ensinar uma LE de forma isolada em relação ao seu contexto cultural é, sabidamente, algo incompleto. Informações sobre as pessoas que utilizam determinada língua e sobre o país da língua-alvo são indispensáveis para que o processo de ensino-aprendizagem seja globalmente eficaz (FRANÇA; SANTOS, 2008).

Não se pode ignorar que um indivíduo que começa a aprender outra língua já “tem formado certos conceitos, estereótipos e expectativas sobre a realidade cultural dessa nova língua e esses conceitos, estereótipos e expectativas irão influenciar sua maneira de compreender e interpretar a cultura de outra língua” (STIVAL, 2011, p. 42). Isso porque, como o aluno já possui uma cultura (C1), ele irá interpretar o mundo a partir dessa relação de pertença. Ao professor, cabe ainda a tarefa de reforçar ao aluno a inexistência de uma equação do tipo uma língua = uma cultura. Tal conceito, exposto por Kramsch (1998), será discutido posteriormente ao estabelecermos a relação intrínseca entre língua e cultura.

Acredita-se que os textos literários em LE são uma ferramenta de importância singular na apresentação dos aspectos culturais de determinado povo. Além de requerer um conhecimento prévio sobre o contexto cultural em que a obra e o seu autor estão inseridos, certos textos apresentam novas realidades culturais a seus leitores. Ao se aproximarem do eu poético e suas angústias; das personagens com suas falas, expressões e cotidiano próprio; de determinada realidade política e de certo momento histórico, os leitores são apresentados, de forma sutil, à experiência cultural do outro. Tem-se, portanto, que o contato dos alunos de LE

com textos literários da língua-alvo lhes permite ir além da mera apreensão da “linguagem em uso” ao ser-lhes apresentado, simultaneamente, o contexto cultural de determinado local em que a língua é utilizada como oficial (ANSPACH, 1998).

Pressupostos teóricos e metodológicos

Apresentaremos, a seguir, uma síntese dos pressupostos básicos utilizados neste trabalho.

O conceito de cultura

O termo cultura abarca diversas definições. Inicialmente vamos expor algumas delas para, em seguida, demonstrar o diálogo estabelecido entre língua e cultura.

Caldas (1986, p. 11) ressalta que, na Antiguidade, com os romanos, “a palavra cultura foi usada pela primeira vez no sentido de destacar a educação aprimorada de uma pessoa, seu interesse pelas artes, pela ciência, filosofia, enfim, por tudo aquilo que o homem vem produzindo ao longo da sua história”. Essa concepção clássica de cultura contribuía para a divisão da sociedade em dois grupos: os cultos (letrados) e os não cultos (iletrados). O grupo dos cultos caracterizava-se pelo acesso à educação e pelo interesse pelas mais diversas artes.

Horta e Ramos (2009, p. 238-239), por sua vez, afirmam que a palavra “cultura” originou-se das expressões latinas *cultura agri* (cultivo da natureza) e *cultura animi* (cultivo do espírito) e, modernamente, passou a ser empregada pelos alemães para se referir não mais ao processo de cultivo do espírito, de instrução, mas aos costumes e os hábitos de determinados grupos humanos.

Os autores revelam algumas definições recorrentes nas diversas discussões de cultura:

- 1) o seu *caráter histórico*, sendo propagada através das gerações, num processo de acumulação e evolução social;
- 2) seus *significados e valores* como propriedades distintivas, pois, num estudo sobre determinada cultura, importa “compreender os significados atribuídos a determinada ação e saber qual destes significados esta ação alberga num dado contexto” (HORTA; RAMOS, 2009, p. 245);
- 3) sua identificação com “o *conjunto de regras do agir* de um grupo humano, compreendidos os hábitos, os costumes, as normas religiosas e as normas jurídicas” (HORTA; RAMOS, 2009, p. 247, grifo no original);
- 4) sua identificação também com o conjunto de conhecimentos e técnicas desenvolvidos e aprendidos por um grupo humano;
- 5) e, por último, sua condição de *criação humana*, pois, em oposição à natureza, um

dado no mundo, a cultura é uma construção do homem, que, “ao transformar a natureza e cobri-la de significados, produz cultura” (HORTA; RAMOS, 2009, p. 250).

Laraia (2006, p. 25), no entanto, afirma que definir cultura em seu sentido etnográfico é tomar “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. E, na condição de membro de uma sociedade, é preciso reconhecer que o homem está em contato com diversos grupos, cada qual com suas peculiaridades próprias. Assim, Agar (2006) acredita que deve ser abolida a velha concepção de cultura, que a define como um sistema fechado e coerente, para se assumir a noção de cultura(s), sempre no plural, já que, como o indivíduo participa de diferentes comunidades, ele não deve ser visto como um ser expressivo de uma única cultura, mas como um ser constituído por uma mistura delas.

Neste trabalho será adotada a definição de cultura de Kramsch (1998, p. 10), segundo a qual

cultura pode ser definida como referindo-se aos membros de uma comunidade discursiva que compartilham um espaço social e histórico e que têm concepções imaginativas em comum. Mesmo quando tais membros deixam a comunidade, eles preservam, onde quer que estejam, um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir. Esses padrões podem ser denominados como sendo sua “cultura”.¹

Uma comunidade discursiva, tal qual a citada pela autora, caracteriza-se “pelo modo como os membros de um grupo social fazem uso da língua para satisfazer as suas necessidades sociais” (KRAMSCH, 1998, p. 6-7). Cabe ressaltar que esses membros se diferenciam dos de outras comunidades discursivas não apenas pelos aspectos gramaticais, lexicais e fonológicos da língua, mas pelo estilo utilizado entre eles para se comunicar (sotaque), pelos assuntos/temas escolhidos para discursarem e ainda pelo modo como apresentam as informações.

Acreditando que o processo de compreensão e transmissão de uma cultura é promovido através da língua (LOCHTMAN; KAPPEL, 2008), passa-se agora à explanação da relação língua-cultura.

A relação entre língua e cultura

¹ Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas por mim e serão apresentadas somente em português para garantir maior fluidez à leitura.

Língua e cultura são grandezas indissociáveis (AGAR, 2006; LOCHTMAN; KAPPEL, 2008). Assim, no que se refere ao processo de ensino de línguas, é sabidamente incompleto ensinar língua dissociada de cultura. O professor deve focar sua aula não apenas no ensino dos aspectos gramaticais, mas nos diversos usos linguísticos, isso porque o ensino de aspectos socioculturais de uma língua contribui para uma comunicação bem-sucedida (SARMENTO, 2004). Durante uma comunicação, os erros gramaticais podem inicialmente se tornar irritantes e de fácil percepção pelo ouvinte, mas são aceitáveis pelo reconhecimento do desconhecimento de uma regra gramatical por parte do falante, ao passo que um erro de adequação sociopragmático, apesar de nem sempre ser facilmente detectado, pode ser considerado pelo ouvinte como algo ofensivo (THOMAS, 1983).

Além do cuidado com os aspectos socioculturais, deve-se reforçar ao aluno a inexistência de uma equação do tipo uma língua = uma cultura e reconhecer que indivíduos em suas experiências diárias assumem diversas identidades, que são passíveis de entrar em conflito umas com as outras (KRAMSCH, 1998).

Fala-se em “cultura” na sala de aula tendo em vista que esse ambiente, aparentemente, mostra-se homogêneo, uma vez que os alunos são, em grande parte, pertencentes a uma mesma comunidade discursiva. No entanto, é um ambiente em que fica evidente a coexistência de diversas culturas, que podem ser visualizadas, por exemplo, no modo que a professora escolhe para conduzir a sua aula, na maneira como os alunos participam (ou não) da aula, nos grupos sociais de que fazem parte ou, ainda, no processo de interação que é estabelecido entre eles e/ou entre eles e a professora.

Reconhecendo a relação intrínseca entre língua e cultura, este estudo propõe-se a promover a discussão e a reflexão de aspectos culturais presentes em contos em língua inglesa. Uma vez que cada cultura apresenta seus próprios padrões de comportamento, tais padrões podem parecer, ao menos inicialmente, muito estranhos e exóticos aos alunos aprendizes de uma L2/C2. Assim, ao propiciar momentos de discussão sobre os aspectos culturais de uma segunda língua, o professor estará contribuindo para a não propagação de estereótipos (SARMENTO, 2004). De acordo com Hilton e Von Hippel (1996, p.240), os estereótipos “são crenças sobre as características, atributos e comportamentos dos membros de certos grupos”. Eles são, como mesmo afirma Kramsch (1998), manifestações insensíveis que afetam tanto os que deles fazem uso quanto aqueles caracterizados por tais preconceitos.

O uso de textos literários nas aulas de língua inglesa

Tomamos como base os estudos de Kramersch (1993), Brooks (2001), Valdes (2001) e Rees (2003) para estabelecer um diálogo entre literatura e ensino de línguas.

Kramersch (1993) acredita que, para se ensinar textos literários em sala de aula, é necessário, primordialmente, que o professor goste de lê-los. Após se reconhecer como leitor, o docente deve ainda estar atento a alguns critérios norteadores do processo de escolha dos textos, tais como: 1) verificar se a estrutura narrativa é previsível ou não; 2) analisar se as alusões culturais mencionadas no texto são claras ou de difícil percepção pelo leitor estrangeiro; 3) averiguar se os silenciamentos presentes no texto são compreensíveis para o leitor estrangeiro.

Após a escolha do material, o professor deve selecionar, segundo a autora, um ou dois temas principais para ser discutidos em sala. E, para apresentar o texto, ele pode fazer uso de diversas dinâmicas, como recitar um poema ou lê-lo em voz alta (KRAMSCH, 1993). O interessante é perceber que não há uma fórmula certa e única para se trabalhar com textos. A atenção à realidade escolar e as características de cada grupo continuam sendo os melhores sinalizadores para o preparo da aula.

Valdes (2001, p. 137) reconhece que a utilização de textos literários para se discutir aspectos culturais é uma prática comum e bem-aceita por pesquisadores, sendo notório que “a literatura serve como um meio de transmissão da cultura das pessoas que falam a língua em que o texto é escrito”. A autora expõe ainda sua experiência obtida no curso intitulado “American life through literature” (“O modo de vida americano através da literatura”), no qual buscou apresentar aos alunos um retrospecto da cultura norte-americana desde a época da colonização até a atualidade.

Brooks (2001), por sua vez, apresenta distintos modos de se trabalhar com aspectos culturais em sala de aula, desde níveis mais básicos – em que é possível fazer uso da literatura infantil, das frases empregadas pelos falantes para cumprimentar alguém ou atender ao telefone – até os níveis intermediários e avançados, em que a proposta se enquadra em discutir temas considerados tabus em determinado grupo ou cultura. Temas simples, como a questão do cuidado com o carro (qual o papel dele na vida familiar? Quais são os requisitos para conseguir uma habilitação?) podem ser utilizados, segundo o autor, para a promoção de uma discussão cultural em sala de aula.

Rees (2003), em seu trabalho realizado com graduandos do curso de Letras, investiga os procedimentos culturais presentes no processo de compreensão dos alunos de textos literários em segunda língua. Os dados do estudo revelaram que o contato dos alunos com os

textos literários contribuiu para uma reflexão acerca do estranho (língua e cultura estrangeira, L2/C2) e do familiar (língua e cultura dos participantes, L1/C1).

Quanto à utilização de contos para se discutir aspectos culturais, Valdes (2001, p. 145) ressalta que os contos são uma grande ferramenta na apresentação de aspectos culturais, já que apresentam alguns personagens em um curto intervalo de tempo e “em uma situação que encapsula uma atitude cultural, com valores culturais”, possibilitando uma rica discussão em sala de aula.

Wolfgang Iser e a estética da recepção

A estética da recepção ou teoria da recepção é uma corrente que nasceu na Alemanha no final do século XX e tem como foco valorizar o leitor no seu processo de leitura. Para tal corrente, o leitor assume uma grande importância, sendo ele o responsável por concretizar a obra literária. Wolfgang Iser (1978) contribuiu de forma significativa para essa corrente ao publicar sua obra *O ato da leitura*.

Os pressupostos de Iser (1978) serão utilizados na análise dos dados, visto que ele considera os dois polos da obra literária (estético e artístico); a relação dialética entre texto/leitor e suas reações; as potencialidades do leitor (seu ponto de vista).

A explanação desses conceitos será abordada no referencial teórico e metodológico deste trabalho.

Spradley e os domínios culturais

Spradley (1980), em *Participant observation*, propõe um modelo de análise dos domínios culturais. Segundo o autor, os domínios culturais são categorias de significados que, por sua vez, abrangem outras categorias menores. Tais domínios são constituídos por três elementos básicos: termo geral (*general term*), termos incluídos (*included terms*) e a relação semântica (*semantic relationship*) entre os termos. Fizemos uso do modelo de análise proposto por Spradley (1980) para averiguar os domínios culturais resultantes do processo de leitura de contos por alunos do ensino médio. Para fazer o levantamento dos domínios culturais, líamos as observações de campo e as atividades realizadas pelos alunos na busca pelos “termos gerais”. O capítulo que traz a análise dos dados expõe uma explicação mais detalhada sobre o modelo de análise proposto por Spradley (1980).

A plataforma Moodle

A plataforma Moodle, que foi utilizada no curso de extensão², é uma plataforma de ensino-aprendizagem a distância baseada em um *software* livre, ou seja, todo tipo de programa que pode ser utilizado, copiado, redistribuído e modificado de acordo com as necessidades de cada usuário. Por isso, é tão comum atualmente encontrarmos, no Brasil, diversas empresas, universidades e grupos de estudos que personalizam a plataforma conforme as suas necessidades (SABBATINI, 2007).

No âmbito educacional, Sabbatini (2007) ressalta que a filosofia do programa Moodle é baseada no construcionismo, segundo o qual o aprendizado deixa de ser transmitido aos alunos através de meios tradicionais de instrução e passa a ser construído na mente de cada um. Essa construção do conhecimento é dada tendo em vista o foco do ensino, que passa a ser o aluno, e as diversas ferramentas disponibilizadas pelo Moodle, a saber: *chat*, fórum de discussão, questionários, diários, tarefas e exercícios etc.

As ferramentas utilizadas nesta pesquisa e o modo como foram utilizadas serão descritas no referencial teórico e metodológico.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho tem por objetivo discutir a importância que contos em língua inglesa, cuidadosamente selecionados,³ podem desempenhar no processo de valorização do aspecto cultural no ensino-aprendizagem de LE. Objetiva-se também expor que o ensino de LE não pode prescindir de um diálogo intercultural e ainda verificar a recepção dos alunos quanto ao uso de uma nova ferramenta de ensino, a plataforma Moodle.

Acreditando que a adoção de uma abordagem intercultural no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de LE seja de suma importância, esta investigação pautou-se nas seguintes perguntas:

- 1- Quais são os significados culturais construídos pelos alunos durante o processo de leitura e discussão de contos em língua inglesa?

² O processo de geração de dados deste trabalho se deu através de um curso de extensão. O curso foi criado buscando atender alunos do ensino médio de escolas públicas da cidade de Goiânia. É possível encontrar uma explanação mais detalhada sobre este curso no item 1.8 do próximo capítulo.

³ Fala-se em contos cuidadosamente selecionados porque o professor que se propõe a trabalhar com textos literários em sala de aula de LE deve estar atento a dois critérios de seleção, a saber: verificar se o nível linguístico é apropriado para os alunos e se as alusões culturais presentes no texto são claras ou de difícil percepção pelo leitor estrangeiro (McKAY, 1986; KRAMSCH, 1993). Desse modo, todos os contos aqui utilizados foram selecionados com base nesses critérios.

- 2- Quais as vantagens e desvantagens que a plataforma Moodle pode trazer para a realização desse processo de leitura e discussão?

Organização da dissertação

Além desta introdução, este trabalho conta com três capítulos. No primeiro deles, explicitaremos a fundamentação teórica e metodológica utilizada neste estudo. Inicialmente, demonstraremos a relação intrínseca entre língua e cultura, as características do conto e o direcionamento dado por alguns estudiosos para o trato de textos literários em sala de aula. Os pressupostos de Iser (1978), que serão utilizados na análise dos dados, as características de um estudo qualitativo, bem como as razões pelas quais este pode ser considerado um estudo de caso etnográfico, serão apresentados. Discorreremos ainda sobre o delineamento do curso de extensão no qual os dados foram gerados e os instrumentos de investigação que foram utilizados para esse intento.

No segundo capítulo, apresentaremos a análise dos dados com base nos pressupostos de Spradley (1980) e Iser (1978).

O terceiro capítulo trará as considerações finais deste estudo. As perguntas de pesquisa serão retomadas, na tentativa de respondê-las, e em seguida serão expostas as limitações deste estudo, bem como algumas sugestões para investigações futuras.

O leitor poderá ainda verificar, na seção de Apêndices, todos os planos de aulas e atividades por nós elaborados com o intuito de discutir os aspectos culturais presentes nos contos em língua inglesa.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

As lentes fornecem um meio para abrir ou focar nosso olhar. Elas nos alertam e nos despertam para mobilizar recursos de interesse, energia, tempo e atenção. [...] Os pesquisadores sempre usam uma ou mais lentes enquanto estão engajados no processo de observação. Eles podem aprender a ver o inesperado, mas de modo útil se estiverem conscientes da variedade e de possibilidades dos pontos focais. (PESHKIN, 2001, p. 238).

Neste capítulo, evidenciaremos a relação entre língua e cultura e as características do conto literário, o gênero por nós escolhido para promover a leitura e a discussão dos aspectos culturais na sala de aula de LE. Em seguida, apresentaremos alguns estudiosos que propuseram e desenvolveram o trabalho com textos literários em sala de aula. Posteriormente exporemos a teoria da estética da recepção, que embasará o processo de análise dos dados. Ao final, mostraremos a fundamentação metodológica com a definição e as características do tipo de pesquisa utilizado, o seu delineamento e os instrumentos adotados na investigação.

1.1 A relação entre língua e cultura

Muitos teóricos têm enfatizado a importância de se visualizar língua e cultura como grandezas indissociáveis (DAMEN, 1987; BROOKS, 1997; AGAR, 2006). A cultura deve ser vista como parte essencial da interação entre linguagem e pensamento, já que “os padrões culturais, os costumes e os modos de vida são expressos pela linguagem, e os pontos de vista culturais específicos são refletidos pela linguagem” (BROWN, 2001, p. 45).

Agar (2006) utiliza o termo *languaculture* para evidenciar a relação entre língua e cultura. O termo, que fora cunhado por ele no livro *Language shock* (1995), é uma adaptação de *linguaculture*, proposto pelo antropólogo e linguista Paul Friedrich. Agar (1995) justifica a mudança do termo original relatando que *language* é mais utilizado que *lingua*. Para o autor, o conhecimento de uma língua vai além da apreensão dos aspectos gramaticais e dos vocábulos e abrange os aspectos culturais de determinado grupo, tais como história e

comportamento. Nesse sentido, o ensino de LE, para bem cumprir o seu papel, não pode deixar de considerar os aspectos culturais intrínsecos a qualquer língua-alvo.

Para Agar (2006), o aprendizado de uma *languaculture* alvo (LC2) é direcionado pelos *rich points*, ou seja, pelas rupturas de comportamento. Isso quer dizer, por exemplo, que um estrangeiro, um turista ou algum indivíduo que não pertença a determinada comunidade ou cultura é capaz de sinalizar uma diferença entre a sua LC1 e a LC2 (*languaculture* alvo) e assim dar sentido à aprendizagem.

Para alguns alunos, no entanto, a língua é vista apenas como um instrumento de comunicação, instrumento esse composto por um conjunto de palavras organizadas por regras. Bennett (1997) atesta que os alunos que possuem esse posicionamento perante a língua tendem a ver o aprendizado de uma LE como algo relativamente fácil e ao mesmo tempo tedioso, uma vez que, com o auxílio de um bom dicionário, é possível traduzir qualquer sentença para outra língua e ser compreendido. Sabe-se, porém, que o ensino-aprendizagem de LE vai além da mera apreensão de vocabulário e regras gramaticais. Ainda segundo Bennett (1997, p. 16), a língua não deve ser vista apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como “um sistema de representação para percepção e pensamento”. Brooks (1997, p. 11) reitera esse posicionamento ao afirmar que, durante o aprendizado de uma LE, “as palavras por si só valem menos do que elas significam. O significado das palavras é, no fundo, o segmento da vida pessoal ou social a que se refere”. Damen (1987, p. 119), por sua vez, atesta que a linguagem humana pode ser vista “como um sistema, como um veículo de transmissão cultural, como uma força formativa cuja estrutura coloca seu selo na mente e na ação dos seus falantes, ou como um entre os vários modelos de comunicação”.

Todos os autores citados anteriormente apontam para a importância de se dar a devida atenção à cultura no processo de ensino de uma segunda língua. Atualmente é considerável o número de professores que optam pela abordagem tradicional de ensino com foco nas quatro habilidades: compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral. Reconhecendo a importância de tais habilidades para o ensino de línguas e buscando que tal ensino se dê de forma ainda mais eficiente, é que Damen (1987) propõe mais uma habilidade: o ensino da cultura. Tal habilidade, segundo a autora, poderia ser dada de forma conjunta com as outras.

A autora reconhece que a aprendizagem de cultura, assim como todo tipo de aprendizagem, deve ser vista como um processo, processo esse pelo qual o aprendiz, na busca por se tornar um falante intercultural,⁴ passa por alguns estágios até atingir o seu intento final.

⁴ Segundo Byram e Fleming (2001), o falante intercultural é aquele que conhece ou pertence a diversas entidades culturais e que é capaz de se relacionar com pessoas de culturas e ambientes diferentes dos seus. É diante dessa

O caminho pode ser marcado pela passagem do etnocentrismo, em que o aluno encontra valor e lógica apenas nos seus padrões culturais, para um estágio mais avançado de conscientização, em que ele passa a compreender e aceitar os padrões culturais do outro (DAMEN, 1987). Cabe ressaltar que concordamos com a autora ao dizer que a aprendizagem de cultura deve ser vista como um processo, no entanto, acreditamos que o alcance de um estágio mais avançado de conscientização não requer, por parte dos alunos, uma aceitação passiva dos padrões culturais do outro, mas sim, compreensão e respeito para com a cultura do outro. Damen (1987, p.7) acredita que muitos dos questionamentos que surgem entre “língua 1 + cultura 1 e entre língua 2 + cultura 2 podem ser sanados com a interação dessas variáveis”. Sabe-se que a competência intercultural, ou seja, a capacidade de agir de forma adequada em situações nas quais lidamos com pessoas de diferentes formações culturais, “oferece a possibilidade de transcender as limitações de sua visão de mundo singular” (FANTINI, 1997, p. 13). Assim, ao promover em sala de aula o diálogo/contato entre as línguas e culturas, o docente estará contribuindo para despertar em seu aluno uma atitude de reflexão sobre a sua cultura e de respeito perante as outras.

Quando o tema é ensino de língua e cultura inglesa, Wierzbicka (2006) defende duas premissas. A primeira delas diz respeito à expansão e notoriedade alcançadas pela língua no cenário mundial, importância essa que impossibilita a sua vinculação a uma única cultura. A segunda prevê que, assim como existem diversas “línguas inglesas” na atualidade, há também um núcleo da língua e cultura anglo que serve de referência para elas. Para a autora, esse núcleo torna-se essencial aos milhares de imigrantes que se destinam aos países de língua inglesa para estudar a língua em um contexto e não em um vácuo cultural. Do ponto de vista anglo, por exemplo,

é bom ser preciso, mas, acima de tudo, é bom ser cuidadoso ao parafrasear o que se quer dizer: deve-se escolher as palavras cuidadosamente, deve-se averiguar o “peso” das palavras – e isto significa, de fato, que se deve estar realmente preparado e assumir a responsabilidade para que suas palavras não expressem mais do que elas devam exprimir. (WIERZBICKA, 2006, p. 34).

Essa inserção de diálogo e discussão de cultura na aula de LE deve ser feita, segundo Brooks (1997), desde os níveis iniciais, já que o professor, ao omitir o ensino da cultura, estará promovendo uma instrução de forma incompleta e imprecisa.

perspectiva que os autores orientam os estudantes de idiomas estrangeiros para uma formação como falantes interculturais, em vez de almejam a suposta perfeição do falante nativo, que, como é sabido, nada mais é do que um mito.

Fantini (1997), em *New ways in teaching culture*, apresenta um direcionamento ao docente que busca inserir momentos de discussão e reflexão acerca da L2/C2. Além de trazer artigos que tratam das dimensões culturais e interculturais da língua, o autor expõe algumas sugestões de atividades para ser trabalhadas em sala de aula.

Além do referencial exposto, no qual fica evidente o reconhecimento de que língua e cultura são grandezas indissociáveis, esta dissertação apresenta ao leitor e aos professores de línguas sugestões de como trabalhar, em turmas do ensino médio, com contos em língua inglesa para discutir aspectos culturais.

Passemos agora à explanação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento norteador para o ensino fundamental e médio de todo o país. Em seguida, serão expostas a origem e as características do conto, além de alguns princípios da utilização de textos literários em sala de aula de LE.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): as habilidades de leitura, escrita e prática oral

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são uma referência para o ensino fundamental e médio de todo o país. Por ser este estudo destinado a alunos do ensino médio, focaremos o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (BRASIL, 2000), que foi publicado pelo Ministério da Educação em 2000 e desde então tem orientado os professores na busca por novas abordagens e metodologias de ensino. Os PCNs asseveram que o ensino, que antes era dado de modo “descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (BRASIL, 2000, p. 4), pode ser reformulado através de uma perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Tendo como base esses pressupostos, o currículo escolar passou a ser organizado por áreas de conhecimento que compartilham objetos de estudo, a saber: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com os PCNs, “a integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora” (BRASIL, 2000, p. 22), possibilitando aos professores e aos alunos maior liberdade para a seleção de conteúdos que estejam relacionados com sua realidade.

Em 2002, algumas orientações educacionais complementares aos PCNs para o ensino médio foram publicadas no documento *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002). Esse

documento, como o próprio nome revela, apresenta algumas orientações conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e diversas sugestões de práticas educativas e organização dos currículos. O *PCN+ Ensino Médio* evidencia ainda o aprendizado de uma LE como “um produto cultural complexo” (BRASIL, 2002, p. 92), o que justifica a atenção dada pelo documento ao contexto sociocultural durante o processo de ensino de línguas, centrado na função comunicativa e que busque “prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2002, p. 93).

O *PCN+ Ensino Médio* cita diversas competências e desempenhos que podem ser trabalhados através da prática de leitura e interpretação de textos: 1) “Analisar e interpretar no contexto de interlocução” (BRASIL, 2002, p. 99), que equivale a apreender os sentidos gerados pela língua em diferentes situações; 2) “reconhecer recursos expressivos de linguagem” (p. 99), o que remete à compreensão de que as intenções comunicativas presidem a escolha de registros diferentes, como gírias, norma culta ou variações dialetais; 3) “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e ruptura” (p. 99), mas de forma que o foco não recaia sobre o estudo da história da literatura, com seus representantes mais ilustres, nem sobre a identificação das principais características de cada escola literária (BRASIL, 2006); 4) “emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais” (p. 100), uma vez que tal processo possibilita ao aluno refletir sobre sua própria língua e cultura através do contato com outras culturas; 5) “identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria” (p. 100), ou seja, o foco aqui recai nas interações com os outros, que, por sua vez, possibilitam trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da identidade; 6) “analisar metalingüisticamente as diversas linguagens” (p. 100), tal como o uso de expressões idiomáticas; 7) “aplicar tecnologias da informação em situações relevantes” (p. 100), haja vista a predominância da língua inglesa na internet.

O documento assegura ao professor que busca trabalhar com essas competências e desempenhos em sala de aula que é imprescindível o desenvolvimento de técnicas de leitura, incluindo atividades de pré-leitura, de exploração do assunto e do tema, a fim de auxiliar o aluno no processo de compreensão. É ainda interessante que o professor possibilite ao aluno interpretar textos com grau simples ou médio de dificuldade. Segundo o documento, inicialmente deve-se envolver a prática da habilidade oral, através de leitura em voz alta, exploração de vocábulos desconhecidos e de questões formuladas pelo professor com o intuito de verificar a compreensão dos alunos, para assim, posteriormente, dar ênfase à habilidade escrita. Os textos selecionados para ser trabalhados na sala de aula de LE devem

ainda, de acordo com o documento, “funcionar como veículo das diversidades culturais, levantando questões ligadas a preconceitos e desigualdades” (BRASIL, 2002, p. 116).

O Ministério da Educação publicou, em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). O documento retoma as discussões apresentadas nos PCNs (BRASIL, 2000), aprofundando pontos que mereciam esclarecimentos, além de oferecer sugestões didático-pedagógicas.

O documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada, e ainda reconhece o caráter heterogêneo da língua e da cultura ao ressaltar que, “da mesma forma que cada língua é constituída por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos (regionais, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.)” (BRASIL, 2006, p. 102), cada qual com suas crenças e valores. Desse modo, torna-se relevante perceber que “tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como *totalidades globais homogêneas*, mas como *variantes locais particularizadas* em contextos específicos” (BRASIL, 2006, p. 103, grifo nosso).

No que se refere à habilidade de leitura, o documento preconiza que tal exercício deve adotar as teorias de letramento e multiletramento, voltando-se “para a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto” (BRASIL, 2006, p. 93). Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 113), as teorias de letramento e multiletramento “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica e para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea”. Ressalta-se que ser letrado difere sobremaneira de ser alfabetizado, já que este se caracteriza basicamente por saber ler e escrever, ao passo que aquele tem a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para se envolver nas práticas sociais (BRASIL, 2006).

Ainda com base no referido documento, o ensino de línguas estrangeiras, para bem cumprir seu papel, deve atender não apenas objetivos linguísticos e instrumentais, mas também culturais e educacionais. A educação dos alunos passa, então, a ser “condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução” (BRASIL, 2006, p. 97). Reconhece-se, assim, o caráter heterogêneo da linguagem e da cultura.

Essa proposta atual de educação, definida no documento por *letramento crítico*, não abandona o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos, mas representa uma ampliação deste. Continua-se “trabalhando a compreensão geral, dos pontos

principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüísticos-textuais” (BRASIL, 2006, p. 116), mas busca-se por meio dessas atividades aguçar o senso crítico dos alunos.

No que se refere ao processo de leitura de textos literários, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* reconhecem a urgência de prover aos alunos um letramento literário, ou seja, proporcionar-lhes um contato efetivo com os textos. A experiência por meio de contato com textos literários possibilita aos alunos “a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido” (BRASIL, 2006, p. 56).

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* atestam que o conto, gênero por nós escolhido para ser trabalhado com alunos do ensino médio neste estudo, é propício para ser adotado em sala de aula, uma vez que é mais curto que novelas e romances. De acordo com o documento, os contos “devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais” (BRASIL, 2006, p. 79).

Diante de todos os pressupostos relatados nos *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), podemos assegurar a relevância de estudos como este, que se propõe a promover a leitura e discussão de aspectos culturais presentes em contos em língua inglesa por alunos do ensino médio. Através da leitura de contos, o professor poderá desenvolver as competências e desempenhos já citados anteriormente, demonstrar o caráter heterogêneo da língua e da cultura, proporcionar um letramento literário e crítico, além de oportunizar aos alunos contatos e diálogos entre L1/C1 e L2/C2.

1.3 O conto literário

O conto é um gênero literário que, para ser caracterizado, tende a ser comparado por alguns estudiosos com um gênero mais popular, o romance (CORTÁZAR, 2008). Segundo Cortázar (2008, p. 149), vem sendo adotado por numerosos contistas desde o início do século XX e, em face de sua relevância no âmbito global e não somente regional, torna-se oportuno discuti-lo “por cima das particularidades nacionais e internacionais”.

Gotlib (1990) afirma que os estudiosos precisaram de um bom tempo até obter um vocábulo que fosse apropriado para se referir às histórias curtas literárias. De acordo com a

autora, do século XVI ao XVIII, utilizava-se, em inglês, a palavra *novel* para se referir à “prosa de ficção com personagens ou ações representando a vida diária” (GOTLIB, 1990, p. 9-10), enquanto a palavra *romance* indicava “uma forma mais longa e tradicional”. A expressão *short story* surgiu apenas no século XIX em oposição a *tale*, termo empregado para se referir aos contos populares.

Sabe-se que o conto como forma literária teve suas origens nas histórias de tradição oral e se caracteriza por ser uma narrativa curta. A sua brevidade, no entanto, não o inferioriza nem o simplifica perante outros gêneros, já que outra característica se sobrepõe a essa: a sua densidade (REIS, 2004). Cortázar (2008, p. 150) atesta que o conto parte sempre da noção de limite, limite esse primeiramente físico, tendo em vista que na França, por exemplo, “quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle*, gênero cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito”.

Cortázar (2008), a fim de explicar sobre a concisão e brevidade do conto, estabelece uma analogia entre romance e cinema e entre conto e fotografia. No primeiro caso, destaca-se que, em ambos, a captação da realidade se dá de forma mais ampla e multiforme, havendo ainda um desenvolvimento dos elementos parciais, tal como o clímax. Já o conto e a fotografia podem ser caracterizados por uma limitação prévia. Tanto o contista quanto o fotógrafo buscam escolher um acontecimento ou campo que seja significativo em um espaço curto, possibilitando tanto ao leitor quanto ao espectador vivenciar uma sensibilidade extrínseca à obra. Diante dessa limitação prévia que o gênero lhe impõe é que o contista tende a unir de forma cumulativa o espaço e o tempo, dispensando aqueles elementos “gratuitos e decorativos” que são comuns e essenciais ao gênero romanesco (CORTÁZAR, 2008).

Gotlib (1990, p. 45) apresenta um resumo das características essenciais de um conto:

Cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar.

Porque são assim construídos tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição.

Além disso, são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase de produção deste contista, num determinado tempo, num determinado país.

Acredita-se que, em razão de sua brevidade, os contos sejam uma alternativa viável para ser trabalhados em sala de aula. E, por expressarem modos peculiares de um autor, de uma época da história e de um país, os professores podem lançar mão de tais textos com o intuito de promover o contato e o diálogo dos alunos com a L2/C2.

1.4 O ensino de textos literários na aula de língua inglesa

O ensino de textos literários na aula de língua inglesa é uma prática que, apesar de apresentar inúmeras vantagens tanto para os docentes quanto para os discentes, ainda encontra certa resistência pela maioria dos professores. Há aqueles que justificam seu distanciamento de tal prática com o argumento de que seus alunos ainda não possuem capacidade linguística suficiente para ler e compreender textos literários. Ressalta-se que, apesar de ser comum a separação que muitos professores de línguas fazem entre língua e literatura, Short e Candlin (1986, p. 91) atestam que tal distinção não é comum entre os alunos, para os quais “literatura é também língua”.

Será apresentado agora um levantamento bibliográfico que justifica a utilização de textos literários em aulas de língua inglesa, assim como as vantagens desse uso, para, em seguida, demonstrar os cuidados que o docente deve ter quando se propuser a selecionar e a trabalhar com tais textos em sala de aula.

Quanto ao ensino de literatura nas aulas de línguas, Short e Candlin (1986) ressaltam que muitos professores tendem a focar a biografia dos autores, as descrições de movimentos literários e as escolas críticas, em vez de as obras propriamente ditas. Littlewood (1986), por sua vez, declara que não é raro encontrar professores traduzindo alguns fragmentos do texto ou ainda fornecendo aos alunos informações que algum crítico literário apresentou sobre a obra. Tal metodologia, segundo o autor, “ignora os conhecimentos mais profundos ou habilidades que os alunos possam ganhar quando confrontados com os textos literários” (LITTLEWOOD, 1986, p. 177). Desse modo, o professor que busca ler e discutir textos literários em sala de aula de LE deve, de acordo com Brumfit e Carter (1986), escolher textos em que o mundo fictício da obra, tais como os eventos e os personagens, esteja relacionado com as experiências pessoais dos seus aprendizes. Cabe ainda ao professor evidenciar aos seus alunos que a literatura não deve ser vista como uma variedade da língua, mas um contexto em que coexistem diversas comunidades linguísticas.

O trabalho com textos literários pode proporcionar muitas vantagens tanto para os docentes quanto para os discentes. Para Brumfit e Carter (1986), a literatura pode auxiliar os

alunos a inferir significado através da interação com os textos, já que nestes as informações não são apresentadas de modo claro, simples e convencional, mas de um modo que exige do aluno, durante seu processo de leitura, uma busca por pistas tanto dentro quanto fora do texto.

Sell (2005), no artigo intitulado “Why teach literature in a foreign language classroom?”, apresenta ao leitor dez motivos para ensinar literatura nas aulas de LE. Segundo ele, a utilização de textos literários possibilita aos alunos: 1) conhecimento e consciência cultural, 2) um modelo linguístico, com variedades expressivas, 3) treinamento da mente e da sensibilidade, 4) uma ampliação da competência linguística, 5) contato com textos autênticos, 6) memorabilidade, já que muitos textos, especialmente os poéticos, facilitam a memorização, 7) assimilação dos ritmos da língua, especialmente nos textos poéticos, 8) maior envolvimento e motivação pelo fato de serem textos autênticos, 9) interação com a obra, visto que os textos literários são abertos à interpretação, e 10) comodidade, uma vez que tais textos são recursos úteis que podem ser facilmente fotocopiados.

Kramsch (1993, p. 129), por sua vez, acredita que o maior argumento para justificar a utilização de textos literários em sala de aula é que um texto literário em língua estrangeira permite ao leitor o contato “com a voz do escritor estrangeiro e com a voz cultural da sua comunidade discursiva”. Há que se relatar ainda que os textos literários possibilitam aos leitores a construção de uma realidade diversa daquela construída por meio de textos de informação, composta por “um mundo de valores e padrões históricos e de imaginação coletiva que constituem a memória de um povo ou de uma comunidade linguística” (KRAMSCH, 1993, p. 175).

McKay (1986, p. 198) destaca que a literatura deve, de fato, fazer parte do currículo da aula de LE, pois, para muitos alunos, é ela a responsável por motivá-los a ler em inglês, além de ser “um veículo para ilustrar o uso da língua e para introduzir suposições culturais”. A autora acredita que o sucesso da utilização de textos literários nas aulas de línguas depende sobremaneira do processo de seleção: tais textos não devem ser muito complicados, conter uma variedade linguística muito arcaica nem exigir um nível linguístico muito alto. O professor deve, pois, preferir textos que possibilitem aos alunos estabelecer uma relação entre a linguagem utilizada no texto e a linguagem do seu dia a dia. O mundo criado pela obra literária deve despertar interesse e ser relevante para os alunos, e estes devem, por sua vez, apresentar um conhecimento cultural para apreciá-la (LITTLEWOOD, 1986; MCKAY, 1986).

Long (1986, p. 47) revela que, antes de se iniciar a leitura de um texto, é fundamental que o docente promova um “conjunto de induções”, ou seja, que ele levante algumas perguntas com o intuito de estabelecer uma maior receptividade da obra por parte dos alunos.

O autor acredita que o nível e o tipo de pergunta podem ser adequados a cada grupo; no entanto, aconselha o professor a realizar tais perguntas em um tom de informalidade, proporcionando, desse modo, um ambiente favorável para o diálogo.

Para McKay (1986), outro critério que o docente deve levar em consideração após selecionar os textos diz respeito ao modo como trabalhá-los em sala de aula. Sabe-se que a leitura de textos literários não pode ser vista apenas como uma extensão de outras habilidades de leitura. Isso porque há leitores que são considerados proficientes em uma língua, mas, mesmo assim, podem estranhar as convenções literárias associadas a uma cultura particular. Logo, para que o ensino de literatura se dê de modo produtivo, o professor “deve desenvolver a consciência literária que está implícita na capacidade dos alunos para usar a linguagem em tudo, e sensibilizá-los para as convenções da tradição literária” (BRUMFIT, 1986, p. 186).

Foi com base nesses direcionamentos que selecionamos os contos a ser trabalhados com os alunos e preparamos as atividades enfatizando os aspectos culturais. Como já foi mencionado, utilizamos os pressupostos teóricos de Iser (1978) na análise dos dados, tendo em vista que o autor explicita os dois polos da obra literária, o estético e o artístico, reconhece a relação dialética entre texto/leitor e suas reações, e expõe as potencialidades do leitor. Passa-se agora a uma explanação mais detalhada desses conceitos.

1.5 Wolfgang Iser e a estética da recepção

A estética da recepção ou teoria da recepção é uma corrente que teve início em 1967 na Alemanha. De acordo com Silveira e Moura (2007), Hans Robert Jauss proferiu, na Universidade de Constança, uma conferência intitulada “O que é e com que fim se estuda história da literatura?” Nessa conferência, Jauss propôs uma mudança metodológica a respeito das abordagens interpretativas de obras artísticas. Para ele, o foco central de toda interpretação textual deveria “recair sobre o leitor e seus processos de recepção e não exclusivamente sobre o autor e os mecanismos envolvidos na concepção dos mesmos” (SILVEIRA; MOURA, 2007, p. 127).

Para a estética da recepção, a obra deixa de ser vista como um consumo passivo e se torna “uma atividade estética que levará à aceitação ou à recusa” do leitor (PIRES, 1985, p. 259). Tal corrente considera a literatura “um sistema que se define por produção, recepção e comunicação, ou seja, por um relacionamento dinâmico entre autor, obra e leitor” e atribui ao processo de leitura uma perspectiva dupla: “uma, implicada pela obra; outra, projetada pelo leitor de determinada sociedade” (PIRES, 1985, p. 259).

Wolfgang Iser (1926-2007) contribuiu de forma significativa para a estética da recepção ao publicar sua obra *The act of reading* em 1978. Nela, investiga a relação entre texto e leitor e reconhece a leitura como um processo individual, expondo a ideologia de que “durante o processo de leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta, preparados para questionar nossas crenças e deixar que sejam modificadas” (EAGLETON, 2006, p. 120).

De acordo com Caldin (2012), Iser se embasa na fenomenologia husserliana para apresentar a sua fenomenologia da leitura. Segundo a autora, Iser defende

a interação entre texto e leitor (*as estratégias textuais esboçam o potencial do texto cabendo ao leitor, estimulado pelo texto, atualizá-lo pelos atos de sua consciência imaginante*); o ponto de vista em movimento (*o leitor apreende o texto em fases consecutivas da leitura na medida em que se movimenta dentro dele*); os correlatos de consciência produzidos pelo ponto de vista em movimento (*o texto, enquanto evento, permite que o leitor, por meio de suas memórias e expectativas, agrupe os signos textuais, identifique suas relações e as apresente como em uma Gestalt*); as sínteses passivas da leitura (*as retenções e protensões do leitor são projetadas no texto durante o processo da leitura e suas representações produzem um novo sentido, posto que estruturado pelo texto*). (CALDIN, 2012, grifo no original).

Dentre as teses defendidas pelo autor, três serão enfatizadas aqui, a saber: 1) Os dois polos da obra literária (estético e artístico); 2) a relação dialética entre texto/leitor e suas reações; 3) as potencialidades do leitor (seu ponto de vista).

1.5.1 Os dois polos da obra literária

Iser (1978) declara que a obra literária é constituída por dois polos: o artístico e o estético. O polo artístico refere-se à obra criada pelo artista e o polo estético, à realização feita pelo leitor. Nesse contexto, o papel do leitor é de suma importância, sendo a sua ação o que vai permitir à obra literária deixar de ser um simples artefato artístico para se concretizar em um objeto estético. Afirma-se, desse modo, que a concretização da obra literária em objeto estético se dá mediante a relação dialética entre texto e leitor.

Essa relação dialética pode ser explanada quando Iser (1978) diz que, assim como o leitor passa através das várias perspectivas oferecidas pelo texto e relata os diversos pontos de vista, ele tanto define a obra em movimento quanto se estabelece nesse movimento.

1.5.2 A relação dialética entre texto/leitor e suas reações

A comunicação literária surge a partir do diálogo entre texto e leitor (ISER, 1978). Dessa feita, deve-se abolir a concepção tradicional que aceita apenas um único modelo de interpretação em prol de um modelo que reconheça que o texto possibilita diversas formas de preenchimento, formas essas que são influenciadas pelas circunstâncias históricas e individuais de cada leitor (ISER, 1978).

Todas essas formas de preenchimento, ou lacunas, são consideradas “como um eixo no qual toda a relação texto-leitor gira” (ISER, 1978, p. 169). O prazer do leitor advém, segundo o autor, com seu preenchimento. Este pode ser encarado como um jogo, o qual possibilita ao leitor trazer suas próprias aptidões e capacidades. Iser (1978) ressalta ainda que o texto não deve explicitar as informações de modo muito óbvio, podendo despertar assim o tédio no leitor, nem apresentá-las de modo muito complicado, possibilitando-lhe assim o cansaço. Para o autor, tanto o tédio quanto o cansaço podem fazer com que o leitor opte por abandonar o jogo.

Iser (1978) acredita que um dos primeiros passos do leitor durante o processo de leitura deve ser o de descobrir os códigos presentes no texto. Tal processo de descoberta é relatado por ele como um ato linguístico que permite a comunicação entre texto e leitor.

O processo de comunicação do leitor com a obra não deve ser visto como estático, mas sim dinâmico, pois, à medida que ele obtém novas informações, novas reações são processadas (ISER, 1978). Sabe-se que as informações dadas por um mesmo texto não são processadas do mesmo modo por todos os leitores, já que as experiências de cada um irão interferir no seu processo de compreensão. Ressalta-se ainda que a recepção de um texto por um leitor “não é baseada em identificar duas experiências distintas (velha X nova), mas na interação entre as duas” (ISER, 1978, p. 132). Destaca-se que todo processo de leitura “é uma dialética de protensão (*protension*) e retenção (*retension*), transmitindo um horizonte futuro ainda a ser ocupado juntamente com um horizonte passado a ser preenchido” (ISER, 1978, p. 112). Iser (1978) acredita ainda que a efetividade do texto ficcional depende da participação do leitor e, de certa forma, do distanciamento que ele mantém da obra a fim de compreender essa nova realidade.

1.5.3 As potencialidades do leitor (seu ponto de vista)

O leitor, como já foi exposto, assume grande importância para a estética da recepção, e suas potencialidades podem ser analisadas segundo o seu ponto de vista. Para tratar desse ponto de vista, Iser (1978, p. 16) faz uma analogia entre o leitor e um viajante:

[...] o leitor é como um viajante em uma carruagem, que tem que fazer a jornada mais difícil através do romance, contemplando do seu ponto de vista móvel/em movimento. Certamente, ele combina tudo que ele vê dentro da sua memória e estabelece um padrão de consistência, a natureza e a segurança irão depender parcialmente do grau de atenção que ele tem prestado durante cada fase da jornada. Em nenhum momento, no entanto, ele pode ter uma visão geral da jornada.

Tal analogia nos permite perceber que durante o ato de leitura há um entrecruzamento de perspectivas do leitor, e este, à medida que se movimenta dentro do texto, caminha rumo à apreensão do significado. Para Iser (1978), a perspectiva interna do texto possui uma estrutura, caracterizada por ele como estrutura de tema e horizonte. O tema é a perspectiva adotada pelo leitor em determinado momento da leitura (primeiro plano), ao passo que o horizonte é uma perspectiva já superada (segundo plano). Pires (1985, p. 261-262), na tentativa de esclarecer os conceitos de tema e horizonte, afirma que, “quando o leitor adota uma perspectiva *b* de um objeto, esta passará a constituir um tema; mas é também quase certo que, nesse momento, sua memória esteja retendo uma perspectiva *a* do objeto considerado, já adotada anteriormente (o já-sabido), que neste caso constituirá um horizonte”. O tema, desse modo, é a ideia central que se manifesta num texto, ao passo que o horizonte é o limite do visível, que pode ser constantemente alterado em função da mudança de posição do observador.

Expostos os pressupostos teóricos de Iser (1978), que serão utilizados na análise dos dados deste trabalho, passemos agora à definição dos aspectos referentes à metodologia aqui adotada: a pesquisa qualitativa e as características dos paradigmas positivista e construtivista.

1.6 A pesquisa qualitativa e os paradigmas positivista e construtivista

As pesquisas no campo educacional foram dominadas no início do século XX por uma metodologia de investigação quantitativa, que, por sua vez, enfatizava a mensuração. A partir da década de 1960, porém, os educadores perceberam que, além de mensurar os dados, seria interessante também descrevê-los a fim de atingir a compreensão do campo educacional de forma holística (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Ressalta-se que, além de buscar compreender os fenômenos educativos e sociais, essa nova forma de investigação, caracterizada por muitos estudiosos como pesquisa qualitativa, é igualmente reconhecida por promover “a transformação de práticas e cenário socioeducativos,

[a] tomada de decisões e também [o] descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características, segundo Creswell (2007): ocorre em um cenário natural; é fundamentalmente interpretativista; considera a opinião dos participantes durante a pesquisa e revela uma maleabilidade quanto às questões de pesquisa, que podem sofrer alterações de acordo com o andamento do estudo.

A pesquisa qualitativa pode ainda ser tratada como um termo guarda-chuva, na medida em que acolhe diversos tipos de técnicas, abordagens e métodos, nas mais diversas áreas do conhecimento (REES; MELLO, 2011). Segundo Rees (2008, p. 253), “é possível ainda utilizar o termo pesquisa qualitativa para se referir ao paradigma construtivista, contrastando-o ao paradigma positivista”.

Sabe-se que um paradigma é fundamentado em três questões: a ontologia, a epistemologia e a metodologia. A ontologia tem relação com o modo como essas ciências percebem o mundo; ela diz respeito à natureza ou à essência do fenômeno a ser investigado. A epistemologia refere-se ao modo como os pesquisadores teorizam sobre o mundo social, às bases do conhecimento, à maneira como ele pode ser adquirido e comunicado a outros seres humanos. A metodologia, por sua vez, diz respeito ao modo como os pesquisadores observam e interpretam a realidade social (MOREIRA; CALEFFE, 2008a; REES; MELLO, 2011).

Analisando as questões essenciais de um paradigma, é possível afirmar que o pesquisador que adota o paradigma positivista assume uma ontologia externo-realista, ou seja, postula que o mundo é constituído por fatos rígidos e relativamente imutáveis, possibilitando assim que eles sejam observados e medidos; o pesquisador adota também uma epistemologia objetiva e uma metodologia nomotética, ou seja, que se ocupa do estudo dos fenômenos recorrentes (MOREIRA; CALEFFE, 2008a). Já o pesquisador adepto ao paradigma construtivista adota “uma ontologia interno-idealista” (MOREIRA; CALEFFE, 2008a, p. 64), na medida em que ele não se vê à parte da sociedade como um mero observador, mas como um construtor do mundo em que vive; assume também “uma epistemologia subjetiva e uma metodologia idiográfica” (p. 64), ou seja, voltada para a compreensão do fenômeno singular, reconhecendo a sua especificidade e individualidade.

Pode-se afirmar que este trabalho se insere no escopo da pesquisa qualitativa, visto que ele analisa o significado cultural que um grupo de alunos atribuiu aos textos literários com os quais tiveram contato, e, ademais, procura, de forma interpretativa, compreender a globalidade desse grupo.

1.7 O estudo de caso etnográfico

A pesquisa que já foi brevemente descrita é um estudo de caso por investigar um grupo de dez alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17, grifo no original), o estudo de caso é “o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização”.

Lüdke e André (1986, p. 18-20) postulam sete características comumente associadas ao estudo de caso que se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa. Segundo as autoras, os estudos de caso: 1) visam à descoberta, isso porque, durante o desenvolvimento do trabalho, o pesquisador estará sempre buscando novas indagações e respostas; 2) enfatizam a interpretação em contexto, pois, “para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação, já que “o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas, e com uma variedade de tipos de informantes”; 5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7) apresentam relatos que utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa, pois sua preocupação se concentra em “uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor”.

André (2008, p. 31) acredita na possibilidade de um estudo de caso ser etnográfico. É preciso, “antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”.

Sabe-se que a pesquisa etnográfica foi inicialmente desenvolvida no campo antropológico para descrever os comportamentos de grupos sociais com foco na interpretação cultural desses comportamentos, e tem como critérios: a característica holística; a natureza exploratória; a minuciosidade das descrições por parte do pesquisador; a utilização de um referencial teórico que direciona o pesquisador a certos tipos de perguntas de pesquisa (WATSON-GEGEO, 2010).

Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), a pesquisa etnográfica difere de outros tipos utilizados na pesquisa educacional. Para os autores, trata-se de “um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um

processo analítico recursivo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48). Isso implica inferir que o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa etnográfica não toma todas as decisões antes de entrar em campo nem inicia o processo de análise dos dados apenas quando encerrado o processo de coleta destes. Pelo contrário, é durante a pesquisa que alguns questionamentos e direcionamentos podem ser dados a ele, e a coleta e análise dos dados se dão de forma concomitante. Durante a análise, o etnógrafo deve “procurar por padrões culturais e comunicacionais” (JOHNSON, 1992, p. 148).

A observação participante, isto é, em que o pesquisador observa ao mesmo tempo que participa de um determinado grupo, caracteriza-se como um tipo de técnica de coleta de dados essencial ao etnógrafo (JOHNSON, 1992). Além disso, segundo Spindler e Spindler (1992), a observação etnográfica deve ser prolongada e repetitiva. Já quando tal técnica é utilizada na sala de aula, acredita-se que o pesquisador deve observar o seu contexto de pesquisa até que uma unidade de atuação se complete, ou seja, “um bimestre, um semestre, um ano escolar” (REES, 2008, p. 261).

Rees (2008) evidencia a relação do familiar e do estranho na pesquisa etnográfica. Segundo a autora, como o propósito dos estudos etnográficos inicialmente se enquadrava nos estudos de povos de países distantes, “o etnógrafo buscava tornar o estranho familiar, isto é, buscava compreender o sistema cultural do outro que, no caso daquela época, era de culturas não ocidentais” (REES, 2008, p. 262-263). No entanto, a partir do momento em que os etnógrafos começaram a estudar culturas nos seus próprios países, eles procuraram tornar estranho o que era, até então, familiar e conhecido. Assim, é possível que um professor investigue sua própria sala de aula e, para isso, ele deve buscar meios para fazer com que o que lhe seja, até então, familiar passe a ser estranho.

Erickson (1984) assevera que um modo apropriado para fazer com que o familiar se torne estranho é através de questionamentos. Para o autor, o etnógrafo deve sempre buscar, quando em campo, questionar por que as coisas são do modo como são e não diferentes. Erickson recomenda ao etnógrafo que busca pesquisar sua própria sociedade a ficar atento às singularidades e arbitrariedades dos comportamentos comuns, comportamentos esses que tendem a passar despercebidos pelo pesquisador como membro daquela comunidade.

Yon (2003), em “Highlights and overview of the history of educational ethnography”, apresenta o modo como se deu a implementação e desenvolvimento dos estudos de etnografia educacional. O autor divide tal história em quatro fases/períodos: 1) anos de formação; 2) época de consolidação do campo; 3) estruturalismo e marxismo; 4) multivocais e as mudanças no significado de cultura.

Nos anos de formação, compreendidos entre 1925 e 1954, o etnógrafo desempenhava o papel de observador objetivo e imparcial. Após 1949, a etnografia educacional passou aos poucos a lutar pelos direitos e interesses dos grupos marginalizados, e a cultura era compreendida como “mudando dinamicamente no processo de transmissão” (YON, 2003, p. 413-414). Afirma-se que uma mudança em direção à abordagem antropológica informada pela responsabilidade social dos pesquisadores e as implicações éticas da pesquisa foram significativas para as direções subseqüentes da etnografia educacional na década de 1960.

Os anos 1960 são considerados por Yon (2003) como o período de consolidação do campo na América do Norte. O estabelecimento do *Council of Education's Newsletter* que, em 1970, passou a chamar-se *Education Quarterly Journal*, contribuiu para esse processo. O etnógrafo, que antes era observador objetivo, passa a assumir o papel de observador participante. Nos anos 1970, período associado por Yon (2003) ao estruturalismo e ao marxismo, os estudos etnográficos deram enfoque aos diferentes significados sociais, tais como sexo, raça, classe e etnia.

Os anos 1980 e 1990 são considerados, por sua vez, como multivocais e de mudança no conceito de cultura, isso porque, com o progresso da década de 1980, “as influências teóricas e as ferramentas conceituais disponíveis para a escrita etnográfica multiplicaram-se” (YON, 2003, p. 421). E foi nesse contexto de competições teóricas e intertextuais “que o método etnográfico em etnografia educacional se tornou mais autorreflexivo, reconhecendo os fatores subjetivos que moldam todas as partes envolvidas na produção de um texto” (p. 424). Cabe ressaltar que o conceito de formação identitária deixou de ser visto como algo estático e fechado e passou a ser reconhecido como dinâmico e relativo (YON, 2003).

Johnson (1992, p. 145) assevera que a etnografia “pode auxiliar os educadores a compreender e a valorizar as tradições culturais dos seus alunos” e permite ainda que os docentes auxiliem seus alunos a desenvolver uma perspectiva intercultural. Rees (2008, p. 266), por sua vez, conclui que a etnografia “pode ajudar a esclarecer as diferentes expectativas culturais que existem em relação ao papel do professor e do aluno, bem como à correção e às atividades de sala de aula”.

Após conferir as características de um estudo de caso, de um estudo etnográfico e, mais especificamente, de um estudo etnográfico educacional, verifica-se que esta pesquisa atende, ou melhor, preenche, como mesmo afirma André (2008), os requisitos da etnografia, visto que: 1) almeja a análise de um sistema de significados culturais atribuídos por um determinado grupo; 2) a pesquisadora assume o papel de observadora participante; 3) as observações se deram durante um semestre completo. E ainda, como tal pesquisa foi bem-

delimitada, com o estudo e análise de um grupo específico, pode ser considerada um estudo de caso etnográfico.

1.8 O curso de extensão “Cultura e contos em língua inglesa”

O processo de geração dos dados se deu através de um curso de extensão. O curso foi criado buscando atender alunos do ensino médio de escolas públicas da cidade de Goiânia. Almejou-se oferecer um curso semipresencial, com a utilização da plataforma Moodle, para que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e discutir os aspectos culturais presentes nos contos em língua inglesa. O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma plataforma que possibilita o monitoramento das atividades desenvolvidas por usuários e o gerenciamento de cursos via internet. Além de propiciar a interatividade entre os alunos, com diálogos, testes, glossários, fóruns, enquetes, *chats* e questionários, a plataforma ainda permite a realização de avaliações do processo de ensino-aprendizagem.

A decisão de desenvolver esta pesquisa por meio da plataforma Moodle se deu porque, além de ser uma ferramenta bastante útil, estava disponível para uso pedagógico na escola em que se realizou a pesquisa de campo. Convém registrar que, ainda que estivesse disponível desde o início de 2010, não havia registros da sua utilização na instituição pelos docentes nas aulas de língua inglesa até o período em que esta pesquisa foi desenvolvida (2012-2013).

Um fator decisivo para a escolha dos integrantes do curso de extensão foi o conhecimento e a proficiência em língua inglesa. Brumfit e Carter (1986) asseveram que um curso literário requer dos participantes certo nível de linguagem ou competência de leitura. Julgou-se necessário que os alunos apresentassem um nível intermediário em língua inglesa para que, assim, pudessem ler e compreender os contos escolhidos, e discutir os aspectos culturais neles presentes. Acreditava-se que alunos do ensino médio, pelo contato que já tinham com o idioma desde o ensino fundamental, teriam menos dificuldade para compreender tais textos em termos do léxico e da sintaxe e, assim, se tornariam um público adequado para o curso.

Foram selecionados cinco contos para ser trabalhados com os alunos: “Desiree’s baby” (1893) e “The story of an hour” (1895), de Kate Chopin; “The dishonest friend”, de W. H. D. Rouse (1897); “The gift of the Magi”, de O. Henry (1906); “Once there was a king”, de Rabindranath Tagore (1916). Para a seleção de tais contos, embasamo-nos nos critérios

expostos por Kramersch (1993), já mencionados na parte introdutória deste trabalho e no tópico 1.2, que trata do ensino de textos literários na aula de língua inglesa. Segundo Kramersch, o professor deve ter o cuidado de selecionar textos que sejam linguisticamente apropriados ao nível dos alunos, mas também deve estar atento a outros critérios, tais como verificar se a estrutura narrativa é previsível ou não, se as alusões culturais são claras ou de difícil percepção pelo leitor estrangeiro e, ainda, se os silenciamentos presentes no texto são compreensíveis para o leitor estrangeiro. Como acreditamos que uma língua não pode e não deve ser associada a uma única cultura, optamos por incluir no curso de extensão textos de escritores pertencentes a três nacionalidades distintas, no caso, indiana, inglesa e norte-americana.

Durante o processo de seleção de contos, houve ainda o cuidado para que os textos selecionados pertencessem a uma determinada época, no caso em questão, ao final do século XIX e início do século XX. Acreditava-se que o contato dos alunos com textos de um mesmo período proporcionaria a eles um conhecimento mais abrangente sobre o momento político, histórico e social em que foram escritos.

Determinado o público, os objetivos e os contos a ser trabalhados, o próximo passo foi o cadastro do curso de extensão na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (UFG). Assim que a proposta do curso foi aceita pela Pró-Reitoria, deu-se início à sua divulgação por meio de cartazes nas escolas públicas próximas à universidade, e os interessados tiveram um prazo de quinze dias para efetuar suas inscrições. O curso, com carga horária de trinta horas, foi ministrado durante o segundo semestre de 2012, entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013. Como as aulas foram ministradas nas dependências da UFG, optou-se por seguir o mesmo calendário dessa instituição. Cabe ainda ressaltar que o calendário de 2012 sofreu algumas alterações em virtude da greve que atingiu as universidades federais brasileiras no referido ano.

As aulas eram ministradas em língua inglesa na maior parte do tempo, mas havia momentos em que tanto os alunos quanto a professora-pesquisadora faziam uso da língua portuguesa para explicar ou questionar algo específico sobre o conto. Sempre no início das discussões, antes mesmo da leitura, tive o cuidado de apresentar aos alunos figuras que ilustrassem algum vocábulo presente nos contos que porventura desconhecêssem. A biografia do autor, assim como algumas referências sobre o momento histórico, político e social em que o conto foi escrito, também faziam parte do cronograma das aulas.

1.9 Instrumentos de investigação

Por ser este um estudo qualitativo, acredita-se que o pesquisador tende a interferir no seu campo de pesquisa e, assim, não pode nem deve ser visto como um elemento neutro no mundo social (MASON, 1997). Desse modo, será utilizado o termo “geração de dados” em vez de coleta de dados, pois é sabido que o pesquisador, quando em campo, não encontra os dados à sua espera, prontos para serem coletados, mas interfere nesse processo na medida em que, juntamente com seus princípios e pressuposições, os questiona. Lüdke e André (1986) ressaltam ainda que é a partir da interrogação que o pesquisador faz dos dados, baseado em tudo que ele conhece do assunto, que é construído o conhecimento sobre o fato pesquisado.

A fim de promover o processo de geração dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de investigação: questionários, registro das interações virtuais, entrevistas semiestruturadas e diário de campo.

1.9.1 Questionário

Sabe-se que o questionário é uma das maneiras mais populares de se coletar dados e apresenta como vantagem o uso eficiente do tempo, uma vez que o pesquisador pode rascunhá-lo em sua própria casa e depois aplicá-lo a um grande número de participantes de uma só vez. Possibilita também ao respondente a preservação da sua identidade e ao pesquisador uma alta taxa de retorno (MOREIRA; CALEFFE, 2008b).

As perguntas do questionário podem ser de duas formas: abertas ou fechadas. Na primeira delas, o pesquisador possibilita ao participante uma maior liberdade de resposta, uma vez que cabe a ele decidir o que e como responder. Um exemplo desse tipo de pergunta seria “Qual a sua idade?” (REES; MELLO, 2011, p. 45). Já as perguntas fechadas restringem as opções de respostas, visto que é o pesquisador que as apresenta aos participantes. Durante a elaboração de um questionário, o pesquisador deve ter o cuidado de formular perguntas que sejam objetivas, claras e válidas, de modo a não confundir o participante nem induzi-lo a determinada resposta (REES; MELLO, 2011).

Diante das vantagens que tal instrumento proporciona tanto ao pesquisador quanto aos participantes, o questionário foi utilizado em dois momentos distintos desta pesquisa. Em um primeiro momento foi aplicado o questionário 1 (Apêndice B) aos participantes, com perguntas abertas e fechadas, que tinha por intuito reconhecer seu perfil, interesse e conhecimento de textos literários em língua inglesa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que três alunos haviam feito suas inscrições no curso, mas não haviam

comparecido a nenhuma aula/encontro. Assim, foi aplicado também um questionário com perguntas abertas (Apêndice C) a esses alunos, para verificar o motivo dessa atitude.

1.9.2 Diário de campo

Rees e Mello (2011, p. 42) afirmam que “o uso de notas de campo é uma prática tradicional nos estudos etnográficos, visto que a observação é o instrumento privilegiado desta metodologia”. Quanto às anotações de campo, Spradley (1980) propõe quatro tipos: 1) a versão condensada, em que o pesquisador tenta registrar os acontecimentos através de algumas frases e palavras soltas; 2) a versão expandida, considerada uma extensão da versão condensada, que deve ser feita logo após esta e se caracteriza por ser mais completa, uma vez que apresenta um número maior de detalhes; 3) o diário de campo, que contém as experiências, ideias, medos e problemas que possivelmente possam surgir durante a pesquisa; 4) as notas de análise e interpretação, em que o pesquisador registra as generalizações, as análises de significados culturais, as interpretações e percepções sobre a cultura estudada.

Como “as observações feitas em campo só podem ser analisadas rigorosamente se tiverem sido registradas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008d, p. 217), optamos pelo diário de campo para documentar as aulas, a participação dos alunos e a evolução da pesquisa.

O processo de registro de documentação das aulas inclui notas condensadas e expandidas, porque, sempre que eu percebia alguma coisa diferente durante as aulas, anotava a ideia geral em uma folha em branco (às vezes por meio de abreviações, em razão da falta de tempo) e, assim que a aula terminava, passava-a a limpo para o diário de campo. Como nesta pesquisa não houve gravação em áudio e vídeo dos encontros presenciais, busquei anotar as opiniões e respostas dadas pelos alunos a algum questionamento no quadro em forma de esquema. Assim que a aula terminava, eu copiava os esquemas que haviam sido feitos no quadro no diário de campo. Todo o processo de anotação durava em média quarenta minutos e era sempre realizado após o término de cada encontro.

1.9.3 Registro das interações virtuais

Tudo o que é feito pelos alunos na plataforma Moodle (atividades, *chats*, discussões, contribuições etc.) é arquivado. Todos esses registros das interações virtuais serviram de dados para este estudo.

Como o curso de extensão foi realizado de forma semipresencial, havia encontros presenciais, em que a professora e os alunos liam e discutiam os aspectos culturais presentes nos contos, e em seguida encontros virtuais, em que os alunos tinham o prazo de uma semana para entrar na plataforma, realizar uma atividade específica sobre o conto lido e discutido em sala e postar no ambiente virtual.

Além das atividades que foram realizadas pelos alunos, este estudo contou ainda com um *chat*. O dia, assim como o horário do *chat*, foi previamente comunicado aos alunos. Como o curso de extensão intitulava-se “Cultura e contos em língua inglesa”, acreditamos que seria relevante promover um momento de discussão para verificar qual o conceito que os alunos atribuíam ao termo cultura. Ressalta-se que tal discussão poderia ter sido feita de forma presencial, mas optamos por essa ferramenta, pois, além de permitir a participação simultânea de todos os alunos, as informações ficam arquivadas na plataforma, facilitando assim o trabalho do pesquisador.

Como os alunos já estavam acostumados a utilizar a plataforma, optamos ainda por realizar as entrevistas de forma virtual, por meio do Moodle. Inicialmente, a escolha pela entrevista virtual se deu por dois motivos: 1) possibilitaria aos alunos uma maior liberdade e flexibilidade quanto ao horário das entrevistas – cabe ressaltar que todos os participantes preferiram realizá-las no horário noturno, algo que possivelmente se tornaria um entrave se tivessem que ser realizadas pessoalmente, tendo em vista o fato de todos os participantes deste estudo ser menores de idade; 2) evitaria possíveis problemas técnicos que porventura surgissem caso a entrevista tivesse sido realizada de forma presencial, tal como o não funcionamento de algum gravador de áudio ou vídeo ou ainda ruídos, que tendem a dificultar o processo de transcrição da entrevista.

1.9.4 Entrevista

A escolha pela entrevista foi motivada por acreditarmos que ela é o “melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados dos eventos em um dado momento no tempo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 178).

Ao optar pela técnica da entrevista, o pesquisador deve inicialmente decidir “se usa o gravador ou outra maneira de registrar a informação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008c, p. 165). Assim, para este estudo, optou-se, como já foi ressaltado, por utilizar a plataforma Moodle para manter o registro das informações.

Shields (2003) relata uma pesquisa realizada nos Estados Unidos em que ela optou por entrevistar presencial e virtualmente um grupo de adolescentes etnicamente diversos. A autora afirma que os alunos desse estudo se sentiram mais confortáveis para responder no âmbito virtual que no presencial. As respostas dos alunos dadas às entrevistas virtuais eram, segundo ela, mais elaboradas e continham maior número de adjetivos, se comparadas com as entrevistas presenciais. Thach (1995), por sua vez, por meio de um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que utilizavam o *e-mail* dos participantes para a coleta de dados, verificou que a maioria dos pesquisadores pontuou o fato de seus participantes responderem de forma mais honesta através do *e-mail* do que por meio de questionários ou entrevistas presenciais. Diante das vantagens apresentadas por Shields (2003) e Thach (1995) quanto à realização de entrevistas virtuais e as já anteriormente ressaltadas, como a maior flexibilidade de horários para os participantes e a opção de se resguardar de problemas técnicos, optamos pela realização das entrevistas por meio da plataforma Moodle.

Moreira e Caleffe (2008c) apresentam três tipos de entrevistas que, segundo eles, costumam ser mais utilizadas nas pesquisas de pequena escala em escolas: a entrevista estruturada, a entrevista não estruturada e a entrevista semiestruturada. A entrevista estruturada caracteriza-se por apresentar um modelo de perguntas fixas, semelhante a um questionário, recomendada “em situações em que o participante tem dificuldades para completar um questionário, tais como crianças muito novas ou participantes cuja língua materna não é aquela usada pelo pesquisador” (MOREIRA; CALEFFE, 2008c, p. 167). Já a entrevista não estruturada tem por objetivo “criar uma atmosfera para que o entrevistado sinta-se à vontade para fornecer ao pesquisador informações bastante pessoais”. Apesar de se assemelhar a uma conversa cotidiana, os autores afirmam que tal tipo de entrevista requer do pesquisador uma preparação antecipada, levando em consideração “a natureza do encontro e as perguntas-chave necessárias para explorar os objetivos da pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2008c, p. 168). A entrevista semiestruturada, por sua vez, representa um meio-termo entre a entrevista estruturada e a não estruturada. O pesquisador possui um protocolo com perguntas previamente selecionadas que não necessariamente precisam ser realizadas na mesma ordem. Nesse tipo de entrevista, “não se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam tudo da mesma maneira” (MOREIRA; CALEFFE, 2008c, p. 169).

Davies (1999) qualifica o produto das entrevistas, ou seja, o que os participantes dizem, como uma representação da realidade social e cultural. O pesquisador que se propõe a

utilizar essa técnica deve, segundo o autor, estar ciente do seu papel de direcionar as revelações dos participantes aos tópicos de interesse e evitar influenciar a narrativa deles.

A entrevista semiestruturada (Apêndice P) foi utilizada no final deste estudo com todos os alunos participantes. Almejava-se com essa técnica que os alunos demonstrassem seu ponto de vista sobre a viabilidade (ou não) da leitura e discussão de contos em língua inglesa para se averiguar aspectos culturais. Buscava-se ainda verificar a recepção deles quanto ao uso da ferramenta Moodle nas aulas de língua inglesa.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados com base nos pressupostos de Iser (1978) e Spradley (1980).

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS DADOS

Se sua mente não está preparada, não importa o que você veja. Você não conseguirá compreendê-lo. (KIERNAN, 1998, p. 15).

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados, gerados, como já descrito no capítulo anterior, por meio de questionários, entrevistas, diário de campo e atividades realizadas pelos alunos. Antes de cada análise dos contos é apresentada a biografia do autor e um resumo de cada conto. Optamos por colocar essas informações sempre no início de cada análise e não no capítulo anterior, para manter a fluidez do texto.

Os dados serão analisados com base nos pressupostos teóricos de Spradley (1980) e Iser (1978). Os pressupostos de Iser (1978) serão utilizados porque, como já foi ressaltado, o autor reconhece os dois polos da obra, o estético e o artístico, evidencia a relação dialética entre texto/leitor e suas reações, bem como as potencialidades do leitor, o seu ponto de vista. Spradley (1980), por sua vez, apresenta o modelo de domínios culturais, que também será utilizado em nossa discussão dos dados.

2.1 Spradley e os domínios culturais

Os domínios culturais são categorias de significados que, por sua vez, abrangem outras categorias menores. Tais domínios são constituídos por três elementos básicos: termo geral, termos incluídos e a relação semântica entre os termos. O termo geral caracteriza-se por ser algo mais abrangente; os termos incluídos são nomes de categorias menores; a relação semântica é a responsável por unir o termo geral ao termo incluído e também por auxiliar o processo de descoberta dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980).

Spradley (1980, p. 93) apresenta nove domínios culturais, que podem ser melhor visualizados e compreendidos no seguinte quadro:

Quadro 1: Modelo de análise dos domínios culturais proposto por Spradley (1980)

Relação	Forma	Exemplo
1. Inclusão estrita	X é um tipo de Y	Uma testemunha experta é um tipo de testemunha.
2. Espacial	X é um lugar em Y	A sala de júri é um lugar no tribunal.
3. Causa-efeito	X é o resultado de Y	Servir na sala de júri é o resultado de ter sido selecionado.
4. Razão	X é a razão para fazer Y	Um alto número de casos é a razão para ir rápido.
5. Local-para-ação	X é o lugar de fazer Y	A sala de júri é um lugar para ouvir casos.
6. Função	X é usado para Y	Testemunhas são usadas para apresentar evidências.
7. Meio-fim	X é um modo de fazer Y	Fazer um juramento é um modo de simbolizar a sacralidade da promessa em júri.
8. Sequência	X é uma fase (estágio) de Y	Fazer visitas à prisão faz parte (estágio) das atividades do júri.
9. Atribuição	X é uma atribuição (característica) de Y	Autoridade é uma atribuição (característica) do advogado.

Destaca-se que todas essas categorias são sugestivas para o pesquisador e não devem ser vistas como um único modelo a ser seguido, já que, durante o processo de análise, novas categorias podem vir a surgir. Para analisar os dados e buscar domínios culturais, líamos as atividades dos alunos e, assim que encontrávamos tais domínios, os separávamos em quadros. Estes facilitavam a compreensão e visualização das ocorrências em sala de aula. Assim, partindo sempre da fala dos participantes é que buscávamos referencial teórico que justificasse, ou melhor, explanasse as respostas dadas pelos alunos.

Após encontrar os domínios culturais, os sistematizamos em taxonomias, que são classificadas por Spradley (1980, p. 112-120) como “um conjunto de categorias organizadas com base em uma única relação semântica” e que podem ser dispostas, segundo o autor, na forma de diagrama, árvore ou esboço. A fim de organizar as taxonomias, selecionávamos um domínio geral, por exemplo, “X é a atribuição de cultura”. Em seguida, buscávamos na fala dos alunos participantes informações dadas sobre o termo cultura e posteriormente agrupávamos os temas conforme a semelhança entre eles. É possível encontrar um exemplo dessa taxonomia no tópico 2.4.

2.2 Delineando o perfil dos participantes

Logo no início da pesquisa foi aplicado um questionário aos participantes, com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de traçar seu perfil. Todos os objetivos que pretendíamos com a utilização do questionário, assim como o momento da pesquisa em que lançamos mão desse instrumento, já foram relatados no capítulo anterior. Verificou-se com esse instrumento que a média de idade dos participantes era 16 anos. Por se tratar de um grupo exclusivamente menor de idade, foi entregue um termo de consentimento (Apêndice A) aos responsáveis dos participantes que esclarecia sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios àqueles que dela participassem. Houve um grande empenho de minha parte para que eles entregassem, durante a pesquisa, o termo de consentimento assinado pelos responsáveis. Além de cobrar com frequência o documento durante as reuniões do curso de extensão, optei ainda por ir até a escola campo, no dia seguinte aos nossos encontros e no horário regular das aulas, para recolher o termo de consentimento de alguns alunos que ainda não o haviam entregado.

Todos os participantes deste estudo são estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás. Notou-se através do questionário 1 que, dos dez alunos participantes, dois deles, Dri⁵ e Finotti, cursavam o 1º ano do ensino médio; duas alunas, Sagnier e Bigode de gato, cursavam o 2º ano do ensino médio, e os outros seis alunos, Mia Blanch, Hemingway, John-177, Anitta, Bob e Magrão, cursavam o 3º ano.

Quando questionados sobre como eles avaliariam sua própria leitura em língua inglesa, Bigode de gato, Finotti e Mia Blanch afirmaram que leem razoavelmente; Hemingway, John-117 e Sagnier afirmaram que leem bem; apenas uma aluna, Dri, afirmou que lê pouco. Essa pergunta era relevante, pois, como a leitura e discussão dos contos seriam feitas em língua inglesa, era necessário que os alunos conseguissem ler e compreender textos na referida língua a fim de participar de forma efetiva das aulas.

Quando questionados se gostavam de ler contos em língua portuguesa e sobre suas preferências, os participantes relataram:

[1] 3 de setembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle.

Sim, o que eu mais gosto é a mulher de preto Mario de Andrade (Finotti, questionário 1).

⁵ Todos os nomes que aparecem neste estudo são pseudônimos e foram escolhidos pelos próprios participantes.

Sim, gosto dos contos dos autores Murilo Rubião e Marina Colasanti (Hemingway, questionário 1).

Sim. Meus preferidos são os contos fantásticos, como os escritos por Richard Matheso (John-117, questionário 1).

Sim, gosto de ler contos em português. Não tenho um conto favorito, mas gosto muito dos contos da Clarice Lispector (Sagnier, questionário 1).

Sim, gosto de ler contos. O meu favorito é “É a alma ou não é?” de Maria Colasanti (Bigode de gato, questionário 1).

Razoavelmente. Meu favorito é “a cartomante” de Machado de Assis (Mia Blanch, questionário 1).

Não gosto de ler contos em português (Dri, questionário 1).

Verifica-se nesse excerto que, dos sete alunos que responderam o questionário, apenas Dri foi categórica ao afirmar que não gosta de ler contos em português. Os demais participantes até citaram diversos autores brasileiros e alguns títulos de contos. No entanto, John-117 foi o único participante que demonstrou, nesse momento, sua preferência por Richard Matheso, um escritor norte-americano. Por ser este um momento destinado a expor a experiência com a leitura de contos em português, infere-se a partir da afirmação dada pelo aluno que a leitura que ele fez/faz dos contos de Matheso se deu/dá por meio de traduções.

Quanto à leitura de contos em língua inglesa, os participantes relataram:

[2] 3 de setembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle.

Sabe que eu não sei. Nunca li um conto em língua inglesa (Finotti, questionário 1).

Não poderia dizer se gosto ou não, pois até hoje nunca li um conto em língua inglesa (Mia Blanch, questionário 1).

Nunca li um conto em língua inglesa, mas pretendo (Sagnier, questionário 1).

Não conheço nenhum conto em língua inglesa (Dri, questionário 1).

Já ficou claro no excerto 1 o contato e a intimidade dos alunos participantes com contos em língua portuguesa. No entanto, ao examinarmos o excerto 2, percebemos que esse contato e intimidade não ocorrem em língua estrangeira. Dri, por exemplo, a despeito de ter relatado o seu desgosto quanto à leitura de contos em língua portuguesa, emite uma resposta diferenciada ao evidenciar sua experiência com a leitura de contos em língua inglesa; isso porque, como a aluna ainda não teve a oportunidade de ler tais textos nessa língua, ela estava

impossibilitada de emitir qualquer opinião. Ressalta-se que a falta de intimidade e de contato dos alunos com contos em língua inglesa não decorre de seu desgosto com relação a esse gênero específico, tampouco do fato de acreditarem não possuir capacidade linguística suficiente para ler contos em língua inglesa, mas, simplesmente, da falta de oportunidade.

Três alunos, no entanto, afirmaram possuir algum contato com contos em língua inglesa:

[3] 3 de setembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle.

Raramente leio contos em inglês (John-117, questionário 1).

Não tenho o hábito de ler contos em inglês, no entanto já li peças como *Sense and Sensibility*; *The Canterville ghost* (Hemingway, questionário 1).

Sim, mas não com frequência. Já li alguns do Edgar Alan Poe em português (Bigode de gato, questionário 1).

Hemingway, ao dizer no excerto 3 que não tem o hábito de ler contos em língua inglesa mas sim peças, acaba cometendo um equívoco, ou melhor, uma confusão de gêneros. Como é sabido, *Sense and sensibility*, da escritora inglesa Jane Austen, é um romance, e *The Canterville ghost*, do escritor irlandês Oscar Wilde, é um conto, não uma peça, como foi mencionado pelo participante. No referido caso, acredita-se que o aluno cometeu tal equívoco devido ao contato que ele possivelmente possa ter tido com adaptações das obras referidas e não com as obras originais. No entanto, deve-se frisar que, ao analisar os excertos 2 e 3, um fato mostra-se evidente: o conto ainda é um gênero pouco trabalhado nas aulas de língua inglesa.

2.3 Averiguando o motivo da desistência de alguns participantes

Como inicialmente dez alunos se inscreveram no curso de extensão e, no decorrer das aulas, três deles ainda não havia comparecido a nenhum dos encontros presenciais e virtuais, sentimos a necessidade de aplicar um questionário (Apêndice C) para descobrir o motivo pelo qual haviam feito suas inscrições sem, no entanto, participar dos encontros/aulas. Os alunos afirmaram:

[4] 13 de novembro de 2012 – Recorte retirado do questionário 2 (impresso).

Me interessei pelo curso porque gosto muito da língua e de ler contos em inglês; fiz uma disciplina acessória na qual conheci os contos de Allan Poe e me interessei pelos outros. Porém, devido aos horários do curso, não pude comparecer, pois ficava muito cansativo, já que temos aulas à tarde também – não no mesmo horário, porém era um dos horários que eu tinha livre e precisava também estudar para o vestibular (Anitta).

O motivo pelo qual me inscrevi para participar do curso de extensão específico e não compareci foram os custos para almoçar, ficar a tarde e a necessidade de uma preparação para o vestibular que foi priorizada, já que comecei fazer cursinho pré-vestibular (Bob).

O 2º semestre de 2012 por culpa dos vestibulares foi um tanto complicado para ficar a tarde todas às sextas, acumulando o ensino médio com o pré-vestibular, com as acessórias e também com os estudos por conta. Lamento não ter conseguido manter a responsabilidade de ter feito o curso (Magrão).

Nota-se nesse excerto, com base no modelo de análise proposto por Spradley (1980), dois domínios culturais de razão. No primeiro deles, é possível perceber o motivo inicial que os levou a se matricular no curso de extensão:

Quadro 2: Razões que levaram os alunos a se matricular no curso de extensão

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é a razão/motivo de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela língua inglesa • Gosto por contos 	é a razão/motivo de	ter se matriculado no curso “Cultura e contos em língua inglesa”

Já o segundo domínio cultural nos aponta para os motivos que influenciaram os alunos a desistir do curso. Segundo os alunos Anitta, Bob e Magrão, o que motivou a desistência/não comparecimento ao curso de extensão foi:

Quadro 3: Razões que levaram os alunos a desistir do curso

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é a razão/motivo de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de compatibilidade com os horários • Necessidade de se preparar para o vestibular • Custos com alimentação 	é a razão/motivo de	não participar do curso

Percebe-se, na fala dos três, a preocupação com o vestibular. Talvez algo que poderia ser levado em consideração para um curso futuro seria a escolha dos participantes. Em vez de oferecer o curso para todo o ensino médio, ele poderia ser ofertado preferencialmente aos alunos do primeiro e do segundo ano do ensino médio, pois, como os dados deste estudo revelaram, o excesso de atividades, bem como a preocupação com o vestibular, afetaram diretamente a participação e o envolvimento dos alunos.

2.4 O conceito atribuído pelos alunos ao termo “cultura”

Os alunos participantes tiveram a oportunidade de atribuir um conceito ao termo “cultura” em dois momentos durante a pesquisa: no questionário 1 e no *chat*.

2.4.1 O questionário 1 e o conceito de cultura

Uma das perguntas do questionário 1 buscava averiguar qual é o conceito que os alunos apresentam para o termo cultura. Como o curso de extensão era intitulado “Cultura e contos em língua inglesa”, acreditamos que descobrir a concepção que os alunos tinham do termo em questão era de suma importância. Quando incitados a buscar uma definição para cultura, os alunos afirmaram:

[5] 12 de outubro de 2012 – Recorte retirado do questionário 1.

O que define os traços e as características de um povo (John-117, questionário 1).

É tudo que faz parte de um povo, seja o modo de vestir, a música, a religião, a comida ou o modo de falar (Sagnier, questionário 1).

Cultura é todo e qualquer produto criado pelo homem, variando-se em idioma, religião, música, culinária, literatura (Bigode de gato, questionário 1).

Tem a ver com língua, personalidade e religiosidade (Dri, questionário 1).

Tudo aquilo que consideramos importante para o desenvolvimento da sociedade (Finotti, questionário 1).

É o conhecimento sobre a arte (cinema, teatro, música), as leis e os costumes de determinado povo (Mia Blanch, questionário 1).

É o conjunto de costumes, linguagem, história e comportamentos de um povo (Hemingway, questionário 1).

Nota-se nas respostas apresentadas pelos alunos a tentativa de qualificar o termo cultura. Finotti, por exemplo, demonstra em sua resposta uma supervalorização do termo quando generaliza todas as coisas que são importantes para o desenvolvimento da sociedade como constituintes da cultura. Assevera-se, porém, que quatro alunos, Hemingway, Mia Blanch, Sagnier e John-117, apontaram os costumes como parte da cultura de um povo. Dri, por sua vez, foi a única aluna que, desde o princípio, demonstrou reconhecer a relação intrínseca entre língua e cultura, tão imprescindível para o ensino e aprendizagem de uma LE (AGAR, 2006).

Como as definições apresentadas pelos alunos ao termo cultura eram diversas e se enquadravam em vários níveis (costumes, língua, arte), acreditamos ser relevante dar continuidade a esse processo de tentativa de definição, só que agora possibilitando aos alunos refletir e discutir algumas definições do termo que seriam a eles apresentadas através de um *chat*.

2.4.2 O *chat* e o conceito de cultura

O *chat* foi realizado com os alunos através da plataforma Moodle, em um horário predefinido. Almejava-se promover a discussão e reflexão acerca dos diversos conceitos sobre o termo cultura.

Antes de entrar no *chat*, os alunos deveriam assistir a um vídeo intitulado “What is culture?”, disponível no Youtube⁶ e que fora postado no Moodle. O vídeo traz oito definições sobre o termo cultura, a saber: 1) Compreendo cultura como um tesouro que é parte da nossa memória coletiva, das nossas próprias percepções; 2) É o par de óculos adquirido através do qual enxergamos a vida; 3) Cultura é algo que une as pessoas; 4) Cultura somos nós. Nós a construímos. Nós damos forma a ela conforme queremos que ela seja; 5) É um apelo para que os indivíduos concordem com alguns valores comuns que os unem em harmonia; 6) Quanto mais conhecemos a cultura dos outros, mais compreensivos, tolerantes e globais nós nos tornamos; 7) Os nossos traços culturais, valores e crenças são diferentes e diversos; 8) São o respeito e a compreensão que promovemos que nos fazem verdadeiramente humanos.

Nota-se que, das oito definições apresentadas, apenas as quatro primeiras podem ser classificadas como definições, no sentido literal do termo. As demais podem ser classificadas

⁶ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=57KW6RO8Rcs>>. Acesso em: 20 set. 2013.

como frases que incitam a reflexão e apontam para o respeito e a compreensão perante o outro/diferente.

Aos alunos cabia a tarefa de assistir ao vídeo e refletir sobre as definições apresentadas sobre o termo cultura. Assim que os alunos entraram no *chat*, pedimos que escolhessem uma definição, dentre as diversas apresentadas no vídeo, para descrever o termo cultura. Hemingway, John-117, Mia Blanch e Dri apontaram a primeira definição, enquanto Sagnier apontou a sexta definição como a mais apropriada. Percebe-se que, dentre as diversas características do termo cultura, os quatro primeiros alunos reconheceram o seu caráter histórico, isto é, para eles a cultura é parte da memória coletiva, sendo, por isso, propagada através das gerações num processo de acumulação e evolução social (HORTA; RAMOS, 2009). Já Sagnier, ao enfatizar o respeito perante a cultura do outro, aponta-nos traços da sua caminhada para se tornar uma falante intercultural (DAMEN, 1987).

Após essa discussão inicial, os alunos foram desafiados a apresentar uma definição de “cultura em língua inglesa”. Como os alunos apresentaram certa dificuldade para responder, segui os pressupostos de Lafayette (1997) e então parti de algo que lhes era familiar, no caso, sua própria cultura, para posteriormente abordar a definição mais abrangente do termo:

[6] 19 de outubro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (*chat*).

Professora-pesquisadora: how do you see the culture of this language (English)?

Hemingway: Gee...

John-117: Sh...

Professora-pesquisadora: to make things easier, let's first imagine the case of Brazil, our culture. What kind of things do you think characterize Brazilian people?

John-117: they are helpful people.

Professora-pesquisadora: good!

Sagnier: they are happy and receptive.

Mia Blanch: soccer, because most of our soccer players are famous around the world.

Professora-pesquisadora: guys, do you agree or disagree that samba/carnival represents us outside?

Sagnier: I agree.

John-117: I agree, but for me these are not the best things to represent us.

Professora-pesquisadora: do you like and know how to samba, guys?

Sagnier: I don't like to listen to it very much and I don't know how to dance.

John-117: I do like samba, but I don't know how to dance.

Hemingway: I don't dance samba, but carnival/samba is very used to represent Brazil...

Mia Blanch: I don't like samba and I don't like carnival.

Professora-pesquisadora: yeah I asked your attention to this point because sometimes we as Brazilians, are seen as the people of soccer, samba and carnival, and also the country of the “mulatas” and “caipirinha”.

Mia Blanch: but this is our culture.

Professora-pesquisadora: but only these (soccer, samba and carnival)? Or are these just part of our culture?

Mia Blanch: yeah, teacher, just part.

Sagnier: Yeah, they’re all parts of our culture, but not all.

É possível perceber no excerto 6, com base no modelo sugerido por Spradley (1980), três domínios culturais distintos. No primeiro deles estão os adjetivos utilizados pelos alunos participantes para qualificar o povo brasileiro:

Quadro 4: Atribuições dadas pelos alunos ao povo brasileiro

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Prestativo • Feliz • Receptivo 	é uma atribuição de	o povo brasileiro

Nota-se na fala dos participantes que foram utilizados adjetivos qualificadores para se referir ao povo brasileiro, e tais adjetivos tendem a contribuir para a criação/reafirmação de uma imagem positiva. No entanto, é sabido que os adjetivos utilizados para qualificar o povo brasileiro se enquadram no nível dos estereótipos. Os estereótipos, segundo Kramsch (1998), são manifestações insensíveis que rotulam ou generalizam determinado grupo sem levar em consideração as particularidades de cada indivíduo e, por isso, afetam tanto os que deles fazem uso quanto aqueles que são caracterizados por tais preconceitos. É possível perceber ainda nesse domínio cultural que o Brasil é visto pelos alunos participantes como uma entidade homogênea, sem variedade, uma vez que, para eles, todo brasileiro pode ser caracterizado como feliz, prestativo e receptivo.

O segundo domínio cultural encontrado no excerto 6 demonstra a tentativa por parte dos alunos participantes de encontrar elementos que constituem a cultura brasileira:

Quadro 5: Representações da cultura brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma parte de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Samba • Carnaval • Futebol 	é uma parte de	a cultura brasileira

Para Sagnier, a cultura brasileira pode ser resumida a samba, carnaval e futebol. Essa simplificação da cultura brasileira se dá porque a aluna possui a crença de que o Brasil é um país unificado, em razão de uma concepção de cultura homogênea. É também perceptível, no excerto 6, minha tentativa em auxiliar a aluna no processo de desconstrução desses estereótipos, tentativa essa realizada por meio de questionamentos. Tal atitude foi de extrema valia no processo de ensino-aprendizagem, isso porque, como afirma Sarmiento (2004), ao propiciar momentos de discussão dos aspectos culturais, o professor está contribuindo para a não propagação de estereótipos.

O terceiro domínio cultural verificado no excerto 6 evidencia a razão pelo qual o futebol é utilizado para representar a cultura brasileira:

Quadro 6: O futebol e a cultura brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é o resultado de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ser reconhecido internacionalmente como jogador de futebol 	é o resultado de	o futebol representar a cultura brasileira

No início da discussão, os participantes ressaltaram que o Brasil é reconhecido nacional e internacionalmente por ser o país do samba, carnaval e futebol. O reconhecimento mundial do Brasil como o país do futebol deve-se, segundo aos alunos, à notoriedade internacional alcançada por muitos jogadores. O que cabe destacar nesse excerto é que, após as reflexões sobre sua própria cultura, os alunos participantes perceberam que samba, carnaval e futebol devem ser vistos apenas como parte da cultura brasileira e não como seus únicos representantes, fato que contribuiu sobremaneira para que refletissem sobre a cultura/identidade brasileira. A cultura e identidade deixa de ser vista como algo estático,

simples e homogêneo para atingir um nível de pluralidade e complexidade, características que, segundo Lopes (2004), são essenciais para a definição do termo.

Após verificar os conceitos atribuídos pelos alunos ao termo “cultura brasileira”, partiu-se para a discussão do termo “cultura dos goianos”:

[7] 19 de outubro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (*chat*).

Professora-pesquisadora: When we talk about the “goianos”... what kind of things represent the culture of these people?

Mia Blanch: “sertanejo universitário”.

Sagnier: “sertanejo”.

Professora-pesquisadora: Do you girls like sertanejo?

Mia Blanch: No.

Sagnier: I don't like “sertanejo universitário”, I like the old sertanejo.

Professora-pesquisadora: What else do you think can represent the culture of Goiás? Boys, let's help us.

John-117: Pequi.

Mia Blanch: The food, the tradition.

Hemingway: Guariroba, catira.

Professora-pesquisadora: Hum...that's nice. I asked your attention to these points guys to make you notice that even inside Brazil there are different kinds of culture...the culture of the goianos, nordestinos, cariocas...

John-117: Brazil is a huge country, it is normal that we have so many cultures.

Assim, a partir do excerto 7, verificou-se o seguinte domínio cultural:

Quadro 7: Representações da cultura goiana

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma parte de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Sertanejo • Catira • Pequi • Guariroba 	é uma parte de	a cultura goiana

A análise desse excerto revela o termo cultura associado a duas categorias: a música e a comida. Woodward (2000, p. 8-9) postula que as identidades são marcadas pela diferença e que elas “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Assim, é comum que um goiano se diferencie de outros grupos dentro do mesmo país por comer pequi ou guariroba, ou ainda, por preferir sertanejo a frevo. No que se refere à comida, é preciso ressaltar que ela é um forte símbolo cultural, capaz de revelar

importantes características de determinado povo. Woodward (2000, p. 42), ao utilizar um exemplo do antropólogo social francês Claude Lévi-Strauss, afirma que

a cozinha estabelece uma identidade entre nós – como seres humanos (isto é, nossa cultura) – e nossa comida (isto é, a natureza). A cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura. A cozinha é também uma linguagem por meio da qual “falamos” sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo. Talvez possamos adaptar a frase de Descartes e dizer “como, logo existo”. Como organismos biológicos, precisamos de comida para sobreviver na natureza, mas nossa sobrevivência como seres humanos depende do uso das categorias sociais que surgem das classificações culturais que utilizamos para dar sentido à natureza.

Além de reconhecer que a comida é algo de extrema relevância para se distinguir dos outros, os participantes evidenciaram ainda a música e as tradições como formas de autorreconhecimento. Sagnier, por exemplo, faz uma distinção dentro de um sistema simbólico, diferenciando sertanejo universitário de sertanejo tradicional. Acredita-se que, ao se preocupar em fazer tal distinção, a aluna buscava valorizar o estilo sertanejo tradicional, que, por ser mais antigo e por apresentar uma temática mais histórica e romântica, tende a representar as raízes do povo goiano.

Após promover a discussão sobre aspectos da cultura brasileira e mais especificamente da cultura goiana, questionei os alunos como eles definiriam a cultura em língua inglesa:

[8] 19 de outubro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (*chat*).

Professora-pesquisadora: When we say “Cultura em língua inglesa”, what are we talking about? How can it be described?

John-117: English culture refers to England culture.

Sagnier: that depends, because we know things about, for example, USA culture and also things about UK culture, and they are different.

John-117: but is normal to use “English culture” to refer to U.S.A culture.

Hemingway: generally we mean U.S.A. culture, but in focused on England.

Mia Blanch: it refers to the way people talk, the accent.

Professora-pesquisadora: Hum...

Sagnier: for example, in UK they are famous because of the tea time, and the way they govern their country is different from the USA.

Professora-pesquisadora: Excellent example, Sagnier! I proposed this course to you guys, because I know that although something is written in English, we really need to know about the cultural aspects that are behind it.

John-117: If you know the culture behind the story, you can understand better.

Dri: yeah, makes sense.

Sagnier: makes a lot of sense.

A análise do excerto 8 aponta outro domínio cultural:

Quadro 8: Atribuições dadas pelos alunos à cultura em língua inglesa

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura da Inglaterra • Cultura dos Estados Unidos • Sotaque 	é uma atribuição de	cultura em língua inglesa

Ao verificar o excerto 8, foi possível perceber a cultura em língua inglesa associada a três categorias: cultura da Inglaterra, cultura dos Estados Unidos e sotaque dos falantes de inglês. A fala de John-117, no entanto, demonstra que, para ele, a equação uma língua = uma cultura é válida, uma vez que ele associa a cultura da língua inglesa a um país específico, no caso, a Inglaterra. Já Sagnier até tenta desconstruir a informação apresentada por John-117 ressaltando as diferenças entre os Estados Unidos e a Inglaterra. Fala-se em tentativa, tendo em vista que a aluna ainda permanece na polaridade Estados Unidos *versus* Inglaterra para se referir à cultura em língua inglesa. E, ao relatar que a Inglaterra é famosa por sua “hora do chá”, a aluna acaba reforçando um estereótipo.

Mia Blanch, por sua vez, ao tentar explicar sobre a cultura em língua inglesa, chama a atenção dos colegas não para as diferenças existentes entre os Estados Unidos e a Inglaterra, mas para a questão das particularidades dos falantes de língua inglesa, ou seja, para os diferentes sotaques. Apesar de bem-simplificada, a afirmação da aluna revela que ela está caminhando para o reconhecimento de que a língua/cultura inglesa não é homogênea.

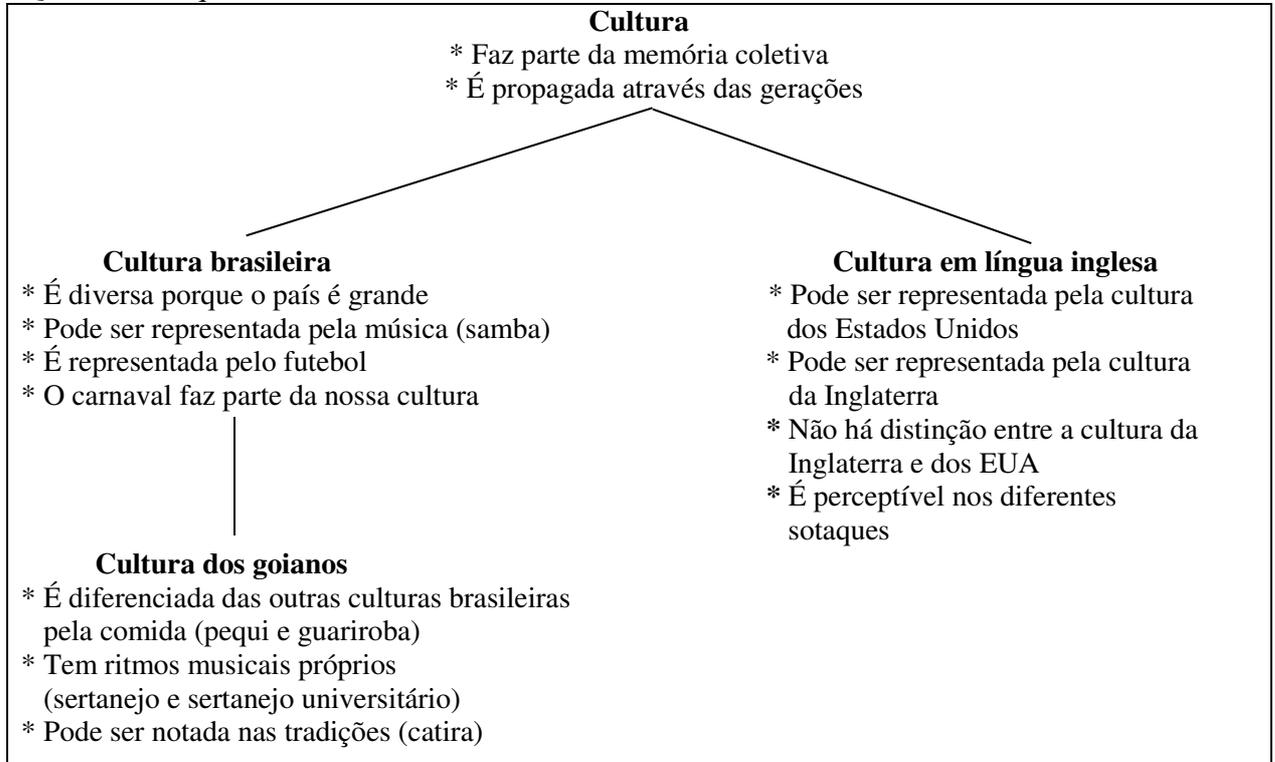
O excerto 8 nos revela também a tentativa por parte dos alunos de encontrar uma cultura para a língua inglesa. Fala-se em tentativa porque os argumentos utilizados por eles, como ressaltados anteriormente, ainda se encontram na polaridade Estados Unidos *versus* Inglaterra. Para estudos futuros, poderia ser disponibilizado aos alunos um tempo maior para discussão e reflexão acerca da L2/C2, oferecendo-lhes alguns referenciais teóricos para que eles possam chegar a uma definição apropriada do termo.

Após as definições apresentadas pelos alunos, tive o cuidado de mostrar aos participantes que cultura não deve ser vista como algo estático ou homogêneo, isso porque dentro de um mesmo país, de uma região, de uma cidade e até mesmo de uma mesma sala de aula coexistem diversas culturas (KRAMSCH, 1998).

Como já ressaltado anteriormente, procurava-se com esse *chat* verificar o conceito dado pelos alunos ao termo cultura, e foi possível perceber os conceitos atribuídos por eles à

cultura brasileira, à cultura goiana e à cultura em língua inglesa. Com base nos domínios culturais encontrados, chegou-se à seguinte taxonomia sobre cultura:

Quadro 9: Esquema sobre cultura



Os dados revelaram que o *chat* foi além do objetivo inicial, servindo como um espaço de discussão e reflexão sobre a cultura dos alunos (C1) e a cultura do outro (C2), no caso referido, a cultura em língua inglesa.

2.5 “The dishonest friend” – W. H. D. Rouse

O professor e escritor indiano William Henry Denham Rouse nasceu em Calcutá em 1863 e ganhou notoriedade internacional ao descobrir que as línguas clássicas poderiam ser ensinadas através do Método Direto.⁷ Foi professor da Universidade de Cambridge e em 1888 tornou-se membro da Christ’s College, uma das instituições pertencentes à Universidade de Cambridge. Em 1911 iniciou uma série de seminários para professores com o intuito de disseminar a possibilidade de se ensinar latim e grego por meio do Método Direto. Suas ideias

⁷ Segundo Cook (2003), o Método Direto surgiu no século XX e tinha por objetivo promover a comunicação na língua-alvo. O método se baseava na teoria associacionista da psicologia, a qual postulava que a associação é o princípio básico da atividade mental. Assim, para atingir a tão almejada comunicação, o aprendiz deveria associar os significados diretamente com a LE, já que, para o método, a utilização da língua materna traria interferências negativas para o processo de aprendizagem.

contribuíram para a criação da Associação para a Reforma do Ensino de Latim. Rouse ainda ficou conhecido por inúmeros trabalhos de tradução, dentre eles a *Ilíada* e a *Odisseia* (ROUSE, 1897).

O conto “The dishonest friend”, escolhido para ser trabalhado com os alunos, faz parte da coleção de contos indianos *The giant crab and other tales from old India*, publicada pelo autor em 1897.

2.5.1 Análise do conto “The dishonest friend”

“The dishonest friend” narra a história de dois amigos. Um deles, diante da necessidade de realizar uma viagem, deixa seu arado com o “amigo” para que este cuide do instrumento. O “amigo”, por sua vez, na primeira oportunidade que tem, vende a ferramenta e embolsa o dinheiro. Ao retornar da viagem, o dono do arado pede por seu instrumento e então o outro lhe diz que a ferramenta havia sido engolida por um pássaro. Passado algum tempo, o “amigo” necessita de um favor daquele que havia enganado anteriormente: que este cuide de seu filho enquanto ele viaja. O amigo, sem titubear, esconde o filho e, assim que o “amigo” volta, afirma que seu filho havia sido engolido por um pássaro, tal qual seu arado. A discussão faz com que eles acabem resolvendo o entrave na Justiça, deixando-se subentendido ao leitor que os protagonistas acreditam e confiam no sistema judiciário para solucionar os problemas da sociedade.

Esse conto foi escolhido para ser discutido em sala de aula porque, na época, o Brasil acompanhava e a mídia dava grande enfoque à prisão do contraventor e bicheiro goiano Carlos Augusto de Almeida Ramos, conhecido como Carlos Cachoeira. Assim, por se tratar de um conto em que é possível discutir questões como justiça e honestidade, eu acreditava que, no momento em que esses temas viessem à tona em sala de aula, os alunos fossem associá-los ao caso de Cachoeira.

O excerto do diário de campo relata de forma mais descritiva o modo como se deu a discussão em sala de aula:

[9] 26 de outubro de 2012 – Recorte retirado do diário de campo da pesquisadora.

No dia e horário marcado, cinco alunos compareceram para a leitura e discussão do conto: Hemingway, John-117, Mia Blanch, Sagnier e Bigode de gato. Iniciamos nossa discussão com foco em duas palavras: “*honesty*” e “*justice*”. Os alunos apontaram os seguintes significados para a palavra “*honesty*”: 1) “*a person that doesn’t lie*” (John-117); 2) “*a person that*

doesn't cheat” (Sagnier). Para “*justice*” John-117 afirmou que é “*when the person is punished because did something wrong*”.

Perguntou-se aos alunos se eles recordavam de algum caso no Brasil que tenha tido reconhecimento da mídia e eles afirmaram: 1) “*I remember the case of Heloá, that girl who was murdered by her boyfriend*” (Sagnier), 2) “*I remember the case of Isabella, the girl who was thrown out the window by his father and by the wife of his father*” (Bigode de gato), 3) “*I remember the case of Mensalão*” (John-117). Como os alunos não mencionaram o caso de Carlinhos Cachoeira, levei o tema em discussão e perguntei a eles, “*And the case of Carlinhos Cachoeira? What do you think?*” e Hemingway respondeu, “*Ah, it is always on TV, on the news, Fantástico talked about Carlinhos Cachoeira this Sunday*”. Perguntei o que eles achavam do caso, se eles acreditavam que o contraventor ficaria preso por muito tempo, e John-117 afirmou: “*I don't think he is going to the jail teacher, because he is rich and rich people in Brazil generally don't go to jail, only the poor people*”, Sagnier ainda complementa: “*That's true teacher, look at the case of mensalão, nobody until now went to jail*”. Após as discussões sobre os temas da atualidade, partimos para a discussão de alguns aspectos culturais que eles presenciariam no conto.

Quando questionados qual o pronome utilizado em português para se referir ao juiz, Hemingway e Mia Blanch apontaram dois termos: Excelentíssimo e Vossa Excelência. No entanto quando questionados qual pronome em inglês poderíamos utilizar para se referir ao juiz, nenhum aluno soube responder. Foi questionado também se algum deles já havia ido a um tribunal e todos afirmaram que não. John-117 apontou que apesar de nunca ter ido, assiste muito a série de TV *Law and Order* e ele acredita que o tribunal brasileiro seja semelhante ao dos EUA. Quando foi solicitado que eles definissem a justiça no Brasil, os adjetivos mencionados foram: “*weak*” (John-117), “*doesn't exist*” (Hemingway) e “*blind*” (Mia Blanch). Todos os alunos afirmaram que nunca precisaram resolver nenhum problema judicialmente, no entanto, ressaltaram que não confiam na justiça brasileira, porque: 1) “*Even the lawyers are corrupted*” (Hemingway) e 2) “*It's not strict, people are not punished*” (John-117).

Após estas discussões foi feita a leitura do conto “*The dishonest friend*”, do escritor indiano W. H. D. Rouse. Ao final da leitura foi solicitado que os alunos apontassem características importantes do conto e eles ressaltaram que: 1) “*It's a tale from India. I saw this on the reference*” (Hemingway). 2) “*Although we can't see many different aspects, it shows the indian short stories, its culture, expressions like 'what can't be cured must be endured'*” (Sagnier). 3) “*Similar to these stories we have our own stories like bumba-meu-boi, saci-pererê, they are stories that my mother and my grandmother used to tell me when I was a kid*” (John-117).

Encerrada a discussão foi solicitado aos alunos que acessassem posteriormente o Moodle para realizar a atividade sobre o conto.

Verifica-se nesse excerto retirado do diário de campo, com base no modelo de análise proposto por Spradley (1980), três domínios culturais. O primeiro deles diz respeito aos adjetivos utilizados pelos alunos participantes para qualificar a Justiça brasileira:

Quadro 10: Atribuições dadas pelos alunos à Justiça brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Fraca • Não existe • Cega 	é uma atribuição de	Justiça brasileira

Todos esses adjetivos foram mencionados pelos alunos no momento da pré-leitura e demonstram o descrédito por parte deles com a Justiça brasileira. O segundo domínio cultural revela as razões que levam/levaram os alunos participantes a desconfiar da Justiça brasileira:

Quadro 11: Razões que levam os alunos a desconfiar da Justiça brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma razão para	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Até mesmo os advogados são corruptos • Não ser severa 	é uma razão para	os alunos desconfiarem da Justiça brasileira

São inegáveis os sentimentos de descontentamento e desconfiança dos alunos em relação à Justiça brasileira, evidenciados, sobretudo, pelos adjetivos utilizados por eles no primeiro domínio cultural. Tal descontentamento é asseverado pelo fato de a Justiça não cumprir, segundo eles, seu papel primordial, que é o de punir aqueles que cometeram algum erro:

Quadro 12: A aplicabilidade da Justiça

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é o resultado de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ser punido por ter feito algo errado 	é o resultado de	a aplicabilidade da Justiça

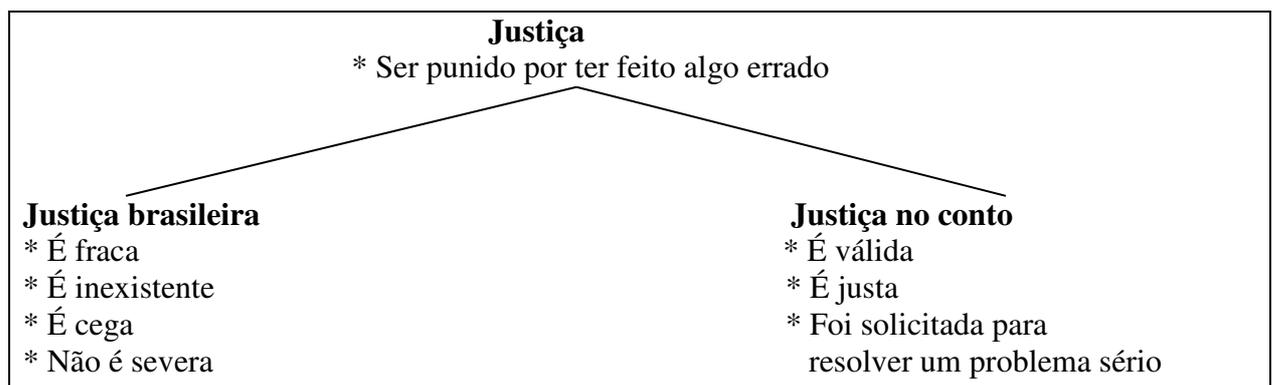
O excerto retirado do diário de campo também evidencia que alguns alunos, em razão do contato com as séries de televisão norte-americanas, acreditavam que o modelo de tribunal

daquele país se aplicava a todos os demais. A fim de desmistificar essa crença, mostrei-lhes, com o auxílio da internet, algumas imagens que expunham diferenças entre os tribunais de diversos países, e chamei a atenção para o fato de que as leis, bem como sua aplicabilidade, diferenciam-se de país para país. Essa diferença pode ser notada com maior clareza tendo-se em mente as raízes distintas dos sistemas jurídicos dos Estados Unidos e do Brasil. Ao passo que o direito brasileiro possui uma estrutura romano-germânica, com as decisões legislativas ocupando o centro do sistema, o direito norte-americano tem sua origem na tradição inglesa, com a chamada *common law*, sistema no qual os precedentes judiciais e não as leis desempenham um papel preponderante (DAVID, 1996).

Outro ponto que nos chama a atenção no excerto 9 é que, apesar de muitos alunos terem citado que a Justiça no país é fraca e que há um alto índice de corruptos, muitos deles nem sequer mencionaram o contraventor Carlinhos Cachoeira. Os casos mencionados por eles foram o de Eloá, a jovem assassinada pelo namorado em São Paulo em 2008; o de Isabela, a garota que foi jogada pela janela pelo pai e pela madrasta; o do Mensalão, grande crise política brasileira que veio à tona durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Com base nos domínios culturais encontrados, foi formulada a seguinte taxonomia de cultura:

Quadro 13: Esquema sobre a Justiça



Após a leitura do conto, os alunos realizaram uma atividade de interpretação (Apêndice I) na plataforma Moodle. Uma das perguntas solicitava aos participantes que apontassem o pronome que um dos personagens principais utilizou para se referir ao juiz; todos os alunos responderam que o protagonista fez uso da expressão *my lord*. É possível afirmar que o conhecimento de tal vocábulo em língua inglesa se deu após a leitura do conto,

visto que, antes da leitura, todos os participantes afirmaram não saber qual pronome em língua inglesa é utilizado para se referir a um juiz (cf. excerto 9).

Os alunos, na atividade de interpretação do conto, ao serem questionados se tomariam uma atitude semelhante àquela de um dos protagonistas da história – processar alguém – ou, ainda, se levariam o problema para ser resolvido na Justiça, afirmaram:

[10] 24 de setembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade de interpretação do conto “The dishonest friend”).

Of course not, at first I wouldn't do such a thing. And if I have done this, before going to the court, I will say the truth to retrieve my son back. The court in Brazil generally takes long time to resolve the problems and in this case I think if I say the truth the problem will be resolved faster (Hemingway, atividade de interpretação do conto).

Yes, because his children is definitely more important to him than the plough is to the other man. If I had a kid and someone took it from me, I would go wherever I needed to go to take my kid back (Sagnier, atividade de interpretação do conto).

Yes, because I would fight for my child too and how I tried to resolve talking and I was not successful the next step needs to be the court (John-117, atividade de interpretação do conto).

Yes, because the son is very important and if I tried to talk but didn't resolve I would take he or she to the court (Mia Blanch, atividade de interpretação do conto).

Sabe-se que a leitura de textos literários possibilita ao leitor transcender as limitações da sua própria vida ao promover uma extensão ou alargamento de sua própria realidade (ISER, 1978). Desse modo, pode-se dizer que, apesar de os alunos terem relatado que nunca precisaram resolver nenhum problema na Justiça, eles tiveram a oportunidade de vivenciar tal experiência por meio da leitura do conto.

Como revela o excerto 9, todos os alunos afirmaram não acreditar ou confiar na Justiça brasileira pelos diversos motivos explanados. Hemingway, no excerto 10, acrescenta ainda outro motivo: o fato de a Justiça brasileira ser lenta. E é pelo fato de ser lenta que o aluno prefere resolver o problema de outras formas. Já Sagnier, John-117 e Mia Blanch, apesar de terem relatado seu descontentamento com a Justiça no excerto 9, evidenciam no excerto 10 que, assim como um dos protagonistas do conto, eles se dirigiram à Justiça a fim de sanar os problemas. Talvez essa opção de se submeter a um serviço no qual não acreditam plenamente se dê exclusivamente pela circunstância, circunstância essa que, por envolver um ente querido, faz com que todos os esforços sejam válidos. Segundo Iser (1978), essa

mudança de perspectiva é dada com base nas características da leitura, que deve ser vista como um processo e não como um produto. Admitir a leitura como um processo implica reconhecer que cada momento vivenciado pelo leitor é uma fase de uma longa caminhada.

Nota-se, no excerto 10, que Sagnier, John-117 e Mia Blanch mudaram seu ponto de vista em relação à Justiça brasileira. Todo o descontentamento inicial perante o sistema judiciário, que fora apresentado por eles no momento da pré-leitura, encontra-se no primeiro plano e deve ser considerado como um ponto de vista móvel. Fala-se em ponto de vista móvel porque, no decorrer da leitura, houve um entrecruzamento de perspectivas dos alunos e das informações apresentadas pelo texto e, ao final, na atividade de interpretação do conto, eles até cogitaram a possibilidade de se submeter à Justiça para resolver os seus problemas (segundo plano).

Para Brumfit e Carter (1986, p. 14-15), nos textos literários as informações não são apresentadas de modo claro, simples e convencional, mas de um modo que exige do aluno, durante seu processo de leitura, uma busca por pistas tanto dentro como fora do texto para auxiliá-lo no processo de compreensão. No conto “The dishonest friend”, é relatada a decisão do juiz, o qual diz para aquele que está no tribunal em busca do seu filho: “se você encontrar o arado que a ti foi confiado, talvez você encontre seu filho também” (ROUSE, 1897, p. 33). Nesse trecho, reconhece-se que o processo de leitura não se limita a fluir apenas para frente. Os elementos apresentados no presente tendem a transformar o passado, ou ainda, o passado e o futuro convergem continuamente no momento presente, de modo que o texto “passa pela mente do leitor como um rede de conexões cada vez maior” (ISER, 1978, p. 116). Ao serem perguntados o que o juiz quis dizer com essa decisão, os alunos apontaram:

[11] 24 de setembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade de interpretação do conto “The dishonest friend”).

The judge understood that the plough’s owner had done a little trick to his friend hiding the boy until his friend says the truth, that he had really sold the plough, and that it was not ate by a rat (Hemingway, atividade de interpretação do conto).

He said that to tell the man that if he be honest and face the truth, telling that he had sold the plough, he will have his son back (John-117, atividade de interpretação do conto).

The judge told that because he wanted to show to the man that he should be honest and give back what he took so that he would receive what have been taken from him (Sagnier, atividade de interpretação do conto).

The judge noticed that the man was lying, that the plough wasn't eat by a rat, so he said that to force the man to tell the truth, he can't escape anymore, or he tells the truth or his son will not appear (Mia Blanch, atividade de interpretação do conto).

Sabe-se que na linguagem do cotidiano há um alto nível de redundância e previsibilidade, e que na linguagem literária ocorre justamente o contrário (ISER, 1978). Esse excerto nos demonstra que todos os alunos compreenderam a linguagem literária ao inferir, a partir da leitura do texto, o que a sentença dada pelo juiz significava de fato.

Além de auxiliar os alunos a inferir o significado através da interação com os textos, o conto “The dishonest friend” possibilitou-lhes refletir sobre o sistema judiciário na L1/C1 e na L2/C2, além de prover-lhes uma nova expressão, no caso, *my lord*. Percebemos que esta foi adquirida pelos alunos após a leitura, porque aplicamos a eles duas atividades distintas, uma de pré-leitura e uma de pós-leitura, que comprovam tal fato. Sabe-se, porém, que apenas essas duas atividades são incapazes de medir todo o progresso alcançado pelos alunos em termos de novos vocábulos. Logo, acreditamos que a leitura dos contos pode ter provido a eles diversos outros vocábulos.

2.6 “The story of an hour” e “Desiree’s baby” – Kate Chopin

Kate Chopin nasceu em St. Louis, no estado norte-americano de Missouri, em 1850. Filha de Eliza e Thomas O’ Flaherty, Kate perdeu seu pai ainda muito jovem em um acidente de trem e foi criada em um ambiente exclusivamente feminino por sua mãe, sua avó e sua bisavó, todas elas viúvas (TOTH, 1999).

Em 1870, Kate casou-se com Oscar Chopin, filho de uma família rica que cultivava algodão. Após o casamento, mudaram-se para Nova Orleans e tiveram sete filhos, sendo cinco homens e duas mulheres. Em 1882, Chopin morreu e Kate passou a cuidar da plantação da família. Decidida a voltar para sua terra natal, Kate vendeu tudo e foi viver novamente com sua mãe, que faleceria um ano depois. As adversidades fizeram com que Kate se tornasse escritora. O dinheiro para o sustento da família vinha dos contos que ela escrevia, que, em geral, eram sobre o povo de Louisiana (TOTH, 1999). Wiechmann (2010, p. 48) relata que o reconhecimento literário da autora só se deu após a sua morte, pois “seus textos eram carregados de referências (explícitas ou não) à sexualidade feminina” e, por isso, eram considerados inapropriados para os leitores da época.

Neste estudo foram selecionados dois contos da autora para ser trabalhados com os alunos: “The story of an hour” e “Desiree’s baby”. O primeiro, publicado em 1895 na revista *St. Louis Life*, foi escolhido por discutir o papel da mulher em uma sociedade patriarcal no final do século XIX. O segundo, por sua vez, foi escrito em 1893 e nele é possível abordar o problema da discriminação racial.

2.6.1 Análise do conto “The story of an hour”

O conto “The story of an hour” inicia com um evento fatídico na vida de Louise Mallard: a morte do marido em um acidente de trem. Como Louise era uma senhora que tinha problemas de coração, a família designa à irmã a tarefa de lhe dar a terrível notícia. Ao receber a notícia, a protagonista decide ficar sozinha no seu quarto, e é a partir desse momento que o narrador onisciente (aquele que sabe tudo que se passa no íntimo das personagens, tal como suas emoções e pensamentos) possibilita ao leitor vivenciar as angústias da consciência da protagonista e, concomitantemente, sua alegria ao acreditar que a morte do marido havia garantido a ela a liberdade plena. Fala-se em liberdade, já que a senhora Mallard “se sentia subjugada e reprimida em seu papel secundário de esposa devotada e mãe zelosa” (ROSSI, 2007, p. 3). Ao final do conto, o marido da senhora Mallard surge e eis que ele desfaz todo o mal-entendido. Ao ver o marido, a senhora Mallard sofre um infarto e morre. Todos os outros personagens do conto que, diferentemente do leitor, não têm acesso aos pensamentos da senhora Mallard, acreditam que ela morreu de alegria e não de desgosto, ou melhor, mais possivelmente, de desespero ao saber que a volta repentina do marido havia destruído a sua tão sonhada liberdade.

O conto foi escolhido para ser discutido em sala de aula para averiguar o papel da mulher em uma sociedade patriarcal no final do século XIX. Como no conto é relatada a morte de alguém, no caso, do marido da senhora Mallard, aproveitei para discutir e refletir com os alunos participantes sobre o tema da morte, focalizando o modo como ela é vista e retratada no conto, o que a morte do marido representou para a protagonista e as expressões utilizadas para se referir ao falecimento, dando ênfase às implicações culturais que estão presentes em cada expressão. Um trecho do diário de campo relata como se deu o início da discussão:

[12] 21 de novembro de 2012 – Recorte retirado do diário de campo da pesquisadora.

Devido a uma viagem que a professora de história havia marcado com os alunos do ensino médio, com saída planejada para as 18h do dia 22, tivemos que antecipar nosso encontro que aconteceria na sexta-feira para o dia 21. Pretendi trabalhar com os alunos como as pessoas lidam com a morte em diferentes culturas, bem como o papel da mulher em dois períodos distintos: século XIX e século XXI.

Iniciei a aula exibindo aos alunos uma apresentação em *power point* sobre a biografia da autora Kate Chopin. Em seguida, perguntei aos alunos quais são as distintas formas que podem ser usadas para dizer que alguém morreu, tanto em português quanto em inglês. À medida que os alunos foram respondendo, fui montando um esquema no quadro que ficou da seguinte maneira:

English	X	Portuguese
- <i>we lost someone</i> (Dri)		- faleceu (Hemingway)
- <i>the person goes to a better place</i> (Bigode de gato)		- foi embora (Mia Blanch)
- <i>the person is pushing up daises</i> (professora-pesquisadora)		- foi para um lugar melhor (Dri)
- <i>the person is six feet under</i> (professora-pesquisadora)		- passou para o outro lado (Finotti)
		- bateu as botas (John-117)

Os alunos se mostraram surpresos com a quantidade de expressões em língua inglesa para se referir à morte, já que como John-117 pontuou: “Pensei que fosse só em português que existia este tanto de expressões”. Enquanto fazia o esquema no quadro, Dri, Mia Blanch e Finotti aproveitaram para copiar em uma folha as expressões que eles não conheciam. Em seguida, discutimos sobre as situações mais apropriadas para se utilizar cada uma dessas expressões e Finotti afirmou: “Esta atividade foi bem bacana, pois quando a gente cria situações para usar as expressões facilita a memorização né?!” Os outros alunos participantes concordaram com Finotti. Logo após, mostrei aos alunos duas figuras, uma de uma mulher do século XIX e outra do século XXI e pedi para que eles descrevessem as imagens.

Iniciamos a leitura do conto e durante ele fizemos quatro pausas para discutir sobre os acontecimentos. Em uma das pausas, logo após ser relatado que a senhora Mallard acredita ter alcançado a liberdade com a morte do marido, Hemingway fez o seguinte comentário: “Nossa, ela diz agora ter o corpo e a mente livres, isso quer dizer que ela não só poderá fazer e exercer suas vontades, como também que não precisará mais manter relação sexual com esse marido né?!” Os outros alunos concordaram com Hemingway e prosseguimos a leitura. Quando a leitura foi encerrada, todos os alunos se entreolharam demonstrando-se surpresos com o final do conto e foi então que Dri pediu para que relêssemos o último parágrafo para ver se eles realmente o haviam compreendido. Relemos juntos e ao confirmar os fatos, todos os alunos afirmaram que nenhum deles esperava por um final como este.

O excerto 12 retirado do diário de campo da professora-pesquisadora demonstra que tal discussão possibilitou aos alunos o contato com diversas expressões na língua-alvo. Nota-

se ainda que, para John-117, essa atividade foi relevante porque lhe possibilitou refletir a respeito das concepções que ele tinha sobre a L2/C2. Quando o aluno afirma que haveria tantas expressões para se referir à morte apenas na língua portuguesa, ele evidencia, mesmo que de modo implícito, que reproduz um estereótipo: o de que a sua L1/C1 é superior à L2/C2. Como um dos propósitos deste estudo é promover o contato/diálogo dos alunos entre a L1/C1 e a L2/C2, enfatizando que ao se discutir língua e cultura não é cabível pensar em superioridades, pode-se afirmar que tal atividade auxiliou o cumprimento de tal intento.

Kramsch (1993) postula que um dos cuidados que o professor deve ter ao selecionar um texto literário é o de verificar se sua estrutura é previsível ou não. Nota-se, no excerto 12, que a estrutura do conto utilizado não era previsível, já que todos os alunos demonstraram grande surpresa ao se deparar com o final. Todos eles sentiram a necessidade de reler o último parágrafo do texto para confirmar os acontecimentos.

A partir da leitura do conto foi solicitado aos alunos, em uma atividade de interpretação (Apêndice J), que expusessem o papel desempenhado pela mulher no final do século XIX, e eles afirmaram:

[13] 23 de novembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “The story of an hour”).

The woman’s role was to be housemaid and to take care of the children. She needed to stay at home and get out only with her husband (atividade de interpretação do conto 2, Hemingway).

A mulher era submissa e sem escolha, totalmente dependente do marido e sem voz na sociedade (atividade de interpretação do conto 2, Mia Blanch).

The women had to do housework and take care of the children (atividade de interpretação do conto 2, Bigode de gato).

She had the role to do housework like cook, wash the dishes and clothes (atividade de interpretação do conto 2, John-117).

The role of the women was only to take care of the house and children and yet they had to please their husbands. They were a useless part of the society. Men saw them with only one purpose: to reproduce, and it was always expected a boy instead of a girl (atividade de interpretação do conto 2, Sagnier).

Com base nas atividades dos alunos foi possível encontrar o seguinte domínio cultural:

Quadro 14: Atribuições dadas pelos alunos ao papel desempenhado pela mulher no conto

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ser submissa • Dependendo do marido • Desempenhar atividades domésticas • Cuidar dos filhos 	é uma atribuição de	o papel da mulher no conto (século XIX)

Para Iser (1978), o objeto criado durante o processo de leitura é estético e acontece no leitor, a quem cabe a tarefa de ativar as estruturas do texto. Os alunos, ao relatarem o papel da mulher no conto e, conseqüentemente, no século XIX, apresentaram informações generalizadas, isso porque, como é sabido, apesar dos afazeres domésticos naquela época serem desempenhados exclusivamente pelas mulheres, as mulheres pertencentes à classe alta, por exemplo, não realizavam tais serviços.

Buscando contrapor dois momentos culturais distintos (C1 X C2), questionei os alunos se o papel desempenhado pela mulher no século XXI era semelhante ao papel desempenhado por ela no século XIX:

[14] 23 de novembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “The story of an hour”).

The woman role is under transformations, because they can work in different jobs and the marriage is not an obligation (atividade de interpretação do conto 2, Hemingway).

Mulher independente, livre, sem dependência do marido e com total poder sobre suas escolhas (atividade de interpretação do conto 2, Mia Blanch).

She is free and more independent (atividade de interpretação do conto 2, Bigode de gato).

The woman is more independent, has a job and she does things considered for man (atividade de interpretação do conto 2, John-117).

The women conquered a lot of rights and achievement, now they can vote, they can work, they can have more money than man and they are absolutely free, not like men, because we still live in a sexist world (atividade de interpretação do conto 2, Sagnier).

Nota-se nas respostas dadas a esse questionamento o seguinte domínio cultural:

Quadro 15: Atribuições dadas pelos alunos à mulher do século XXI

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade (voto/trabalho) • Independente • Ter um trabalho 	é uma atribuição de	a mulher na atualidade

O papel desempenhado pela mulher no século XIX e evidenciado pelo conto tem estreita relação com o modo como o casamento era visto por determinado grupo e em uma dada época. Assim, quando questionados como era o casamento no século XIX, os alunos relataram:

[15] 23 de novembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “The story of an hour”).

The wedding was an institution basically obligatory for woman because they were forced by her Family to find a husband to sustain her and constitute a Family with lots of children (atividade de interpretação do conto 2, Hemingway).

As escolhas das pessoas eram feitas pelos pais, havia muita censura, já que quando casados as escolhas eram feitas apenas pelos homens (atividade de interpretação do conto 2, Mia Blanch).

The wedding was something imposed and arranged by the man’s and woman’s family (atividade de interpretação do conto 2, Bigode de gato).

The wedding was usually set by the parents of the bride and the groom (atividade de interpretação do conto 2, John-117).

The wedding was arranged, women couldn’t choose their husbands and couldn’t split up, because the image of a divorced woman was horrible in that period (atividade de interpretação do conto 2, Sagnier).

Nota-se na fala dos alunos o seguinte domínio cultural, que expõe as características do casamento no século XIX:

Quadro 16: Características apresentadas pelos alunos sobre o casamento no século XIX

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Obrigatoriedade para as mulheres • Ser arranjado pela família 	é uma atribuição de	o casamento no século XIX

Os alunos reconheceram que o casamento sofreu algumas alterações na atualidade:

[16] 23 de novembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “The story of an hour”).

Most things have changed. Women have more freedom to make different choices and to change her future (atividade de interpretação do conto 2, Hemingway).

As escolhas são feitas individualmente, sem repressão, pode-se escolher com quem deseja casar, e tanto o homem quanto a mulher tem direito de opinar (atividade de interpretação do conto 2, Mia Blanch).

The man and the woman have liberty to choose who they want to marry (atividade de interpretação do conto 2, Bigode de gato).

The people marry when they are in love with each other (atividade de interpretação do conto 2, John-117).

The people are free now. They can marry whoever they want and the image of the divorce is still bad, but not like before, also they can choose to have kids or not (atividade de interpretação do conto 2, Sagnier).

Percebe-se na fala dos participantes as seguintes características referentes ao casamento na atualidade:

Quadro 17: Características apresentadas pelos alunos sobre o casamento no século XXI

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • As escolhas a serem feitas individualmente • Liberdade de escolha 	é uma atribuição de	o casamento na atualidade

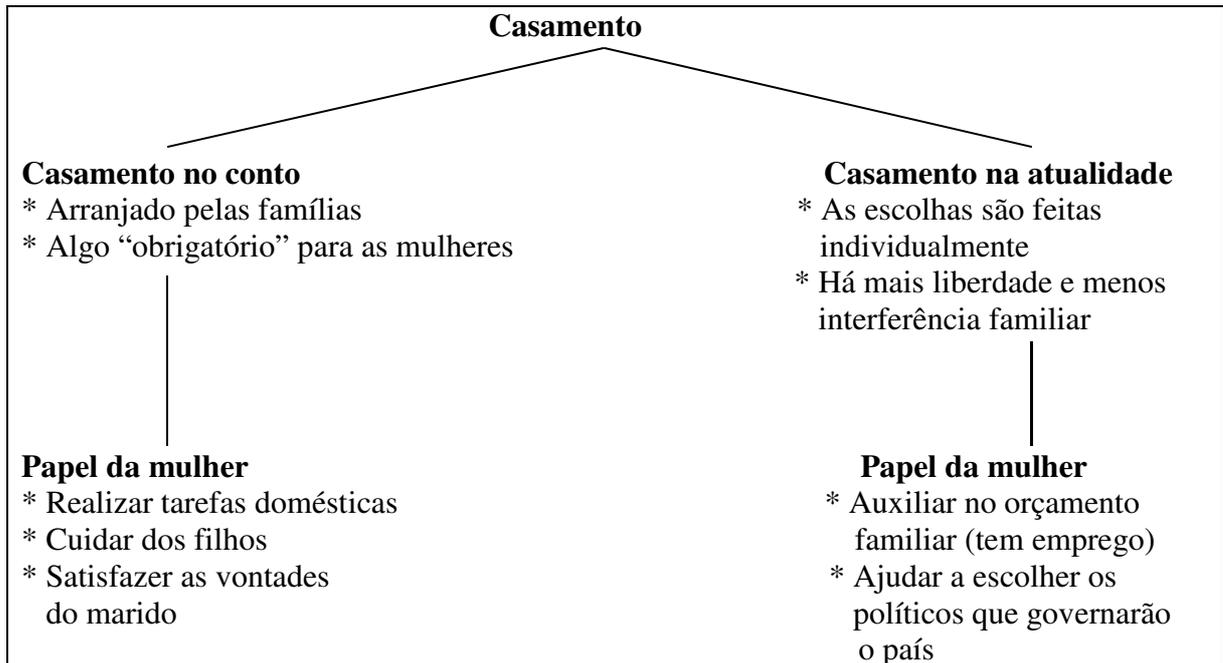
Ao comparar o casamento em dois períodos distintos, século XIX e século XXI, os alunos perceberam que atualmente há uma maior liberdade tanto para os homens quanto para as mulheres, que passam a fazer suas escolhas individualmente, sem tanta interferência ou influência familiar. Pode-se afirmar que essa liberdade, como foi mencionado pelos alunos participantes, já era almejada séculos atrás. Hemingway, no excerto 12, durante a leitura e discussão do conto, faz uma pausa para frisar que a morte do marido da senhora Mallard possibilitaria a ela uma liberdade de corpo e espírito, esta porque ela poderia agora exercer as suas vontades, os seus desejos, e aquela porque não mais precisaria manter relações com esse marido. Contudo, ressalta-se que o texto não traz essa informação de modo explícito. São as lacunas que deixam as perspectivas do texto em aberto, permitindo ao leitor coordená-las (ISER, 1978).

A maioria dos textos literários é disposta “por uma sequência de estruturas tão organizadas que as correlações servem para modificar ou até mesmo frustrar as expectativas que elas haviam despertado” (ISER, 1978, p. 111). Isso justifica o fato de os alunos, ao final da leitura, terem pedido para relermos juntos o último parágrafo a fim de confirmar se haviam realmente compreendido aquela parte do texto.

Talvez o leitor do século XXI possa ter dificuldade em compreender essa liberdade que a senhora Mallard diz sentir no conto, e isso se deve sobremaneira às diferenças culturais entre o momento em que o conto foi escrito (polo artístico) e recebido (polo estético) (ISER, 1978). Deve-se destacar que Sagnier, no excerto 16, ao enfatizar o quanto o divórcio era malvisto pela sociedade da época, sem, portanto, tentar julgar a atitude da protagonista do conto de acordo com as suas experiências, mantém certo distanciamento da obra, que é essencial para compreender essa nova realidade trazida pelos textos ficcionais (ISER, 1978). Cabe ressaltar que os alunos participantes deste estudo, mesmo sendo jovens do século XXI, pertencentes à outra realidade cultural, conseguiram fazer uma leitura apropriada e bem-situada, histórica e culturalmente, do conto.

Com base nos domínios culturais encontrados, chegou-se à seguinte taxonomia sobre casamento:

Quadro 18: Esquema sobre o casamento



Nota-se, na análise, que a leitura de “The story of an hour” possibilitou aos alunos refletir sobre a morte e as implicações culturais que estão presentes em cada expressão, além de contribuir para a desconstrução de estereótipos que os participantes tinham sobre a L2/C2. Afirma-se isso tendo em vista a participação dos alunos na aula de 21 de novembro de 2012. A atividade em que os alunos tiveram que realizar frases utilizando as diversas expressões referentes à morte requereu deles uma sensibilidade cultural no que diz respeito a criar frases com as expressões em um contexto adequado. Além do mais, o simples fato de colocá-los em contato com diversas expressões referentes à morte em língua inglesa serviu para que refletissem sobre essa L2/C2 e percebessem que, em se tratando de línguas, não é apropriado falar em superioridades. Tal reflexão é de suma importância para o processo de desconstrução de estereótipos, como já foi destacado anteriormente.

2.6.2 Análise do conto “Desiree’s baby”

O conto, como o próprio título indica, narra a história do filho de Desiree, uma moça que foi achada quando criança e adotada pela senhora Valmonde. O pai da criança e esposo de Desiree é Armand, um francês que, aos oito anos de idade, após perder a mãe, muda-se com o pai para os Estados Unidos. Movido pela paixão, Armand decide se casar com Desiree mesmo

sabendo que ela era adotada e tinha um passado obscuro, fatores esses considerados relevantes para a sociedade daquela época.

O nascimento do bebê, que é negro, traz à tona inúmeras questões que acabam influenciando diretamente a vida do casal. Quando o bebê está com três meses, Armand decide expulsar a mulher e o filho de casa, atribuindo a Desiree a culpa de o bebê do casal ser negro. Ao fazer uma limpeza na casa, buscando destruir todas as cartas que sua amada havia lhe enviado quando ainda eram namorados, Armand depara-se com uma carta antiga que havia sido escrita por sua mãe e endereçada a seu pai. Nela a mãe agradece a Deus por ter lhes abençoado e por jamais permitir que Armand descubra que ela, “a quem o ama muito, pertence à raça marcada pela escravidão” (CHOPIN, 1893, p. 3).

Esse conto foi escolhido com o intuito de promover uma discussão sobre a discriminação racial. Buscando debater a escravidão nos Estados Unidos durante o século XIX, principalmente no estado de Louisiana, que é o cenário do conto, entreguei aos alunos, antes mesmo da leitura, uma linha do tempo (Apêndice O) com os acontecimentos históricos mais marcantes no estado. Os alunos afirmaram que a leitura da linha do tempo foi relevante, pois descobriram a origem do nome Louisiana e a influência da França no estado. O excerto retirado do diário da pesquisadora evidencia o modo como se deu a discussão em sala de aula:

[17] 7 de dezembro de 2012 – Recorte retirado do diário de campo da pesquisadora.

Iniciei a aula com uma apresentação em *power point* com imagens relacionadas com vocábulos presentes no conto, vocábulos estes que os alunos pudessem vir a desconhecer. Perguntei aos alunos se eles já haviam sofrido algum tipo de preconceito e todos eles afirmaram que não. Em seguida, dei um *handout* aos alunos que explanava sobre a história de Louisiana em forma de linha do tempo. Iniciamos o processo de leitura, em voz alta, do conto e foram feitas seis pausas durante a leitura para verificar se os alunos estavam compreendendo o texto. Em uma das pausas, momento em que líamos que Armand havia expulsado Desiree e seu bebê de casa, Mia Blanch diz: “Nossa que absurdo, e ninguém vai denunciar ele não, *teacher*, por esta atitude racista?”. Enfatizei aos alunos que era preciso se atentar para a época em que o conto fora escrito, final do século XIX e para a escravidão que era um problema latente naquele período e disse também para prestarem atenção nos fatos que ainda seriam relatados no conto. Ao finalizarmos a leitura, questionei aos alunos se eles esperavam que o conto tivesse esse final, e eles afirmaram: “*No, it was really a surprise to me*” (Hemingway), “*I didn’t expect, but I loved the end, in fact*, eu achei foi pouco para ele largar de ser otário” (Mia Blanch). “*I didn’t expect either, but one thing that I find similar to our real life is that sometimes we want to blame the others for our problems and the problem is with us*” (Sagnier). Quando questionados sobre o porque de no conto aparecer algumas palavras francesas, Hemingway relatou: “Bem, com a linha do tempo que você nos mostrou professora, dá

para perceber que Louisiana foi da França por um período de tempo, daí a influência”. Os demais alunos concordaram com a afirmação apresentada pelo colega.

O fato de todos os alunos terem afirmado que nunca sofreram nenhum tipo de preconceito não influenciou diretamente na compreensão do texto, isso porque, como é sabido, a leitura remove a divisão sujeito-objeto e então o leitor começa a ser ocupado pela narrativa do autor. Ele deixa temporariamente sua própria disposição para se preocupar e se interessar por algo que, até o momento, não havia vivenciado e não poderia surgir da órbita de sua própria experiência (ISER, 1978).

No excerto 17, torna-se evidente que Mia Blanch acaba julgando o protagonista do conto de acordo com suas próprias experiências. Inicialmente, a aluna esperava que Armand fosse julgado com base nas leis vivenciadas por ela no século XXI, leis essas que estabelecem que racismo é crime. Aqui, nota-se que a aluna não manteve um distanciamento do texto a fim de compreender os acontecimentos e ainda preencheu as lacunas do texto de acordo com as circunstâncias históricas vivenciadas por ela. Para Iser (1978), porém, não é o texto que formula expectativas ou modificações, mas o próprio leitor.

Relata-se ainda que as informações dadas por um mesmo texto não são processadas do mesmo modo por todos os leitores, já que as experiências de cada um irão interferir no seu processo de compreensão (ISER, 1978). Mia Blanch, por exemplo, diz ter ficado feliz com o final da história, pelo fato de o protagonista ter ficado sozinho. Para ela, essa solidão é uma forma de punição por ele ter expulsado a mulher e o filho de casa. Já Sagnier, em vez de julgar o protagonista do conto, prefere estabelecer uma comparação entre ficção e realidade. Ao participar do jogo da leitura trazendo todas as suas aptidões e conhecimentos, a aluna está, segundo Iser (1978), extraindo prazer da leitura e ainda participando efetivamente desse processo. Fala-se em participação, já que ela não simplesmente internalizou as posições dadas pelo texto, mas transformou-as ao estabelecer um diálogo com a sua realidade (ISER, 1978).

Após a leitura, os alunos realizaram uma atividade de interpretação do conto (Apêndice K) e, ao serem questionados sobre o motivo pelo qual Armand não levou em consideração as origens de Desiree antes de se casar com ela, pontuaram:

[18] 7 de dezembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “Desiree’s baby”).

Because he has just lost his mother and felt a little sad and over this he had fallen in love for Desiree (atividade de interpretação do conto 3, Hemingway).

Because Desiree was not black (atividade de interpretação do conto 3, Sagnier).

Because she was white (atividade de interpretação do conto 3, Bigode de gato).

Because she was white, and because of that she wouldn't be African American (atividade de interpretação do conto 3, Mia Blanch).

Because she was taken to raise by Madame Valmonde (atividade de interpretação do conto 3, John-117).

A resposta de Hemingway não atende aos requisitos da pergunta, uma vez que o aluno fez uma interpretação não apropriada dos fatos apresentados. Mais uma vez percebemos que o objeto criado durante o processo de leitura é estético e acontece no leitor (ISER, 1978). No conto, há a menção de que Armand havia perdido sua mãe quando tinha oito anos de idade e que posteriormente havia se mudado para os Estados Unidos com o pai. Ressalta-se que em nenhum momento fica explícito que o sofrimento proveniente de tal fato influenciou na sua decisão de se casar com Desiree. Acredita-se que o aluno possa ter feito tal confusão em razão da estrutura do texto. O conto, conforme foi exposto no referencial teórico deste trabalho, é um gênero que impõe ao contista a tarefa de unir, de forma cumulativa, espaço e tempo (CORTÁZAR, 2008). Em “Desiree’s baby”, são apresentados, em um mesmo parágrafo, a morte da mãe de Armand e a paixão entre Armand e Desiree. Uma única expressão, portanto, separa esses dois acontecimentos: “há dezoito anos”. Comprova-se, assim, que Hemingway pode ter feito uma leitura com foco nas palavras-chave do texto sem se atentar para os pequenos detalhes, que, como os dados revelam, são de extrema relevância para a compreensão do conto.

É na mente do leitor que o texto se faz coerente. No entanto, para que a interpretação se dê de forma apropriada, as projeções do leitor devem ser guiadas e modificadas pelo texto. Caso isso não ocorra, é possível que suas expectativas produzam “ilusão, no sentido de que a nossa atenção é confinada a detalhes que são imbuídos de uma validade representativa na sua totalidade” (ISER, 1978, p. 147). Desse modo, verifica-se que Hemingway, ao se apegar a um detalhe do texto – a morte da mãe do protagonista –, ignorou outros, como a expressão “há dezoito anos”, e acabou atribuindo àquela expressão um valor representativo. Tal atitude contribuiu para romper o equilíbrio necessário para a compreensão do texto.

A resposta dada por John-117 também não satisfaz as expectativas do texto, isso porque, sabe-se, o motivo que levou Armand à decisão de não investigar as origens de Desiree foi o fato de a moça não ter pele negra. O fato de Desiree ser adotada pela senhora Valmonde colocaria em xeque as suas origens e, desse modo, não demonstraria segurança a Armand. Ressalta-se, no entanto, que as alunas Sagnier e Mia Blanch conseguiram completar as lacunas do texto de forma apropriada, garantindo assim, sua compreensão.

Com base nas respostas dos alunos, é possível perceber o seguinte domínio cultural:

Quadro 19: Razões que levaram Armand a ignorar as origens de Desiree

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é a razão/motivo de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ter a pele clara • Ter sido criada pela senhora Valmonde 	é a razão/motivo de	Armand ignorar as origens de Desiree antes de se casar

Quando questionados sobre o motivo pelo qual Armand decidiu atribuir a Desiree a culpa pelo fato de o filho do casal ser negro, os alunos relataram:

[19] 7 de dezembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “Desiree’s baby”).

Because she had be found when she was a baby and because she was nameless (atividade de interpretação do conto 3, Hemingway).

Because her past was unknown (atividade de interpretação do conto 3, Mia Blanch).

Because nobody knows anything about her, she was adopted (atividade de interpretação do conto 3, Bigode de gato).

Because her past, parents and origins were unknown (atividade de interpretação do conto 3, John-117).

Because she was adopted (atividade de interpretação do conto 3, Sagnier).

Como foi mencionado no referencial teórico deste trabalho, nos textos literários as informações não são apresentadas de modo claro, simples e convencional, mas de um modo que exige do aluno, durante seu processo de leitura, uma busca por pistas tanto dentro como fora do texto para auxiliar no processo de compreensão (BRUMFIT; CARTER, 1986). Desse modo, é possível afirmar que o contato dos alunos com contos é capaz de auxiliá-los a inferir

significado sobre o texto, e isso pode ser evidenciado no excerto 19, em que, apesar de o texto não trazer de forma explícita o que levou Armand a atribuir a Desiree a culpa pelo fato de seu filho ser negro, todos os alunos conseguiram, a partir da interação com o texto, perceber o real motivo. Foi possível encontrar, nas respostas apresentadas por eles, o seguinte domínio cultural:

Quadro 20: Razões pelas quais Desiree foi considerada culpada pela cor do filho

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é a razão/motivo de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ter um passado obscuro • Ter sido adotada • Ter sido encontrada quando era um bebê 	é a razão/motivo de	Desiree ser culpada pela cor do filho

No conto, Armand culpa Desiree pelo fato de seu filho ser negro e, em seguida, expulsa os dois de casa. Tal atitude extremista foi colocada em discussão na atividade de interpretação do conto, e os alunos foram questionados se o tratamento que Armand deu à esposa e ao filho seria tolerado nos dias atuais:

[20] 7 de dezembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “Desiree’s baby”).

That’s not very certain, because we often see stories of racism and sexism in our society and usually see abandoned babies that are result of betraying (atividade de interpretação do conto 3, Hemingway).

No. Nowadays racism is considered crime and also it does not make sense to not like a baby just because his skin color, that is an absurd (atividade de interpretação do conto 3, Sagnier).

No, he could go to jail by racial discrimination (atividade de interpretação do conto 3, John-117).

No, because the society today is more tolerant and there is less prejudice (atividade de interpretação do conto 3, Mia Blanch).

No, because in the society today there is less prejudice, racism is also considered crime (atividade de interpretação do conto 3, Bigode de gato).

O racismo foi revelado pelos alunos como um crime, e eles reconheceram que a sociedade atual, apesar dos casos esporádicos de discriminação, é bem mais tolerante e menos preconceituosa do que a sociedade do século XIX, época em que o conto foi escrito. Como os alunos demonstraram que o racismo é crime no Brasil, aproveitei para destacar que essa criminalização é recente, com a publicação do artigo 5º, inciso XLII, da Constituição de 1988.

Verificaram-se no excerto 20 dois domínios culturais. O primeiro deles expõe as características atribuídas pelos alunos à sociedade atual:

Quadro 21: Características da sociedade atual

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ser mais tolerante • Ser menos preconceituosa 	é uma característica de	a sociedade atual

Já o segundo domínio cultural expõe um problema latente no conto, o racismo. Segundo os alunos, o racismo não seria tolerado nos dias atuais, já que vivemos em uma sociedade menos preconceituosa e porque, como já foi ressaltado, configura-se como um tipo de crime.

Quadro 22: Classificação de racismo

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é um tipo de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Racismo 	é um tipo de	crime

Ao serem indagados se tal tipo de discriminação ainda é uma prática recorrente nos dias atuais, os alunos ressaltaram:

[21] 7 de dezembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “Desiree’s baby”).

The racial discrimination still happens nowadays because we still see the great part of the negroes out of qualified jobs, the university and generally in less/inferior economic/social position (atividade de interpretação do conto 3, Hemingway).

I believed this kind of discrimination still happens, this culture of racism is present in our lives until today, and is not going to end soon (atividade de interpretação do conto 3, Sagnier).

Sim, por mais que os tempos tenham passado, ainda existem pessoas com pensamentos arcaicos que por causa da cor da pessoa ela não é tão importante (atividade de interpretação do conto 3, Mia Blanch).

Todos os alunos reconheceram que a discriminação racial ainda é um problema que atinge a sociedade brasileira na atualidade, haja vista a quantidade de negros que ainda não conseguiram se adaptar ao mercado de trabalho e o número reduzido deles nas universidades, apesar dos inúmeros esforços que o governo tem feito para amenizar a situação, tal como a Ação Afirmativa, que busca reservar vagas para determinados grupos sociais. Assim, é possível verificar no excerto 21 dois domínios culturais. O primeiro deles explicita o lugar que os negros ocupam na sociedade nos dias atuais:

Quadro 23: Lugar ocupado pelos negros na sociedade atual

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é o lugar em	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos desqualificados • Fora da universidade • Classe social inferiorizada 	é o lugar em	que os negros ocupam na sociedade atual

O segundo domínio cultural encontrado no excerto 21 aponta um tipo de problema enfrentado pelos negros nos dias atuais:

Quadro 24: Problema enfrentado pelos negros na atualidade

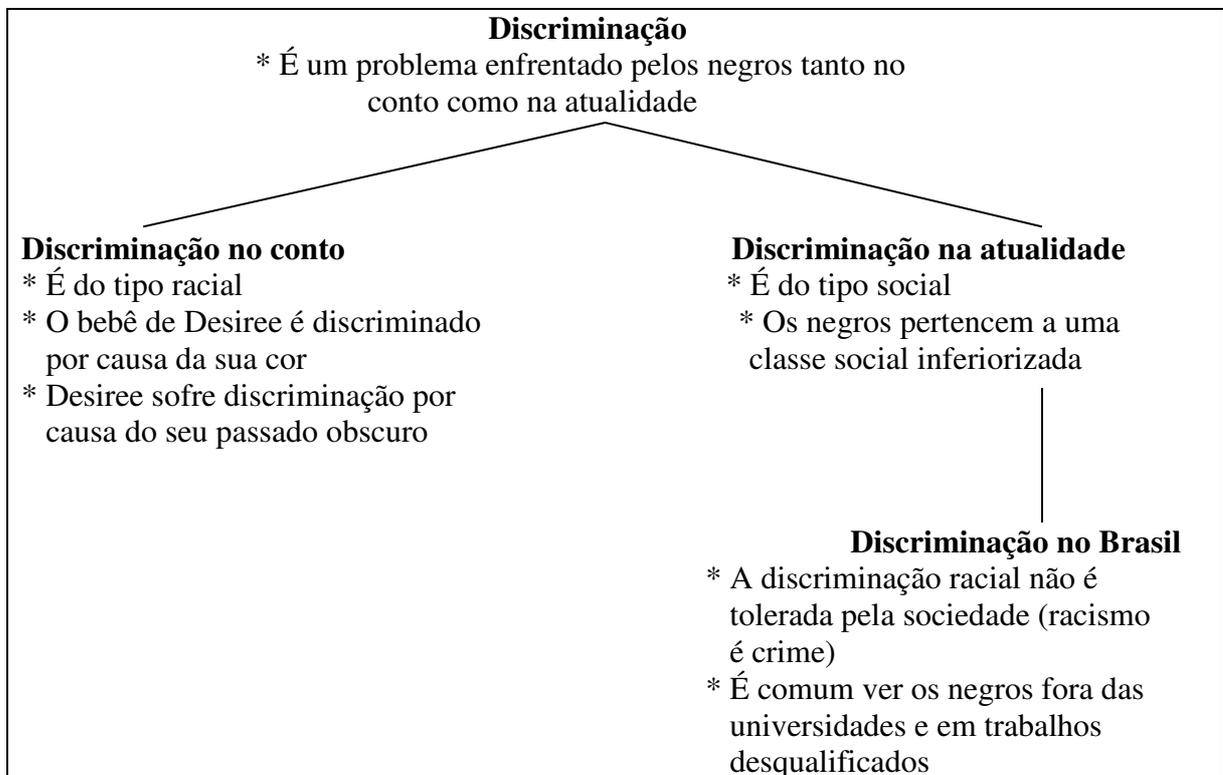
Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é um tipo de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação social 	é um tipo de	problema enfrentado pelos negros na atualidade

Percebe-se nas atividades de interpretação realizadas pelos alunos que a discriminação no conto é do tipo racial, uma vez que o bebê de Desiree é discriminado pela cor de sua pele.

Após discussões em sala de aula, os alunos perceberam que nos Estados Unidos houve uma melhora significativa no que diz respeito à discriminação racial e que o Brasil tem contribuído de maneira satisfatória para a erradicação desse problema, com campanhas na televisão e a aplicação do artigo 5º da Constituição. Apesar dos inúmeros esforços de erradicação da discriminação racial, reconhece-se que em ambos os países há ainda outro tipo de preconceito: o de caráter social.

A análise dos domínios culturais possibilitou a elaboração da seguinte taxonomia sobre discriminação:

Quadro 25: Esquema sobre discriminação



Nota-se, a partir da análise do conto “Desiree’s baby”, que a leitura do texto possibilitou aos alunos refletir e discutir um problema social enfrentado no século XIX, a discriminação racial, e o tipo de discriminação enfrentado pelos negros na atualidade, a discriminação social, possibilitando ainda um diálogo entre a L1/C1 e a L2/C2.

2.7 “Once there was a king” – Rabindranath Tagore

Escritor indiano de vários gêneros literários, dentre eles poemas, contos, romances, peças de teatro e autobiografias, Rabindranath Tagore (1861-1941) foi educado a maior parte

do tempo em casa pelos criados, pois sua mãe morreu quando ele ainda era muito jovem e seu pai viajava bastante. Aos 17 anos, vai para a Inglaterra a fim de receber instrução formal e lá gradua-se em Direito. Em 1901, já adulto e de volta à sua terra natal, decide montar uma escola para propagar suas concepções educacionais (TAGORE, 1916).

Em 1913, Tagore atinge notoriedade mundial ao ser o primeiro escritor não europeu a conquistar o Nobel de Literatura. Também se torna conhecido por expressar publicamente suas opiniões políticas, dentre elas a de que condenava a Índia britânica e apoiava sua independência (TAGORE, 1916).

O conto escolhido para ser discutido em sala de aula, “Once there was a king”, faz parte de uma coletânea de contos intitulada *The hungry stones and other stories*, publicada pelo autor em 1916.

2.7.1 Análise do conto “Once there was a king”

O conto narra a história de um menino e suas peripécias. Peripécias porque, para despistar o tutor que iria até sua casa, o menino finge para sua mãe que está doente e logo depois pede para que sua avó lhe conte uma história. A história escolhida pela avó é a de um rei, mas um rei diferente, já que desde o início ela enfatiza que este não possui um filho, e sim uma linda filha, que no decorrer do conto se apaixona pelo filho de um brâmane. Os brâmanes pertencem à casta indiana mais alta, a sacerdotal; desse modo, segundo os costumes indianos, seria impossível acontecer um casamento entre uma princesa e um brâmane. No conto, porém, acontece. A princesa cria um castelo com sete asas, para onde leva seu jovem marido, o qual morre picado por uma serpente tempos depois, sem descobrir as origens de sua amada.

O conto “Once there was a king” foi escolhido para ser discutido em sala de aula porque está repleto de elementos culturais, dentre eles: uma sociedade com uma forma de governo diferenciada da forma de governo brasileira; provérbios; onomatopeias; o sistema indiano de castas. Acredita-se que o contato dos alunos com esse tipo de texto poderia ser relevante, já que lhes possibilitaria conhecer a cultura de um povo falante de língua inglesa que não fosse norte-americano nem britânico, variedades que tendem a ser focalizadas em grande parte dos materiais didáticos.

Para que os alunos tivessem uma compreensão geral do autor do conto e do sistema de castas indiano, iniciei a aula (Apêndice G) mostrando-lhes uma apresentação em *Power Point*. Posteriormente dei ênfase aos modos e formas de governo e, juntamente com os alunos, criei um esquema no quadro. Os alunos atribuíram à república duas características primordiais: 1)

“Ter um presidente” (Mia Blanch, anotações retiradas do diário de campo da pesquisadora – 13 de dezembro de 2012); 2) “As pessoas que escolhem quem irá governar o país” (Finotti, anotações retiradas do diário de campo da pesquisadora – 13 de dezembro de 2012).

A tabela a seguir demonstra o domínio cultural proveniente das respostas dadas pelos alunos:

Quadro 26: Atribuições dadas pelos alunos à república

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ter um presidente • Liberdade de escolha dos governantes 	é uma atribuição de	república

A monarquia foi caracterizada pelos alunos participantes como: 1) “Ter um rei” (Dri, anotações retiradas do diário de campo da pesquisadora – 13 de dezembro de 2012); 2) “Não possibilitar liberdade de escolha ao povo. É uma forma de governo de sucessão” (Finotti, anotações retiradas do diário de campo da pesquisadora – 13 de dezembro de 2012). Tais afirmações apontaram para o seguinte domínio cultural:

Quadro 27: Atribuições dadas pelos alunos à monarquia

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ter um rei • Regime de sucessão 	é uma atribuição de	Monarquia

Como a cultura de todos os participantes deste estudo difere da cultura apresentada no conto, acreditava-se que os alunos já estariam familiarizados com a figura e os deveres do(a) presidente, mas que poderiam ter dificuldade em reconhecer a implicação cultural, social e histórica de um rei não ter um filho. Assim, ao questionar os alunos o que um filho homem representa para o rei e para o seu reino, eles relataram:

[22] 11 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “Once there was a king”).

The perpetuation of the royal legacy, and the heritage of the power of the kingdom (atividade de interpretação do conto 4, Hemingway).

He can continue the legacy of his kingdom (atividade de interpretação do conto 4, Sagnier).

He represents the future king. It is important to a king to have a son to continue his reign (atividade de interpretação do conto 4, John-117).

For the king the son represents the new successor and for the kingdom this kid represents a new king (atividade de interpretação do conto 4, Finotti).

Todo texto é constituído por vazios ou lacunas que são preenchidos pelo leitor (ISER, 1978). Em “Once there was a king”, um dos vazios que deveriam ser preenchidos é o fato do rei não possuir um filho homem. Tal fato foi deixado subentendido, possibilitando ao leitor participar do jogo da leitura (ISER, 1978). Ao analisar as respostas dos alunos, percebe-se que todos eles conseguiram preencher tal lacuna de forma apropriada e assim dar continuidade ao processo dialético de protensão (*protension*), que revela um horizonte futuro a ser ocupado, e de retenção (*retension*), que transmite um horizonte passado a ser preenchido (ISER, 1978). No referido caso, *protensão* se refere ao que é esperado pelo fato de o rei não ter um filho homem, enquanto *retenção* relaciona-se com aquilo que foi retido pelo leitor no momento em que ele preencheu tal lacuna durante seu processo de leitura.

Como no conto é apresentada a figura do rei e seus possíveis sucessores, senti a necessidade de verificar qual a concepção que os alunos tinham sobre um rei. Durante as discussões em sala de aula, foi possível perceber que, para os alunos participantes deste estudo, o rei é “*old, beard person*” (Sagnier, anotações retiradas do diário de campo da pesquisadora – 13 de dezembro de 2012) e “*a person with a crown*” (John-117, anotações retiradas do diário de campo da pesquisadora – 13 de dezembro de 2012). Essas afirmações apontaram para o seguinte domínio cultural:

Quadro 28: Atribuições dadas pelos alunos a um rei

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma coroa • Ser velho • Ter barba 	é uma atribuição de	um rei

Buscando desmistificar a imagem de que todo rei deveria ser velho, mostrei aos alunos duas figuras: uma de Jigme Khesar Nangyal, rei do Butão, que tem apenas 34 anos de idade, e outra de Abdullah II, rei da Jordânia, que atualmente, com seus 51 anos, não possui barba. Os participantes deste estudo revelaram ainda (diário de campo da pesquisadora, 13 de dezembro de 2012) que tal atividade fez com que eles percebessem o quanto foram influenciados pelos clássicos da Disney que assistiram durante a infância, os quais veiculavam a imagem do rei como velho e barbudo.

Após a leitura do conto, foi solicitado aos alunos que encontrassem um provérbio e uma onomatopeia no texto. Todos os alunos conseguiram encontrar o provérbio, *Ask me no questions and I'll tell you no lies*, mas inicialmente tiveram dificuldade para encontrar a onomatopeia. Finotti, por exemplo, questionou-me: “*Teacher, what is an onomatopoeia?*” (Finotti, anotações retiradas do diário de campo da pesquisadora – 13 de dezembro de 2012). Ao aluno foi dito que uma onomatopeia é a imitação de um som. Tal resposta foi válida não somente para Finotti, mas também para os demais alunos, que logo em seguida conseguiram encontrar a onomatopeia *thump, thump* no texto, utilizada na língua inglesa para imitar o som do coração.

Para o encontro virtual, eles deveriam realizar uma atividade de interpretação sobre o conto (Apêndice L) comparando o processo educacional do início do século XX com o do século XXI.

Quanto ao processo educacional exposto no conto, os alunos pontuaram:

[23] 11 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “Once there was a king”).

The education process was done at home. The children had lessons with a personal tutor who taught every school subject (atividade de interpretação do conto 4, Hemingway).

The children received their own tutor at home (atividade de interpretação do conto 4, Sagnier).

The children learned at home with a tutor (atividade de interpretação do conto 4, John-117).

The education was so unbending (atividade de interpretação do conto 4, Finotti).

Nota-se no excerto 23 dois domínios culturais. No primeiro deles são mostradas as características apresentadas pelos alunos para o modo como o processo educacional foi abordado no conto:

Quadro 29: Características do processo educacional no conto (início do século XX)

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente domiciliar • Ter um tutor 	é uma característica de	o processo educacional no conto (início do século XX)

Já o segundo domínio cultural aponta um adjetivo atribuído ao tipo de educação que é realizada em casa:

Quadro 30: Resultado de o processo educacional ocorrer em casa

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é o resultado de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ser rígida/inflexível 	é o resultado de	a educação ocorrer em casa

Com vistas a contrapor dois períodos distintos, século XX e século XXI, e também suas especificidades, requereu-se dos alunos uma definição do processo educacional tal qual fora relatado no conto e, em seguida, uma definição do modo como o processo educacional é apresentado na atualidade. O objetivo desse exercício foi verificar a concepção que os alunos apresentavam do termo educação e levá-los a refletir sobre as mudanças ocorridas no processo educacional ao longo dos anos. Assim, ao serem solicitados a descrever o processo educacional na atualidade, os alunos afirmaram:

[24] 11 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “Once there was a king”).

The education is based on the scholar environment with individual teachers for each subject (atividade de interpretação do conto 4, Hemingway).

We have a school that we have to go every day at the same hour and we also have to do activities (atividade de interpretação do conto 4, Sagnier).

The students have more freedom at school, they can meet other friends, play sports in group (atividade de interpretação do conto 4, Finotti).

O quadro abaixo ilustra que, apesar de verificarmos os mesmos domínios referentes ao processo educacional tanto no século XX quanto no século XXI, os termos escolhidos pelos alunos para caracterizá-lo diferenciam-se:

Quadro 31: Características do processo educacional do século XXI

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente escolar • Ter um professor para cada matéria • Liberdade 	é uma característica de	o processo educacional atualmente (século XXI)

O processo educacional que, segundo o conto e o contexto indiano, era realizado em casa e se caracterizava por ser rígido, passa agora a ser realizado nas escolas, lugar esse que, para os alunos, é associado ao vocábulo “liberdade”. O segundo domínio cultural mostra as vantagens da educação escolar apresentadas pelos alunos:

Quadro 32: Resultado de o processo educacional ocorrer na escola

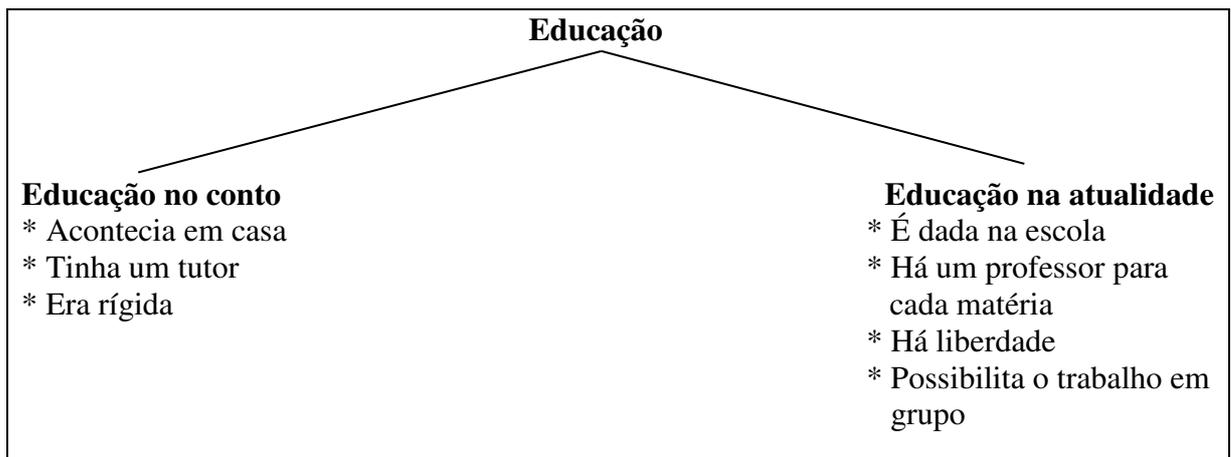
Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é o resultado de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o trabalho em grupo • Proporcionar maior liberdade aos alunos 	é o resultado de	a educação ocorrer na escola

Os alunos não apresentaram nenhum aspecto positivo para o processo educacional realizado em casa, mas sim um aspecto negativo, ao passo que foram atribuídos por eles dois aspectos positivos para o processo educacional ocorrido na escola, o que caracteriza assim sua preferência por esse sistema. Nota-se aqui um encontro entre dois horizontes culturais, o do personagem e o dos alunos. No excerto 24, os alunos demonstram como lidaram com o estranho no texto. Durante a interpretação, colocaram o familiar (processo educacional do

século XXI) em primeiro plano e o estranho (processo educacional do século XX) em segundo plano, ou seja, qualificaram o processo educacional do século passado com base apenas nos aspectos que foram mencionados no texto, sem fazer inferências ou utilizar o conhecimento histórico-social que possivelmente já detinham.

Ao analisar os domínios culturais, chegou-se à seguinte taxonomia sobre educação:

Quadro 33: Esquema sobre a educação



A leitura e discussão do conto “Once there was a king” possibilitaram aos alunos um contato com uma realidade social, histórica e política diferente da vivenciada por eles. As discussões contribuíram, por exemplo, para desconstruir estereótipos como o de que todo rei tem barba e é velho. Além disso, propiciou-lhes a aquisição de novos vocábulos.

2.8 “The gift of the Magi” – O. Henry

O. Henry é o pseudônimo de William Sydney Porter (1862-1910), contista norte-americano nascido na Carolina do Norte. Com apenas três anos de idade, perde sua mãe, vítima de tuberculose, e passa a ser criado pela avó e pelo pai. Aos vinte anos, o jovem acredita sentir alguns sintomas de tuberculose e decide se mudar para o estado do Texas, convicto de que a mudança de clima seria benéfica para a sua saúde. Lá se casa, começa a trabalhar em um banco e a escrever. Pouco tempo depois, é acusado de desfalque no banco em que trabalha e decide fugir sozinho para Honduras (LANGFORD, 1957).

A doença de sua esposa faz com que ele retorne ao Texas três anos depois, onde é julgado e sentenciado pelo crime cometido anteriormente. Cumpre seus quatro anos de

sentença em Ohio, período em que começa a usar o pseudônimo de O. Henry (LANGFORD, 1957).

O conto escolhido para ser trabalhado em sala de aula, “The gift of the Magi”, foi publicado em 1906, em uma antologia do autor intitulada *The four million*.

2.8.1 Análise do conto “The gift of the Magi”

O conto narra a história de um casal, Della e Jim, dois indivíduos pobres que estão dispostos a fazer as mais diversas peripécias a fim de agradar a pessoa amada no Natal. Della possui apenas um dólar e oitenta e sete centavos para comprar um presente para seu marido. Diante da falta de recursos, ela decide cortar seu cabelo e vendê-lo para poder comprar uma pulseira de relógio para Jim. Por sua vez, Jim, buscando uma maneira de agradar sua esposa, decide vender o único relógio que possui para poder presentear-a com um pente de cabelo. No final do conto, apesar da bondade dos protagonistas, os presentes mostram-se sem qualquer utilidade.

O conto foi escolhido para ser trabalhado em sala de aula porque possibilita a discussão de inúmeros aspectos culturais, a saber: a Broadway, os diversos tipos de moedas (*penny, nickel, dime, quarter*) e a celebração do Natal.

Antes da leitura do conto, entreguei aos alunos uma atividade (Apêndice M) que buscava averiguar seu conhecimento sobre alguns vocábulos e sobre os aspectos culturais que seriam apresentados no texto. Os alunos tiveram cerca de dez minutos para realizar a atividade, e, em seguida, fiz a correção do exercício em voz alta.

Um trecho do diário de campo evidencia o modo como se deram a aula e a participação dos alunos durante a leitura do conto:

[25] 17 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do diário de campo da pesquisadora.

Os alunos começaram a aula expondo a forma como eles celebraram o natal neste último ano. Em seguida, foi entregue aos alunos um *handout* com foco no vocabulário contido no conto. Os alunos entregaram o *handout* e fizemos a correção do 1º exercício de forma oral. Posteriormente, discutimos sobre as outras questões presentes no *handout* que tinha por foco discutir sobre os aspectos culturais presentes no conto, dentre eles: *penny*, Broadway e a celebração do natal.

Enquanto líamos o conto, algumas pausas foram feitas para que os próprios alunos pudessem expor os acontecimentos relevantes do conto. Ao final da leitura, todos os alunos ficaram bastante surpresos com o desfecho.

John-117 colocou a mão na boca e com os olhos bem arregalados disse: “*Oh, my God, I cannot believe*”.

Os alunos disseram que o conto apresenta um final inesperado, mas Hemingway disse que já estava desconfiado do final, pois logo no início, o escritor havia relatado que tanto o relógio quanto o cabelo de Della era motivo de orgulho para o casal.

Ao final da aula foi passada uma lista para que os alunos pudessem escolher um melhor dia e horário para serem entrevistados na próxima semana. Curiosamente, todos os alunos optaram por serem entrevistados no período noturno.

Percebe-se nesse excerto que, para a maioria dos participantes deste estudo, a estrutura do texto não era previsível, fato evidenciado pelo sentimento de surpresa expresso por eles durante a leitura do desfecho da narrativa (KRAMSCH, 1993). Esse sentimento de surpresa ocorre, segundo Iser (1978), porque a maioria dos textos literários é construído buscando frustrar ou modificar as expectativas do leitor. Ressalta-se, porém, que, para Hemingway, a estrutura tornou-se previsível porque o aluno, desde o início da leitura, ficou atento aos pequenos detalhes presentes no conto e que, como se sabe, não são apresentados ao leitor de forma decorativa ou gratuita (CORTÁZAR, 2008).

Iser (1978) relata que os textos literários são construídos com base em uma sequência repleta de reviravoltas surpreendentes que nós, como leitores, almejamos, pois, quando nos é apresentado um fluxo contínuo, mesmo que inconscientemente, acabamos buscando as razões ou motivos ocultos que estão por detrás daquele fato. No conto “The gift of the Magi”, notamos que todos os alunos mostraram-se surpresos com a reviravolta apresentada. Tal surpresa está presente no fato de Della ter ganhado um pente de presente de Natal, logo ela, que no início da narrativa havia vendido seu cabelo para presentear o seu amado.

Antes da leitura, foi entregue aos alunos uma atividade (Apêndice M) que tinha por objetivo verificar se eles conheciam alguns dos aspectos culturais que seriam apresentados no conto e também apresentar-lhes alguns vocábulos presentes no texto que eles pudessem vir a desconhecer. Ao serem questionados sobre o significado da palavra *penny* que aparece em diversos momentos no conto, os alunos afirmaram:

[26] 17 de janeiro de 2013 – Atividade de pré-leitura sobre o conto “The gift of the Magi”.

It means a kind of a coin (atividade de interpretação do conto 5, Sagnier).

It is a coin, but I don't remember exactly what coin it is (atividade de interpretação do conto 5, John-117).

It represents a coin of 1 cent (atividade de interpretação do conto 5, Hemingway).

I don't know (atividade de interpretação do conto 5, Mia Blanch).

I don't know (atividade de interpretação do conto 5, Dri).

A compreensão do valor exato da moeda era importante, pois, por diversas vezes, a protagonista do conto relata que só possuía um dólar e oitenta sete centavos para comprar um presente para o seu amado, sendo que, desse montante, “sixty was in pennies” (HENRY, 1906, p. 16). Dos cinco alunos que realizaram a atividade, apenas um, Hemingway, sabia desde o início o valor específico da moeda. A interpretação feita por Sagnier e John-117 não garante que os alunos conseguiram compreender de forma efetiva o texto, uma vez que, além da necessidade de perceber que Della possuía uma quantia em dinheiro, era necessário compreender que tal quantia era insuficiente para comprar um presente. A pouca quantia de dinheiro está intrinsecamente relacionada com o motivo que levou a protagonista a cortar o cabelo.

Verificou-se nesse exercício que o aspecto cultural referente à moeda se apresenta no texto como um vazio/lacuna que deveria ser preenchido pelos alunos (ISER, 1978). O excerto 26 nos revela que o preenchimento de tal vazio/lacuna, de forma individual, não foi suficiente para garantir a compreensão do texto, por isso deve-se reconhecer que a intervenção feita pela professora-pesquisadora antes de dar início à leitura foi positiva na medida em que proveu aos alunos um conhecimento cultural necessário para a compreensão do texto.

A Broadway foi outro aspecto cultural destacado na atividade. Isso porque, quando Jim entrega o presente à sua amada, o narrador ressalta que aquele pente havia sido comprado na Broadway, já que tempos atrás Della o havia visto na vitrine de uma loja e se encantado por ele. As atribuições à Broadway apresentadas pelos alunos foram:

[27] 17 de janeiro de 2013 – Atividade de pré-leitura sobre o conto “The gift of the Magi”.

It is a famous place in New York that shows a lot of different plays (atividade de interpretação do conto 5, Sagnier).

Theater company (atividade de interpretação do conto 5, Mia Blanch).

It is where the fame walk is (atividade de interpretação do conto 5, John-117).

It is the avenue where takes place great theatrical and musical spectacles and the fame walk (atividade de interpretação do conto 5, Hemingway).

I don't know anything about it (atividade de interpretação do conto 5, Dri).

Nessa atividade ficou evidente que as informações apresentadas por um mesmo texto não são processadas do mesmo modo por todos os leitores, já que a compreensão é influenciada pelas experiências pessoais de cada leitor (ISER, 1978). Tal fato justifica a associação feita pelos alunos John-117 e Hemingway do termo Broadway com a Calçada da Fama. Apesar de reconhecer que todo texto é repleto de lacunas/vazios que devem ser preenchidos pelo leitor, é preciso destacar que o leitor deve fazer o preenchimento dessas lacunas ou vazios sem alterar a estrutura interna do texto. Com base no excerto 27, chegou-se ao seguinte domínio cultural:

Quadro 34: Atribuições dadas pelos alunos à Broadway

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Lugar com inúmeros teatros • Lugar com inúmeros espetáculos musicais • Localização da Calçada da Fama 	é uma atribuição de	Broadway

O fio condutor do conto “The gift of the Magi” é a celebração do Natal, por isso, fez-se necessário questionar aos alunos como eles celebravam tal data:

[28] 17 de janeiro de 2013 – Atividade de pré-leitura sobre o conto “The gift of the Magi”.

We usually meet at someone’s house, make dinner and change gifts (atividade de interpretação do conto 5, Sagnier).

We celebrate in my house, and the next day we go to my sister’s house to have lunch (atividade de interpretação do conto 5, Mia Blanch).

My family and I celebrate Christmas at home, and my dad play secret santa more than everything (atividade de interpretação do conto 5, Dri).

We usually cook a turkey, drink soda with the family, do funny games (atividade de interpretação do conto 5, John-117).

We stay at home and invite my grandmother to have a special dinner with pies, grapes, and other food. We talk and listen to music and sometimes my older sister comes to my house with her family too (atividade de interpretação do conto 5, Hemingway).

Após a leitura do conto, os alunos, na atividade de interpretação (Apêndice N), deveriam expor qual é o significado cultural do Natal para eles:

[29] 25 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “The gift of the Magi”).

It isn't a date created only for gift-giving, but mainly to gather the family and the friends to reinforce bonds of relationship. And also to think about the renewal of the attitudes for the new year that is approaching (atividade de interpretação do conto 5, Hemingway).

It is the time that you get together with your family and make a big banquet and sometimes change gifts. But most of all the real meaning is spending time with family and forget about stress and bad things (atividade de interpretação do conto 5, Sagnier).

Christmas is the time to regroup with your family, eat and change gifts. It is a time to forgive, forget the problems, and relax (atividade de interpretação do conto 5, John-117).

As respostas dos alunos nos levaram ao seguinte domínio cultural:

Quadro 35: Atribuições dadas pelos alunos ao Natal brasileiro

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Reunir-se com a família • Ter um jantar especial • Brincar de amigo secreto • Reforçar laços de união • Comer • Trocar presentes 	é uma atribuição de	o Natal brasileiro

Percebe-se que o Natal brasileiro está relacionado a três categorias diferentes: encontro familiar, comida e troca de presentes com brincadeiras. Com base na leitura do conto, os alunos deveriam ressaltar qual o significado do Natal para Della:

[30] 25 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (atividade referente ao conto “The gift of the Magi”).

It is a date to give her love a nice present (atividade de interpretação do conto 5, John-117).

It is a very important date and it is necessary to buy a gift, and that is why she worked hard to get money to buy it (atividade de interpretação do conto 5, Sagnier).

The meaning of Christmas is based on a date for exchanging gifts with people that we appreciate. But she gives Christmas a great importance of the presents (atividade de interpretação do conto 5, Hemingway).

Verifica-se no excerto 30 o seguinte domínio cultural:

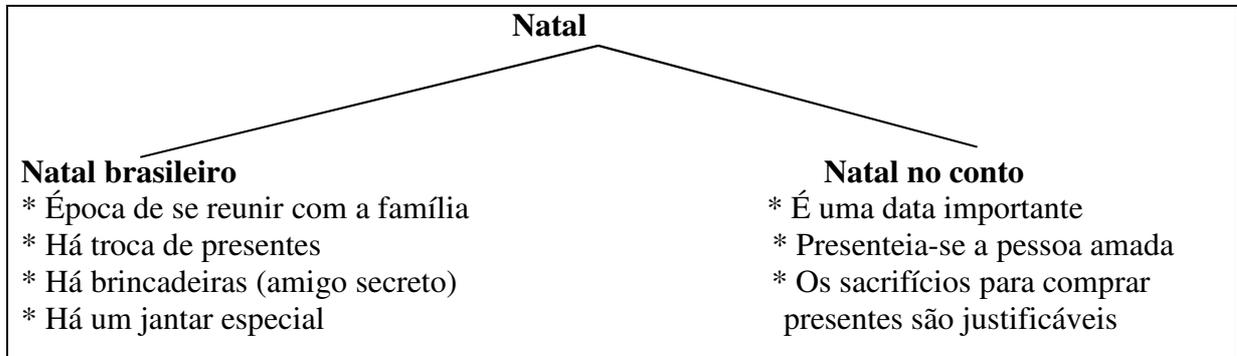
Quadro 36: Representação do Natal para Della (ponto de vista dos alunos)

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> Presentear a pessoa amada 	é uma atribuição de	o Natal para Della (ponto de vista dos alunos)

Como os próprios alunos já mencionaram no excerto 28, o Natal é uma data em que costumam presentear as pessoas que amam. E ainda, reconhecendo que as experiências de cada leitor interferem no processo de compreensão do texto (ISER, 1978), não é de estranhar que esses alunos, como leitores brasileiros do conto e que compartilham experiências semelhantes à dos protagonistas, não se espantaram com a atitude destes em vender algo que lhes era tão precioso para agradar a pessoa amada. No entanto, ao ressaltar que “o natal não é uma data criada *apenas* para a troca de presentes”, ou ainda, que “o natal significa *mais do que* uma troca de presentes”, Hemingway e Sagnier negam parcialmente o significado cultural atribuído pela protagonista a essa data comemorativa. Essa negação parcial é dada tendo em vista que, durante a leitura de um texto, é preciso levar em consideração as experiências individuais dos leitores, que podem levá-los a negar parcialmente ou a rejeitar totalmente algumas informações apresentadas pelo texto (ISER, 1978).

Com base nos domínios culturais encontrados com a leitura do conto “The gift of the Magi”, chegou-se à seguinte taxonomia sobre o Natal:

Quadro 37: Esquema sobre o Natal



Nota-se, na análise das atividades realizadas pelos alunos, que o contato que eles tiveram com o conto possibilitou-lhes refletir e discutir sobre os aspectos culturais da L2/C2, tais como tipos de moeda (*penny, nickel, dime, quarter*), um lugar famoso (Broadway) e as implicações culturais do Natal.

2.9 O percurso cultural atingido pelos alunos durante a leitura dos contos

Exposta a biografia dos autores, um resumo dos contos e sua posterior análise, passa-se agora a um levantamento que busca evidenciar o percurso cultural atingido pelos alunos durante a leitura dos textos. Será feito um relatório de cada aluno para explicitar seu progresso individual.

2.9.1 Sagnier e a busca pela interculturalidade

Desde o início do curso, Sagnier mostrava-se ansiosa por conhecer outras realidades culturais que se diferenciavam da cultura dos Estados Unidos e da Inglaterra (questionário 1, 3 de setembro de 2012). Uma realidade distinta da dos dois países mencionados por ela foi-lhe apresentada logo no primeiro conto, que fora escrito por um indiano. Apesar de não ter percebido muitos aspectos culturais no texto, a aluna conseguiu encontrar uma expressão idiomática (*what can't be cured must be endured*) e demonstrou reconhecer as diferenças entre a linguagem do cotidiano e a linguagem literária ao conseguir inferir o significado da sentença dada pelo juiz no conto.

Já durante a leitura do segundo conto, a aluna reconheceu as diferenças culturais entre o momento em que a obra foi escrita (polo artístico) e o momento em que ela foi recebida (polo estético), ao evidenciar a recepção dada pelo público ao divórcio. Sagnier, na atividade de interpretação do conto, chamou a atenção para o fato de que, apesar de o divórcio ser aceitável na atualidade, ele não o era na época, o que justifica o fato de a senhora Mallard, protagonista do conto, não ter se separado do marido para alcançar a tão sonhada liberdade.

Na leitura do terceiro conto, Sagnier estabeleceu uma ponte entre a obra literária e a realidade vivenciada por ela ao dizer que o problema da discriminação ainda persiste nos dias atuais. Ao participar do jogo da leitura trazendo todas as suas aptidões e conhecimentos, a aluna está, segundo Iser (1978), extraindo prazer da leitura e ainda participando efetivamente desse processo. É possível afirmar que houve participação da aluna, já que ela não apenas internalizou as posições dadas pelo texto, mas transformou-as ao estabelecer um diálogo com a realidade (ISER, 1978).

No quarto conto, Sagnier evidenciou que possui estereótipos acerca da figura do rei ao dizer que todo rei é barbudo e velho. As discussões realizadas em sala de aula, nas quais a professora mostrou aos alunos figuras de alguns reis da atualidade, foram importantes para desmistificar tais estereótipos. Ressalta-se, porém, que Sagnier, mesmo pertencente a uma L1/C1, cuja forma de governo é diferenciada daquela apresentada pelo conto (L2/C2), define de forma apropriada o papel que é desempenhado pelo rei. A aluna consegue também perceber as peculiaridades do processo educacional, tanto no século XIX (época em que o conto foi escrito) quanto no século XXI.

Na leitura do último conto, Sagnier demonstrou que possui conhecimento de alguns dos aspectos culturais mencionados no texto, tais como moeda e lugares. No que se refere à moeda, notou-se mais uma vez que a aluna inferiu o significado a partir da leitura do texto. Sagnier ressaltou ainda que, para ela, o Natal não deve ser visto como uma data propícia para a troca de presentes, mas como uma data para se reunir com a família e esquecer as contrariedades. A negação parcial do significado cultural atribuído pela protagonista a uma data comemorativa é dada, pois, como afirma Iser (1978), as experiências individuais dos leitores podem fazer com que eles neguem parcialmente ou até rejeitem totalmente algumas informações apresentadas pelo texto.

Um fato curioso é que Sagnier está entre o grupo de alunos que nunca havia lido contos em língua inglesa. Ao analisar o seu percurso de leitura, verificamos que a aluna alargou seus horizontes culturais ao desmistificar alguns estereótipos sobre a L2/C2 e ainda

conseguiu participar de forma efetiva da leitura de todos os textos. Destaca-se ainda que a aluna não apresentou dificuldades para compreender a estrutura e o vocabulário dos textos.

2.9.2 John-117 e o reconhecimento de que a L2/C2 é tão rica quanto a sua L1/C1

John-117, no início do curso, mostrava-se um aluno com diversos estereótipos acerca da L2/C2. No *chat*, por exemplo, deixou evidente que a L2/C2 é um produto homogêneo, podendo, portanto, ser associada a um único país, no caso a Inglaterra. Acreditamos que a leitura do primeiro e do quarto contos, escritos por indianos, bem como do quinto conto, escrito por um norte-americano, contribuiu para desmistificar tal crença mantida pelo aluno.

Houve também um momento, durante a leitura do primeiro conto, em que o aluno procurou estabelecer um diálogo entre a L1/C1 e a L2/C2, associando o sistema judiciário norte-americano e o sistema judiciário brasileiro. Tal associação, apesar de não ser válida, já que as raízes jurídicas dos países citadas são distintas, contribuiu para propiciar momentos de discussão e reflexão em sala de aula sobre a L1/C1 e a L2/C2, ampliando assim os horizontes culturais.

Já durante a leitura do segundo conto, a discussão a respeito das diversas expressões que podem ser utilizadas para se referir à morte e às suas implicações culturais serviu para desconstruir mais um estereótipo de John-117: a de que a L1/C1 seria mais rica em termos de vocábulos e conseqüentemente superior à L2/C2.

Na leitura do terceiro conto, o aluno participou de forma efetiva, completando as lacunas de forma apropriada (ISER, 1978). No quarto conto, o aluno conseguiu inferir os vazios presentes no texto ao expor que compreendia as alusões culturais referentes ao fato de o rei ter apenas uma filha. A leitura do último conto possibilitou a John-117 um conhecimento sobre os aspectos culturais da L2/C2, referentes a lugar e a moeda.

2.9.3 Hemingway e a prática da oralidade

Hemingway é um aluno que desde o início demonstrou gosto e interesse por literatura em língua inglesa. Como objetivos iniciais, o aluno citou no questionário (plataforma Moodle, 3 de setembro de 2012) que buscava, com o curso de extensão “Cultura e contos em língua inglesa”, acrescentar novos vocábulos, recordar regras gramaticais e melhorar a fluência.

Como o aluno participava efetivamente dos encontros presenciais, buscando sempre utilizar a língua inglesa, acredita-se que ele conseguiu atingir o terceiro objetivo, melhorar sua fluência. A aquisição de novos vocábulos pode ser percebida na leitura do primeiro conto, em que ele, apesar de demonstrar na atividade de pré-leitura que não sabia qual pronome poderia ser utilizado para se referir ao juiz, cita, na atividade de interpretação feita após a leitura do conto, o termo *my lord*.

No *chat*, o aluno evidenciou a sua dificuldade em encontrar uma cultura para a língua inglesa. Para ele, cultura em língua inglesa “geralmente significa cultura dos Estados Unidos, mas com foco na cultura da Inglaterra” (recorte retirado do Moodle – *chat*, 19 de outubro de 2012). Percebe-se nessa fala que o aluno, até aquele momento, não fazia distinção entre os dois países. Acredita-se que o contato com diversos contos e escritores de outras nacionalidades (norte-americana, indiana e britânica) contribuiu para que ele entrasse em contato com a voz do escritor estrangeiro e com a voz cultural da sua comunidade discursiva (KRAMSCH, 1993), reconhecendo assim as suas peculiaridades.

Acreditamos, no entanto, que foi na leitura do segundo conto que o aluno demonstrou seu avanço cultural ao relatar as implicações culturais imbuídas na palavra liberdade. Tal percepção se deu no momento em que ele fazia a leitura do texto. Ao ler que a morte do marido possibilitaria à protagonista uma liberdade de corpo e espírito, o aluno realizou um entrecruzamento entre as suas perspectivas (velhas X novas), isso porque, durante o processo de leitura, há um jogo entre as novas expectativas e aqueles fatos que já foram modificados (ISER, 1980). Ressalta-se que a questão de liberdade foi modificada por eles, e, aos poucos, conseguiram perceber que o termo liberdade abarca outras definições.

2.9.4 Finotti e a aquisição de novos vocábulos

Finotti buscava melhorar sua fluência na leitura em língua inglesa (questionário 1 – 3 de setembro de 2012, Moodle). O aluno também pertence ao grupo dos que nunca haviam lido contos em língua inglesa. Na leitura do segundo conto, ele adquiriu novas expressões que podem ser utilizadas para se referir à morte, bem como o contexto apropriado para empregá-las.

Na leitura do quarto conto, o aluno alargou seus horizontes culturais ao comparar, de forma apropriada, os papéis desempenhados por um rei e por um presidente. Esse conhecimento acerca da L2/C2 auxiliou-o a completar as lacunas no texto de modo coerente. Embora nunca tivesse lido um conto em língua inglesa, Finotti conseguiu inferir as

implicações culturais que estavam por detrás do fato de o rei não ter um filho homem. Na leitura desse conto, o aluno também adquiriu novos vocábulos e ainda conseguiu perceber que as onomatopeias, apesar de representarem sons, não são as mesmas em todos os países, mas diferem porque sofrem influência da língua/cultura que representam.

2.9.5 Mia Blanch e a melhora na leitura em língua inglesa

Mia Blanch afirmou no questionário 1 que sua leitura em língua inglesa era razoável. No entanto, acredita-se que o contato da aluna com os contos, gênero que se caracteriza por ser breve e ao mesmo tempo denso (REIS, 2004), possibilitou-lhe uma melhora significativa no que se refere ao processo de leitura, bem como uma reflexão acerca da sua L1/C1 e da L2/C2.

Em relação ao primeiro conto, apesar de ter demonstrado sua insatisfação com o sistema judiciário no momento da pré-leitura, a aluna, a partir do entrecruzamento de perspectivas que ocorre durante o processo de leitura, modificou seu ponto de vista e passou a cogitar a possibilidade de um dia fazer uso dos serviços jurídicos (ISER, 1978). Afirma-se que a mudança no ponto de vista se deu em razão do diálogo estabelecido pela aluna entre a L1/C1 e a L2/C2.

Na leitura do terceiro conto, Mia Blanch estabeleceu um diálogo entre o contexto histórico e social vivenciado por ela (polo estético), como leitora brasileira de um texto literário em língua estrangeira, e o contexto no qual a obra foi escrita (polo artístico).

2.9.6 Bigode de gato e a melhora na leitura em língua inglesa

Bigode de gato também definia inicialmente sua leitura como razoável. No entanto, a participação da aluna nas atividades de pré-leitura e posteriormente nas atividades de interpretação revelaram uma melhora significativa no processo de leitura. Apesar de ter realizado apenas duas das cinco atividades de interpretação dos contos, percebe-se, na leitura do segundo conto, que ela conseguiu estabelecer um diálogo entre o momento sócio-histórico apresentado na obra e aquele vivenciado por ela, diferenciando o polo artístico (momento em que a obra foi escrita) do polo estético (momento em que a obra foi vivenciada pela leitora). Na leitura do terceiro conto, por exemplo, a aluna conseguiu inferir o motivo pelo qual Armand não levou em consideração as origens de Desiree antes de se casar com ela. Bigode de gato também demonstrou que não apenas internalizou as posições dadas pelo texto, mas estabeleceu um diálogo entre um problema relatado na obra, no caso a discriminação racial,

com a discriminação social que é enfrentada por muitos negros na atualidade, época vivenciada pela leitora.

Cabe ressaltar que Bigode de gato era uma aluna que passava a maior parte das aulas e das discussões apenas ouvindo. Os dados revelaram que esse silêncio não significava que ela não estava compreendendo a leitura e a discussão nem que estava desinteressada, já que ela conseguiu realizar as atividades de interpretação dos contos de forma apropriada, mas sim que a timidez era parte de sua personalidade.

2.9.7 Dri e sua maior inserção no grupo através da participação oral

No questionário 1, Dri já havia relatado que sua leitura em língua inglesa era escassa e, por isso, foi despendida uma atenção maior a ela durante o processo de leitura e discussão dos contos. A aluna, durante o *chat*, passou a maior parte do tempo apenas ouvindo os colegas e concordando com algumas afirmações dadas.

Na atividade de pré-leitura do segundo conto, nota-se uma participação mais efetiva da aluna, uma vez que ela até relatou algumas expressões que poderiam ser utilizadas para se referir à morte e aproveitou para anotar em seu caderno algumas expressões que desconhecia. Constatamos que essa atividade proveu a ela um novo léxico, além de incitá-la a refletir sobre as situações comunicativas apropriadas para utilizar cada expressão. Durante a leitura desse conto, procurei fazer algumas pausas e pedir para os alunos resumir oralmente os acontecimentos, buscando, com isso, checar a compreensão deles. Dri, ao final da leitura, não se sentiu intimidada ao pedir a todos que relessem o último parágrafo para que ela pudesse confirmar a sua compreensão. A aluna mostrou-se surpresa ao perceber que havia compreendido o texto de forma apropriada.

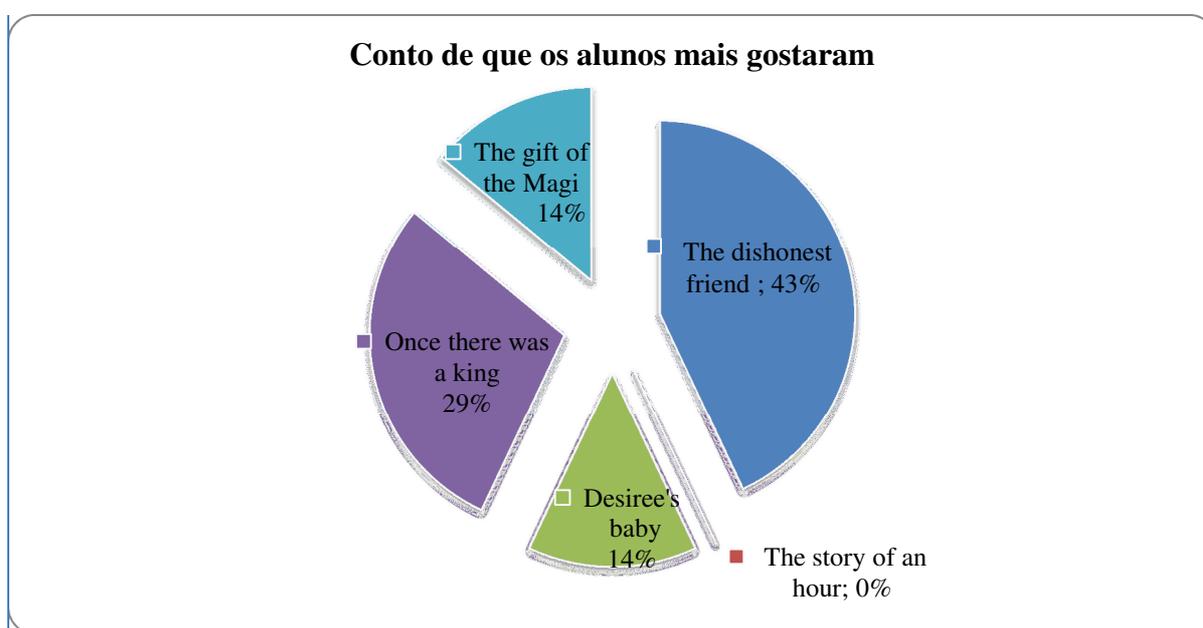
Já na leitura do quinto conto, Dri demonstrou, na atividade de pré-leitura, desconhecer os aspectos culturais presentes no texto, os quais foram adquiridos graças às discussões em sala de aula antes e durante a leitura. Assim, ao entrar em contato com o conto, a aluna pôde compreender melhor as normas culturais de forma apropriada e, assim, participar do jogo da leitura. Essa preparação é importante, já que a aluna, na condição de leitora brasileira de um texto em língua estrangeira, com diversas normas culturais desconhecidas, poderia ter optado por abandonar a leitura (ISER, 1978).

Relatado o progresso individual dos alunos, busca-se agora averiguar a participação deles no curso de extensão “Cultura e contos em língua inglesa”.

2.10 A autoavaliação dos alunos quanto à sua participação no curso de extensão

Ao final do curso de extensão, todos os alunos foram entrevistados por meio da plataforma Moodle, para que avaliassem a sua participação no curso de extensão e expusessem os pontos positivos e negativos do uso da plataforma. Os alunos participantes iniciaram por expor de qual conto, dentre os cinco que haviam sido trabalhados no curso de extensão, eles mais gostaram. O gráfico abaixo ilustra a preferência dos alunos:

Gráfico 1: Preferência dos alunos quanto aos contos lidos no curso de extensão



Percebe-se que, dentre os cinco contos discutidos em sala de aula, “The dishonest friend” foi o mais apreciado pelos alunos. Já “The story of an hour” não foi sequer mencionado pelos alunos. Cabe destacar, dentre as razões que levaram os alunos a preferir a leitura de “The dishonest friend”, a natureza de conto fantástico:

[31] 25 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (entrevista).

Gostei, por ter uma moral sobre honestidade e amizade, além de certo sarcasmo na fala do personagem (entrevista, Hemingway).

Porque ele entra mais para o lado do fantástico, mas traz uma lição de moral (entrevista, Mia Blanch).

Gostei do cinismo que é apresentado nele (entrevista, Finotti).

Tal característica mencionada por Mia Blanch foi surpreendente, já que, durante o processo de escolha dos contos, fiquei receosa quanto à escolha deste justamente pelo fato de ele abordar a questão do fantástico. Como se tratava de um público adolescente, acreditava-se que, ao se depararem com a possibilidade de um arado e de uma criança serem engolidos por um pássaro em “The dishonest friend”, tais fatos poderiam despertar-lhes certo descontentamento e até um sentimento de desprezo, que poderiam caracterizar o conto como um produto infantil.

Quando questionados sobre os contos de que menos gostaram, eles afirmaram o seguinte:

[32] 25 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (entrevista).

Não teve nenhum que eu não gostasse (entrevista, John-117).

Achei todos os contos interessantes (entrevista, Finotti).

Gostei de todos os contos (entrevista, Dri).

Como nunca tinha lido contos em língua inglesa, gostei bastante da experiência e de todos os contos que foram trabalhados (entrevista, Bigode de gato).

Não teve nenhum que eu não gostasse, mas um que eu achasse menos interessante, digamos assim, foi “The gift of the Magi” (entrevista, Sagnier).

Apesar do tema da emancipação da mulher, “The story of an hour” não me agradou muito. Para ser uma “short story” o romance foi muito abreviado, e não conseguiu chamar a minha atenção, não causou muito impacto, reflexão (entrevista, Hemingway).

A que menos gostei foi “Desiree’s baby”, porque a história não me chamou muito a atenção (entrevista, Mia Blanch).

Percebe-se que o motivo que levou os alunos a não gostar da leitura de algum conto específico, ou melhor, a dar preferência a determinado assunto, está no nível individual e, por isso, não se enquadra na dificuldade gramatical ou na falta de compreensão do tipo de texto utilizado.

Os alunos revelaram que a participação no curso de extensão proveu-lhes as seguintes contribuições:

[33] 25 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (entrevista).

Apreendi muitas palavras novas com os contos e agora tenho experiência na leitura dos mesmos (entrevista, John-117).

Logo no início do curso eu havia dito que tinha me interessado participar porque nunca havia lido contos em inglês e também gostaria de saber sobre outras culturas da língua inglesa sem ser apenas dos Estados Unidos. Agora no final do curso, posso dizer que consegui atingir meus objetivos, primeiro porque eu li os contos, e também porque nos contos eram apresentados as culturas referentes aos países dos autores dos contos (entrevista, Sagnier).

No início do curso o meu objetivo era o de aumentar o vocabulário e praticar a língua oral. Agora no final, pude praticar a língua oral, não de forma intensa, já que tivemos poucos encontros presenciais, mas quanto ao vocabulário, aprendi muita coisa. Principalmente pelo fato dos contos serem mais antigos, utilizando uma escrita diferente do inglês atual (entrevista, Hemingway).

Pude conhecer um pouco mais profundamente o tipo de literatura lida e produzida em alguns países, não somente dos EUA, e também conhecer sobre as histórias do lugar (entrevista, Mía Blanch).

Bem no início do curso eu havia falado que queria melhorar minha fluência na leitura em língua inglesa, e a participação neste curso me ajudou bastante, porque foram as leituras destes contos que me incentivaram a comprar um livro em inglês, *The lost hero*, do autor Rick Riordan (entrevista, Finotti).

A aquisição de palavras novas; o contato dos alunos com “a voz do escritor estrangeiro e com a voz cultural da sua comunidade discursiva” (KRAMSCH, 1993, p. 129); o contato com a literatura produzida em língua inglesa que não fosse de origem norte-americana ou inglesa; a melhora na fluência em leitura e o incentivo para ler outros textos em língua inglesa foram todos atributos mencionados pelos alunos, provenientes da participação deles no curso de extensão.

No curso semipresencial, a leitura e discussão dos contos eram promovidas por meio de encontros na escola, e as atividades, *chats* e entrevistas eram feitos por meio da plataforma Moodle. Como a plataforma foi utilizada pela primeira vez nas aulas de língua inglesa, sentimos a necessidade de avaliar a receptividade dos alunos quanto ao uso dessa ferramenta e os pontos positivos e negativos que ela traria para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Quanto às vantagens de se utilizar o Moodle, os alunos destacaram:

[34] 25 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (entrevista).

Achei que facilitou bastante porque aí a gente não tinha que fazer encontros apenas para as atividades (entrevista, John-117).

É uma forma prática e simples de fazer atividades e conversar com os alunos e o(a) professor(a) (entrevista, Sagnier).

Achei muito proveitoso o Moodle, pois auxilia a interação professor-aluno em momentos como o desta entrevista, em que o aluno não pode se encontrar presencialmente (entrevista, Hemingway).

Foi útil para encontrar os contos que ficavam sempre lá, as atividades e também para participar dos chats (entrevista, Mía Blanch).

Foi muito boa, acho que você foi a professora que mais utilizou o portal. Há outros professores de física e química que utilizavam o Moodle, mas nem era tanto (entrevista, Finotti).

Oportunidade de realizar as tarefas em casa, auxílio na interação aluno-professor, possibilidade de arquivamento dos contos e das atividades foram os pontos positivos mencionados pelos alunos. Os pontos negativos da utilização da plataforma também foram mencionados, mas em número reduzido; dos sete alunos que fizeram uso do Moodle, apenas uma encontrou dificuldades:

[35] 25 de janeiro de 2013 – Recorte retirado do Moodle (entrevista).

Meus acessos sempre davam problemas com a senha, tive sempre que solicitar uma nova senha porque a última não acessava (Mía Blanch, entrevista).

Não tive dificuldade, achei bem fácil e simples de usar (John-117, entrevista).

Não tive nenhuma dificuldade, é muito simples e a plataforma em si já é bem explicativa (Bigode de gato, entrevista).

Não tive dificuldades, como eu disse é muito simples e intuitivo (Sagnier, entrevista).

Não tive nenhuma dificuldade, é muito simples e didático, além de já tê-lo utilizado em outros momentos (Hemingway, entrevista).

Não tive dificuldade nenhuma (Finotti, entrevista).

Diante das vantagens que foram relatadas pelos alunos participantes, é possível afirmar que a plataforma pode servir como um grande auxílio no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor um espaço interativo para postar atividades extras e aos alunos um maior tempo para realizá-las, isto é, se comparado com o tempo da sala de aula.

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Besides trying to understand the foreign culture on its own terms, learners have to be aware of their own cultural myths and realities that ease or impede their understanding of the foreign imagination. (KRAMSCH, 1993, p. 216).

Neste capítulo apresentaremos nossas considerações finais. Retomaremos as perguntas de pesquisa explicitadas na Introdução e buscaremos mostrar o modo como foram respondidas no decorrer do estudo, assim como as contribuições e limitações da pesquisa.

3.1 Retomando as perguntas de pesquisa

A primeira pergunta de pesquisa buscava descobrir os significados culturais construídos pelos alunos durante o processo de leitura e discussão de contos em língua inglesa. A análise dos dados revelou que, por diversos momentos, os alunos participantes demonstraram que possuíam estereótipos sobre a L2/C2. Tais estereótipos podem ser verificados na atividade do *chat*, por exemplo, em que John-117 diz que a sua L1/C1 seria superior à L2/C2, ou ainda quando Sagnier afirma que a Inglaterra é famosa pela hora do chá.

Houve ainda momentos em que o conhecimento tácito dos alunos sofreu modificações durante o processo de leitura. Sagnier, John-117 e Mia Blanch, por exemplo, mudaram seu ponto de vista em relação à Justiça brasileira após a leitura do conto “The dishonest friend”. Todo o descontentamento perante o sistema judiciário nacional que fora apresentado por eles no momento da pré-leitura encontra-se no primeiro plano e deve ser tratado como um ponto de vista móvel (ISER, 1978). Dessa forma, essa recusa inicial em submeter-se à Justiça para a resolução de eventuais conflitos foi amenizada após a leitura e discussões realizadas em sala de aula.

Os alunos conseguiram também diferenciar os dois polos da obra literária, estético e artístico, e compreender os significados culturais presentes nas obras. Mesmo pertencentes a um momento sócio-histórico distinto do apresentado no conto “The story of an hour”, por exemplo, eles reconheceram as singularidades da palavra “liberdade” e, assim,

compreenderam as razões que levaram a senhora Mallard, protagonista do conto, a ficar feliz com a suposta morte do marido, sem, no entanto, julgá-la de acordo com suas experiências.

Durante a leitura do conto “Desiree’s baby”, os alunos foram capazes não somente de compreender os significados culturais referentes à discriminação racial, mas também de estabelecer um diálogo entre esse problema e aquele enfrentado pelos negros na atualidade. Após as discussões, eles concluíram que, apesar de muitos negros não sofrerem discriminação racial nos dias de hoje, eles são vítimas de outro tipo de preconceito: a discriminação social.

Em “Once there was a king”, os alunos tiveram a oportunidade de desmistificar alguns estereótipos, como o de que todo rei é barbudo e velho, através das discussões pré-leitura. Durante a leitura do conto, eles refletiram sobre duas formas de governo distintas, monarquia *versus* república, bem como as implicações decorrentes do fato de o rei não ter nenhum filho homem. Ao pontuarem sobre o processo educacional em dois momentos históricos distintos, séculos XX e XXI, atribuíram alguns adjetivos qualificadores ao processo educacional do século XXI, colocando-o em primeiro plano. O processo educacional do século XX, algo que lhes era estranho, foi colocado em segundo plano.

No exercício do conto “The gift of the Magi”, o aspecto cultural referente à moeda apresentou-se no texto como um vazio/lacuna que deveria ser preenchido pelos alunos. Notou-se que o preenchimento individual de tais vazios/lacunas não foi suficiente para garantir a compreensão do texto, haja vista que muitos alunos reconheceram que *penny* era usado para se referir a uma quantidade de dinheiro, mas não sabiam o seu valor exato. Como já foi ressaltado anteriormente, além da necessidade de perceber que Della possuía uma quantidade de dinheiro, era necessário compreender que tal quantia era insuficiente para se comprar um presente, o que justifica o fato de a protagonista ter tido que cortar o seu cabelo. Por isso, deve-se reconhecer que a intervenção feita por mim, na qualidade de professora-pesquisadora, antes de dar início à leitura do texto foi positiva, na medida em que proveu aos alunos um conhecimento cultural necessário para a compreensão, seja da nomenclatura específica das moedas (*penny, nickel, dime, quarter*), seja das informações relevantes sobre a Broadway e as comemorações natalinas, fio condutor da narrativa.

As discussões realizadas em sala de aula e as atividades de interpretação dos contos possibilitaram aos alunos refletir não somente a respeito dessa L2/C2, mas também da L1/C1. Na atividade do *chat*, por exemplo, os alunos participantes tiveram a oportunidade de, a partir de um momento de discussão, refletir em conjunto sobre a cultura brasileira e a cultura goiana para, posteriormente, construir juntos uma definição para “cultura em língua inglesa”.

Verificamos que os temas por nós propostos para ser trabalhados em cada conto – justiça e honestidade, o papel da mulher em uma sociedade patriarcal, a discriminação racial, a monarquia e o sistema indiano de castas, e a celebração do Natal – foram de extrema valia para estabelecermos um diálogo entre a L1/C1 e a L2/C2. Os dados revelaram que houve um grande empenho por parte dos alunos em participar das discussões, bem como uma possibilidade de praticar a oralidade e a escrita na língua-alvo por meio das discussões e das atividades de interpretação dos contos.

Notou-se, ainda, que os alunos conseguiram inferir significados a partir da leitura dos contos, processo de singular importância para a compreensão de textos literários. Os benefícios de inferir significados não se restringem a esses textos, sendo aplicáveis a outros tipos textuais com os quais os alunos terão contato.

A segunda pergunta de pesquisa buscou verificar quais as vantagens e desvantagens que a plataforma Moodle poderia trazer para o processo de leitura e discussão dos contos.

Os dados revelaram que o Moodle serviu como um repositório dos contos e das atividades de interpretação que foram trabalhados. As tarefas puderam ser realizadas em casa e com um tempo bem maior, se comparado com o tempo disponível em sala de aula. Afirmamos ainda que a plataforma auxiliou no processo de interação professor-aluno. Essas interações podem ser notadas por meio dos *chats* ou ainda por meio das entrevistas que foram realizadas no horário noturno, a pedido dos alunos. Como já ressaltamos, todos os participantes deste estudo são menores de idade. Logo, realizar todas as entrevistas em horário noturno se tornaria inviável sem o auxílio do Moodle.

Apenas uma aluna, Mía Blanch, pontuou uma dificuldade para utilizar a plataforma. Classificamos tal dificuldade no estágio inicial e no nível individual, uma vez que a aluna teve problemas com a senha e não com a utilização da plataforma de fato. Para acessar o Moodle, é necessário um endereço de *e-mail* válido. No entanto, no momento do minicurso que foi dado aos alunos participantes para utilizar a plataforma, muitos deles ressaltaram que tinham um endereço de *e-mail*, mas que não se lembravam da senha. Assim, auxiliamos os alunos na criação de novos endereços válidos que pudessem ser utilizados no curso de extensão. Tal fato comprova que muitos alunos, apesar de estar imersos no mundo tecnológico, ainda não têm domínio sobre as novas tecnologias. Daí resulta a relevância do professor, que poderá auxiliá-los a compreender e utilizar as inúmeras ferramentas que tanto o computador quanto a internet podem lhe oferecer.

3.2 Contribuições e limitações desta pesquisa

Este estudo buscou promover a adoção de uma abordagem intercultural no processo de leitura e discussão de contos em língua inglesa. Notou-se que a leitura e discussão dos contos possibilitou aos alunos refletir sobre a L1/C1 e a L2/C2, desconstruir alguns estereótipos e debater alguns temas de forma escrita e oral.

Esse enfoque cultural é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem e é preconizado pelos *PCNs+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002). Vimos que, de acordo com o documento, o ensino de línguas deve ser centrado na função comunicativa e focar “prioritariamente a leitura e compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2002, p. 93). Tais textos devem “funcionar como veículo das diversidades culturais levantando questões ligadas a preconceitos e desigualdades” (p. 116).

Desse modo, dentre as diversas competências e desempenhos que podem ser trabalhados através da prática de leitura e interpretação de textos, já mencionados no Capítulo 1, verificamos que a adoção de uma abordagem intercultural para se trabalhar contos em língua inglesa e a utilização da plataforma Moodle nesta pesquisa possibilitou aos alunos: 1) “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e ruptura” (BRASIL, 2002, p. 99), podendo tal processo ser evidenciado na análise dos cinco contos, em que foi dada ênfase aos dois polos da obra literária; 2) “emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais” (BRASIL, 2002, p. 100), uma vez que os alunos participantes tiveram a oportunidade de expor o seu ponto de vista sobre a sua cultura (C1) e sobre a cultura-alvo (C2) através dos *chats*, das discussões em sala de aula e das atividades de interpretação; 3) “analisar metalinguisticamente as diversas linguagens” (BRASIL 2002, p. 100), pois verificaram as conotações presentes nas palavras “liberdade” e “justiça”, encontraram onomatopeias e ressaltaram o sentido de algumas expressões idiomáticas; 4) “aplicar tecnologias da informação em situações relevantes” (BRASIL, 2002, p. 100), já que a plataforma Moodle foi utilizada não com o intuito de transpor a aula tradicional para um ambiente virtual, mas de auxiliar o processo de leitura e discussão dos contos.

Diante das inúmeras vantagens citadas e do envolvimento e participação dos alunos na leitura, discussão e realização das atividades, é que acreditamos ser possível e necessária a adoção de uma abordagem intercultural para se trabalhar contos em língua inglesa com alunos do ensino médio.

Temos ciência de que o tempo de geração de dados foi relativamente curto, já que a leitura e discussão dos cinco contos aqui apresentados se deram no intervalo de seis meses.

Acreditamos que, em estudos futuros, seria interessante aumentar o tempo do curso de extensão, para que pudéssemos aprofundar os temas trabalhados e abordar mais contos que retratassem uma realidade cultural distinta da vivenciada pelos alunos.

O contato/diálogo que os alunos tiveram com outras realidades culturais foi muito benéfico, e sabemos que tal contato pode ser dado não somente através de contos, mas de diversos outros gêneros, como poesia, teatro, romance etc. Percebemos a importância do professor como um mediador nesse processo de seleção de textos e elaboração de atividades que estejam apropriadas ao nível linguístico e à realidade cultural dos alunos.

Não pretendemos que o trabalho com contos seja uma prática diária nas aulas de LE, porque reconhecemos que os professores de línguas em escolas públicas já seguem um cronograma extenso de conteúdos a serem ministrados em um curto intervalo de tempo. No entanto, acreditamos que, ao conseguir encaixar nesse cronograma algumas aulas para discutir aspectos culturais através de contos, o docente estará contribuindo para a discussão e reflexão acerca da língua e cultura dos alunos (L1/C1) e da língua e cultura-alvos (L2/C2), além de colocá-los em contato com um gênero literário riquíssimo que, por vezes, tende a ser excluído das aulas.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow, 1995.
- AGAR, M. Culture: can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 2, p. 1-16, June 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores: ArteLíngua, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- ANSPACH, S. S. Ensino de literatura é o mesmo que ensino de língua? *Claritas*, São Paulo, n. 4, p. 7-15, maio 1998.
- BENNETT, M. J. How not to be a fluent fool: understanding the cultural dimension of language. In: FANTINI, A. *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 1997. p. 16-21.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2010.
- BROOKS, N. Teaching culture in the foreign language classroom. In: HEUSINKVELD, P. R. *Pathways to culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1997. p. 11-38.

BROOKS, N. Culture in the classroom. In: VALDES, J. M. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 123-129.

BROWN, H. D. Learning a second culture. In: VALDES, J. M. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 33-48.

BRUMFIT, C. Reading skills and the study of literature in a foreign language. In: BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 184-190.

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CALDAS, W. *Cultura*. São Paulo: Global, 1986.

CALDIN, C. F. A leitura segundo Wolfgang Iser. *DataGramaZero: Revista de Informação*, v. 13, n. 5, out. 2012. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out12/Art_04.htm>. Acesso em: 24 jun. 2013.

CHOPIN, K. Desiree's baby. *Vogue*, Jan. 1893.

CHOPIN, K. The story of an hour. *St. Louis Life*, Jan. 1895.

COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: _____. *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 147-164.

CRESWELL, J. W. Procedimentos qualitativos. In: _____. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 21. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007. p. 184-210.

DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company, 1987.

DAVID, R. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Tradução de Ermínio Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DAVIES, C. A. *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. London: Routledge, 1999.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 5, p. 51-66, 1984.

FANTINI, A. *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 1997.

FRANÇA, O. R.; SANTOS, C. A. B. Visão e abordagem cultural dos professores em sala de aula de LE (inglês) e os PCNs. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 7, n. 2, p. 80-97, 2008.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

HENRY, O. The gift of the Magi. In: _____. *The four million*. New York: McClure, Phillips & Co., 1906.

HILTON, J. L.; VON HIPPEL, W. Stereotypes. *Annual Reviews on Psychology*, p.237 – 271, 1996.

HORTA, J. L. B.; RAMOS, M. M. Entre as veredas da cultura e da civilização. *Revista Brasileira de Filosofia*, ano 58, v. 233, jul.-dez. 2009.

ISER, W. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1978.

JOHNSON, D. Ethnographic research. In: _____. *Approaches to research in second language learning*. New York, NY: Longman, 1992. p. 132-163.

KIERNAN, V. Oceanographers anticipate a new age of discovery. *Chronicle of Higher Education*, p. 15-16, 1998.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAFAYETTE, R. C. Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom. In: HEUSINKVELD, P. R. *Pathways to culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1997. p. 119-148.

LANGFORD, G. *Alias O. Henry: a biography of William Sydney Porter*. New York, NY: Macmillan, 1957.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Coleta de dados verbais na pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 169-186.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LITTLEWOOD, W. T. Literature in the school foreign-language course. In: BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 177-183.

LONG, M. N. A feeling of language: the multiple values of teaching literature. In: BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 42-59.

LOPES, J. S. M. Do pós-nacional ao intercultural. In: _____. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 101-156.

LOCHTMAN, K.; KAPPEL, J. Language, culture and intercultural competence. In: _____. *The world a global village: intercultural competence in English foreign language teaching*. Brussels: Vrije Universiteit Brussel Press, 2008. p. 11-32.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Evolução da pesquisa em educação. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986a. p. 1-10.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986b. p. 11-24.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1997.

McKAY, S. Literature in the ESL classroom. In: BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 191-198.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a. p. 39-67.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Elaboração e uso de questionários. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008b. p. 95-133.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008c. p. 165-194.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a observação. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008d. p. 195-228.

PESHKIN, A. Angles of vision: enhancing perception in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, p. 238-253, 2001.

PIRES, O. *Manual de teoria e técnica literária*. Rio de Janeiro: Presença, 1985.

REES, D. K. *O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, Goiânia, v. 20, p. 253-274, 2008.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

REIS, L. M. R. *O que é o conto*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROSSI, A. D. Uma morte irônica: *The story of an hour*, de Kate Chopin. In: SEMINÁRIO NACIONAL, XII., SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, III., 2007, Ilhéus. *Anais...* Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007. Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/artigos.html>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

ROUSE, W. H. D. The dishonest friend. In: _____. *The giant crab and other tales from old India*. London: Ballantyne, Hanson & Company, 1897.

SABBATINI, R. M. E. *Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a plataforma Moodle*. Instituto Edumed, 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: McGraw-Hill: Artmed, 2010. p. 122-144.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 2, n. 2, mar. 2004.

SELL, J. P. A. Why teach literature in the foreign classroom? *Encuentro*, n. 15, 2005. Disponível em: <<http://www.encuentrojournal.org/numeroind.php?numdisplay=15>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

SHIELDS, C. ‘Giving voice’ to students: using the internet for data collection. *Qualitative Research*, v. 3, n. 3, p. 397-414, 2003.

SHORT, M. H.; CANDLIN, C. N. Teaching study skills for English literature. In: BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 89-109.

SILVA, L. G. A. *Poesia na rede: as novas tecnologias no ensino de língua inglesa*. 2012. 64 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVEIRA, F. J. N.; MOURA, M. A. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 123-135, jan./abr. 2007.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural processes and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 53-92.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Company, 1980.

STIVAL, M. A. S. B. *Uma janela para o mundo: o uso da internet para desenvolver a competência intercultural em aulas de línguas estrangeiras*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TAGORE, R. Once there was a king. In: _____. *The hungry stones and other stories*. New York, NY: The Macmillan Company, 1916.

THACH, L. Instructional design and adaptation issues in distance learning via satellite. *International Journal of Instructional Media*, v. 22, n. 2, p. 93-110, 1995.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.

TOTH, E. *Unveiling Kate Chopin*. Jackson, MS: University Press of Mississippi, 1999.

VALDES, J. M. Culture in literature. In: _____. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 137-147.

VAN MAANEN, J. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1988.

WATSON-GECEO, K. A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, 2010.

WIECHMANN, N. H. Estereótipos femininos e dominação masculina em “The story of an hour”, de Kate Chopin. *A MARGem: Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes, Seção Estudos*, Uberlândia, ano 3, n. 5, p. 48-52, jan./jun. 2010.

WIERZBICKA, A. *English: meaning and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YON, D. A. Highlights and overview of the history of educational ethnography. *Annual Review of Anthropology*, v. 32, p. 411-429, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como **voluntário(a)**, de uma pesquisa. Meu nome é Layssa Gabriela Almeida e Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Língua Estrangeira – Língua Inglesa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, peça ao seu responsável para que assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Layssa Gabriela Almeida e Silva, através do e-mail: layssagabriela@yahoo.com.br, ou ainda, com a professora orientadora dessa pesquisa, proa. Dra. Dilys Karen Rees: (62) 3521 1237.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: O ensino de aspectos culturais por meio de contos em língua inglesa

Esta pesquisa tem por objetivo a utilização de contos em inglês como forma de se dar à devida atenção aos aspectos culturais no ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Além de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, o sujeito tem também a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao mesmo.

A participação no projeto exige do aluno a realização de atividades escritas sobre o conto bem como participação em uma entrevista ao final do curso, que será gravada em áudio, e onde o aluno terá a oportunidade de expor os pontos positivos e negativos em relação à pesquisa. Assim, se aceitar participar deste estudo, o aluno ou o responsável estará concordando em permitir que esta pesquisadora utilize as atividades feitas pelos alunos, a transcrição de áudio da entrevista que futuramente poderá ser utilizados em trabalhos científicos.

Cabe esclarecê-los ainda que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes dessa pesquisa, já que a pesquisadora também desenvolverá a pesquisa voluntariamente.

Layssa Gabriela Almeida e Silva

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo, “O ensino de aspectos culturais por meio de contos em língua inglesa”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Layssa Gabriela Almeida e Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e Data: _____

Nome e Assinatura do responsável: _____

Apêndice B – Questionário 1

Nome (Sigilo): _____
Pseudônimo: _____ Idade: _____

1- Há quanto tempo você estuda inglês?

- seis meses
- mais de um ano
- mais de dois anos
- mais de três anos
- mais de cinco anos

2- Em se tratando da sua leitura em língua inglesa, como você se definiria:

- leio bem
- leio razoavelmente
- leio pouco

3 – Você já fez /participou de algum intercâmbio? Se sim, para qual país?

4 – Para você, cultura é:

5 – Você gosta de ler contos em português? Se sim, qual seu favorito?

6 – Você gosta de ler contos em língua inglesa? Se sim, qual seu favorito?

7 – Qual sua conta no MSN? Com que frequência você o utiliza?

Apêndice D – Plano de aula conto 1: “The dishonest friend” – W. H. D. Rouse

Objectives:

- 1) To discuss with the students the theme “honesty” and “justice”.
- 2) To reflect how the things change while the times pass (the objects, the concept of honesty)

Warmer:

1- Show the students some images of plough and let them notice the evolution of this (first just the object, then the use of the plough with the help of horses, and nowadays the sophisticated machine – the use of the tractor).

2- Show the image of a judge and ask them which pronoun in English do we use to refer to him/her.

3 – Ask them if they had ever been at a court.

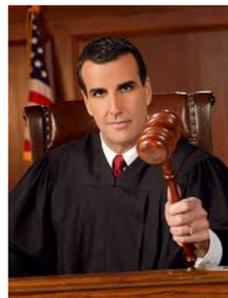
Reading:

1) Ask the students to sit in circle and ask each one to read a paragraph. (If the students have questions they can ask while we are reading).

Post-reading:

- 1) Ask the students:
 - a) What did you think of this short story?
 - b) Who is the person that you most trust?
 - c) Do you trust in the justice in Brazil? Why (not)?

Images to use:



Apêndice E – Plano de aula conto 2: “The story of an hour” – Kate Chopin

Objective: Think about how people deal with the death in different cultures.

Warmer:

1- Show the students a power point presentation about Kate Chopin’s biography.

Before reading

1-Ask the students what are the different ways to say that a person has died in Portuguese and in English. (morreu/bateu as botas/ foi para um lugar melhor X to lose someone, died, has gone to a better place)

2- Show the students some images that are related to the vocabulary of the short story.

3 – Show the students this image and ask them to describe the picture and try to discover from which period of time are the women on the image.



Reading

1-Ask the students to sit in a circle and each one is going to read a paragraph of the text.

Post-reading

1- Discuss about the role played by the woman in two different periods (century XIX and XXI).

2- After reading this short story, how would you describe the wedding? How is the wedding nowadays?

Apêndice F – Plano de aula conto 3: “Desiree’s baby” – Kate Chopin

Objectives:

- 1- Discuss about racial discrimination.
- 2 – Reflect about the need of the French culture in the time presented on the short story (clothes, language).

Warmer:

- 1- Show the students some images that are related to the vocabulary presented on the short story.

Pre-reading

- 1- Ask the students if any of them have ever suffered any kind of discrimination (social, racial, sex).

Reading

- 1- Ask the students to sit in a circle and each one is going to read a paragraph of the text.

After reading

- 1- Ask the students:

- a) Do you believe that racial discrimination, a problem that was presented on the short story, still happens nowadays?
- b) Why do you think it was possible to see so many French words on this short story?

- 2- Give the students a handout. (Comprehension exercises about the short story).

Apêndice G – Plano de aula conto 4: “Once there was a king” – Rabindranath Tagore

Objectives:

- 1- Discuss about the differences of two forms of government: republic and monarchy.
- 2- Reflect about the idea of education (how it was X how it is).

Warm-up:

- Ask the students what are the differences of two forms of government: republic and monarchy. After the students give their contribution about the topic, the teacher must write on the board an scheme like this one:

Forms of government

- Monarchy
- Republic

Systems of government

- Presidentialism
- Parliamentarism

Brasil: República Presidencialista

Chefe de estado: presidente da república

Chefe de governo: presidente da república

Índia: República Parlamentarista

Chefe de estado: presidente da república

Chefe de governo: primeiro-ministro

- Ask the students to describe the characteristics of a king and to tell what is the form of govern in Brazil.

Before reading:

- Show the students a power point presentation about Rabindranath Tagore’s biography.

Reading:

- Ask the students to sit in a circle and each one is going to read a paragraph of the text.

After reading:

- Ask the students:
 - a) To find an onomatopoeia on the text.
 - b) To find an English proverb and to translate it.
- Give the students a handout.

Apêndice H – Plano de aula conto 5: “The gift of the Magi” – O. Henry

Objectives:

- Reflect and discuss about the different celebrations of Christmas.

Warm-up:

- Ask the students to describe how they celebrated their last Christmas (Where did they go? What did they eat? Did they receive/give presents to anyone?)

Pre-reading:

- Give the students a handout. Focus on vocabulary present on the short story.

Reading:

- Ask the students to sit in a circle. Each student read a paragraph of the short story.

After reading:

- Ask the students:
 - a) What did you think about this short story?
- Give the students a handout.

Apêndice I – Atividade sobre o conto 1: “The dishonest friend” – W. H. D. Rouse

1- Summarize the short story.

2- How could you describe an honesty person?

3- What pronoun did the man used to refer to the judge on the short story? And in Portuguese, which pronoun would you use to refer to the judge?

4- Why do you think the judge tell this to the man: “If you find the plough that was entrusted to you, perhaps your son may be found too”.

5- What would you do if you were in the first man’s place? Do you think would you take him to court too?

6- Find on the text an English proverb and then translate it.

Apêndice K – Atividade sobre o conto 3: “Desiree’s baby” – Kate Chopin

1- After reading the short story, answer these questions:

a) Why do you think Armand did not consider Desiree's origins before marrying her?

b) Why was it assumed that Desiree was the reason her child was not white?

-

c) Would Armand's treatment of his wife be tolerated by society nowadays? Give reasons for your answer.

d) On the short story it is possible to notice a problem: the racial discrimination. Why do you think this problem was so evidenced on that period of time (century XIX)? Do you believe that this kind of discrimination still happens nowadays? Support your answer.

Apêndice M – Atividade sobre o conto 5: “The gift of the Magi” – O. Henry (before reading)

1- Look at the box and associate the words to the images:

Quail	rippling hair	tress	chops	magi	shabby couch
-------	---------------	-------	-------	------	--------------



2- What does the word “penny” mean?

3- What do you know about Broadway?

4- How do you and your family celebrate Christmas?

Apêndice N – Atividade sobre o conto 5: “The gift of the Magi” – O. Henry

1- Summarize the short story.

2- What did you understand from the title of the short story?

3- What is the meaning of Christmas for you?

4- What is the meaning of Christmas for Della?

5- “The gift of the Magi” was written in 1906 and the writer, in a sentimental way, talks about gift-giving. What can you get from this story? During the Christmas have you ever received a present from someone that was useless?

Apêndice O – Linha do tempo sobre a história de Louisiana

1539—Hernando de Soto landed on the west coast of Florida. He heard about a rich Indian nation and searched for it unsuccessfully for four years.

1608—The French founded Quebec in Canada.

1658 (approx.)—Pierre Esprit Radisson reached the western area of Lake Superior. He and his men learned of a great river which ran south to the Gulf of Mexico.

1682—Robert Cavelier, Sieur de La Salle and Henri de Tonti who were living in Canada, decided to explore the Mississippi River accompanied by fifty-four French and Indians. When they reached the mouth of the river, La Salle planted a wooden cross in the ground and took possession of the territory in the name of Louis XIV of France. He called it *Louisiane*, land of Louis.

1684—La Salle left France with four hundred colonists to establish a colony in Louisiana. He couldn't find the mouth of the Mississippi River so he founded the colony in Matagorda Bay in Texas. The settlement failed.

1687—La Salle was killed by his own men. France controlled the St. Lawrence River Valley in Canada, the area of the Great Lakes, the Ohio and Upper Mississippi River Valleys. France wanted to keep the lower Mississippi Valley from the Spanish and English.

Oct. 24, 1698—The Sieur d'Iberville and three hundred men left Brest, France to establish a settlement at the mouth of the Mississippi River.

1712—The Louisiana colony was firmly established.

1718—Bienville established a new town, New Orleans.

1717-1722—Many settlers arrived: Germans, Swiss, French, and others.

1726—Jesuit Father Ignatius de Beaubois secured permission for Jesuits to establish a headquarters near New Orleans as a way station for missionaries working in the Mississippi Valley. Also, Ursuline Nuns were to do educational and medical work.

1727—The first group of *filles de la cassette* (casket girls), each with a small trunk of possessions, arrived to find husbands. They were selected by the Company and stayed with the Ursuline Sisters until they married.

1731—The French attacked the Natchez again. They killed most of the Indians; the rest were sent to Santo Domingo as slaves. The Natchez were no longer an Indian nation.

1736—Governor Bienville and Pierre d'Artaguet gathered an army to fight the Chickasaws. The French were defeated. D'Artaguet and his men were burned to death by the Indians.

1740—The Chickasaws and the French signed a treaty. Bienville was discouraged about his failure and asked to be relieved as governor.

1752—The Chickasaws were finally defeated.

Nov. 3, 1762—France ceded Louisiana to Spain in a secret treaty. England took Spanish Florida and the French territory north of the Isle of Orleans and east of the Mississippi River.

1763—The Jesuits were banished from Louisiana.

March, 1766—Don Antonio de Ulloa, the Spanish Governor arrived in Louisiana. He made many mistakes but he tried to govern well.

1778—Americans and British came to Louisiana to find refuge from the Revolutionary War. They were welcome as long as they were willing to obey the laws of the territory.

May, 1779—Spain declared war against England. By the end of August, Galvez and the Spanish troops had captured Baton Rouge from the British. This battle was important because the British were unable to gain control of the territory.

1803 Marquis de Casa Calvo was the governor when the French reclaimed the territory of Louisiana with the Treaty of San Ildefonso in 1800; Brigadier General Juan Manuel de Salcedo governed until November 30, 1803 when he turned Louisiana over to the French.

April 30, 1803—The United States and France concluded the Louisiana Purchase Treaty in which France sold the Louisiana Territory to the United States for about \$11,250,000. There were additional costs and interest payments so that the total amount owed was almost \$27,000,000.

Dec., 1803—Louisiana officially joined the United States.

Apêndice P – Roteiro para entrevista

- 1- Logo no início, no questionário I, você me informou quais eram os seus objetivos/expectativas com este curso. Você conseguiu atingir algum daqueles objetivos? Como você descreveria sua participação neste curso de extensão?
- 2- Dos cinco contos que trabalhamos neste curso, qual deles você **mais** gostou? Por quê?
- 3- Dos cinco contos que trabalhamos neste curso, qual deles você **menos** gostou? Por quê?
- 4- O que você achou da utilização da plataforma Moodle neste curso?
- 5- Pensando que este curso pode ser oferecido para outras pessoas futuramente, em que aspecto você acredita que ele possa ser melhorado?