

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

SIMONE CARLESSO

**A INTERCULTURALIDADE COMO FATOR MOTIVACIONAL NO APRENDIZADO
DE LÍNGUA INGLESA**

**CURITIBA
2017**

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

SIMONE CARLESSO

**A INTERCULTURALIDADE COMO FATOR MOTIVACIONAL NO APRENDIZADO
DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR.

Orientadora: Prof.^a MSc Maristela Pugsley Werner

**CURITIBA
2017**

TERMO DE APROVAÇÃO

A INTERCULTURALIDADE COMO FATOR MOTIVACIONAL NO
APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA.

por

SIMONE CARLESSO

Esta Monografia foi apresentada em 30 de agosto de 2017 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Maristela Pugsley Werner
Prof.(a) Orientador(a)

Prof.(a) Elizabeth Pazello
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se no Departamento do Curso -

Agradecimentos

À minha família que, com muito carinho e apoio, não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Aos amigos e colegas, pelo incentivo constante.

À professora e orientadora Maristela Pugsley Werner, pela paciência na orientação, tornando possível a conclusão desta monografia.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida acadêmica até agora, por ser exemplo de ótimos profissionais e contribuir – direta ou indiretamente – para a minha motivação em tentar ser cada dia melhor na profissão que escolhi assumir.

Resumo

CARLESSO, S. **A interculturalidade como fator motivacional no aprendizado de língua inglesa**. Curitiba: 2017. Monografia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

No presente momento, muito tem se falado e pesquisado a respeito da motivação no processo de aprendizagem dos alunos. Estes indivíduos habitam um mundo globalizado, em que constantemente têm acesso à comunicação com pessoas de outros países, seja por meio de intercâmbio, viagens de turismo ou a trabalho ou mesmo correspondência via internet. A língua comumente utilizada para esta troca de informações entre indivíduos de diferentes culturas é a língua inglesa, definida como língua internacional – visto que há tempos tem sido o elemento que possibilita a comunicação, troca de experiências e negócios entre povos do mundo inteiro. Mesmo diante desta oportunidade de preciosa troca cultural, muitos indivíduos ainda se recusam a aprender a língua inglesa, seja por considerarem-na um instrumento de opressão imperialista ou porque simplesmente não veem importância em aprendê-la. Tendo estas informações como instigação, buscou-se refletir sobre a importância da interculturalidade na motivação dos sujeitos ao aprender a língua inglesa como língua estrangeira moderna. Para que isto viesse a se realizar, foi feito um levantamento bibliográfico acerca de temas referentes à motivação dos alunos no aprendizado de língua estrangeira, seguido de pesquisas acerca de conceitos culturais e experiências de trocas culturais em aulas de língua inglesa realizadas anteriormente. Ao ler os relatos destas e articulando-os com os conhecimentos adquiridos com a pesquisa sobre aspectos motivacionais, concluiu-se que a interculturalidade exerce, sim, forte influência sobre a motivação dos aprendizes de inglês como língua estrangeira, além de torná-los cidadãos mais tolerantes para com a cultura alheia e para com sua própria cultura, contribuindo para a superação de estereótipos.

Palavras-chave: Interculturalidade. Motivação. Língua estrangeira. Língua inglesa.

Abstract

CARLESSO, S. Intercultural Studies as a Motivational Factor in English Language Learning. Curitiba: 2017. Monograph. Federal Technological University of Paraná, 2017.

At the present time, much has been said and researched about motivation in the students' learning process. These individuals inhabit a globalized world where they constantly have access to communication with people from other countries, whether through exchange programs, tourism, service company trips, or correspondence via Internet. The language commonly used for this exchange of information between individuals of different cultures is the English language, defined as an international language - since it has been the element that enables communication, exchange of experiences and business between peoples around the world for a long time. Even facing this opportunity of a precious cultural exchange, many individuals still refuse to learn the English language, either because they consider it an instrument of imperialist oppression or because they simply do not see the importance of learning it. Taking this information as instigation, we sought to reflect on the importance of intercultural studies in motivating individuals to learn English as a modern foreign language. In order to do so, a bibliographical survey was carried out on subjects related to student motivation in foreign language learning, followed by a research on cultural concepts and cultural exchange experiences in English language classes previously held. When reading the reports of the teacher and students involved, and articulating them with the knowledge acquired from the research on motivational aspects, it was concluded that intercultural studies have a strong influence on the motivation of learners of English as a foreign language, as well as making them more tolerant towards the culture of others and towards their own culture, contributing to the overcoming of stereotypes.

Keywords: Intercultural Studies. Motivation. Foreign Language. English Language.

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. A língua inglesa como língua internacional	9
3. Motivação	11
3.1 Tipos de motivação	12
3.2 As fases da motivação	13
3.2.1 Estágios do processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna	15
3.2.2 Estágios do processo de aquisição e desenvolvimento da língua estrangeira	16
4. Cultura e interculturalidade	21
4.1 O que é cultura?	21
4.2 Definição de <i>interculturalidade</i>	22
4.3 Por que trabalhar cultura na aula de língua estrangeira moderna?	22
5. A articulação entre interculturalidade, aprendizado de língua estrangeira e motivação: duas experiências	27
5.1 O Programa <i>English Teaching Assistant (ETA)</i>	27
5.2 A relação intercultural possibilitada pela internet	31
Considerações finais	35
Referências	37
Anexos	40

1. Introdução

No presente momento, as facilidades são muitas para que os indivíduos entrem em contato com pessoas de outros países, seja por meio de intercâmbio, viagens de turismo ou a serviço de sua empresa, correspondência pela internet ou a convivência com estrangeiros em seu ambiente de trabalho. Assim, é importante que eles conheçam aspectos culturais dos outros com quem interagem, para que situações constrangedoras e ruídos na comunicação sejam evitados. Na maioria dos casos, a língua utilizada para a troca de informações entre estes sujeitos é a inglesa, devido à sua natureza internacional – é por meio dela que muitos povos se comunicam, trocam experiências e negociam (RAJAGOPALAN, 2003, p. 60). Por isso, é crucial que todos a conheçam, pelo menos em um nível básico, a fim de que não sejam excluídos da comunidade global.

Contudo, há relutância por parte de algumas pessoas em conhecê-la, seja porque a veem como um elemento imperialista (relacionando-a com os Estados Unidos) ou porque acreditam que não há muita utilidade em aprendê-la, por falta de oportunidade de colocá-la em prática com falantes de outros países. Com respeito ao primeiro inibidor da aprendizagem, pode-se dizer que o indivíduo não tem disposição de mudar seus padrões comportamentais, pois o resultado disso seria a adoção de algo estrangeiro e transformando-o em parte de si mesmo ao aprender a língua inglesa.

Nesses casos, principalmente, é que se vê a importância de se desenvolver a competência intercultural dos aprendizes: se bem trabalhada, será um elemento motivacional a corroborar com o aprendizado de língua inglesa e sua tolerância para com os falantes oriundos de outras nacionalidades – sendo esta a hipótese deste trabalho.

Apresentado o contexto, objetivou-se refletir sobre o papel da interculturalidade na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira. Para tanto, foi feito primeiramente um levantamento bibliográfico acerca de temas referentes à motivação do aluno no aprendizado de língua estrangeira, seguido de pesquisas acerca de conceitos culturais e experiências de trocas culturais em aulas de língua inglesa realizadas anteriormente.

No primeiro capítulo, serão apresentados conhecimentos adquiridos sobre a motivação, sendo boa parte deles oriundos de pesquisas de Gardner e Dörnyei.

Ambos os autores advogam que a motivação assume um papel crucial no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que alunos com pouca aptidão no aprendizado de línguas podem atingir um bom nível de conhecimento da língua estrangeira e o oposto pode acontecer com alunos dotados de habilidades linguísticas avantajadas, e isso dependerá do grau de motivação por parte do aprendiz. Posto isso, é interessante saber se este está motivado e, para que isso seja possível, Gardner (2007) levantou características que o classificam como alguém com um objetivo claro em mente, focado, persistente, que tem autoconfiança, dentre outras. Algumas destas características são cognitivas, enquanto outras são afetivas ou comportamentais.

Serão, também, apresentados dois tipos de motivação, a saber: motivação de aprendizado de línguas e motivação de aprendizado na sala de aula, sendo que ambas operam nos indivíduos em momentos distintos. No segundo capítulo, serão apresentados alguns conceitos de cultura e o que é interculturalidade e competência intercultural. Além disso, afirmações de estudiosos como Brown (2000), Brito (1999), Lima (2009), Bennett (1997) e Bastos (2010) serão levantadas, a fim de que se argumente o porquê de se trabalhar cultura na aula de língua estrangeira moderna.

Uma vez mostrada a importância dos estudos culturais nas aulas de língua estrangeira, serão dadas indicações de como trabalhar bem a cultura nestas. Para isso, afirmações de autores tais como Cleary (2008), Fernandes e Eiró (2013) e Padilha (2004) serão recorridas.

No terceiro capítulo, será feita a articulação entre a interculturalidade, o aprendizado de língua estrangeira e a motivação, estabelecendo um primeiro vislumbre do papel da interculturalidade como fator motivacional no aprendizado de inglês como língua estrangeira. A fim de exemplificá-lo, serão apresentados os casos de experiências de trocas culturais em aulas de língua inglesa realizadas anteriormente: a aplicação do *Projeto ETA: contribuindo para a sólida formação de professores de inglês na Amazônia*, realizado pela Universidade Federal do Pará, e o contato por meio de sessões de Skype entre alunos das turmas do Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos (Ciep 117 – Carlos Drummond de Andrade) com os de sua escola-irmã, Laurel High School, localizada em Maryland (EUA).

2. A língua inglesa como língua internacional

Sabe-se que a língua inglesa adquiriu o status de língua internacional¹, sendo amplamente utilizada em escala global, facilitando a comunicação internacional e a troca de informações entre diversos países e culturas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 60). Portanto, é exigido da sociedade que sejam ofertadas oportunidades de aprendê-la a todos os cidadãos. Esse aprendizado é visto como um instrumento de suma importância no que diz respeito à integração na comunidade global e à compreensão da própria cultura do falante, e isso já coloca a consideração dos aspectos interculturais nas aulas de língua estrangeira em relevância.

Contudo, nem tudo são rosas: há certa relutância em aprender a língua inglesa por parte de alguns indivíduos. Abordarei, aqui, dois dos motivos pelos quais a tarefa torna-se mais difícil: a desmotivação por não enxergar utilidade no conteúdo que é aprendido em sala de aula, e a identidade pessoal do indivíduo.

Um dos fatores que torna difícil o processo de aprendizagem de inglês nas escolas, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, é a falta de motivação. Boa parte dos aprendizes não vê utilidade no aprendizado de uma língua estrangeira (provavelmente porque não tem oportunidade de utilizar a língua inglesa em situações reais) e acaba por assistir às aulas apenas para cumprir a carga horária, ou só realiza as atividades a fim de obter a nota necessária para ser aprovado no final do ano. Isso pode acarretar a perda de motivação do professor para planejar suas aulas.

O outro fator que afeta o processo de aprendizagem é a própria identidade do aluno. Ao aprender uma nova língua, o sujeito incorporará os sons de fala e as estruturas gramaticais, e poderá vir também a adotar certos padrões comportamentais – e esse processo envolve conflito pessoal por parte do aprendiz, uma vez que envolve o ato de transformar algo estrangeiro em parte de si mesmo. Em vista disso, a visão de alguém sobre si mesmo e sobre

¹ Smith (1976) foi um dos primeiros estudiosos a definir o termo “língua internacional”, que é a língua usada por falantes de diferentes nações para se comunicar entre si – e estes falantes não necessariamente são nativos.

sua disposição em participar do processo de aculturação², além de sua opinião com relação à outra comunidade de fala, irá influenciar em quanto essa nova cultura fará parte dele mesmo. Se o indivíduo se recusa a aprender a língua inglesa porque ele a relaciona com os Estados Unidos da América, por conta do papel desempenhado dito imperialista do país, sua motivação – e, conseqüentemente, seu sucesso no aprendizado da língua – será prejudicada.

Frente à importância de dominar uma língua, em especial a inglesa, pretendo tecer comentários sobre como a interculturalidade, tão importante nessa época intensa de globalização e grandes avanços tecnológicos, pode ser considerada como um fator motivacional no aprendizado da língua estrangeira em questão – resultando no sucesso do processo de aprendizagem.

² Aculturação: processo de modificação cultural pelo qual um indivíduo, grupo ou povo pode passar ao se adaptar a outra cultura ou dela retirar traços significativos; troca e/ou fusão entre culturas. (ASSIS, 2008)

3. Motivação

Muito tem se falado sobre motivação, principalmente pelo fato de que ela assume um papel importantíssimo no sucesso de qualquer situação de aprendizagem. Tratando, especificamente, do aprendizado de língua estrangeira moderna, Dörnyei (2001) aponta que mesmo alunos com dificuldades de aprendizagem ou com pouca aptidão podem atingir um bom nível de conhecimento da língua estrangeira, desde que sejam suficientemente motivados. De acordo com o autor, o contrário pode ocorrer com alunos dotados de habilidades linguísticas avantajadas, pois se não tiverem o mínimo de motivação não utilizarão o máximo de seu potencial e dificilmente atingirão seus objetivos em longo prazo.

No mesmo sentido, Gardner (1985) declara que os alunos com baixa autoestima/motivação interpretam tarefas difíceis como ameaças e acabam por se voltar às suas próprias deficiências pessoais e aos possíveis obstáculos a serem encontrados ao invés de tentar realizar bem a tarefa, tornando-se muito propensos a desistir. Inversamente, o aluno que acredita em si mesmo pode se empenhar nas tarefas e enfrentar os desafios com confiança, uma vez que seu grande impulso motivacional é a expectativa de sucesso. Mas, afinal, o que é motivação?

Williams e Burden (1999, p. 128) definem motivação como “um estado de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de agir e que dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico sustentado, com o fim de alcançar uma meta ou metas previamente estabelecidas”, dizendo respeito ao esforço ao traçar objetivos e alcançá-los.

Tal afirmação é parecida com o que Gardner (2007, p. 10) propôs sobre motivação, mesmo que este tenha apontado que seria difícil definir este termo. Desse modo, ele decidiu por elencar características de um indivíduo motivado: o sujeito é direcionado ao objetivo, persistente, atento, estimulado, se esforça, tem desejos, demonstra efeitos positivos, tem expectativas, demonstra autoconfiança e tem motivos. Algumas dessas características são cognitivas em sua natureza, enquanto algumas são afetivas e outras são comportamentais.

De acordo com Gardner (2001), no modelo sócio-educacional a motivação para aprender uma língua estrangeira requer do aprendiz três

elementos. Primeiro, o indivíduo motivado despender esforços para aprender a língua. Ou seja, há uma tentativa persistente e consistente para aprender ao fazer suas lições, ao procurar por oportunidades para aprender mais, por pesquisar por mais exercícios etc. Segundo, o sujeito motivado deseja alcançar o objetivo. Tal indivíduo irá expressar a vontade de ter sucesso, e irá se empenhar para obtê-lo. Terceiro, o aprendiz motivado irá desfrutar da tarefa de aprender uma nova língua. Ele dirá que é uma tarefa divertida, desafiante e prazerosa, mesmo que em alguns momentos da aprendizagem seu entusiasmo decaia. Todos os três elementos (esforço, desejo e impacto positivo) são necessários para distinguir os indivíduos que são mais motivados daqueles que são menos. Cada elemento por si só é tido como insuficiente para refletir a motivação. Alguns alunos podem despender esforços, ainda que não tenham um forte desejo para obter sucesso, e podem não achar que a experiência seja particularmente prazerosa. Outros podem querer aprender a língua, mas pode haver outras coisas que diminuam seus esforços, por exemplo. Em suma, o indivíduo verdadeiramente motivado despender esforço, contém desejo e é impactado positivamente.

3.1 Tipos de motivação

Segundo Gardner (2007, p. 10), quando estamos considerando motivação e aprendizado ou aquisição de segunda língua, é possível considerar dois tipos de motivação: motivação de aprendizado de línguas e motivação de aprendizado na sala de aula. Ambas operam no indivíduo em determinados momentos.

Por motivação de aprendizado de línguas, entende-se a motivação por aprender (e adquirir)³ uma língua estrangeira, relevante em qualquer contexto de aprendizado de línguas. É relativamente estável, uma vez que dependerá de situações antecedentes, mas é possível modificá-la sob certas condições.

³ Segundo Schütz (2017), aprender uma segunda língua é estudá-la, ou seja, é um processo consciente e tem relação com o ensino nas escolas regulares e de idiomas. São transmitidos conhecimentos gramaticais e de vocabulário aos aprendizes, muitas vezes deixando de lado a espontaneidade. Já adquiri-la, de acordo com o mesmo autor, é o resultado de um processo de assimilação subconsciente e natural, que ocorre em situações reais de convívio com outras pessoas; nesse contexto, o aprendiz é um sujeito ativo, aproximando-se do processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Para que haja a aquisição da língua estrangeira, o aprendiz compreende e se faz compreender mesmo sem nunca ter estudado sobre a língua.

A motivação de aprendizado na sala de aula refere-se à motivação no contexto de sala de aula; o foco é na percepção do indivíduo sobre a tarefa dada a ele e é bem orientada. Ela será influenciada por vários fatores envolvidos na sala de aula, tais como o professor, a atmosfera da sala, o conteúdo do curso, os recursos didáticos e características pessoais do próprio aluno. Ela também poderá ser influenciada pela motivação de aprendizado de línguas.

A principal diferença entre estes dois tipos é que a motivação de aprendizado de línguas é uma característica geral do indivíduo que se aplica a qualquer oportunidade de aprender o idioma, ou seja, a motivação do aluno partirá primeiramente dele – e, de acordo com seu interesse, desenvolverá sua competência linguística, independente de estar dentro de uma sala aula ou não. Já a motivação de aprendizado na sala de aula dependerá muito deste ambiente, principalmente de como o professor apresentará o conteúdo e as tarefas a serem desempenhadas pelos alunos, além da relação professor-aluno, e aluno-aluno.

3.2 As fases da motivação

A motivação é um processo ativo que está em contínuo desenvolvimento no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, agindo sobre o planejamento e execução de ações a fim de que os objetivos pré-estabelecidos pelos aprendizes sejam alcançados. Nela, acontece uma sequência de ações realizadas pelo indivíduo no processo motivacional, sendo envolvidas três fases: a pré-acional, a acional e a pós-acional (DÖRNYEI, 2000, 2005, 2011).

Na primeira, condições ideais e influências para criar a motivação são geradas, tais como objetivos e planos de ação para alcançá-los. Logo que ativada, a motivação servirá como força inicial para começar a ação.

Na segunda, o controle do encaminhamento das ações por meio da avaliação dos produtos é importante para proteger o nível de motivação, ou seja, mantê-la ou melhorá-la; caso contrário, ela se esgotará na rotina. Nela, é preciso preservar a autoconfiança dos alunos e promover a cooperação entre alunos e professores.

Na terceira e última, o resultado final é avaliação e se reflete sobre as causas do sucesso ou insucesso da ação. Dependendo dele, o plano de ação é

reelaborado e as estratégias utilizadas são otimizadas ou substituídas por outras que possam ser mais eficazes.

As três fases podem ser conduzidas de maneira individual ou com a turma como um grupo com a ajuda do professor até que os aprendizes consigam autonomia para conduzir o processo.

O mesmo autor também argumenta que, para que a motivação seja mantida durante todo o processo, é preciso que o ensino satisfaça suas necessidades e que as atividades sejam relevantes em suas vidas. Além disso, Dörnyei (2001) aponta que o educador motivador influencia diretamente na motivação e sucesso dos alunos. Em suas palavras:

os valores, crenças, atitudes e comportamentos do professor, bem como seu nível geral de compromisso em relação aos alunos, sua aprendizagem e o conteúdo estudado constituem algumas das mais fortes influências para a motivação dos alunos (DÖRNYEI, 2001, p. 180)

Sintetizando: com relação ao cuidado na seleção de assunto ou atividades relevantes para os aprendizes, Magno e Silva e Dantas (2008, p. 145) afirmam que a motivação se aproxima ao mesmo tempo do novo e do familiar, pois o assunto a ser aprendido não pode ser repetitivo, mas precisa ter ligações com o que já foi aprendido para que se torne significativo. Além disso, o aluno tem que ter claro que será capaz de fazer o que lhe for solicitado. Nesse sentido, é preciso ter equilíbrio por parte do professor em turmas heterogêneas, pois há variação entre as habilidades dos alunos: os objetivos devem ser amplos para abranger todas as necessidades e habilidades que lá existem.

Frente a tais afirmações, podemos presumir que o sucesso na aprendizagem e a motivação tornam-se mais acessíveis quando é possível escolher, por negociação, atividades a serem trabalhadas; a noção de familiaridade com o tema e a noção clara da capacidade de realizar com sucesso a atividade, além de ter ciência do propósito de uma tarefa, também são alguns dos facilitadores.

Ainda assim, em um mesmo grupo, haverá aprendizes de graus de motivação diferentes. Então como eu, como professor, posso medi-lo?

Gardner (2007, p. 10), ainda afirma que a motivação não pode ser medida por uma ou poucas escalas, nem pela mera justificativa dos aprendizes

sobre quais razões eles acreditam ter para aprender uma língua. De acordo com ele, há três pontos centrais para o entendimento do nível geral de motivação de um aluno ao aprender uma segunda língua assim como a motivação específica que existe em qualquer aula de línguas ou outra situação de aprendizado de línguas: os dois construtos motivacionais; os estágios de aquisição de uma língua; os contextos cultural e educacional.

1. Estágios do processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna⁴

A fim de que compreendamos a motivação de um indivíduo a aprender uma língua estrangeira, precisamos compreender qual é todo o processo de aquisição de todos os aspectos da língua, e ele começa na aquisição da língua materna.

Gardner (1960) alega que, quando nascem, todos os bebês manifestam os mesmos perfis sonoros, e o que os faz adquirirem os sons linguísticos de seus pais é imitação, por meio de um processo denominado pelos pesquisadores de reforço secundário⁵ (*secondary reinforcement*). Tal desenvolvimento é baseado nas atividades e presença dos pais, que são considerados como reforços para a criança. Uma vez que esse reforço geralmente é acompanhado da verbalização por parte dos pais, a própria linguagem sonora pode assumir propriedades de reforço secundário. Quando a criança está sozinha e vocaliza um som parecido com um da língua de seus pais, este ato, por meio de *feedback* auditivo, está reforçando por si só. Ou seja, a resposta verbal é autogratificante, uma vez que ela reproduz os sinais associados à pessoa valorizada, e conseqüentemente esta resposta é aprendida. Esta tendência de a criança copiar seus pais principalmente quando eles estão ausentes é chamada por Mowrer (1950, citado por GARDNER, 1960, p. 8) de “identificação” (*identification*).

Além disso, muito do aprendizado de uma língua parece envolver uma forma mais direta de reforço – como quando o pai nega uma recompensa até que a criança dê a resposta linguística apropriada. Portanto, teorias de aquisição de primeira língua dão ênfase a um tipo particular de motivação. Respostas linguísticas são aprendidas porque as próprias reações são

⁴ Tópico baseado em Gardner (1960).

⁵ Tradução minha.

recompensadoras, sendo a recompensa dependente de algum tipo de ligação emocional com os pais.

Quando nos referimos ao aprendizado da língua materna, então, a identificação diz respeito ao processo no qual a criança imita o comportamento dos pais que tem propriedades de reforço secundárias. Porém, tal imitação significa que a criança quer ser como os membros da família e não somente aprender a língua. A família se torna um grupo de referência, e a aquisição da língua é uma consequência do aprendizado social.

No caso do aprendizado da língua estrangeira, a condição motivacional é praticamente a mesma que teoricamente fundamenta o desenvolvimento da primeira língua. Ora, as línguas geralmente são aprendidas no processo de se tornar um membro de um determinado grupo; a motivação geralmente é voltada para se tornar parte do grupo, não somente aprender a outra língua *per se*. Então, para melhor distinção, seria melhor reservar o termo “identificação” para a condição de primeira língua, e o termo “disposição” para se referir à boa vontade de se tornar um membro de outro grupo linguístico. Tal termo seria mais apropriado, pois denota o desejo por integração (comum em ambas as situações), mas distingue-se da identificação quando se trata de condições antecedentes que levam a tal motivação.

2. Estágios do processo de aquisição e desenvolvimento da língua estrangeira

Gardner (2007) acredita que há ao menos quatro estágios que podem ser identificados no processo de aquisição e desenvolvimento de língua estrangeira, e que podem ser comparados àqueles envolvidos no desenvolvimento na língua materna do sujeito. O primeiro é o *Elementar*⁶, em que o indivíduo aprende aspectos básicos da língua, tais como vocabulário, gramática, pronúncia etc. No segundo estágio, denominado *Consolidação*⁷, os elementos da língua são reunidos e algum grau de familiaridade com a língua é alcançado, além disso, há certo desenvolvimento das regras. O terceiro estágio é chamado de *Expressão consciente*⁸, em que o indivíduo consegue usar a

⁶Elemental (tradução minha).

⁷Consolidation (tradução minha).

⁸Conscious Expression (tradução minha).

língua, mas com grande grau de esforço consciente. O quarto estágio, identificado como *Automaticidade e pensamento*⁹, em que língua e pensamento se fundem, a língua torna-se automática na maioria dos contextos, e língua e sujeito tornam-se interconectados, ou seja, o indivíduo pensa na língua-alvo. É importante ressaltar que a motivação encontra-se presente em todos os estágios.

Quando discutimos sobre as raízes da motivação para aprender uma língua estrangeira no contexto escolar devemos considerá-la do ponto de vista de ambos os contextos educacional (como qualquer outra matéria escolar) e cultural (que geralmente não é considerada tão relevante para a maioria das matérias escolares). Ou seja, estudar uma segunda língua não é como estudar a maioria das matérias, pois envolve aprender elementos de outra cultura, enquanto as outras matérias escolares envolvem elementos da cultura do próprio aluno. Isso é importante quando falamos sobre motivação, uma vez que o indivíduo é um membro de certa cultura e muitas características dos sujeitos são influenciadas por ela; tais atitudes podem influenciar em seu aprendizado.

O contexto educacional é importante também, e não se aplica somente ao aprendizado de línguas, mas às outras matérias. Ele se refere geralmente ao sistema educacional no qual o aluno está inserido, especialmente ao contexto da sala de aula. Portanto, aspectos como expectativas do sistema, qualidade do programa, interesse, entusiasmo, habilidades do professor, adequação dos materiais e recursos didáticos, currículo e atmosfera da sala de aula têm influência no nível de motivação do aluno – e, se a motivação do aluno for alta, haverá sucesso na aprendizagem. Nesse sentido, Romanelli (2003) aponta:

Entre os fatores facilitadores da aprendizagem cumpre assinalar a motivação, a alegria de aprender, a satisfação pelos resultados alcançados, o incentivo e o elogio do educador, o bom ambiente de estudo ou da aula, a empatia do professor e a simpatia dos colegas. Ora, tudo isso se resume numa expressão: Sentimentos Positivos, isto é, a afetividade impulsionando a aprendizagem. Ou ainda, Inteligência Afetiva.

Na inibição da aprendizagem, contudo, encontram-se os opostos da lista de substantivos do parágrafo anterior, basta substituí-los todos por seus antônimos. Sentimentos negativos bloqueiam a habilidade de aprender. Não falta inteligência nem capacidade, mas a criança não aprende. (ROMANELLI, 2003)

⁹ Automacity and Thought (tradução minha).

Tais sentimentos negativos podem ser resumidos como *Language anxiety*¹⁰, e, nesse sentido, a fala de Romanelli (2003) pode ser reforçada pelas ideias de Gardner (2005), uma vez que ele aponta que a ansiedade linguística tem componentes delimitadores que interferem no aprendizado e produção ao aprendiz na língua estrangeira, sendo relacionada negativamente tanto ao sucesso quanto à autoestima sobre a língua-alvo. Ou seja, essa relação negativa pode ser interpretada como indicativo de que altos níveis de ansiedade interferem no aprendizado da língua, ou, ainda, que baixos níveis de êxito levam os indivíduos a ficarem ansiosos em situações em que eles precisem usar a língua estrangeira.

Dando mais suporte ainda ao pensamento de Romanelli (2003), Gardner (2005) afirma que tais características do meio educacional – nesse caso, da sala de aula – interferem, sim, na promoção do aprendizado. A maneira como o material é apresentado, reforços imediatos, objetivos facilmente identificáveis, boa organização, a elaboração de aulas interessantes, o encorajamento da cooperação entre os alunos, consistência nas avaliações, e a motivação por parte do professor de fazer o aluno usar a língua estrangeira fora da sala de aula são alguns dos exemplos. Além disso, oportunidades de usar a língua reforçariam o que é aprendido. O ambiente sociocultural oferece modelos, cenários, situações e expectativas que podem propiciar o sucesso no aprendizado de línguas. Contrariamente, ensino de baixa qualidade, poucas oportunidades de se usar a língua, e um universo sociocultural que se opõe ao desenvolvimento bilíngue (ou que ignora a aquisição da segunda língua por causa de todos os outros problemas na vida) podem inibir o sucesso na outra língua. Porém, tais fatores ambientais operam e interagem com o indivíduo. No fim, é como o aprendiz responde a eles que leva ao resultado final.

Além destes elementos, Gardner (2005) sugere que a personalidade do aprendiz e as estratégias de aprendizagem podem, também, influenciar o desenvolvimento do aprendizado da língua estrangeira. Fatores tais como extroversão, introversão, sociabilidade, entre outros, influenciam a propensão do aluno a reagir em situações. Contudo, tais influências seriam indiretas, agindo por meio da motivação, habilidade ou ansiedade linguística.

¹⁰ Ansiedade linguística. Tradução minha.

Nós temos que levar ambos os contextos em consideração quando falamos sobre motivação ao se aprender uma segunda língua. De acordo com Gardner (2007), os dois têm efeito sobre duas características gerais do aluno. Uma delas deriva do Contexto Cultural e inclui variáveis sociais, e é denominada *Integradora*¹¹. Diz respeito ao indivíduo interessado em aprender a língua a fim de interagir com membros de outra comunidade e/ou aprender mais sobre aquela comunidade; também pode envolver um interesse em outras comunidades culturais em geral.

Gardner e Lambert (1972, citados por GARDNER, 2005, p. 7) afirmam que, por causa de seu *background cultural*, primeiras vivências em casa, características formativas da criança, dentre outros fatores, alguns aprendizes seriam mais abertos aos outros grupos étnicos, culturais e linguísticos que outros, e essa receptividade poderia influenciar sua motivação a aprender a outra língua; quanto mais forte for a herança etno-linguística de um indivíduo, menos motivado ele estará a aprender uma língua estrangeira.

Além disso, Gardner (2001) advoga que uma das principais características do conceito de *Motivação Integradora* é que ela abrange três aspectos:

- a) O passado – aquilo que o aprendiz traz para a sala de aula, sua história e seu conhecimento que não podem ser ignorados. Quando essa bagagem é favorável à aprendizagem, ela será facilitada. Caso contrário, irá dificultar o processo. Se ele vem de uma família em que vários membros obtiveram sucesso em aprender a língua em questão, é provável que este *background* faça com que o aluno atinja níveis mais altos de aprendizado do que daquele cujo *background* familiar que considera o aprendizado de línguas uma tarefa difícil – quando não impossível.
- b) O presente – a situação em que o aprendiz se encontra na aula de língua estrangeira é a mais importante em sua mente, mas ele ainda tem muitos interesses e preocupações simultâneas além das atividades em sala de aula. Tudo o que acontece surte um efeito no aprendiz: uma aula divertida é mais do que isso; uma aula confusa também tem impacto em cada um, mas em um sentido negativo. Ainda assim, cada aluno reagirá de um jeito às aulas.

¹¹ Integrativeness (tradução minha).

As experiências do aluno na sala de aula, as características do professor, o currículo, os procedimentos pedagógicos, dentre outros, influenciarão nos níveis de sucesso e motivação.

c) O futuro – o aprendiz continuará a existir mesmo depois que o curso de línguas acabarem, e é importante considerar se irá usar as habilidades desenvolvidas em sala. MacIntyre, Noels, Clément e Dörnyei (1998, citados por GARDNER, 2001) advogam que uma aquisição importante que consegue sair da sala de aula é a disposição – e, adiciono aqui, a habilidade – de se comunicar. É importante que o professor se atente a isso, a fim de que a aprendizagem tenha sido eficaz.

A outra característica deriva do Contexto Educacional, já abordado anteriormente. Ela é denominada *Atitudes a respeito do contexto de aprendizado*¹² e inclui todas as variáveis que podem ser diretamente relacionadas ao sistema educacional e as experiências associadas com o ambiente educacional¹³ – ou seja, é a influência do Contexto Educacional nas atitudes dos aprendizes que recaem sobre o nível de motivação deles.

¹² Attitudes toward the Learning Situation (tradução minha).

¹³ Apontadas anteriormente no tópico “O presente”.

4. Cultura e interculturalidade

Uma vez que várias informações acerca de motivação foram apresentadas até agora, podemos prosseguir no caminho que nos levará até a interculturalidade como fator motivacional no aprendizado de língua inglesa. Contudo, antes disso, precisamos conhecer o conceito de cultura.

4.1 O que é cultura?

O termo “cultura” dispõe de vários conceitos, que dependem da área de estudo em que é abordado e do ponto de vista do estudioso. Cortazzi e Jin (1999) afirmam que ela é um suporte de suposições, ideias e crenças que são usadas para interpretar ações, palavras e padrões de pensamentos de outras pessoas. Geertz (1989) a define como um sistema simbólico que resulta das relações que se estabelecem entre os indivíduos entre si, e deles com a comunidade. Brooks (1997) define cultura como o estudo de uma sociedade e das pessoas que aí estão juntamente com suas instituições e modos de vida.

Segundo a última definição, estudamos a cultura de um povo ao estudarmos questões que envolvam os modos de vida das pessoas de uma determinada sociedade e suas instituições. Ela se aproxima com aquilo que Duranti (1997, citado por COX e ASSIS-PETERSON, 2007) defende – que a cultura é aquilo o que é transmitido através das gerações, um conhecimento de mundo que influencia a maneira pela qual os sujeitos veem as coisas, um sistema de signos que permite que tal conhecimento seja compartilhado entre as pessoas no momento em que há interação entre elas. E esta definição é, talvez, a mais apropriada para mostrar a importância de se trabalhar a inter(cultura)lidade nas aulas de língua estrangeira, visto que os aprendizes terão oportunidades de tentar entender como as culturas da língua-alvo foram construídas e, dessa forma, enxergar o mundo pelos olhos dos outros – minimizando possíveis preconceitos.

Lima (2009, p. 184) corrobora com esta visão ao apontar que as normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira afirmam que estudantes de línguas estrangeiras só serão capazes de dominá-las depois que dominarem o contexto social da língua-alvo, pois isso os ajudará a desenvolver competências interculturais.

Mas, afinal, o que é interculturalidade?

4.2 Definição de *interculturalidade*

De acordo com Gimenez (2008), a interculturalidade (ou competência intercultural)

é entendida como o conhecimento sobre um determinado grupo cultural e entendimento dos valores culturais sobre determinadas formas de agir ou sobre certas crenças. Ao invés de só olhar o outro, o aprendiz se olha também, mas permanece com a ideia de que para comunicar-se adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro. (GIMENEZ, 2008, p. 4)

Ou seja, além da competência linguística, o aprendiz deverá desenvolver sua competência intercultural ao conhecer e compreender os fenômenos culturais das comunidades dos falantes da língua-alvo. Nesse processo, o indivíduo irá comparar e contrastar a sua própria cultura com a do estrangeiro. Contudo, a fim de que consiga se comunicar eficazmente na língua estrangeira em questão, deverá incorporar os valores culturais alheios e olhar o mundo como o Outro.

Já Santos (2004) define *interculturalidade* como uma

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (SANTOS, 2004, p. 154)

Em outras palavras, a interculturalidade seria a convivência entre indivíduos de culturas diferentes, dispostos a interagir e se ajudar. Além disso, mostrar interesse aos costumes e experiências do outro, a fim de construir significados diferentes daqueles que haviam sido atribuídos em sua própria cultura.

Ao chegarmos nesse ponto, portanto, é crucial ressaltar a importância de se trabalhar a cultura nas aulas de língua estrangeira de maneira satisfatória.

4.3 Por que trabalhar cultura na aula de língua estrangeira moderna?

De acordo com Brown (2000), língua e cultura estão entrelaçadas:

Certamente, a cultura está enraizada profundamente dentro das fibras do nosso ser, mas a língua – meio utilizado para a comunicação entre os membros de uma cultura – é a mais visível e disponível expressão desta cultura (BROWN, 2000, p. 175).

Podemos dizer, então, que ao usarmos uma língua para nos comunicar, estamos expressando a cultura que está dentro dessa língua, sendo que a cultura faz parte do que somos e a expressamos por meio da língua que usamos, ou nas palavras de Brown (2000, p. 171): “uma língua é parte de uma cultura, e uma cultura é parte da língua”. Partindo dessa premissa, seria correto afirmar que ao aprendermos uma língua estrangeira estamos aprendendo (ou deveríamos aprender), também, a cultura que a envolve.

Portanto, aprender um novo idioma implica entrar em contato com uma “variada gama de elementos culturais (produtos culturais, ideias e comportamentos) que influenciam as escolhas linguísticas, pois essas escolhas são feitas com base no contexto sócio-histórico em que interagimos” (VIAN JR., 2012, p. 9). Diante disso, assim que desenvolvermos ambas as competências linguística e cultural, possíveis ruídos na comunicação entre culturas serão evitados.

Embora muitos estejam cientes da importância do ensino de línguas que leve em consideração o desenvolvimento da competência intercultural, Cortazzi e Jin (1999) e Moran (2001) destacam que a aprendizagem de aspectos culturais quase não tem sido levada em conta nas aulas de língua estrangeira, visto que os professores evitam colocar em discussão as diferenças culturais. Contudo, se elas não forem discutidas, o aprendiz acaba por utilizar seu próprio sistema cultural na interpretação da cultura do outro. Algo que é considerado adequado em uma cultura pode não ser adequado em outra. Mal-entendidos e ruídos na comunicação acontecem quando usamos nossa própria lógica para dar lógica à realidade do outro, e, ao projetarmos semelhanças onde provavelmente não há, corremos o risco de agir de maneira inadequada. É de suma importância, entretanto, atentar para o fato de que o confronto entre culturas é uma questão delicada de ser abordada na sala de aula, pois, se não trabalhado corretamente, corre-se o risco de gerar estereótipos culturais.

Se a cultura for trabalhada de modo satisfatório nas aulas de língua estrangeira, pode vir a corroborar para os tópicos abaixo:

1. Crítica contra a hegemonia da cultura de língua inglesa

Brito (1999, citado por MENDES, 2010, p. 65), reconhece a hegemonia do inglês como língua global, mas ainda assim defende a ideia de que a cultura

é um elemento essencial a ser trabalhado nas aulas de língua estrangeira, pois, ao contrário de contribuir para reforçar uma posição de submissão ou de dominação, incentivaria o desenvolvimento de uma postura crítica dos aprendizes com relação à língua que estão aprendendo, fazendo-os refletir, sobretudo, sobre o impacto e a hegemonia da cultura de língua inglesa no mundo.

2. *Evitar situações constrangedoras*

Segundo Lima (2009, p. 184), quando aspectos culturais não são trabalhados nas aulas de língua estrangeira, o aprendiz acaba interpretando a língua-alvo tomando por base a cultura da língua materna – e isso pode acabar trazendo vários problemas, conforme afirma Bennett (1997, citado por LIMA, 2009): em um processo de aprendizagem em que o ensino é resumido a traduzir palavras e aplicar regras de uma língua para a outra, há o risco de o aprendiz se tornar o que o próprio Bennett chama de *toló fluente*¹⁴. Este sujeito fala determinada língua estrangeira bem, mas desconhece seus aspectos sociais. Ele pode pensar que determinado símbolo tenha o mesmo significado nas duas culturas (na sua e na estrangeira), mas há a possibilidade que signifique o oposto. Por isso, este tipo de aprendiz pode constranger outras pessoas e passar por situações sociais igualmente constrangedoras. Para que um aprendiz não se torne um *toló fluente*, é preciso que a cultura de uma determinada língua seja bem trabalhada em sala de aula, pois a língua é, além de um instrumento de comunicação, a representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo.

3. *Mercado de trabalho*

Nesse sentido, podemos identificar a comunicação intercultural como a capacidade empática de ver pelos olhos dos outros e de apropriar-se dessas novas perspectivas em termos de conhecimento pessoal. Ela nos permite funcionar em sociedades pluriculturais e trabalhar globalmente, além de entender hierarquias de poder implícitas (linguísticas, sociais e culturais). Por conta da alta competitividade entre as sociedades capitalistas, com seus

¹⁴ Fluent fool (tradução minha).

mercados globais, os profissionais que fazem parte das empresas multinacionais devem ser capazes de negociar na diversidade cultural e refletir sobre sistemas complexos de organização e interação. Portanto, os indivíduos, eventualmente, precisarão interagir com pessoas de outras culturas.

4. *Quebra de estereótipos*

Bastos (2010, p. 32) indica que “o ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito”. Cada ser humano é um, e tem seu próprio comportamento, valores e crenças que são suscetíveis a modificações dentro do processo histórico e cultural em que vivem.

Então de que maneira a cultura pode ser bem trabalhada nas aulas de língua estrangeira?

Segundo Cleary (2008), o foco do ensino deve incluir a consciência sobre a bagagem cultural do próprio aprendiz e a bagagem cultural do outro e o modo como essas influenciam seus comportamentos. Portanto, é de suma importância que, nessas interações, o professor saiba interpretar, negociar e explicar a diversidade cultural.

Seria, então, necessário trabalhar o respeito à diversidade, deixando que o aprendiz se encontre com a cultura do outro sem abandonar a sua própria, incentivando a superação do etnocentrismo e de preconceitos. O professor deve desmistificar a ideia de que a cultura do “outro” é melhor que “a nossa”, mostrando aos alunos que há semelhanças e diferenças entre as pessoas e culturas e que tal diversidade deve ser respeitada a fim de que aprendamos a viver em harmonia uns com os outros. Sobre isso, Fernandes e Eiró (2013) chamam a atenção para o fato de que antes de pensarmos e observarmos a cultura do outro, é importante que entendamos, conheçamos e reflitamos sobre a nossa própria cultura, pois somente assim estaremos preparados para compreender a cultura e o comportamento alheio.

Semelhante a essa visão é a de Padilha (2004, p. 14), ao afirmar que o trabalho intercultural visa colaborar com o processo de desenvolvimento de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, em que se tenha respeito à

diferença, perspectiva de educação para a alteridade e para a visão do “diferente” que caracteriza a singularidades de cada indivíduo.

Além disso, abordar a questão da cultura nas aulas de língua estrangeira não deveria ser feito à parte das demais competências linguísticas (*ouvir, falar, ler e escrever*), mas sim estar presente em todos os momentos da aula.

Ao assumir o papel de importância da cultura no aprendizado de uma língua estrangeira, o desenvolvimento de uma competência intercultural deve ser aplicado a qualquer metodologia de ensino que vise uma aprendizagem contextualizada, em que o aprendiz aperfeiçoe cada vez mais sua sensibilidade e compreensão das diferenças. Assim, vê-se a interculturalidade como uma tentativa de interação e troca de experiências entre pessoas com línguas e culturas diferentes. Um exemplo é o processo de imigração, em que pessoas das mais variadas nacionalidades se misturam trazendo com elas línguas, costumes, culinária, artes etc. criando sua própria identidade cultural e respeitando as tradições, que, conforme diz Morin: “aprendemos por meio de culturas a dividir, a viver, a comunicar, mas, além disso, precisamos aprender a ser como seres humanos, não pertencendo apenas a uma cultura” (MORIN, 2001, p. 76, citado por MOTA; SCHEYERL, 2004).

Apresentadas as informações sobre motivação, os conceitos de cultura e interculturalidade e o papel do ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira, enfim podemos compreender qual a importância da interculturalidade como fator motivacional no aprendizado de língua estrangeira no tópico a seguir.

5. A articulação entre interculturalidade, aprendizado de língua estrangeira e motivação: duas experiências

Qual a importância da interculturalidade na motivação da aprendizagem de línguas estrangeiras modernas? Ensinar a cultura da língua-alvo juntamente com a língua estrangeira motivaria o aprendiz no processo de aprendizagem, pois isso o ajudaria a observar semelhanças e diferenças entre vários grupos sociais, diminuindo as chances de julgamentos errôneos sobre sua cultura em detrimento das outras – ou seja, analisar a cultura alheia é poder pensar sua própria cultura por meio de novos olhos.

Ao voltar-se para sua própria cultura, os alunos seriam colocados frente ao conhecimento da pluralidade cultural de seu país, conhecendo e valorizando as características étnicas e culturais dos mais diversos grupos sociais que existem no território nacional, além de ficarem atentos às desigualdades socioeconômicas existentes, tornando-se um cidadão que teria um olhar crítico às relações sociais discriminatórias e excludentes.

5.1 O Programa *English Teaching Assistant (ETA)*

Resultado da parceria entre a Comissão Fulbright e a CAPES, o programa visa apoiar projetos de melhoria da formação de professores de língua inglesa nas licenciaturas das instituições, com o auxílio de assistentes de ensino norte-americanos, chamados de *English Teaching Assistants (ETAs)*. Os assistentes são falantes nativos, recém-graduados, com experiência em ambiente educacional e em ensino de sala de aula.

Instituições de ensino superior brasileiras, públicas ou privadas, podem submeter seus projetos de acordo com o edital. Os projetos selecionados podem ter até dois anos de duração, incluindo três ETAs por ano, por instituição¹⁵.

O livro *Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira*

Andressa Brawerman-Albini e Valéria da Silva Medeiros organizaram, neste livro, textos associados a experiências proporcionadas pelo Programa *English Teaching Assistant (ETA)*. O objetivo do livro é levantar debates e reflexões sobre a articulação entre o conhecimento da cultura e o processo de ensino e aprendizagem

¹⁵ Informações disponíveis em: <<http://fulbright.org.br/edital/institucional-etas/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

de uma língua estrangeira. Nele, o artigo *A influência do projeto ETA na motivação dos alunos de Letras: reflexões e perspectivas* foi o que mais me chamou a atenção, por demonstrar de forma clara e objetiva a influência que os ETAs tiveram sobre a motivação dos alunos de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Considere importante compartilhar, no tópico abaixo, os resultados obtidos e divulgados pelas autoras.

*A influência do projeto ETA na motivação dos alunos de Letras: reflexões e perspectivas*¹⁶

Magno e Silva e Dantas (2013) observaram que graduandos do curso de Letras com habilitação em uma Língua Estrangeira (LE) sentiam-se desmotivados por terem dificuldades em estabelecer contatos pessoais com falantes nativos da língua-alvo. E, em decorrência disso, muitos deles sentiam dificuldades em se comunicar com os estrangeiros em situações autênticas de comunicação, mesmo que almejassem ter proficiência na língua estrangeira.

Esta era a realidade dos alunos de Letras com habilitação em Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A fim de tentar trazer uma solução para a questão, a Universidade propôs o *Projeto ETA: contribuindo para a sólida formação de professores de inglês na Amazônia*, que foi aceito e patrocinado pela Comissão Fulbright e pela CAPES, por meio do Programa *English Teaching Assistant* (ETA).

Durante um período de quatro anos (2011-2014), os alunos tiveram contato frequente com falantes nativos de inglês. Com isso, eles puderam praticar a língua-alvo, aprofundar seus conhecimentos com relação aos Estados Unidos da América (EUA) e tentar melhorar sua aprendizagem de LE, com o intuito de aperfeiçoar sua formação como futuros professores de língua estrangeira.

No artigo em questão, as autoras expuseram algumas evidências de motivação (ou a falta dela) observadas em diversas atividades desenvolvidas ao longo dos dois primeiros anos de vigência do projeto na instituição em questão¹⁷.

Nesta monografia, já foi citada a importância de o professor se voltar às reais necessidades dos aprendizes a fim de que se garanta a motivação (DÖRNYEI,

¹⁶ Tópico elaborado com base no artigo de mesmo nome publicado no livro *Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira* (2013), escrito por Walkyria Magno e Silva e Larissa Dantas.

¹⁷ Como o livro em que o artigo foi publicado foi lançado em 2013, não havia tempo hábil de as experiências dos dois últimos anos do projeto serem apresentadas.

2001, p. 180) – e, segundo Magno e Silva e Dantas (2013), os ETAs têm conseguido com que isso seja aplicado na sala de aula.

Retomando a afirmação de Gardner (2007), não é possível darmos uma simples definição do que é motivação – e sim listarmos características de um sujeito motivado –, nem a medirmos em poucas escalas, mas podemos evidenciá-la por meio de comportamentos que os indivíduos motivados demonstram. Três foram os casos apresentados por Magno e Silva e Dantas (2013): a elaboração de um grande projeto executado pelos alunos sobre o *Halloween*, em 2011; a aprendizagem intensificada por uma chance de uma viagem ao exterior, em 2012; e as trocas culturais entre alunos e ETAs.

O projeto

No primeiro semestre da faculdade, os calouros têm uma disciplina denominada *Aprender a Aprender*, cuja avaliação consiste na elaboração e apresentação de um projeto pelos alunos em inglês. No segundo semestre de 2011, os alunos optaram por fazer um centrado no tema do *Halloween*. A ETA foi convidada a expor algumas ideias para a turma, informando como essa data é festejada nos EUA. Segundo as autoras (2013, p. 130),

a turma engajou-se no projeto a ponto de organizar a superprodução de uma peça, adaptada pelos próprios alunos, ensaiada com a ajuda da ETA e apresentada para todos os alunos e professores no auditório do Instituto de Letras e Comunicação (ILC). (MAGNO E SILVA; DANTAS, 2013)

Além disso, eles prepararam doces e salgados típicos para vender, além de todos terem vindo fantasiados. Para finalizar, os alunos ainda comentaram sobre as fantasias e maquiagem usadas no dia da apresentação e relataram em depoimentos por escrito ou em vídeo aquilo que aprenderam com a experiência, em inglês.

A viagem

No início de 2012, uma caloura com nível ainda muito básico de conhecimento da língua recebeu um convite de uma amiga da família para acompanhá-la em uma viagem ao exterior. Como a amiga não falava nenhum idioma estrangeiro, dependeria da aluna para ajudá-la a se comunicar. Embora a aluna estivesse com muito receio de aceitar o convite, desejava aproveitar a oportunidade e ser bem-sucedida na situação. Os dois ETAs ajudaram-na a se

preparar para a viagem e, ao final do processo, a aluna desenvolveu sua autoconfiança e sua aprendizagem de maneira autônoma. O resultado não poderia ser melhor: durante a viagem, ela conseguiu se comunicar bem, e teve sua motivação protegida e potencializada ao levar para fora da sala de aula aquilo que aprendeu.

As trocas culturais

Dentre as constantes trocas culturais entre os participantes do projeto, pode-se destacar o exemplo dos alunos que entraram em contato com os ETAs antes mesmo de eles chegarem ao Brasil. Estes alunos foram responsáveis por ensinar aos ETAs a “andar de ônibus, conseguir as tarifas mais vantajosas nos planos de telefones celulares e outras providências cotidianas” (MAGNO E SILVA; DANTAS, 2013). Por meio deste relacionamento, as amizades se consolidaram, fazendo com que a língua inglesa não se resumisse a apenas um caráter instrumental.

A fim de comprovar a importância do programa ETA na motivação dos alunos, realizou-se uma enquete por e-mail. Foram enviadas duas perguntas para cerca de 150 alunos que tiveram contato com os estrangeiros: a primeira dizia respeito à “influência que a presença dos ETAs teve na aprendizagem de inglês dos alunos”, e a segunda, “às perspectivas das atividades para os futuros ETAs” (MAGNO E SILVA; DANTAS, 2013).

De acordo com as autoras, os temas que apareceram nas respostas à primeira pergunta foram: “o aumento do desejo de participar das aulas e de ser bem-sucedido, a consciência de que aprender uma LE pode acomodar muitos desejos dos alunos comprovando a relevância do uso da língua, e, principalmente, a oportunidade de falar com um nativo” (MAGNO E SILVA; DANTAS, 2013). Tais informações podem ser verificadas nos depoimentos 1, 2, 3, 4 e 5 dos alunos, apresentados ao final deste trabalho, na seção *Anexo*.

Ainda segundo as autoras, algo que pode – e muito – motivar um aprendiz de língua estrangeira é ter esse contato com um falante nativo. Dörnyei (2001, citado por MAGNO E SILVA; DANTAS, 2013) advoga que este é um fator recorrente na literatura a respeito de motivação. Os depoimentos 6, 7 e 8, também anexados ao final deste trabalho, reforçam essa ideia.

5.2 A relação intercultural possibilitada pela internet

Embora o contato presencial com um falante nativo seja extremamente rico, nem sempre há a possibilidade de conviver com eles em nosso cotidiano por questões geográficas e econômicas. O projeto anteriormente citado foi patrocinado pela Comissão Fulbright e pela CAPES, e era voltado para o meio universitário, mas pode surgir a seguinte questão: E se eu sou professor de ensino básico regular ou curso livre de línguas e quero que meus alunos tenham essa experiência de entrar em contato com um falante nativo, a fim de que esse ato venha a corroborar para com a motivação deles: como faço?

Ora, a internet torna possível a interação entre indivíduos ou grupos por meio de sistemas de comunicação – tais como computadores e *smartphones* –, a um custo relativamente baixo e com razoável facilidade e rapidez. Pode-se fazer uso delas em projetos pedagógicos visando perspectivas colaborativas de aprendizagem em situações em que a distância geográfica separa os participantes. Com ela, os aprendizes têm a oportunidade de experimentar o discurso autêntico e socialmente adequado com o qual eles estariam também envolvidos quando estivessem em comunidades discursivas externas à sala de aula, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais real e significativo.

O professor pode usar da criatividade e aventurar-se em planejar suas aulas servindo-se de ferramentas tais como:

- Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, WeSpeke, Busuu);
- Aplicativos (Tandem, HelloTalk Cambly);
- Softwares (Skype).

Alguns docentes, inclusive, já começaram a fazer uso de recursos tecnológicos disponíveis em seus ambientes de trabalho, como foi o caso que ocorreu com turmas do Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos (Ciep 117 – Carlos Drummond de Andrade). Os alunos puderam entrar em contato com os alunos de sua escola-irmã, Laurel High School, localizada em Maryland (EUA), por meio de sessões de Skype – administradas pelas professoras das instituições. Cada sessão dura cerca de 50 minutos e aborda temas variados, segundo informações contidas no *site*¹⁸. As turmas de 2.º ano, que estavam trabalhando com o tema Black History Month no colégio, puderam debater o tema durante as sessões, visto que já

¹⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.interculturalnews.com.br/2015/04/alunos-realizam-primeira-sessao-via.html>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

possuíam um vocabulário mais amplo. De acordo com as falas de alunos disponibilizadas no endereço eletrônico, os alunos adoraram a atividade, pois puderam praticar aquilo que eles aprenderam em sala de aula de uma maneira diferente, além de ter contato com falantes nativos provenientes de outras culturas.

De acordo com Fernandes e Eiró (2013, p. 100-101), quando se trabalha com experiências diretas com a língua-alvo em sala de aula, há a oportunidade de reafirmar a autoestima e reforçar o envolvimento do aluno, a motivação na interação professor-aluno, aluno-aluno como apoio à aprendizagem de aspectos da língua ou expansão dos recursos linguísticos dos aprendizes. E, para Gardner (1985, p. 9), as atitudes estão relacionadas à motivação e são a base para se atingir um objetivo. Nesse sentido, é importante que a questão da interculturalidade seja trabalhada de forma prazerosa e atrativa aos aprendizes, a fim de que o aprendizado seja significativo.

Cortazzi e Jin (1999) afirmam que, como a comunicação real nunca acontece descontextualizada e a cultura faz parte da maioria dos contextos de comunicação, os aprendizados de língua estrangeira e sua respectiva cultura devem ser feitos concomitantemente. Portanto, segundo eles, o desenvolvimento de uma competência intercultural, que é o encontro de duas ou mais culturas que podem ter tanto similaridades entre si quanto diferenças (KRAMSCH, 2001), é tão importante quanto o desenvolvimento da competência comunicativa.

Byram (1988) aponta que

uma das razões pela aceitação de qualquer coisa “comunicativa” – seja ela método, objetivo, material, psicologia ou afins – é que ela é vista como uma melhor maneira de motivar os aprendizes, de fornecer um ensino “relevante”. [E, por sua vez,] “relevância” é interpretada como “relevante às necessidades dos aprendizes” [...]. (BYRAM, 1988, p. 10)¹⁹

No processo de aprendizagem, são selecionadas necessidades em que os aprendizes possam vivenciar uma visão de senso comum da língua: que esta é uma forma de transmitir mensagens entre pessoas. O problema é que os aprendizes podem, assim, não ver a necessidade de se aprender questões culturais nas aulas de língua estrangeira, mas os professores não podem deixá-las de lado.

¹⁹ “[...] one of the reasons for the acceptance of anything “communicative” – be it method, aim, material, psychology or whatever – has been that is seen as a better means of motivating pupils, or providing ‘relevant’ teaching. ‘Relevance’ is interpreted as ‘relevant to the needs of the pupil’ [...]” (Byram, 1988, p. 10. Tradução minha.)

Segundo Byram (1988, p. 11), “o ideal traiçoeiro e inatingível de imitar e avaliar performances comunicativas por comparações com o falante e escritor nativo pode igualmente comprometer a confiança do aprendiz e do professor”²⁰. Parar de tentar alcançar tal ideal faz com que sobre, instantaneamente, tempo e energia para outras atividades, que poderiam ser direcionados a outros objetivos, tais como a compreensão da linguagem e cultura humanas.

Ainda de acordo com o mesmo autor (1988, p. 13), uma das funções primordiais da língua é a da comunicação interpessoal, geralmente na forma de discurso. Ainda assim, a língua da sala de aula é “ensaiada” (HAWKINS, 1981, p. 240-75; MITCHELL; PARKINSON; JOHNSTONE, 1981, p. 66): cada ator não sabe o que o outro irá dizer e deve reagir espontaneamente a seu discurso. As conversas de sala de aula que não têm o elemento do desconhecido não contam com tal criatividade. Nesse sentido, a essência da linguagem não é bem representada e os aprendizes saem perdendo.

Os aprendizes experimentam o mundo sem sua língua materna, talvez tendo certas dificuldades em lidar com o mundo e sua experiência dele, talvez ainda ficando tímidos ao perceber que não têm mais a experiência de conter e controlar uma língua que não é sua. Tal experiência constitui um passo na direção de adquirir a flexibilidade da mente, a independência de se prender somente a uma língua que o bilíngue natural geralmente tem. Essa “visão bilíngue” (BYRAM, 1988) permite potencialmente aos aprendizes adquirir uma maior profundidade da visão do mundo, outra dimensão de experiência, cuja visão entre duas línguas parece criar (LAMBERT, 1978; HAMERS; BLANC, 1983).

Podemos observar que, nos relatos dos alunos da UFPA e daqueles do Ensino Médio Intercultural Brasil-EUA, os aprendizes tiveram sua motivação ativada ao terem experiência direta com a língua-alvo, resultando em um aprendizado significativo para os aprendizes. Este tipo de experiência comunicativa é visto como uma das melhores alternativas de motivar os alunos e oferecer um ensino relevante às suas necessidades.

²⁰ “[...] the unattainable and insidious ideal of imitating and evaluating communicative performance by comparison with the native speaker and writer can undermine the confidence of pupil and teacher alike.” (Byram, 1988, p. 11. Tradução minha.)

Cabe apontar, também, que a comunicação interpessoal na forma de discurso foi praticada de maneira natural, promovendo um diálogo espontâneo – diferentemente daquele trabalhado na sala de aula, “ensaiado”.

Os professores que auxiliaram nas práticas desempenharam papel muito importante ao não permitir que os alunos vissem a língua apenas como uma forma de transmitir mensagens entre as pessoas, mas também como uma possibilidade de troca de informações culturais.

A partir do momento em que os aprendizes de língua estrangeira desenvolvem uma competência intercultural, eles serão capazes de adequar seu comportamento de modo flexível quando se depararem com situações, atitudes e expectativas dos sujeitos de culturas estrangeiras (MEYER, 1991). Brown (2001) ainda afirma:

o aprendizado de cultura é um processo de criação de significados compartilhados entre os representantes de uma cultura. Ela é experimental, um processo que continua por anos de aprendizagem de línguas e penetra fundo dentro dos nossos moldes de pensamentos, sentimentos e ações (BROWN, 2001, p. 182).

Ao iniciar o aprimoramento de sua competência intercultural, o aprendiz de língua estrangeira terá a oportunidade de ver o mundo com outros olhos; compreender questões que estão além de sua realidade e encontrar fundamentos para aquelas que fazem parte de sua cultura. Nesse mesmo sentido, Rozenfeld (2007, p. 73) aponta que o ensino intercultural ocorrerá quando alunos perceberem que há outros meios e ferramentas para se expressar desejos e opiniões ao compararem estruturas de sua própria língua com as da língua estrangeira, pois aí “ocorre o reconhecimento não só de que o *outro* vive e se comunica de forma diferente, com o mesmo direito que o *eu*, mas que o mundo até então absolutamente tomado como próprio e *normal* é relativo” (ROZENFELD, 2007, p. 73. Grifos do autor). Diz-se que quem fala apenas uma língua conhece e tem, figurativamente, apenas um mundo – quem aprende outras línguas se apropria de dois, três, cinco mundos, dependendo de quantas línguas fala.

Considerações finais

Discorreu-se, por todo o trabalho, sobre a importância da interculturalidade como fator motivacional no aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira moderna e a oportunidade que ela possibilita ao desenvolvimento de tolerância para com os falantes oriundos de outras nacionalidades. Tendo em vista que, no mundo em que vivemos, há muitas oportunidades de interação entre indivíduos de diferentes culturas, é de suma importância que eles conheçam aspectos culturais dos outros, a fim de que situações constrangedoras e ruídos na comunicação sejam evitados.

Além disso, sabe-se que a língua inglesa é utilizada na maioria destas interações, devido à sua natureza internacional. Ainda assim, infelizmente há indivíduos que se recusam a estudá-la, seja qual for o motivo que os desestimulem. Nesses casos, principalmente, é que se faz necessário um trabalho voltado para motivar os alunos ao mesmo tempo em que se desenvolvem suas competências interculturais.

Por meio do levantamento bibliográfico, foram trazidos apontamentos muitíssimo pertinentes de Gardner (2007; 2005; 2017; 1960; 1985) e Dörnyei (2001; 2005) acerca da motivação no processo de aprendizado de língua estrangeira. Autores como Brown (2000; 2001), Brito (1999), Lima (2009), Bennett (1997) e Bastos (2010), por sua vez, contribuíram para mostrar a importância de se trabalhar cultura (e interculturalidade) nas aulas de língua estrangeira. Já os autores Cleary (2008), Fernandes e Eiró (2013) e Padilha (2004) corroboraram ao darem indicações de como trabalhar bem a cultura nas aulas de língua estrangeira.

Foram, também, apresentadas duas experiências de trocas culturais em aulas de língua inglesa, realizadas antes da elaboração do presente trabalho. Ao lermos os relatos, tanto dos alunos da UFPA quanto daqueles do Ensino Médio Intercultural Brasil-EUA, percebemos que os alunos se sentiram altamente motivados com a experiência direta com a língua-alvo, sendo a questão da interculturalidade trabalhada de forma atrativa e resultando em um aprendizado significativo para os aprendizes. Enquanto praticavam o conhecimento de sua competência linguística, desenvolviam sua competência intercultural. Tais experiências comunicativas são vistas como as melhores maneiras de motivar os aprendizes e fornecer um ensino relevante às suas necessidades.

Além disso, a comunicação interpessoal na forma de discurso foi praticada de maneira natural, que é o oposto do que acontece na sala de aula, em que a língua é “ensaiada”. Dessa forma, o diálogo foi – em sua essência – espontâneo.

Os professores que auxiliaram nas práticas não deixaram com que os alunos vissem a língua apenas como uma forma de transmitir mensagens entre as pessoas, mas também como uma possibilidade de troca de informações culturais.

Tais aprendizados e experiências, por terem sido significativos, com certeza ajudarão a construir a identidade dos aprendizes. Eles nunca mais serão os mesmos, pois a cada língua que aprenderem eles terão uma visão a mais do mundo e de sua própria realidade; seu pensamento será flexível; sua empatia será maior; sua compreensão, mais profunda.

Acredito que a contribuição acadêmica seria ainda mais rica se esta pesquisa tivesse sido desenvolvida como pesquisa de campo, mas infelizmente o tempo fez-se escasso. Sugiro, então, que outros professores trabalhem bem a questão da cultura e da interculturalidade em suas aulas de língua estrangeira moderna e que compartilhem seus resultados, para que mais estudos a respeito disso sejam publicados – além de construir um mundo melhor com indivíduos que tiveram sua competência intercultural bem desenvolvida.

Referências

- ASSIS, C. L. **Estudos contemporâneos de cultura**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.
- BASTOS, H. M. de L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- BROOKS, N. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. In: HEUSINKVELD, P. R. (Ed.) **Pathways to Culture**. Yarmouth: Intercultural Press, 1997.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. White Plains: Longman, 2000.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2nd. Ed. White Plains: Longman, 2001.
- BYRAM, M. **Foreign Language Education and Cultural Studies**. Clevendon: Multilingual Matters, 1988.
- CLEARY, M. Culture in ELT. **New Routes**, São Paulo, n. 36, p. 32-33, set. 2008
- CORTAZZI, M.; JIN, L. X. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In: E. HINKEL (Ed.). **Culture in Second Language Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 196-219.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CALVACANTI, M. C.; BERTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendente e de um novo professor. In: ASSIS, R. (Org.). **Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa**. Belém: Editora Unama, 2008. p. 139-151.
- DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. Trad. Walkyria Magno e Silva e André Diniz. In: Barcelos, A. M. F. (Org.) **Linguística aplicada: reflexos sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2000/2011. p. 199-236.
- DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching: Motivation**. White Plains: Longman, 2001.
- DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

FERNANDES, E. C. S.; EIRÓ, J. G. Experiências interculturais e aquisição de língua estrangeira e/ou segunda língua. In: BRAWERMAN-ALBINI; MEDEIROS (Orgs.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 97- 110.

GARDNER, R. C. Motivation and Second Language Aquisition. **Porta Linguarium**, n. 8, 2007. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012

GARDNER, R. C. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. **Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association**. Joint Plenary Talk, May 30, 2005, London, Canada. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>>. Acesso em: 20 25 ago. 2017.

GARDNER, R. C. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v. 6, n. 1, p. 1-18. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED464495>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GARDNER, R. C. **Motivational Variables in Second-Language Acquisition**. 1960. Thesis (Doctor) – McGill University. Montreal, 1960.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning**: the Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold ,1985.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIMENEZ, T. “**Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga**”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HAWKINS, E. **Modern Languages in the Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LAMBERT, W. E. An Alternative to the Foreign Language Teaching Profession. **Interchange**, n. 9, p. 95-108, 1978.

LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAGNO E SILVA; DANTAS. A influência do projeto ETA na motivação dos alunos de Letras: reflexões e perspectivas. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V.

da S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013. p. 125-136.

MEYER, M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In: D. BUTTJES; M. BYRAM (Eds.). **Mediating Languages and Cultures**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

MITCHELL, R.; PARKINSON, B.; JOHNSTONE, R. **The Foreign Language Classroom: an Observational Study**. Stirling: University of Stirling, 1981.

MORAN, P. R. **Teaching Culture: Perspectives in Practice**. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador, BA: Edufba, 2004.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

ROMANELLI, E. J. Neuropsicologia aplicada aos distúrbios de aprendizagem: prevenção e terapia. **Jornadas**, Temas em Educação II, 2003.

ROZENFELD, C. C. de F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. Dissertação. UFSCAR, São Carlos, 2007.

SANTOS, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SCHÜTZ, R. Assimilação natural x ensino formal. **English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SMITH, L. **English as an International Auxiliary Language**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

VIAN JR., O. **Língua e Cultura Inglesa**. Curitiba: IESDE, 2012.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1997.

Anexos

ANEXO A – Relatos 1, 2, 3, 4 e 5

Relato 1

“Os ETAs me ensinaram muito mais, não só inglês. Existem coisas que ficaram para o resto da minha vida. **Sou capaz de muita coisa, segundo eles.** E descobri isso também!” (AL1)

Relato 2

“Consegui **perder um pouco do medo de falar inglês** com eles.” (AL2)

Relato 3

“A presença dos ETAs na UFPA nos impulsiona a estudar mais, pois percebemos que é necessário muito mais dedicação e empenho para aprender idiomas. **Percebi que se eu realmente tinha vontade de ensinar teria que estudar**, me motivar e me tornar autônoma. Foi quando eu os escutei falando em inglês e não entendia tudo que percebi que precisava me dedicar mais. Eles ensinaram muitas coisas sobre sua cultura, expressões que só quem mora lá sabe, então a presença de ETAs é essencial na aprendizagem de inglês.” (AL3)

Relato 4

“Pude esclarecer **dúvidas pessoais referentes à língua** que seriam impossíveis (ou pouco prováveis) de serem sanadas em sala de aula, exatamente pelo nível de **relevância pessoal** e pela escassez de tempo, ou mesmo conhecimento nativo, que compreensivelmente falta aos professores naturalmente brasileiros. [...] Em nível pessoal ela também foi uma grande amiga dos seus alunos, sempre exercendo papel motivador e inspirador.” (AL4)

Relato 5

“A presença dos ETAs contribuiu para que eu atualizasse o meu vocabulário e, ao mesmo tempo, serviu para que **o meu inglês falado ficasse menos bookish e mais natural**” (AL5). (MAGNO E SILVA; DANTAS, 2013. Grifos das autoras.)

ANEXO B – Relatos 6, 7 e 8

Relato 6

“Todos eles [os ETAs] me proporcionaram experiências maravilhosas em minha aprendizagem. A primeira de todas foi com a chegada de C., um acontecimento enriquecedor, pois tive o meu primeiro contato com um nativo. Antes disso, nunca pensei que fosse capaz de entender ou conversar com um americano. Só o fato da ETA me compreender despertou uma grande motivação e cada vez mais a vontade de aprender.”

Relato 7

“O contato com nativos nos proporcionou uma vivência autêntica da língua alvo e, também, muita informação sobre a cultura e hábitos dos americanos. C, M e V foram muito amigáveis e atenciosos conosco, o que nos deixou mais seguros para usar a língua e aprender mais.” (AL6)

Relato 8

“Sou o tipo de aprendente que utiliza demais a estratégia social. Durante todo esse período, melhorei infinitamente meu inglês, e senti muito mais motivado a utilizá-lo.” (AL7)