

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
CULTURA**

DANIEL TOMAZZONI

**HIPÓTESE SAPIR-WHORF (OU HIPÓTESE DO
RELATIVISMO LINGUÍSTICO) NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

DANIEL TOMAZZONI

**HIPÓTESE SAPIR-WHORF (OU HIPÓTESE DO
RELATIVISMO LINGUÍSTICO) NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Carina
Maria Melchiors Niederauer

Caxias do Sul

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

T655h Tomazzoni, Daniel

Hipótese Sapir-Whorf (ou hipótese do relativismo linguístico) no ensino de línguas estrangeiras [recurso eletrônico] : possibilidades pedagógicas / Daniel Tomazzoni. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2025.

Orientação: Carina Maria Melchior Niederauer.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Sapir-Whorf, Hipótese de. 2. Antropologia linguística. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Linguagem inglesa - Estudo e ensino. 5. Pensamento. I. Niederauer, Carina Maria Melchior, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81:572

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

HIPÓTESE SAPIR-WHORF (OU HIPÓTESE DO RELATIVISMO LINGUÍSTICO) NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICA

Daniel Tomazzoni

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 26 junho de 2025.

Banca Examinadora:

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Aline Aver Vanin
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Dra. Jaqueline Stefani
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

Esta dissertação investiga as contribuições da hipótese Sapir-Whorf, ou hipótese do Relativismo Linguístico, para o ensino de línguas estrangeiras, com foco em suas possibilidades pedagógicas. Fundamentado na perspectiva da Antropologia Linguística, o estudo explora como diferentes aspectos linguísticos, tais como, tempo verbal e gênero, entre outros influenciam a percepção de aspectos culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira, destacando a interdependência entre linguagem, cultura e pensamento. A pesquisa realiza uma revisão teórica sobre o Relativismo Linguístico, discute práticas tradicionais e inovadoras no ensino de línguas no Brasil e propõe recomendações pedagógicas que valorizem a competência intercultural e a autonomia docente. A análise evidencia que a integração entre linguagem e cultura é indispensável para promover uma aprendizagem significativa, superando os limites de metodologias baseadas exclusivamente em gramática e tradução. Conclui-se que o reconhecimento da influência cultural na linguagem pode enriquecer as práticas pedagógicas, tornando o ensino de línguas estrangeiras mais inclusivo, crítico e efetivo.

Palavras-chave: Relativismo Linguístico. Hipótese Sapir-Whorf. Antropologia Linguística. Ensino de línguas estrangeiras. Competência intercultural.

ABSTRACT

This dissertation investigates the contributions of the Sapir-Whorf hypothesis, or Linguistic Relativism hypothesis, to foreign language teaching, focusing on its pedagogical possibilities. Based on the perspective of Linguistic Anthropology, the study explores how different linguistic aspects influence the perception of cultural aspects in foreign language learning, highlighting the interdependence between language, culture and thought. The research carries out a theoretical review of Linguistic Relativism, discusses traditional and innovative practices in language teaching in Brazil and proposes pedagogical recommendations that value intercultural competence and teacher autonomy. The analysis shows that the integration of language and culture is essential to promote meaningful learning, overcoming the limits of methodologies based exclusively on grammar and translation. It is concluded that the recognition of cultural influence on language can enrich pedagogical practices, making foreign language teaching more inclusive, critical and effective.

Keywords: Linguistic Relativity. Sapir-Whorf Hypothesis. Linguistic Anthropology. Foreign language teaching. Intercultural competence.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, pelo apoio incondicional e pela compreensão em todos os momentos desta jornada acadêmica.

Aos colegas do UCS Línguas Estrangeiras, pelo compartilhamento de experiências, pelo companheirismo e pelas trocas enriquecedoras ao longo do percurso.

Agradeço, de maneira especial, à Profa. Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli, pelo apoio, incentivo e pelas valiosas contribuições que muito colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho.

À colega Simone Viapiana, minha sincera gratidão pelo apoio e pelos conselhos sempre pertinentes, que me auxiliaram em diversas etapas desta caminhada.

Registro também meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, pelo espaço de formação e pelo suporte para a realização desta pesquisa.

Ao Gilmar Padilha Flores, agradeço pelo apoio constante e, sobretudo, pela paciência nos momentos de maior dedicação e desafio.

Por fim, minha especial gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer, por sua orientação atenta, por tornar esta jornada mais produtiva, descomplicada e por inspirar a busca pelo conhecimento com generosidade, que me motiva a me tornar um professor cada vez melhor.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 RELATIVISMO LINGUÍSTICO E ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	15
2.1 CRÍTICA AO RELATIVISMO LINGUÍSTICO	22
2.2 ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA	24
2.3 LÍNGUA E CULTURA	36
3 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	42
3.1 PRÁTICAS DE ENSINO	46
3.1.1 Metodologias tradicionais	46
3.1.2 Abordagens inovadoras	51
3.2 USO DO LIVRO DIDÁTICO	59
3.2.1 Dependência do livro didático: uma realidade a ser abordada	59
3.2.2 Impactos na flexibilidade do ensino	63
3.3 PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	66
3.3.1 Processo de elaboração de livros didáticos	66
3.3.2 Implementação do livro didático em sala de aula	69
3.3.3 Limitações de materiais didáticos padronizados	71
3.4 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS AOS PROFESSORES	73
3.4.1 Estratégias das editoras	73
3.4.2 Orientação e formação docente	75
3.4.3 Restrições à autonomia dos professores	77
4 RELACIONANDO A TEORIA À PRÁTICA DOCENTE	79
4.1 COMO O ALUNO APRENDE	79
4.1.1 Processos cognitivos na aprendizagem de línguas	81
4.1.2 Influência cultural no aprendizado	86
4.2 EXEMPLOS DE ENSINO DE INGLÊS	91
4.2.1 Aplicação do Relativismo Linguístico	92
4.2.2 Métodos práticos em sala de aula	101

4.2.3 Relativismo Linguístico e Antropologia Linguística: recomendações pedagógicas a professores de língua estrangeira	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras tem sido, ao longo do tempo, motivo de diversos estudos, visando à qualificação das práticas em sala de aula, seja no ensino regular, seja em cursos de idiomas.

Minha experiência como professor das línguas inglesa, italiana e portuguesa para estrangeiros tem me permitido observar de perto as diferenças na aprendizagem de línguas por diferentes alunos. Em minhas aulas, percebo como certos métodos de ensino podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizado, dependendo da forma como os conteúdos são apresentados e contextualizados. Além disso, venho observando que os métodos tradicionais¹ de ensino nem sempre são suficientes para superar as barreiras culturais e cognitivas que os alunos enfrentam. Essa observação levou-me a questionar como a hipótese Sapir-Whorf, que sugere que a língua influencia o pensamento, bem como a compreensão de mundo, pode ser usada para melhorar as práticas pedagógicas. Minha prática docente me fornece um laboratório vivo para experimentar e observar diretamente os efeitos de diferentes abordagens pedagógicas no aprendizado dos alunos.

A hipótese Sapir-Whorf sugere que diferentes línguas podem levar a diferentes formas de pensar e interpretar a realidade, o que tem implicações significativas para o ensino de línguas estrangeiras. Nesse contexto, a teoria levanta questões sobre como a estrutura e o vocabulário de uma língua podem auxiliar o processo de aprendizagem e a compreensão cultural dos estudantes.

As experiências internacionais têm sido fundamentais para minha compreensão do impacto cultural no aprendizado de línguas. Trabalhar e estudar em diferentes países me permitiu interagir com pessoas de diversas culturas e línguas, ampliando minha percepção sobre como a língua muda a visão de mundo dos indivíduos. Por exemplo, ao ensinar português a falantes de inglês, percebi como certas estruturas gramaticais e expressões idiomáticas são mais facilmente compreendidas quando conectadas às realidades culturais dos alunos. Essa vivência reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que não só ensinem a língua, mas também integrem a cultura e os padrões de pensamento associados.

Associado a isso, minha formação em administração de empresas me

¹ Métodos que são comumente usados, como, ênfase na gramática, listas de vocabulário isolado, repetição e memorização, etc. e foco predominante no livro didático.

proporciona uma base no que tange ao planejamento, organização e gestão de projetos, que são essenciais para a implementação de novas metodologias de ensino. Além disso, o estudo de comportamento organizacional e dinâmicas humanas, durante minha graduação, capacitaram-me a entender melhor as necessidades dos alunos e a adaptar as estratégias de ensino para atender a essas necessidades de maneira eficaz. A combinação dessa formação com minha prática docente me permite abordar o ensino de línguas de maneira estruturada e estratégica.

Voltando às implicações práticas da teoria que fundamenta este estudo, a pesquisa visa contribuir para a formação de professores de línguas mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural de seus alunos. Além disso, a aplicação prática dessa teoria poderá fornecer novas ferramentas e estratégias para os educadores, ajudando a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes. Considero importante pensar sobre a necessidade de desenvolver métodos de ensino que reconheçam e integrem a influência da língua na percepção dos estudantes, pois o ensino de línguas estrangeiras vai além da simples memorização de vocabulário e regras gramaticais; envolve imersão na cultura e no modo de pensar dos falantes nativos da língua. Integrar a hipótese Sapir-Whorf às práticas pedagógicas poderá ajudar os alunos a desenvolver uma melhor compreensão da língua que estão aprendendo, promovendo uma competência comunicativa mais rica e efetiva. Isso não só enriquece o campo da linguística aplicada, mas também tem o potencial de impactar positivamente a prática diária de ensino de línguas estrangeiras, beneficiando professores e alunos em um contexto educacional global.

Dada a relevância do “Relativismo Linguístico”, em especial, no que tange ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e interação em língua estrangeira, é fundamental que seja direcionado um olhar em nível acadêmico para a temática.

Apresenta-se, a seguir, alguns estudos que abordam o Relativismo Linguístico cujos critérios de seleção são explanados a seguir.

A consulta teve início pela Base de Teses e Dissertações da Capes, nela foram realizadas consultas, utilizando termos que tivessem relação com o estudo que está sendo feito. Ao buscar pelos termos ‘Relativismo Linguístico’ e ‘língua estrangeira’ foram encontrados, em um recorte temporal de trinta e três anos, 13 respostas. Dentre elas, observou-se que as abordagens eram muito variadas e com um espaço de tempo de publicação muito amplo, em vista disso, optou-se por apresentar os estudos mais

recentes, cujo resultado aparece no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas vinculadas à Base de Teses e Dissertações da Capes

Termos pesquisados	Títulos encontrados na Base de Teses e Dissertações da Capes
'Relativismo Linguístico' 'língua estrangeira'	3 resultados
	Dissertação: <i>Uma análise dos gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa e possíveis reflexos na aprendizagem</i> , por Flavio Augusto Balbin, 2012.
	Dissertação: <i>Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza</i> , por Neyla Denise de Souza, 2012.
	Tese: <i>Ensino de línguas mediado por computador: um estudo das propostas de atividades on-line para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa</i> , por Samuel de Carvalho Lima, 2012.

Fonte: do autor.

Na sequência, pesquisou-se na plataforma *Scielo*, realizando a busca com os termos pesquisados anteriormente, mas agora em língua inglesa. Os termos foram pesquisados separadamente, porém, com o termo '*linguistic relativism*', foram encontrados apenas dez resultados, sendo que foi localizado apenas um relacionado ao Relativismo Linguístico e ao ensino de língua estrangeira. O resultado é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisas vinculadas à plataforma *Scielo*

Termos pesquisados	Títulos encontrados na <i>Scielo</i>
'linguistic relativism' 'foreign language'	1 resultado
	Artigo: <i>Transferência conceitual: o relativismo linguístico na aprendizagem de segunda língua</i> , por Renan Castro Ferreira, Isabella Mozzillo, 2021.

Fonte: do autor.

Como na pesquisa em língua inglesa constaram poucos resultados, observou-se a necessidade de realizar uma busca mais ampla do que já havia sido produzido. Para tal, realizou-se uma busca na plataforma Google Acadêmico com o objetivo de obter mais resultados. Foram encontrados 1.120 resultados, pesquisando os termos '*linguistic relativism*' e '*foreign language*', e 546 resultados com os termos 'Relativismo Linguístico' e 'língua estrangeira'. Com isso, foi feita uma seleção de trabalhos que pudessem ter alguma relação com esta pesquisa, os quais encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 3 – Pesquisas vinculadas ao Google Acadêmico

Termos pesquisados	Recorte de títulos encontrados no Google Acadêmico
'linguistic relativism' 'foreign language' 'Relativismo Linguístico' 'língua estrangeira'	6 resultados
	Artigo: <i>Transferência conceitual: o relativismo linguístico na aprendizagem de segunda língua</i> , por Renan Castro Ferreira, Isabella Mozzillo, 2021.
	Artigo: <i>Relativismo linguístico e o ensino de língua estrangeira</i> , por Rodrigo Tadeu Gonçalves, 2009., 2012.
	Artigo: <i>Língua-cultura: teorias e implicações para o ensino de línguas</i> , por Bárbara Caroline de Oliveira, Marcelo Sousa Santos, Romar Souza Dias, 2013.
	Artigo: <i>Cultura em ensino-aprendizagem de língua inglesa (LE): desenvolvimento de competência intercultural</i> , por Tatianne Gomes de Souza, 2017.
	Artigo: <i>Linguistic relativism in the age of global lingua franca: Reconciling cultural and linguistic diversity with globalization</i> , por André Patrão, 2018.
	Artigo: <i>Intercultural communication and the challenge of linguistic and cultural relativism</i> , por Rui Silva, 2013.

Fonte: do autor.

A partir desse levantamento de dados, é possível afirmar que existem alguns estudos que buscam discutir a aplicação do Relativismo Linguístico em diversos campos, no entanto, praticamente nada relacionado especificamente ao ensino de línguas estrangeiras. Além disso, as abordagens pedagógicas que integram os

princípios do Relativismo Linguístico são raramente mencionadas na literatura acadêmica disponível, especialmente no contexto da educação formal de línguas estrangeiras.

Seguindo essa perspectiva, optou-se por focar esta pesquisa na possibilidade de utilização da hipótese Sapir-Whorf no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Essa escolha se deve à necessidade de explorar como a língua pode influenciar o pensamento e, conseqüentemente, como esse entendimento pode ser utilizado para aprimorar a eficácia das metodologias de ensino.

A metodologia inclui a criação de materiais didáticos que abordem diretamente a inter-relação entre língua e pensamento na percepção cultural dos alunos.

Isso posto, a pergunta que essa pesquisa busca responder é: *De que forma os estudos de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, mais especificamente a hipótese Sapir-Whorf, e a perspectiva linguístico-antropológica poderiam contribuir para o ensino de línguas estrangeiras?*

Tem-se como objetivo geral investigar de que forma os estudos de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, mais especificamente a hipótese Sapir-Whorf, e a perspectiva linguístico-antropológica poderiam contribuir para auxiliar no ensino de línguas estrangeiras, como forma de qualificar as práticas de ensino.

Os objetivos específicos norteadores dessa investigação são: (a) analisar a relação entre os estudos de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, responsáveis pela formulação da hipótese Sapir-Whorf; (b) analisar como a perspectiva linguístico-antropológica pode auxiliar o ensino de línguas estrangeiras; (c) investigar e comparar diferentes abordagens e estratégias utilizadas no ensino de línguas estrangeiras; (d) analisar de que maneira algumas estruturas da língua inglesa e da língua portuguesa orientam a compreensão de mundo dos falantes de cada um dos idiomas, como, por exemplo, a presença de tempos verbais específicos em língua inglesa, como o "*present perfect*" em inglês e os "*pretéritos perfeito e imperfeito*" em português; e (e) propor recomendações pedagógicas aos professores de língua estrangeira para promover e desenvolver a perspectiva linguístico-antropológica como ferramenta para auxiliar no ensino.

Estruturalmente, este estudo, no Capítulo 2 – “Relativismo Linguístico e Antropologia Linguística no ensino de línguas estrangeiras”, faz uma retomada das discussões teóricas que cercam o Relativismo Linguístico e sua crítica. Em seguida, é realizada uma análise sobre como a Antropologia Linguística pode complementar

as discussões sobre ensino de línguas, proporcionando uma visão mais abrangente do aprendizado linguístico. Por fim, o capítulo aborda a relação entre língua e cultura, destacando a importância de integrar essa perspectiva no ensino de línguas estrangeiras para promover uma compreensão mais contextualizada entre os estudantes.

O Capítulo 3 – "Ensino de língua estrangeira no Brasil", examina as práticas atuais de ensino de línguas estrangeiras no país. Este capítulo discute como muitos professores ainda ficam presos ao livro didático, limitando a inovação e a adaptação às necessidades específicas dos alunos. Em geral, o material didático para o ensino de línguas estrangeiras é produzido com uma abordagem padronizada e, muitas vezes, aplicada de forma rígida nas aulas. A apresentação dos livros aos professores e a orientação das editoras, frequentemente, enfatizam uma sequência fixa de conteúdos, o que pode restringir a autonomia do professor e a personalização do ensino. Este capítulo busca, ainda, identificar possíveis limitações e propor maneiras de superá-las, destacando a importância de uma abordagem mais flexível e centrada no aluno.

O capítulo 4 - "Relacionando a teoria à prática docente", propõe uma ponte entre teoria e prática. Este capítulo analisa de que maneira algumas estruturas da língua inglesa e da língua portuguesa orientam a compreensão de mundo dos falantes de cada um dos idiomas. Além disso, busca propor recomendações pedagógicas aos professores de língua estrangeira para promover e desenvolver a perspectiva linguístico-antropológica como ferramenta para auxiliar no ensino.

Todos estão naturalmente interessados em questões de linguagem, embora ou não a conheçam, ou a conheçam e pensem que sabem tudo sobre ela. (Whorf, 1956, p.82).

2 RELATIVISMO LINGUÍSTICO E ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O Relativismo Linguístico, conceito central na Antropologia Linguística, sugere que a maneira como percebemos e compreendemos o mundo ao nosso redor influencia a língua que falamos. Esse princípio, também conhecido como *hipótese Sapir-Whorf*, postula que os padrões de linguagem organizam nossos processos cognitivos e culturais, destacando a interdependência entre linguagem, pensamento e cultura. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, essa perspectiva oferece percepções valiosas sobre como os alunos podem experimentar e interpretar novas línguas, indo além da tradução literal. Ao compreender que cada idioma possui suas próprias estruturas influenciadas por suas culturas, possivelmente, poderíamos criar métodos pedagógicos culturalmente sensíveis a esse aspecto dos diferentes idiomas.

Nesse sentido, a Antropologia Linguística demonstra ter potencial para contribuir com o ensino de línguas ao explorar como diferentes comunidades linguísticas constroem significado e identidade por meio da linguagem. Esse campo de estudo enfatiza a importância de considerar-se contextos culturais específicos e práticas comunicativas na aprendizagem de uma nova língua. Integrar essas perspectivas ao ensino poderia ser uma maneira de enriquecer a experiência de estudantes de língua estrangeira, promovendo uma abordagem mais holística e inclusiva. Ao considerar as variações culturais e linguísticas, os educadores poderiam desenvolver estratégias didáticas que não apenas ensinassem a gramática e o vocabulário de uma língua, mas também estimulassem uma melhor compreensão das formas de vida e dos valores intrínsecos que são expressos em cada idioma.

A linguagem desempenha um papel crucial nas formas de expressão e comunicação entre os povos, como destaca Edward Sapir:

A verdade é que a linguagem é um meio essencialmente perfeito² de

² Embora Sapir (1949, p.1) defenda que “a linguagem é um meio essencialmente perfeito de expressão e comunicação”, acreditamos que se a linguagem fosse um meio perfeito de comunicação, então não poderia haver mal-entendidos. A afirmação de que a linguagem é um “meio essencialmente perfeito”

expressão e comunicação entre todos os povos conhecidos. De todos os aspectos da cultura, é uma estimativa justa supor que a linguagem foi a primeira a receber uma forma altamente desenvolvida e que a sua perfeição essencial é um pré-requisito para o desenvolvimento da cultura como um todo. Existem características gerais que se aplicam a todas as línguas, vivas ou extintas, escritas ou não. Em primeiro lugar, a linguagem é principalmente um sistema de símbolos fonéticos para a expressão de pensamentos e sentimentos comunicáveis³ (Sapir, 1949, p. 1, tradução nossa).

Ao dizer isso, Sapir (1949) sublinha a importância da linguagem não apenas como um sistema de comunicação, mas como um alicerce cultural fundamental. No ensino de línguas estrangeiras, essa visão reforça a necessidade de abordar o aprendizado linguístico como uma imersão nas estruturas simbólicas que definem e refletem as culturas, permitindo aos alunos uma compreensão mais rica e integrada das novas línguas.

A linguagem é um recurso que serve como um sistema simbólico para lidar com referências e significados dentro de uma cultura, possibilitando tanto a comunicação real quanto o pensamento abstrato. No contexto do ensino de línguas, é crucial reconhecer que a linguagem não apenas reflete o pensamento, mas também o organiza. Esse processo de organização ocorre porque a linguagem, embora não coincida estritamente com o pensamento, pode ser vista como particularidade externa da expressão simbólica mais elevada. Dessa forma, como dito anteriormente, no ensino de línguas não basta conhecer o vocabulário e a gramática, é relevante também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e culturais que permitam aos aprendizes atribuir valor aos elementos do discurso.

Ao aplicar a abordagem relativista, somos levados a perceber a diversidade linguística e cultural. As mentes humanas reconhecem as complexidades de cada idioma e cultura, buscando entender não apenas o que é dito, mas também como e por que é dito de determinada maneira. Cada conexão linguística torna-se uma janela para uma nova compreensão do mundo, aprimorando a visão de nós mesmos e dos

ignora as inúmeras limitações, ambiguidades e indeterminações que marcam qualquer processo comunicativo. Pensadores como Wittgenstein (particularmente no *Investigações Filosóficas*), mostraram que a linguagem não é um sistema fixo e acabado, mas um conjunto de jogos linguísticos inseridos em formas de vida. A linguagem não é perfeita: ela é funcional, situada e frequentemente sujeita a mal-entendidos. A suposição de perfeição elimina a tensão entre significado e interpretação, e reduz a complexidade da experiência linguística.

³ No original: The truth of the matter is that language is an essentially perfect means of expression and communication among every known people. Of all aspects of culture, it is a fair guess that language was the first to receive a highly developed form and that its essential perfection is a prerequisite to the development of culture as a whole. There are such general characteristics which apply to all languages, living or extinct, written or unwritten. In the first place, language is primarily a system of phonetic symbols for the expression of communicable thought and feeling (Sapir, 1949, p. 1).

outros. Por exemplo, ao examinar noções como as de "tempo" e "espaço" em diferentes culturas, descobrimos uma variedade de percepções e expressões linguísticas que desafiam nossas noções preconcebidas. Enquanto algumas culturas podem valorizar a precisão e a pontualidade, outras podem ter uma abordagem mais flexível em relação ao tempo. Da mesma forma, as línguas podem variar em sua capacidade de descrever o espaço físico, refletindo as diferentes maneiras pelas quais as culturas concebem e interagem com seu ambiente.

Assim, ao ensinar uma língua, importa promover situações que possibilitem a compreensão cultural e simbólica associada à língua, demonstrando aos estudantes a complexidade dos significados que a linguagem carrega, pois palavras e expressões, muitas vezes, carregam consigo uma riqueza de conotações e associações que podem não ser imediatamente óbvias para os observadores externos. Por meio de análises aprofundadas, podemos desvendar camadas de significado que enriquecem nossa compreensão das práticas linguísticas e culturais de uma comunidade específica.

Como descrito por Sapir (1980), a linguagem funciona como um sistema ideal para representar significados e referências dentro de uma cultura. Esse sistema é visto como homogêneo, ou seja, é consistente e unificado em sua estrutura e funcionamento. Ela não só facilita a comunicação direta entre as pessoas, mas também serve para acessar o pensamento, que pode ser visto como uma forma interna e idealizada de comunicação, como descrito por Sapir.

Em primeiro lugar, a linguagem é sentida como um sistema simbólico perfeito, num meio perfeitamente homogêneo, para lidar com todas as referências e significados que uma determinada cultura é capaz, sejam elas na forma de comunicações reais ou na forma de substitutos ideais da comunicação como o pensamento⁴ (Sapir, 1949, p. 6, tradução nossa).

Sapir (1980) define o pensamento como algo que possui um potencial latente para ser expresso por meio da fala. Ou seja, o pensamento contém ideias e conceitos que podem ser verbalizados, mas que não são necessariamente coincidentes com a linguagem em si, atingindo seu pleno valor conceitual quando é atribuído a elementos específicos do discurso. Isso sugere que a linguagem dá forma e expressão aos

⁴ No original: In the first place, language is felt to be a perfect symbolic system, in a perfectly homogeneous medium, for the handling of all references and meanings that a given culture is capable of, whether these be in the form of actual communications or in that of such ideal substitutes of communication as thinking (Sapir, 1949, p.6).

conceitos que existem no pensamento. Afirmar ainda que, embora relacionados, linguagem e pensamento não são idênticos. A linguagem pode ser entendida como uma expressão externa do pensamento, especialmente em seus níveis mais abstratos e simbólicos.

Consoante Sapir (1980), a relação entre linguagem e pensamento revela complexidade, evidenciando que eles não se sobrepõem completamente. Enquanto a linguagem pode ser vista como a manifestação externa do pensamento, especialmente nos níveis mais elevados da expressão, o conteúdo do pensamento carrega um potencial que nem sempre é totalmente capturado pela fala. Essa diferença evidencia que a linguagem, embora uma ferramenta poderosa de comunicação e expressão, não dá conta da totalidade do pensamento. Além disso, o processo de pensar dentro de uma comunidade não é meramente uma questão individual ou psicológica, mas é também profundamente influenciado pelo contexto cultural. A linguagem, portanto, emerge como um conjunto de fenômenos culturais que influenciam significativamente o modo como os indivíduos pensam e interpretam o mundo ao seu redor. Complementando as ideias de Sapir, Benjamin Lee Whorf (1956) enfatiza a interseção entre pensamento, linguagem e cultura ao afirmar que

o problema do pensamento e do pensar na comunidade nativa não é pura e simplesmente um problema psicológico. É em grande parte cultural. Além disso, é em grande parte uma questão de um agregado especialmente coeso de fenômenos culturais que chamamos de linguagem (Whorf, 1956, p. 65).

Isso reforça a visão de que o pensamento é profundamente influenciado pela cultura e pela linguagem, ressaltando a importância de considerar esses elementos ao estudar como diferentes comunidades interpretam e interagem com o mundo. No ensino de línguas estrangeiras, essa perspectiva sugere que os educadores deveriam levar essas questões em conta, como forma de orientar a aprendizagem não apenas para os aspectos linguísticos, mas também para os aspectos contextuais e culturais responsáveis pela construção de processos cognitivos e pela comunicação.

A interdependência entre linguagem e pensamento é um tema central nos estudos de Edward Sapir. Ele sugere que “é mais do que provável que a linguagem seja um instrumento aplicado, de início, abaixo do plano dos conceitos e que o pensamento tenha surgido de uma interpretação requintada do conteúdo linguístico” (Sapir, 1980, p. 19). Essa visão enfatiza que a linguagem é o meio pelo qual o

pensamento é estruturado e refinado. A partir desse ponto de vista, a linguagem precede e organiza os conceitos que usamos para interpretar o mundo, indicando que nossa capacidade de pensar está intimamente ligada às formas linguísticas que aprendemos e utilizamos.

Como Benjamin Lee Whorf (1956, p. 79) complementa, “a própria essência da linguística é a busca pelo significado”, reforçando a ideia de que a exploração da linguagem é, fundamentalmente, uma exploração de como construímos e compreendemos significados.

Essa relação intrínseca torna-se ainda mais clara quando Sapir (1980, p. 19) afirma que “em outros termos, o produto desenvolve-se com o instrumento, e o pensamento, na sua gênese e na sua prática diária, é tão inconcebível sem a linguagem quanto o raciocínio matemático é impraticável sem a alavanca de um simbolismo matemático adequado.” Para ele, a evolução do pensamento é inseparável do desenvolvimento da linguagem. Assim como a matemática depende de seus próprios símbolos para permitir o raciocínio abstrato, o pensamento cotidiano é viabilizado e potencializado pelos recursos linguísticos disponíveis. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, essa perspectiva reforça a importância de ensinar uma língua como meio de estruturar e expandir o pensamento. Como refere Sapir:

É importante perceber que a linguagem pode não apenas referir-se à experiência ou mesmo moldar, interpretar e descobrir a experiência, mas também substitui-la no sentido de que naquelas sequências de comportamento interpessoal que constituem a maior parte da nossa vida diária, a fala e a ação se complementam e realizam o trabalho uma da outra em uma teia de padrão ininterrupto⁵ (Sapir, 1949, p. 9, tradução nossa).

Isso implica que, no cotidiano, a linguagem e a ação são indissociáveis, operando em conjunto para criar e manter as dinâmicas interpessoais. No ensino de línguas, isso significa que a aprendizagem deve envolver a prática da língua em contextos autênticos e funcionais, em que falar e agir se entrelaçam de forma natural, proporcionando aos alunos uma compreensão mais prática do uso da língua.

A profundidade dessa integração entre linguagem e experiência é destacada por Sapir ao afirmar que “a linguagem é um simbolismo perfeito da experiência, que

⁵ No original: It is important to realize that language may not only refer to experience or even mold, interpret, and discover experience, but that it also substitutes for it in the sense that in those sequences of interpersonal behavior which form the greater part of our daily lives speech and action supplement each other and do each other's work in a web of unbroken pattern (Sapir, 1949, p. 9).

no contexto real do comportamento ela não pode ser divorciada da ação e que é portadora de uma expressividade infinitamente matizada são fatos psicológicos universalmente válidos" (Sapir, 1949, p. 11). A linguagem, portanto, não apenas representa a experiência, mas está intrinsecamente ligada a ela, carregando diferenças e expressividades que são essenciais para a comunicação e compreensão humana.

Com base nisso, aprender uma nova língua poderá abrir uma janela para diferentes perspectivas culturais e modos de pensamento, transformando o que inicialmente pode parecer estranho em algo compreensível e esclarecedor. No ensino de línguas estrangeiras, essa abordagem holística permite que os alunos não apenas aprendam a língua, mas também desenvolvam uma apreciação mais profunda e respeitosa pelas culturas e valores que elas representam.

Associado a isso, Whorf introduz o "princípio da relatividade linguística", que propõe que

os usuários de gramáticas marcadamente diferentes são direcionados por suas gramáticas para diferentes tipos de observações e diferentes avaliações de atos de observação externamente semelhantes e, portanto, *não são equivalentes como observadores, mas devem chegar a visões um pouco diferentes do mundo*" (Whorf, 1956, p.221, grifo nosso).

No contexto educacional, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, isso sugere que os educadores deveriam estar conscientes das diferentes perspectivas culturais e linguísticas dos alunos, adaptando seus métodos pedagógicos para promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das diversas formas de ver e experienciar o mundo por meio da linguagem. Por esse motivo, seria importante que os profissionais que ensinam alguma língua estrangeira, tivessem um amplo conhecimento também da cultura e dos costumes do país ou região em que se fala a língua que está sendo ensinada, o que nem sempre é possível, pois nem sempre o professor teve oportunidade de ter vivido em território estrangeiro. Ao dizer isso, não queremos afirmar que um professor, necessariamente, precise ter vivido no país em que o idioma que ensina seja utilizado, mas que seria fundamental conhecer seus aspectos culturais, considerando as diferentes formas de compreender o mundo e de viver nele.

No estudo do comportamento humano, é crucial compreender as complexas interações entre cultura e personalidade. Essa dualidade de interesses nos leva a explorar como diferentes padrões culturais e interpretações pessoais se entrelaçam,

influenciando a forma como os indivíduos experienciam e respondem ao mundo ao seu redor. Como Sapir questiona:

Qual é a gênese da nossa dualidade de interesse nos fatos do comportamento? Por que é necessário descobrir o contraste, real ou fictício, entre cultura e personalidade, ou, para ser mais preciso, entre um segmento de comportamento visto como padrão cultural e um segmento de comportamento interpretado como tendo um valor definidor para uma pessoa? Por que não pode o nosso interesse pelo comportamento manter o caráter indiferenciado que possuía na primeira infância?⁶ (Sapir, 1949, p. 196, tradução nossa).

Essas questões nos instigam a refletir sobre a importância de integrar essas perspectivas ao ensinar e aprender línguas. A resposta a essas perguntas é fornecida pelo próprio Sapir, quando afirma que:

A resposta, presumivelmente, é que cada tipo de interesse é necessário para a preservação psíquica do indivíduo num ambiente em que a experiência se torna cada vez mais complexa e inassimilável nos seus próprios termos simples. Os interesses ligados pelos termos cultura e personalidade são necessários para um crescimento inteligente e útil porque cada um se baseia num tipo distinto de participação imaginativa do observador na vida que o rodeia⁷ (Sapir, 1949, p. 196, tradução nossa).

A resposta de Sapir oferece uma visão esclarecedora, na qual ele sugere que essa dualidade é essencial para a preservação psíquica em um mundo que se torna cada vez mais complexo e difícil de assimilar de maneira simplista. Em outras palavras, ao diferenciarmos e explorarmos os interesses culturais e pessoais, enriquecemos nossa compreensão e adaptabilidade. Essa complexidade, em vez de ser um obstáculo, torna-se uma ferramenta para navegarmos pelas diferenças da experiência humana, permitindo-nos uma relação mais acentuada e significativa com o mundo e com nós mesmos. Portanto, a dualidade não é apenas inevitável, mas necessária para uma vida rica e intelectualmente estimulante. Essa perspectiva é ampliada pela visão de Whorf, ao argumentar que:

⁶ No original: What is the genesis of our duality of interest in the facts of behavior? Why is it necessary to discover the contrast, real or fictitious, between culture and personality, or, to speak more accurately, between a segment of behavior seen as cultural pattern and a segment of behavior interpreted as having a person defining value? Why cannot our interest in behavior maintain the undifferentiated character which it possessed in early childhood? (Sapir, 1949, p. 196).

⁷ No original: The answer, presumably, is that each type of interest is necessary for the psychic preservation of the individual in an environment which experience makes increasingly complex and unassimilable on its own simple terms. The interests connected by the terms culture and personality are necessary for intelligent and helpful growth because each is based on a distinctive kind of imaginative participation by the observer in the life around him (Sapir, 1949, p. 196).

A afirmação de que “pensar é uma questão de LINGUAGEM” é uma generalização incorreta da ideia mais quase correta de que “pensar é uma questão de línguas diferentes”. As diferentes línguas são os fenômenos reais e podem generalizar-se não para algo universal como “Língua”, mas para algo melhor – chamado “sub linguístico” ou “super linguístico” – e NÃO TOTALMENTE diferente, mesmo que muito diferente, do que hoje chamamos de “mental”. Esta generalização não diminuiria, mas antes aumentaria, a importância do estudo interlíngua para a investigação deste domínio da verdade (Whorf, 1956, p. 239, grifos do autor).

Whorf (1956, p. 252) reforça essa ideia ao afirmar que “na verdade, o pensamento é muito misterioso e, de longe, a maior luz que temos sobre ele é lançada pelo estudo da linguagem”. Vista dessa forma, a análise da linguagem se revela basilar para desvendar as complexidades do pensamento humano, confirmando a importância de considerarmos as diversas perspectivas culturais e linguísticas, conforme discutido anteriormente, para uma melhor compreensão da nossa interação com o mundo.

2.1 CRÍTICA AO RELATIVISMO LINGUÍSTICO

Ao aprofundarmos nossa compreensão da relação entre linguagem e pensamento, encontramos diversas perspectivas que ampliam essa discussão. Sapir (1949) e Whorf (1956) já sugeriram que as diferentes línguas organizam de maneira distinta suas percepções e interpretações do mundo, ilustrando o mistério do pensamento por meio do estudo da linguagem.

De acordo com a hipótese Sapir-Whorf, é possível distinguir uma tese geral e uma tese específica. A tese geral, de caráter mais amplo, é considerada a forma forte da hipótese, também chamada de determinista, pois defende que a linguagem determina de maneira rígida o pensamento e a forma como os falantes percebem a realidade. Já a tese específica corresponde à versão fraca da hipótese, que sustenta que a linguagem não determina, mas influencia ou orienta a cognição e a interpretação do mundo. A forma determinista, ou seja, a hipótese forte, recebeu críticas de diversos estudiosos, entre eles Steven Pinker, que a considera excessivamente rígida e incompatível com a diversidade de processos cognitivos que não dependem unicamente da linguagem. Nesse contexto, a visão de Pinker (2008) adiciona uma camada crítica ao debate sobre o impacto da linguagem no pensamento. Pinker afirma que:

A língua certamente afeta o pensamento – no mínimo dos mínimos, se as palavras de uma pessoa não afetassem os pensamentos de outra, a linguagem como um todo seria inútil. A questão é se a língua determina o pensamento – se a língua que falamos dificulta ou impossibilita que pensemos certos pensamentos, ou altera de formas surpreendentes e relevantes o modo como pensamos. O problema incômodo do Determinismo Linguístico é que as muitas maneiras pelas quais a língua pode estar relacionada ao pensamento tendem a acabar no mesmo saco, e observações banais são frequentemente enfeitadas e tomadas como descobertas radicais (Pinker, 2008, p. 151).

Pinker aprofunda essa análise ao afirmar que “uma maneira pela qual a língua tem de afetar o pensamento é que os falantes atentam para coisas diferentes quando selecionam palavras e as organizam numa frase - efeito denominado ‘pensar para falar’” (Pinker, 2008, p. 158). Essa ideia de “pensar para falar” sugere que a estrutura e o vocabulário de uma língua podem direcionar a atenção dos falantes para certos aspectos da realidade, orientando suas percepções e interpretações de maneiras específicas. Por exemplo, ao falar, somos compelidos a escolher palavras que melhor representem nossas intenções e a organizar essas palavras de forma coerente, o que inevitavelmente influencia a forma como processamos e expressamos nossos pensamentos. Portanto, ao explorar como diferentes línguas incentivam diferentes modos de atenção e categorização, podemos ganhar visões valiosas sobre a interseção entre linguagem e cognição, revelando a complexidade da interação entre nossos sistemas linguísticos e nossos processos mentais.

Aproximamos a crítica de Pinker à nossa reflexão, no sentido de não ignorarmos que há divergências com relação à Hipótese Sapir-Whorf, bem como reforçar nosso entendimento com relação a essa teoria, isto é, de que não se trata de “Determinismo Linguístico”, como afirma Pinker, mas de “Relativismo Linguístico”.

Ao mesmo tempo em que há argumentos contra a Hipótese Sapir-Whorf, elas frequentemente se dirigem a versões generalizadas da tese relativista sem um exame detalhado e preciso, seguido de pesquisa empírica rigorosa. Essas críticas tendem a simplificar excessivamente as nuances da relação entre língua e pensamento, o que é um aspecto crucial a ser considerado no ensino de línguas, em que a compreensão profunda das influências linguísticas pode enriquecer a abordagem pedagógica e a eficácia na aprendizagem. Como descrito por Gonçalves:

Um cognitivista que comumente ataca o RL é o psicólogo/linguista Steven Pinker (cf. Pinker, 2002, 2004, 2007). Em geral, como costuma acontecer com

os inimigos de teses relativistas, seus ataques são direcionados a versões mais gerais das teses relativistas nos estudos de linguagem, e não uma formulação clara e precisa da hipótese seguida de argumentos razoáveis e pesquisa empírica experimental (Gonçalves, 2020, p. 45).

Esse embate ressalta a necessidade de uma análise mais detalhada da hipótese relativista, baseada em evidências empíricas mais desenvolvidas, para evitar a simplificação excessiva e promover um entendimento mais aprofundado das complexas relações entre linguagem, pensamento e cultura. Ao considerar essas críticas, podemos avançar no debate sobre o Relativismo Linguístico, enriquecendo nossa compreensão das sutilezas envolvidas na maneira como a linguagem influencia e é influenciada pelo pensamento humano.

Conforme já referido, pensar para falar é essencial, porém o Relativismo Linguístico tem associado à linguagem um foco cultural e de alteridade, que é corroborado por Duranti:

Certas expressões não só requerem uma compreensão do mundo que nos cerca para a sua interpretação, como também moldam ativamente esse mundo que nos cerca, especialmente em termos de identidades sociais. O uso de certas expressões fornece mais do que informações necessárias para identificar o referente no discurso⁸ (Duranti, 1997, p. 214, tradução nossa).

Duranti (1997), assim como afirmam Sapir (1949) e Whorf (1956), reforça a ideia de que a linguagem não apenas reflete, mas também influencia ativamente a realidade e as identidades sociais dos indivíduos. Assim, a dimensão cultural do Relativismo Linguístico revela que as palavras e expressões usadas em diferentes contextos linguísticos carregam significados profundos que influenciam e são influenciados pelas estruturas sociais e culturais em que estão inseridas. Portanto, o estudo das relações entre linguagem e pensamento deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as influências culturais e sociais.

2.2 ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA

Duranti (1997) também nos lembra das contribuições de Boas para esse tema,

⁸ No original: Not only do certain expressions require an understanding of the surrounding world for their interpretation, they also actively shape such a surrounding world, especially in terms of social identities. The use of certain expressions provide more than the information necessary to identify the referent in discourse (Duranti, 1997, p. 214).

visto que segue o caminho inverso, com enfoque na linguagem como meio de compreender profundamente a cultura de um povo. A esse respeito, ele complementa:

Um dos fundadores da antropologia americana, o alemão Boas (1858-1942) foi atraído para o estudo da linguagem por sua experiência entre os esquimós e os índios Kwakiutl da costa noroeste. Ele argumentou que não se poderia realmente compreender outra cultura sem ter acesso direto à sua língua⁹ (Duranti, 1997, p. 52, tradução nossa).

Franz Boas (1991), um dos pioneiros da antropologia nos Estados Unidos, defendeu a ideia de que a compreensão de uma cultura está intrinsecamente ligada ao conhecimento de sua língua. Por meio de suas pesquisas com os esquimós e com os índios Kwakiutl, povo originário do Canadá, percebeu que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo da forma como um grupo cultural entende e interage com o mundo. Sem a compreensão direta da língua, qualquer tentativa de entender essa cultura seria superficial e incompleta. Esse argumento destaca que a linguagem é um elemento fundamental para acessar e interpretar os significados culturais específicos de uma comunidade. Boas (1991) ainda destaca como as línguas europeias modernas foram fortemente influenciadas pelo pensamento filosófico abstrato. Ele argumenta que muitos termos que usamos atualmente, como 'essência' e 'existência', são construções artificiais desenvolvidas para expressar conceitos complexos resultantes do pensamento filosófico. Essas palavras são, portanto, dispositivos linguísticos criados para transmitir ideias abstratas. Boas compara esses termos abstratos às construções linguísticas que podem ser encontradas em línguas menos influenciadas pelo pensamento filosófico, sugerindo que todas as línguas têm a capacidade de criar termos artificiais para expressar conceitos abstratos, mesmo que de maneiras diferentes.

Ainda sobre a importância da língua para uma percepção mais aprofundada de uma cultura, Duranti refere que:

Se tentarmos compreender como frases e sentenças podem nos dizer algo sobre as relações entre pessoas, objetos e eventos no mundo, devemos começar a analisar suas partes constitutivas, isto é, palavras, morfemas e até mesmo fonemas. Como falantes nativos de uma língua, fazemos isso, na maioria das vezes, de forma intuitiva, mas, como investigadores, precisamos ser sistemáticos, o que significa que precisamos de ferramentas analíticas

⁹ No original: One of the founders of American anthropology, the German-born Boas (1858–1942) was attracted to the study of language by his experience among the Eskimos and the Kwakiutl Indians of the Northwest Coast. He argued that one could not really understand another culture without having direct access to its language (Duranti, 1997, p. 52).

sofisticadas; precisamos de procedimentos que possam demonstrar e produzir os mesmos resultados nas mesmas condições¹⁰ (Duranti, 1997, p. 213, tradução nossa).

Segundo Duranti (1997), essa abordagem sistemática e analítica não apenas nos permite compreender como a linguagem estrutura nossas interações sociais e culturais, mas também revela a profundidade das complexas relações entre linguagem, pensamento e identidade cultural. Ao analisar as palavras, dentro de contextos linguísticos específicos, podemos captar não apenas o significado superficial das expressões, mas também as camadas mais profundas de significado cultural e social que elas carregam. Por exemplo, certas palavras e expressões não apenas descrevem objetos e eventos, mas também orientam ativamente nossa percepção desses elementos, influenciando como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor e como construímos nossa identidade dentro de grupos sociais e culturais.

Além disso, ainda de acordo com o antropólogo, ao examinar sistematicamente como diferentes línguas organizam conceitos e categorias, podemos destacar como essas estruturas linguísticas refletem sistemas de valores, normas e crenças dentro de uma cultura específica. Essa investigação detalhada não apenas enriquece nossa compreensão da linguagem, mas também tem implicações práticas significativas no ensino de línguas estrangeiras e na promoção da diversidade cultural e da inclusão. Ao reconhecer e respeitar a diversidade linguística e cultural, podemos construir pontes mais sólidas entre diferentes comunidades e fortalecer o diálogo intercultural, contribuindo assim para uma sociedade mais harmoniosa e globalmente conectada.

Duranti (1997) ainda cita o antropólogo polonês Malinowski, para complementar os pensamentos detalhados anteriormente. A referência que faz a Bronislaw Malinowski ressalta sua contribuição significativa para a antropologia, especialmente por meio do método etnográfico que ele desenvolveu. Malinowski foi pioneiro ao integrar métodos de pesquisa antropológica existentes e ao reconhecer a importância crucial do domínio da língua nativa para sua investigação de campo.

Malinowski (1976) defende que os modos de pensamento e sentimento são

¹⁰ No original: If we try to understand how phrases and sentences can tell us something about relationships among people, objects, and events in the world, we must get down to analyze their constitutive parts, that is, words, morphemes, and even phonemes. As native speakers of a language, we do this most of the time intuitively, but as researchers, we need to be systematic, which means that we need sophisticated analytical tools; we need procedures that can be shown to yield the same results under the same conditions (Duranti, 1997, p. 213).

formados pelas instituições, tradições e pela língua da comunidade, fatores que influenciam significativamente a maneira como os indivíduos percebem e experimentam o mundo ao seu redor. Essa perspectiva enfatiza que o comportamento e as emoções dos indivíduos não podem ser completamente compreendidos fora do contexto social e cultural em que estão inseridos. As instituições sociais e culturais conferem um "timbre" às experiências e percepções individuais, criando um padrão que é compartilhado por todos os membros da comunidade. Isso significa que as emoções e comportamentos não são apenas resultado de experiências pessoais, mas também produto das normas e valores coletivos.

O objeto de nosso estudo são os modos estereotipados de pensar e sentir. Enquanto sociólogos, não nos interessamos pelo que A ou B possam sentir como indivíduos no curso acidental de suas próprias experiências; interessamo-nos, sim, apenas por aquilo que eles sentem e pensam enquanto membros de uma dada comunidade. Sob esse ponto de vista, seus estados mentais recebem um certo timbre, formam-se estereotipados pelas instituições em que vivem, pela influência da tradição e do folclore, pelo próprio veículo do pensamento, ou seja, pela língua. O ambiente social e cultural em que se movem força-os a pensar e a sentir de maneira específica. Assim, por exemplo, o homem que pertence a uma comunidade poliândrica não pode conhecer ou experimentar o mesmo tipo de ciúme comum no indivíduo de uma comunidade estritamente monogâmica, muito embora possa ter em si todos os elementos para isso (Malinowski, 1976, p. 37-38).

Ao aprender profundamente a língua das pessoas que estudava, Malinowski (1976) não apenas podia fazer perguntas, mas também podia participar de conversas cotidianas, capturando assim o ponto de vista dos nativos e suas relações com o mundo ao seu redor. Essa imersão linguística permitiu a ele desenvolver uma abordagem mais rica e contextualizada para compreender o significado das expressões nativas, superando as limitações das traduções literais. A partir disso, enfatiza a importância do contexto de situação, vendo a linguagem não apenas como uma forma de comunicação, mas como um modo de ação integrado às práticas sociais e culturais dos grupos estudados.

Suas reflexões sobre os desafios da tradução revelaram sua percepção aguda de que entender verdadeiramente o significado cultural de uma expressão exigia não apenas conhecimento gramatical, mas também uma compreensão profunda do contexto cultural em que essa expressão é usada. Assim, Malinowski (1976) estabeleceu fundamentos importantes para a teoria etnográfica da linguagem, destacando a importância da imersão cultural e linguística para uma pesquisa

antropológica autêntica e significativa. Segundo ele:

[O] objetivo é o de apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, *sua* visão de *seu* mundo. É nossa tarefa estudar o homem e devemos, portanto, estudar tudo aquilo que mais intimamente lhe diz respeito, ou seja, o domínio que a vida exerce sobre ele. Cada cultura possui seus próprios valores; as pessoas têm suas próprias ambições, seguem a seus próprios impulsos, desejam diferentes formas de felicidade. Em cada cultura, encontramos instituições diferentes, nas quais o homem busca seu próprio interesse vital; costumes diferentes através dos quais ele satisfaz às suas aspirações; diferentes códigos de lei e moralidade que premiam suas virtudes ou punem seus defeitos. Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e mentalidade do homem, sem atingir os desejos e sentimentos subjetivos pelos quais ele vive, e sem o intuito de compreender o que é, para ele, a essência de sua felicidade, é, em minha opinião, perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem (Malinowski, 1976, p. 37-38).

Duranti (1997, p. 216) termina seu raciocínio, citando novamente Malinowski, quando conclui que “o estudo de qualquer língua, falada por um povo que vive em condições diferentes das nossas e possui uma cultura diferente, deve ser realizada em conjunto com o estudo da sua cultura e do seu ambiente”.

Segundo nessa linha de raciocínio, Foley (1997) complementa e amplia a perspectiva de Malinowski sobre a importância da interação social e do contexto na criação de significados.

A coisa mais comum que as pessoas fazem na interação social é criar significados umas com as outras, novamente com a linguagem ou não verbalmente. As pessoas criam significados nos relacionamentos [...] um significado é forjado numa interação comunicativa por uma ação e seu complemento coordenado. As ações de um indivíduo, por si só, não têm significado. É necessária uma relação de acoplamento estrutural; outro indivíduo é necessário para se coordenar à ação e complementá-la¹¹ (Foley, 1997, p. 15, tradução nossa).

Foley (1997) argumenta que o significado é essencialmente um produto de interações sociais, seja por meio da linguagem verbal ou da comunicação não verbal. Ele destaca que os significados não são intrínsecos às ações isoladas de um indivíduo, mas emergem das relações e coordenações estruturais entre os indivíduos. Ou seja, é na interação comunicativa, por meio da ação e da resposta coordenada de

¹¹ No original: The most common thing people do in social interaction is making meanings with each other, again with language or non-verbally. People make meanings in relationships [...] a meaning is forged in a communicative interaction by an action and its coordinated supplement. Actions by an individual do not mean in and of themselves. A relationship of structural coupling is required; another individual is necessary to coordinate herself to the action and supplement it (Foley, 1997, p. 15).

outro indivíduo, que os significados são constituídos. Esse processo de criação de significado é dinâmico e dependente do contexto social e cultural, assim como Malinowski sugere.

A comunicação efetiva e a compreensão mútua requerem a capacidade de se ajustar e complementar as ações uns dos outros, estabelecendo uma relação de conexão estrutural. Essa visão reforça a ideia de que a pesquisa etnográfica e a compreensão cultural profunda não podem ser alcançadas sem uma imersão nas práticas comunicativas e nos contextos sociais das comunidades estudadas. Tanto Malinowski (1976) quanto Foley (1997) enfatizam a importância da interação e do contexto na criação e compreensão dos significados, destacando a natureza colaborativa e contextual da comunicação humana. Nessa perspectiva: “O relativismo é uma posição filosófica que afirma que a experiência na forma de interesses humanos culturalmente mediados desempenha um papel determinante no funcionamento cognitivo¹²” (Foley, 1997, p. 169, tradução nossa).

Foley (1997) complementa a perspectiva de Malinowski sobre a importância da interação social e do contexto na criação de significados e, seguindo o raciocínio de Whorf, discute sobre a criação de significados na interação social e o papel central da linguagem nesse processo. Whorf (1956) argumenta que as abstrações, ou conceitos abstratos, não são diretamente cognoscíveis. Em vez disso, essas abstrações são mediadas pela experiência, e essa experiência é interpretada por meio de categorizações que derivam dos sistemas gramaticais das línguas em funcionamento.

A essência do argumento de Whorf é que estas abstrações não são cognoscíveis diretamente, mas apenas através da experiência, e a experiência, de acordo com o Princípio da Relatividade Linguística, é interpretada através de categorizações derivadas, em última análise, dos sistemas gramaticais em funcionamento na língua¹³ (Foley, 1997, p. 203, tradução nossa).

Essa perspectiva reforça a importância do Princípio da Relatividade Linguística, que sugere que a língua organiza o pensamento e a percepção de seus falantes.

¹² No original: Relativism is a philosophical position which claims that experience in the form of culturally mediated human interests plays a crucial and determinative role in cognitive functioning (Foley, 1997, p. 169).

¹³ No original: The gist of Whorf's argument is that these abstractions are not cognizable directly, but only through experience, and experience, as per the Principle of Linguistic Relativity, is interpreted through categorizations ultimately derived from the grammatical systems at work in the language (Foley, 1997, p. 203).

Assim como Foley (1997) destaca a necessidade de uma relação de acoplamento estrutural para a criação de significados na interação social, Whorf (1956) enfatiza que essas interações e as categorizações delas resultantes são produzidas pelos sistemas gramaticais de cada língua. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um sistema que estrutura e organiza nossa experiência do mundo. Em vista disso, para compreender plenamente as interações sociais e culturais, é relevante considerar como os sistemas linguísticos influenciam as percepções e interpretações dos indivíduos. A pesquisa etnográfica, conforme Malinowski (1976) demonstra, deve ir além das traduções literais e buscar entender os aspectos culturais e contextuais que subjazem a linguagem e, conseqüentemente, o pensamento. Foley (1997) e Whorf (1956), juntos, lembram-nos de que a linguagem é fundamental para a constituição de sentido, não apenas como um veículo de comunicação, mas como um estruturador da realidade vivida e percebida pelos indivíduos em suas interações sociais.

Foley (1997) dá continuidade ao raciocínio sobre o Relativismo Linguístico e sustenta que o conhecimento é adquirido por meio de esquemas conceituais que são culturalmente e historicamente situados. Essas estruturas de significado e compreensão não são universais, mas casuais, variando de acordo com o contexto cultural específico.

O relativismo afirma que o conhecimento é obtido através de esquemas conceituais culturalmente mediados, ou seja, estruturas contingentes de significado e compreensão historicamente situadas (é claro, diferenças pessoais individuais também podem levar a relatividades de compreensão, mas como isso está fora do domínio transgeracional convencional das práticas culturais, não se enquadra realmente na linguística antropológica). Estas são constituídas por teorias populares e científicas, categorias linguísticas e culturais e práticas sociais que adquirimos como resultado da trajetória da nossa experiência de vida, situada numa determinada cultura, língua, espaço e tempo. Como resultado, estes esquemas podem ser relativos a essa trajetória de vida e não partilhados com outros de uma história diferente¹⁴ (Foley, 1997, p. 169, tradução nossa).

¹⁴ Relativism claims that knowledge is obtained through culturally mediated conceptual schemes, i.e. historically situated, contingent frameworks of meaning and understanding (of course, individual personal differences can also lead to relativities of understanding, but as this is outside the conventional transgenerational domain of cultural practices, it does not really fall within anthropological linguistics). These are made up of folk and scientific theories, linguistic and cultural categories, and social practices which we acquire as a result of the trajectory of our life experience, situated in a particular culture, language, space, and time. As a result, these schemes may be relative to that life trajectory and not shared with others of a different history (Foley, 1997, p. 169).

Essa visão alinha-se ao Princípio da Relatividade Linguística de Whorf, que postula que a linguagem orienta a percepção e a interpretação da experiência. Para entender como as pessoas criam e interpretam significados em suas interações sociais, é necessário considerar esses esquemas conceituais culturalmente específicos. Foley (1997) destaca que, embora existam variações individuais na compreensão, é a dimensão cultural transgeracional que se torna o foco da linguística antropológica. Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer as práticas culturais e os sistemas linguísticos. Tanto Whorf (1956) quanto Foley (1997) destacam a interconexão entre linguagem, cultura e percepção. Foley ainda destaca que nosso conhecimento e compreensão do mundo são delineados por esquemas que derivam de teorias populares e científicas, categorias linguísticas e culturais, e práticas sociais.

Esses esquemas são formados ao longo de nossas trajetórias de vida, individualmente, situadas em contextos culturais, linguísticos de espaço e de tempo particulares. Como resultado, tais esquemas podem ser altamente relativos e não necessariamente compartilhados com indivíduos de trajetórias de vida diferentes. Essa perspectiva reforça a ideia de que a experiência humana é profundamente influenciada pelo contexto cultural e histórico em que ocorre, o que corrobora o Princípio da Relatividade Linguística de Whorf.

O linguista americano John McWhorter (2014) destaca, na teoria de Whorf que: “O whorfianismo não trata das coisas que os falantes de uma língua imediatamente consideram particulares em sua língua [...], mas sim das coisas que eles rejeitam com um encolher de ombros que se revelam bastante incomuns em comparação com línguas sobre as quais eles não têm razão para saber muito¹⁵” (McWhorter, 2014, p. 60, tradução nossa). Em outras palavras, eles tendem a desconsiderar certas características únicas de sua língua, considerando-as como normais ou universais. Essa observação complementa a ideia de que nossos esquemas mentais são influenciados por nossas experiências culturais e linguísticas específicas, como mencionado no parágrafo anterior. Portanto, as particularidades de uma língua não só revelam diferenças na forma, como cada falante de uma língua compreende sua experiência, mas na forma como cada falante de uma língua experiencia algo. Esse desinteresse ou indiferença às características singulares de uma língua é um exemplo

¹⁵ No original: Whorfianism is not about the things a language's speakers immediately think of as particular in their language [...] but the things they dismiss with a shrug that turn out to be quite unusual in comparison to languages they have no reason to know much about (McWhorter, 2014, p. 60).

de como a linguagem pode influenciar, de maneira sutil e imperceptível, nossa percepção da realidade. Como diz McWhorter:

A intersecção entre língua e cultura, no entanto, é mais profunda do que o simples fato de que as línguas têm palavras para coisas que os seus falantes consideram importantes. [...] A *ethnosemântica* explora como o uso de uma palavra ou grupo de palavras pelas línguas, que superficialmente parecem ter os mesmos significados para todas as pessoas em todos os lugares, difere de acordo com a visão de mundo dos falantes da língua¹⁶ (McWhorter, 2014, p. 61, tradução nossa).

Complementando essa visão, Sapir enfatiza que: “Para cada pessoa, toda experiência, real ou potencial, está saturada de verbalismo¹⁷.” (Sapir, 1949, p. 9, tradução nossa). Isso significa que nossa percepção e interpretação das experiências são inevitavelmente mediadas pela linguagem. A linguagem não apenas descreve nossas experiências, mas também as organiza e estrutura. Cada palavra, cada expressão carrega consigo as influências culturais e históricas de uma comunidade linguística, imbuindo nossas experiências com significados específicos e situados em contextos particulares. Ao considerar essas perspectivas, fica claro que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação de nosso entendimento do mundo.

Para aprofundar a discussão sobre a interdependência entre linguagem, cultura e cognição, é importante considerar como diferentes abordagens teóricas contribuem para essa compreensão. O Relativismo Linguístico, como vimos, sugere que a linguagem revela a percepção e a interpretação da experiência.

O relativismo é altamente compatível com o enacionismo¹⁸ ou com a abordagem das práticas incorporadas à cognição: a cognição não está codificada nas mentes dos conhecedores, mas está incorporada na sua história vivida de práticas comunicativas culturais ou linguísticas. A compreensão é o resultado da história interativa de alguém; na medida em

¹⁶ No original: The intersection between language and culture, however, goes deeper than the plain-vanilla fact that languages have words for things their speakers consider important. [...] *Ethnosemantics* explores how languages' usage of a word or group of words, which on the surface seem as if they would have the same meanings for all people everywhere, differ according to the worldview of the language's speakers. (McWhorter, 2014, p. 61).

¹⁷ No original: For every person every experience, real or potential, is saturated with verbalism.

¹⁸ Enação é um estrangeirismo para *enact*, em inglês, que é utilizado como atuação, no sentido teatral. De acordo com a teoria enativa - e em congruência com a teoria autopoiética -, cada ser vivo é considerado como um sistema autônomo, por possuir um fechamento operacional - é, então, autoorganizado. A autoprodução do sistema vivo só é possível por ele estar imerso em um mundo, que não se separa dele, apenas define sua autonomia (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013). A autonomia é um fechamento com base no qual um sistema seleciona ou enatua um domínio de significância (Gavillon, Kroeff e Maraschin, 2019, p. 131).

que isso difere, o resultado é o relativismo¹⁹ (Foley, 1997, p. 177-178, tradução nossa).

Além disso, Sapir nos lembra que toda experiência é saturada de verbalismo, enfatizando que a linguagem é um meio fundamental para compreendemos e interpretamos nossas vivências. Essa perspectiva é complementada pela ideia de que a cognição não está apenas nas mentes dos indivíduos, mas é uma função de suas práticas comunicativas e culturais. Nesse sentido, o Relativismo Linguístico não apenas evidencia a variabilidade das percepções humanas, mas também se alinha a outras abordagens que enfatizam a importância do contexto cultural e histórico na formação da cognição. Por exemplo, o enacionismo e a abordagem das práticas incorporadas à cognição argumentam que a compreensão é um produto da história interativa de um indivíduo. Desse modo, a perspectiva relativista se mostra altamente compatível com essas abordagens, pois ambas destacam que a cognição está incorporada na história vivida de práticas comunicativas culturais ou linguísticas. Ou seja, a compreensão de qualquer fenômeno é o resultado das interações contínuas de alguém com seu ambiente cultural e linguístico, e é essa variabilidade na história interativa que resulta no Relativismo Linguístico.

Foley (1997) reforça que os seres humanos não vivem apenas em um mundo objetivo ou de atividades sociais, mas estão profundamente influenciados pela linguagem de sua sociedade. A ideia de que o "mundo real" é construído sobre os hábitos linguísticos do grupo destaca que a linguagem não é um mero instrumento de comunicação, mas uma força fundamental na formação da realidade social. Como diferentes línguas representam realidades distintas, os mundos em que vivem diferentes sociedades são únicos e não apenas variações de um mesmo mundo.

O fato é que o "mundo real" é, em grande medida, construído inconscientemente sobre os hábitos linguísticos do grupo. Nunca duas línguas são suficientemente semelhantes para serem consideradas como representando a mesma realidade social. Os mundos em que vivem diferentes sociedades são mundos distintos e não apenas o mesmo mundo com rótulos diferentes associados²⁰ (Foley, 1997, p. 193, tradução nossa).

¹⁹ No original: Relativism is highly compatible with enactionism or the embodied practices approach to cognition: cognition is not encoded in knowers' minds, but is embodied in their lived history of communicative cultural or linguistic practices. Understanding is the result of one's interactive history; to the extent that this differs, relativism is the result (Foley, 1997, p. 177-178).

²⁰ No original: The fact of the matter is that the "real world" is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached (Foley, 1997, p. 193).

A ideia de que a realidade é construída com base nos hábitos linguísticos do grupo sugere que a linguagem é uma força fundamental na formação da realidade social. Cada língua, com suas particularidades, cria uma perspectiva única do mundo, implicando que as diferentes sociedades experimentem realidades distintas, pois não vivemos apenas no mundo objetivo ou no mundo da atividade social, mas somos profundamente influenciados pela linguagem da nossa comunidade.

É difícil pensar que a realidade pode ser entendida sem a linguagem ou que esta serve apenas para resolver problemas de comunicação. Nenhuma língua é tão semelhante a outra a ponto de representar a mesma realidade social. As diferentes sociedades vivem em mundos distintos, não apenas com etiquetas diferentes para as mesmas coisas. Foley (1997) ainda destaca a perspectiva de Sapir, que contrasta com a de Boas. Enquanto Boas (1991) vê as classificações linguísticas como ideias mentais individuais aplicadas a um mundo objetivo, Sapir (1949) enfatiza seu caráter social e convencional, argumentando que essas classificações não são simplesmente rótulos dados por um falante individual, mas que o mundo experienciado é mediado social e culturalmente.

Sapir (1949), pelo estruturalismo saussuriano, vê as classificações linguísticas como representações coletivas sistemáticas. Para ele, essas classificações são "fatos sociais" que refletem os hábitos linguísticos do grupo, construindo inconscientemente a realidade compartilhada. Essa visão destaca que a linguagem constrói a realidade ativamente por meio de práticas culturais e sociais compartilhadas. Em contraste com Boas (1991), Sapir (1949) enfatiza a função social convencional dessas classificações linguísticas partilhadas e sistematizadas, argumentando que as classificações linguísticas não são rótulos aplicados por um conhecedor/falante individual a um mundo objetivo previamente dado, mas que o mundo experienciado é mediado social e culturalmente.

Dessa forma, conforme proposto por Sapir (1949), para aprofundar nossa compreensão do comportamento humano, é essencial ultrapassar as limitações das abordagens tradicionais e adotar uma psicologia social que abarque definições, significados e classificações de forma significativa. Sapir argumenta, também, que isso se aplica tanto à gramática quanto a diversos outros aspectos da vida social. Diz Sapir:

Penso que poucas disciplinas culturais são tão exatas, tão rigorosamente

configuradas, tão autossuficientes como a gramática, mas se quisermos que a gramática contribua com uma parcela significativa para a nossa compreensão do comportamento humano, as suas definições, significados e classificações devem ser capazes de uma reafirmação significativa em termos de uma psicologia social que transcende o melhor que já fomos capazes de oferecer neste perigoso campo de investigação. O que se aplica à gramática aplica-se não menos significativamente, é claro, ao estudo da organização social, da religião, da arte e da mitologia. Tecnologia, ou qualquer segmento, grande ou pequeno, ou grupos de segmentos cuja conveniência ou tradição nos leva a extrair dos contextos reais do comportamento humano²¹ (Sapir, 1949, p.199, tradução nossa).

Essa visão enfatiza a necessidade de uma abordagem global que considere a complexidade e a interconexão dos diferentes segmentos da vida humana. Ao fazer isso, podemos capturar uma imagem mais precisa e rica do comportamento humano, vendo-o como um conjunto de práticas culturais e sociais que não podem ser separadas dos contextos em que ocorrem. À medida que nos aprofundamos na compreensão de uma cultura, percebemos que ela começa a refletir características de uma organização de personalidade. Isso significa que elementos aparentemente distintos, “Assim, uma palavra, um gesto, uma genealogia, um tipo de crença religiosa podem inesperadamente se unir em um simbolismo comum de definição de *status*”²² (Sapir, 1949, p. 201, tradução nossa).

Sapir (1980) sugere que, ao tentar compreender uma cultura, percebemos que ela se assemelha a uma "organização de personalidade". Isso significa que os elementos culturais estão interconectados de maneira complexa e simbólica, refletindo a identidade coletiva do grupo. Argumenta ainda que "o ponto de vista que assumimos, não exclui de maneira alguma a possibilidade de ser o crescimento da linguagem em alto grau dependente do desenvolvimento do pensamento" (Sapir, 1980, p. 20). Dessa forma, ao explorar essas interconexões dentro de uma cultura, reconhecemos como a linguagem e o pensamento se desenvolvem conjuntamente, influenciando e refletindo a complexidade das relações culturais e sociais.

²¹ No original: I think few cultural disciplines are as exact, as rigorously configured, as self-contained as grammar, but if it is desired to have grammar contribute a significant share to our understanding of human behavior, its definitions, meanings, and classifications must be capable of a significant restatement in terms of a social psychology which transcends the best that we have yet been able to offer in this perilous field of investigation. What applies to grammar applies no less significantly, of course, to the study of social organization, religion, art, mythology. technology, or any segment, large or small, or groups of segments which convenience or tradition leads us to carve out of the actual contexts of human behavior (Sapir, 1949, p.199).

²² No original: Thus, a word, a gesture, a genealogy, a type of religious belief may unexpectedly join hands in a common symbolism of status definition.

2.3 LÍNGUA E CULTURA

A ideia de que a língua poderia influenciar, restringir e impossibilitar certos pensamentos, ou mesmo alterar significativamente a maneira como pensamos, é uma questão complexa. Muitas vezes, as diferentes formas às quais a linguagem pode estar relacionada ao pensamento são agrupadas de forma indistinta, levando até mesmo observações mais triviais a serem interpretadas de maneira distinta. Essa complexidade é particularmente evidente quando se analisa como os falantes prestam atenção a diferentes aspectos da realidade ao selecionar e organizar palavras em uma frase. Com isso, Sapir (1980) destaca a diversidade de métodos formais que as línguas utilizam para indicar relações entre conceitos secundários e conceitos básicos dos radicais.

Cada língua dispõe de um ou mais métodos formais para indicar a relação de conceito secundário como o conceito básico do radical. Alguns desses processos gramaticais, como a sufixação, acham-se muito espalhados; outros como uma mutação vocálica, são menos comuns, mas estão longe de ser raros; outros ainda, com acentuação e a mutação consonantal, consistem até certo ponto anomalias (Sapir, 1980, p. 54).

Essa observação ressalta a variedade e a complexidade de mecanismos gramaticais usados pelas línguas para expressar significados e relações entre palavras, demonstrando que as línguas não apenas comunicam informações de forma direta, mas também possuem sistemas intrincados para codificar e estruturar pensamentos e conceitos dentro de suas estruturas gramaticais.

Whorf (1956) esclarece que a lógica natural falha ao não reconhecer que os fenômenos linguísticos para os falantes são predominantemente de caráter secundário, ou seja, estão fora da consciência crítica e do controle direto dos próprios falantes ao expressarem sua lógica natural. Isso significa que ao falar sobre racionalidade, lógica e leis do pensamento correto, os defensores da lógica natural muitas vezes estão simplesmente seguindo padrões gramaticais específicos de suas próprias línguas ou famílias linguísticas, que não são universais e não representam um substrato comum da razão humana em geral. Em segundo lugar, Whorf critica a lógica natural por confundir o acordo alcançado por meio do uso da linguagem com o conhecimento explícito do processo linguístico pelo qual esse acordo é alcançado. Ele sugere que a lógica natural negligência e menospreza o papel do gramático e a

complexidade envolvida na estruturação e na função das línguas, tratando esses aspectos como supérfluos para sua própria concepção simplificada de racionalidade e lógica.

Ao continuar sua exposição, Whorf (1956) exemplifica sua crítica, utilizando dois falantes fluentes da língua inglesa e discutindo a interação linguística entre esses dois falantes, que não imaginam o quão grande e complexo é o sistema linguístico, e sobre a interação de um falante com outro, diz:

Se você pedir para A explicar como ele obteve a concordância de B tão prontamente, ele simplesmente repetirá para você, com mais ou menos elaboração ou abreviação, o que ele disse a B. Ele não tem noção do processo envolvido. O sistema incrivelmente complexo de padrões e classificações linguísticas, que A e B devem ter em comum antes de poderem se adaptar um ao outro, é tudo pano de fundo para A e B²³.” (Whorf 1956 p. 211, tradução nossa).

Embora eles consigam se entender perfeitamente e seguir as instruções um do outro, não estão cientes dos processos complexos envolvidos na comunicação. Eles pensam que a comunicação é simplesmente uma questão de escolher palavras para expressar pensamentos, sem perceber o intrincado sistema de padrões e classificações linguísticas que possibilita essa compreensão mútua. Em essência, há uma complexidade na linguagem que é geralmente invisível ou subconsciente para os falantes. O que nos lembra que a comunicação linguística é um processo muito mais complexo do que parece à primeira vista, envolvendo uma série de regras e padrões que operam em segundo plano.

Essa complexidade se manifesta de maneiras diversas entre as línguas do mundo: “Algumas línguas, como o latim, exprimem praticamente todas as relações por meio de modificações no corpo da própria palavra. Nelas, a ordem das palavras presta-se a ser antes um princípio retórico do que estritamente gramatical.” (Sapir, 1980, p. 57). Essa colocação conecta a discussão anterior sobre as críticas de Whorf à lógica natural com a observação de Sapir sobre as diferentes estruturas gramaticais entre as línguas, destacando como esses aspectos influenciam tanto a percepção quanto a expressão de conceitos e relações dentro de um sistema linguístico

²³ No original: If you ask A to explain how he got B's agreement so readily, he will simply repeat to you, with more or less elaboration or abbreviation, what he said to B. He has no notion of the process involved. The amazingly complex system of linguistic patterns and classifications, which A and B must have in common before they can adjust to each other at all, is all background to A and B. (Whorf, 1956 p. 211).

específico.

Dessa forma, Sapir (1980) estabelece o contexto para discutir como as línguas são influenciadas pelo contato cultural e social, refletindo a complexidade das interações linguísticas ao longo da história e entre diferentes grupos humanos. Como ele observa, elas raramente existem de forma isolada, pois as necessidades de intercâmbio colocam os falantes em contato direto ou indireto com outras línguas, sejam vizinhas ou culturalmente dominantes. Esse intercâmbio pode variar de relações amistosas a hostis e ocorre em diferentes esferas da vida, desde o cotidiano dos negócios até a troca de bens espirituais como arte, ciência e religião.

Foley (1997) complementa essa ideia, enfatizando que as culturas e as línguas estão em constante mudança, seja por fatores internos de conflito entre grupos ou devido ao contato dinâmico com outras culturas e línguas. Ambos os autores destacam a dinâmica e a adaptabilidade das línguas e culturas no contexto global.

Sapir (1980) continua enfatizando que toda língua tem uma sede, ou seja, pertence a um povo, com todas as suas especificidades. Esse grupo humano se distingue por características físicas específicas, no entanto, a língua não existe isolada dessa realidade cultural mais ampla, que orienta as práticas e as crenças que foram socialmente herdadas.

Sapir (1949) esclarece, ainda, que as línguas são componentes essenciais da identidade cultural e social de um povo, refletindo e sendo influenciadas por suas práticas e crenças coletivas. Complementando seu raciocínio, diz que:

O conteúdo de cada cultura é expresso na sua língua e não existem materiais linguísticos, quer em termos de conteúdo quer de forma, que não sejam percebidos como simbolizando significados reais, qualquer que seja a atitude daqueles que pertencem a outras culturas. Novas experiências culturais tornam frequentemente necessário alargar os recursos de uma língua, mas tal alargamento nunca é um acréscimo arbitrário aos materiais e formas já presentes; é apenas mais uma aplicação de princípios já em uso e, em muitos casos, pouco mais do que uma extensão metafórica de antigos termos e significados²⁴ (Sapir, 1949, p. 6, tradução nossa).

Como demonstrado até aqui, Sapir e Whorf abordam aspectos complementares

²⁴ No original: The content of every culture is expressible in its language and there are no linguistic materials whether as to content or form which are not felt to symbolize actual meanings, whatever may be the attitude of those who belong to other cultures. New cultural experiences frequently make it necessary to enlarge the resources of a language, but such enlargement is never an arbitrary addition to the materials and forms already present; it is merely a further application of principles already in use and in many cases little more than a metaphorical extension of old terms and meanings (Sapir, 1949, p. 6).

da relação entre língua, cultura e significado. Sapir (1949) destaca como cada cultura exprime seu conteúdo por meio da língua, enfatizando que os materiais linguísticos simbolizam significados reais, independentemente das atitudes de outras culturas. Por outro lado, Whorf (1956) foca na segregação de elementos essenciais de uma situação por diferentes línguas. Ressalta que entender como as línguas dividem esses elementos é crucial na descrição linguística, indo além das simples regras formais de combinação de lexemas e morfemas. Whorf sugere que essa segregação não pode ser plenamente explicada apenas pelas estruturas formais da língua, mas requer uma compreensão dos contextos culturais e da semântica. Essas duas perspectivas se complementam ao examinar como as línguas colaboram para a comunicação, e também estruturam nossa compreensão do mundo por meio de suas formas linguísticas e simbólicas.

Sapir (1980) observa que a língua é variável, mesmo entre indivíduos que compartilham o mesmo dialeto e ambiente social. Eles apresentam diferenças significativas na escolha de palavras, estrutura de frases, frequência de uso de expressões, pronúncia de vogais e consoantes, velocidade de fala, intensidade e entonação. Essas variações revelam que, em muitos aspectos, eles falam dialetos que, embora próximos, não são exatamente idênticos à língua considerada padrão.

Foley complementa essa ideia ao destacar que:

nenhuma sociedade é homogênea: todas são marcadas por clivagens internas em termos de sexo, idade, relações de parentesco e, muitas vezes, casta ou classe e etnia. Correlacionadas a essas divisões sociais estão as diferenças nas atitudes e práticas culturais, de modo que nenhuma cultura é um sistema monolítico homogêneo de crenças e práticas. Dadas as suas respectivas posições na sociedade, dois indivíduos podem possuir sistemas de crenças e práticas bastante diferentes devido às suas histórias individuais de rotinas comunicativas e acoplamentos estruturais²⁵ (Foley, 1997, p. 381, tradução nossa).

Foley (1997) e Whorf (1956) exploram diferentes aspectos da relação entre linguagem, cultura e indivíduo. Foley argumenta que as sociedades são caracterizadas por divisões internas significativas. Por outro lado, Whorf refere que

²⁵ No original: no society is homogeneous: all are marked by internal cleavages along lines of sex, age, kinship relations, and often caste or class and ethnicity. Correlated to these societal divisions are differences in cultural attitudes and practices, so that no culture is a homogeneous monolithic system of beliefs and practices. Given their respective positions in society, two individuals may hold quite different systems of beliefs and practices due to their individual histories of communicative routines and structural couplings (Foley, 1997, p. 381).

todas as pessoas, independentemente de seu contexto social específico, têm ideias pré-concebidas sobre a fala e sua relação com o pensamento. Ele observa que essas noções são enraizadas devido aos hábitos de fala automatizados e inconscientes que as pessoas desenvolvem ao longo de suas vidas. Essas ideias tendem a ser um pouco mais inflexíveis diante de desafios ou oposições, o que reflete a influência profunda que os padrões linguísticos têm sobre as percepções de realidade e compreensões individuais.

Toda pessoa normal no mundo, que já passou da infância, pode falar e fala. Em virtude desse fato, cada pessoa – civilizada ou incivilizada – carrega ao longo da vida certas ideias ingênuas, mas profundamente enraizadas sobre a fala e a sua relação com o pensamento. Devido à sua firme ligação com hábitos de fala que se tornaram inconscientes e automáticos, estas noções tendem a ser bastante intolerantes à oposição²⁶ (Whorf, 1956 p. 188, tradução nossa).

Tanto Whorf (1956) quanto Sapir (1949) reconhecem a influência da linguagem não apenas como meio de comunicação entre os indivíduos, mas, sobretudo, como um instrumento na estruturação do pensamento e na interpretação da realidade. Nesse sentido, os padrões linguísticos de uma comunidade influenciam e podem condicionam as possíveis formas de pensar, sentir e agir. Whorf reforça essa perspectiva ao citar o próprio Sapir, demonstrando como essa concepção de linguagem como mediadora da experiência é partilhada entre ambos.

Os seres humanos não vivem sozinhos no mundo objetivo, nem sozinhos no mundo da atividade social tal como é normalmente entendido, mas estão muito à mercê da linguagem particular que se tornou o meio de expressão da sua sociedade. É uma grande ilusão imaginar que alguém se ajusta à realidade essencialmente sem o uso da linguagem e que a linguagem é apenas um meio incidental de resolver problemas específicos de comunicação ou reflexão. O fato é que o “mundo real” é, em grande medida, construído inconscientemente sobre os hábitos linguísticos do grupo [...] Vemos, ouvimos e, de outra forma, experimentamos em grande parte o que fazemos porque os hábitos linguísticos da nossa comunidade predis põem certas escolhas de interpretação. -Edward Sapir²⁷ (Whorf, 1956, p.134,

²⁶ No original: Every normal person in the world, past infancy in years, can and does talk. By virtue of that fact, every person – civilized or uncivilized – carries through life certain naive but deeply rooted ideas about talking and its relation to thinking. Because of their firm connection with speech habits that have become unconscious and automatic, these notions tend to be rather intolerant of opposition (Whorf, 1956 p. 188).

²⁷ No original: Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the “real world” is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group [...] We see and hear and

tradução nossa).

Diante do exposto, não se pode ignorar as especificidades culturais e como elas colaboram, por meio da linguagem, para a comunicação humana. Não se trata de acreditar em um determinismo linguístico, mas de reconhecer que a linguagem possibilita compreender as diferentes visões de mundo.

otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation. -Edward Sapir (Whorf, 1956, p. 134).

Language is a perfect symbolism of experience, that in the actual context of behavior it cannot be divorced from action and that it is the carrier of an infinitely nuanced expressiveness are universally valid psychological facts.
(SAPIR. p.11. 1949)

3 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

A evolução do ensino de línguas no Brasil demonstra de que modo práticas pedagógicas representam a condição cultural e social. Embora o foco deste capítulo seja sobre escolas de idiomas, para fins históricos, será analisado também o ensino em escolas militares, que usavam, desde os métodos tradicionais focados na tradução e na leitura, até abordagens mais atuais, como o método comunicativo e a abordagem intercultural, o que fornece indícios de como o ensino de línguas é, muitas vezes, adaptado às demandas de diferentes épocas. Portanto, para analisar o ensino de língua estrangeira, pode-se destacar que é importante estudar não só sua história, mas também ir além de técnicas ou métodos, e desenvolver uma formação que reconheça a cultura e valorize a pluralidade. Essa perspectiva poderia colaborar para a formação de professores engajados no diálogo intercultural.

Almeida Filho (2015) destaca a importância de uma visão mais ampla sobre a história do ensino de línguas no Brasil. Ele sugere que o estudo dessa trajetória deve ir além de uma abordagem simples ou meramente cronológica dos métodos de ensino, propondo uma reflexão sobre as ligações entre a história, as políticas educacionais e os sentidos construídos ao longo desse percurso.

Falta em primeiro lugar nos convenceremos de que o estudo e a narrativa da nossa história do Ensino de Línguas possuem um lugar honroso na formação que vai muito além do estudo estereotipado de características dos métodos de ensino numa sequência cronológica ao final do Curso de Letras. [...] A história cruza em muitos projetos com o estudo das políticas de ensino de línguas. A consciência facultada pelas pesquisas, livros, artigos e eventos sobre os sentidos do nosso percurso será, no entanto, o valor auferido mais valorizado. (Almeida Filho, 2015, p. 201).

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve importantes transformações oriundas das demandas sociais de cada época. Neste capítulo, faremos uma retomada dessa evolução, mais especificamente no que tange à língua inglesa.

Inicialmente, as práticas pedagógicas eram centralizadas na leitura e na tradução. Esses métodos²⁸, adotados no século XIX e no início do século XX, davam prioridade ao aprendizado de estruturas gramaticais e à tradução de textos. Desde o início, este ensino esteve ligado às necessidades institucionais e estratégicas do período. No século XIX, o desenvolvimento desse campo começou a mudar com iniciativas voltadas a atender demandas específicas, como a formação de profissionais em áreas técnicas e militares. Com isso, uma das primeiras iniciativas formais foi a criação de uma cadeira de ensino de línguas estrangeiras, inserida em um ambiente de formação militar, marcando o início da institucionalização desse tipo de ensino no país. Como exposto por Santos (2021):

A primeira cadeira de ensino de línguas, criada no Brasil Império, está associada ao ensino militar. O decreto de 30 de maio de 1809 foi responsável pela criação de uma cadeira de língua inglesa na Academia Militar da Corte, com a nomeação do 2º tenente de Artilharia, Eduardo Thomas Cohill (ou Colville, pois essa grafia também é encontrada na legislação) (Santos, 2021, p.4).

Novos métodos têm surgido recentemente no cenário educacional linguístico, que valorizam a oralidade e adotam uma perspectiva comunicativa mais ampla e interativa no ensino de idiomas. Esses avanços refletem a necessidade de atender às exigências de um mundo cada vez mais globalizado e reconhecer o idioma como expressão cultural. Recentemente, também, tem se destacado a ênfase dada à interculturalidade no ensino de idiomas para incluir questões identitárias e sociais nas aulas e transformá-las em espaços de compartilhamento cultural além do aprendizado técnico.

No âmbito do tema referente ao ensino de língua no Brasil, surgem o Relativismo Linguístico e a Antropologia Linguística como recursos relevantes e pertinentes para essa área de estudo educacional. Ao reconhecer a singularidade cultural de cada estudante como um fator relevante, esses pontos de vista oferecem

²⁸ Tradicionalmente, entende-se por “método” um conjunto de regras e princípios de como se deve fazer alguma coisa, como, em nosso, ensinar a língua inglesa. Mas se levarmos em consideração que o termo deriva da palavra grega *methodos*, que significa “caminho que leva a um determinado destino”, podemos afirmar que os métodos não definem apenas como, mas também o que se deve ensinar. Em outras palavras, os métodos são influenciados por objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história. Além disso, os métodos costumam se perpetuar também pela própria tradição das práticas escolares, uma vez que todo professor, inconscientemente, tende a reproduzir hábitos de ensino aos quais era exposto quando era aluno (Uphoff, 2008, p. 1).

uma perspectiva mais inclusiva e crítica, dando importância às diversas expressões culturais e linguísticas no processo de aprendizado.

Kelly Day (2012) destaca a mudança no conceito de política linguística educacional ao mencionar o aumento da participação de diversos agentes, além do governo, na formulação de diretrizes sobre a educação linguística. Tradicionalmente concentrado nas entidades governamentais, o controle dessas políticas tem se expandido com a inclusão de comunidades locais, universidades, instituições culturais e até mesmo empresas. Essa diversificação dos intervenientes reflete a influência da globalização e do processo de democratização no ensino de língua, reconhecendo a necessidade de considerar visões locais e específicas na elaboração das políticas linguísticas.

Ainda que os termos política e planificação linguística e sua vertente educativa sejam relativamente recentes na literatura, o mesmo não se pode dizer das ações que delimitam as políticas linguísticas implementadas em nosso país e no mundo, sejam elas relacionadas ao ensino da língua oficial sejam relativas ao ensino ou não de línguas estrangeiras (Day, 2012, p. 3).

Sob a luz do Relativismo Linguístico, essa mudança demonstra maior conexão com as diferenças culturais, promovendo políticas que valorizem a conexão entre língua e contexto sociocultural. A presença de agentes locais, como comunidades fronteiriças e associações culturais, é importante, pois possibilita uma abordagem mais inclusiva, rompendo com modelos que, muitas vezes, ignoram as diversidades linguísticas e culturais de grupos específicos. Assim, o que é dito por Day (2012) reforça a importância de considerar que cada idioma carrega uma maneira de interpretar o mundo, o que deve ser refletido nas políticas educativas.

Day (2012) destaca um aspecto essencial das políticas linguísticas: seu papel como espaço de disputa e instrumento de poder, historicamente vinculado a relações de dominação e controle. Day evidencia como essas políticas estão ligadas às ideologias. A influência das relações de mercado e das ideologias dominantes demonstra que o ensino de línguas não ocorre em um ambiente neutro, mas em um contexto em que interesses políticos, econômicos e culturais se encontram e entram em conflito. Nas palavras da autora:

Vistas historicamente como o espaço do outro e frequentemente utilizadas como instrumento de dominação, as línguas, “oficiais ou estrangeiras”, representam também uma área de embate nos sistemas de ensino das sociedades contemporâneas, cujas políticas linguísticas educativas estão

sujeitas às forças ideológicas dominantes e às influências das relações de mercado em voga (Day, 2012, p. 3).

A intervenção nas línguas e nas dinâmicas linguísticas é uma prática histórica, com esforços para regular e determinar o uso "correto" da língua, como descrito por Calvet (2007). Da mesma forma, o poder político frequentemente favorece determinados idiomas, impondo a língua de uma minoria sobre a maioria ou estabelecendo uma língua oficial para governar. Apesar de antigas, essas práticas ganharam novos contornos com os conceitos modernos de política linguística, que trata das decisões estratégicas sobre as relações entre língua e sociedade, e de planejamento linguístico, voltado para sua execução.

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a política linguística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o planejamento linguístico (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas (Calvet, 2007, p.11).

No início do século XIX, como explica Marques (2021), o ensino de língua inglesa foi oficializado no Brasil em um contexto em que o francês ainda detinha primazia como idioma de maior prestígio político, cultural e comercial, tanto no Brasil quanto na Europa. Entretanto, o inglês começava a ganhar relevância, impulsionado por transformações econômicas e políticas globais que consolidaram seu papel como língua de comércio e poder internacional. Nesse cenário, o inglês foi, inicialmente, integrado ao currículo como uma disciplina de importância secundária em relação ao francês, mas sua institucionalização reflete o reconhecimento de sua crescente influência no contexto global e na inserção do Brasil nas dinâmicas de mercado e cultura internacionais.

Sob a ótica do Relativismo Linguístico, essa dinâmica destaca como as escolhas políticas relacionadas ao ensino de línguas impactam a maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo. A imposição de uma língua oficial ou a priorização de idiomas estrangeiros "de mercado" pode reforçar hierarquias culturais e linguísticas, isolando formas locais de expressão e conhecimento. Por outro lado, o reconhecimento das línguas como veículos de identidade permite políticas mais inclusivas, que respeitam a diversidade e promovem um ensino que valorize a

variedade linguística e cultural. Assim, a passagem do tempo tem demonstrado a necessidade de que as políticas linguísticas educativas ultrapassem os interesses políticos, buscando alinhar-se a abordagens que vejam a linguagem como um recurso de respeito às diferentes formas de interpretar o mundo.

3.1 PRÁTICAS DE ENSINO

Nesta seção, é feita uma retomada das práticas de ensino que mais têm sido utilizadas no processo de ensino de língua.

3.1.1 Metodologias tradicionais

Métodos como gramática-tradução e leitura-escrita, que privilegiam a tradução literal e o aprendizado formal de estruturas linguísticas, retratam a abordagem tradicional do ensino de línguas, que é voltada para a gramática e para o léxico. Mesmo que esses métodos funcionem em alguma medida para desenvolver habilidades como a análise de texto e a tradução, eles têm pouca integração com a cultura dos alunos. Dessa forma, estes podem adquirir um conhecimento técnico da língua, mas ficam desconectados das diferenças culturais da comunicação, o que dificulta a compreensão e reduz sua capacidade de apreciar a diversidade e as diferentes formas de pensar e agir expressas na língua estrangeira. Como podemos constatar, com os esclarecimentos de Santos (2021), tal método foi descrito em lei, como sendo o método a ser seguido pela escola militar.

O decreto n. 2.116, de 1.º de março de 1858, foi responsável por várias mudanças na Escola Militar, atualizando os Estatutos para a instituição, [...] no capítulo II, seção I, inciso 1º, dos referidos estatutos, ficava determinado que o ensino preparatório deveria contemplar aulas de francês e latim, privilegiando a gramática, tradução e leitura (Santos, 2021, p.6).

Por sua vez, Oliveira (1999), retomado por Marques (2021), enfatiza o caráter prático e instrumental atribuído ao ensino do inglês na segunda metade do século XIX. Segundo ele, o foco em habilidades como leitura e tradução limitam o aprendizado da compreensão de textos e a realização de exames preparatórios. Como ilustrado por Uphoff (2008), ao explanar os métodos das primeiras décadas do século XX, parte do chamado Método de Gramática e Tradução, cujo foco era no ensino da gramática e

da tradução de textos. Nesse método, as lições são propostas em língua materna com priorização da linguagem escrita e análise de textos literários. O método não desenvolve a comunicação oral nem prepara os alunos para interações reais.

Naquela época, o objetivo central do ensino de inglês era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se que quem dominasse a gramática, também dominaria a língua. Além disso, julgava-se que se um aluno era capaz de traduzir corretamente de uma língua para outra, mostraria com isso que realmente conhecia a língua. Por isso, as aulas consistiam principalmente em lições de gramática seguidas de exercícios de tradução. Daí o nome do método: método de gramática e tradução. Os alunos estudavam decorando regras gramaticais e listas de vocabulário, assim adquirindo conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico do inglês. As aulas costumavam ser dadas em língua materna e enfocava-se quase que exclusivamente na linguagem escrita (Uphoff, 2008, p. 1-2).

Com base no que é dito por Uphoff (2008), é possível entender essa abordagem como reflexo de uma visão de mundo que valorizava a teoria e a compreensão escrita como elementos de prestígio, o que influenciava a forma como os estudantes conheciam e utilizavam as línguas estrangeiras. Uma aula de inglês, que se utiliza do método gramática-tradução, foca na tradução de textos sem contextualização cultural, criando uma barreira entre a língua e a cultura que ela representa.

Santos (2021) discorre sobre o método.

É sabido que o curso usual de 'instrução' (assim chamada!) na língua inglesa aqui, no Brasil, consiste em fazer o alumno decorar algumas regras da grammatica, traduzir algumas paginas e compor meia-duzia de themas! Absolutamente nada se faz para ensinar as partes mais essenciaes da língua inglesa; nada absolutamente sobre a philosophia da construção; nada da facilidade de expressão; formas de idioma, formação de estylo, escolha de palavras acertadas, etc., sobre o assumpto importantissimo de versificação, poesia, figuras, etc. Não há um só livro que explique as diversas formas e variedades de verso inglez. É verdade que se encontra algumas escassas observações em algumas grammaticas inglesas, porém [...] serviriam mais para atrazar do que adiantar o alumno (Santos, 2021, p.10).

Santos (2021), oferece uma crítica ao método de ensino de línguas baseado na gramática e na tradução, ressaltando suas limitações em proporcionar uma compreensão efetiva do idioma. Ao enfatizar a memorização de regras gramaticais, a tradução de textos e a composição de exercícios, o método negligencia aspectos como fluência, expressão idiomática e conhecimento cultural. Sob a perspectiva do Relativismo Linguístico, tal prática pode ser vista como um obstáculo para o desenvolvimento da compreensão de uma língua estrangeira, como meio de

interpretar o mundo, e limita a capacidade do aluno de acessar a cultura que o idioma representa.

A crítica permanece atual, alertando para a importância de métodos que privilegiem o uso comunicativo e a interação cultural como pilares no ensino de línguas estrangeiras. Santana (2013) aponta para uma tentativa de reformulação no método de ensino presente na Carta Imperial de 30 de abril de 1828, no Capítulo III – Da Educação Literária –, especialmente no artigo quinto, que estabelece diretrizes para o ensino das chamadas línguas “vivas” e da latina.

As linguas vivas devem ser ensinadas por nacionaes, de quem se possa aprender com a correcção e pureza; e tanto ellas; como a mesma lingua latina, devem ter por base o uso e o exercicio, antes que a multiplicidade das regras, limitando-se os Professores, depois de pequeno numero de preceitos indispensaveis, a notar as diversas partes da oração, e seu uso, ao passo em que ellas forem ocorrendo na leitura dos classicos das sobreditas linguas, a qual ordenarão de modo, que forme uma especie de curso de Historia, acompanhada pela lição do compendio das épocas (Câmara dos Deputados²⁹).

A citação da legislação sobre educação literária destaca a prescrição de um método que prioriza o uso prático e a imersão textual como fundamentos no ensino de línguas, incluindo as "línguas vivas" e o latim. Essa orientação se distancia parcialmente do tradicional método gramática-tradução ao defender o uso e o exercício como principais estratégias de aprendizagem, mas ainda assim preserva uma visão de ensino focada na leitura de clássicos e no estudo de história. Essa abordagem revela uma tentativa de conectar o aprendizado de línguas ao contexto cultural e histórico de seus textos, entretanto ainda limita o estudante a um campo teórico e textual. Tal prática, ao priorizar um número restrito de preceitos indispensáveis e restringir o foco à análise gramatical, conforme ocorre na leitura, reflete uma visão de mundo que entendia a língua como veículo de erudição e domínio acadêmico, em vez de ferramenta de comunicação viva e prática.

Embora a inclusão de história e literatura, como base do ensino, possa melhorar a compreensão cultural, ela também evidencia um distanciamento da interação oral e da aplicação prática das línguas no cotidiano. Essa metodologia expõe a necessidade de equilíbrio entre o ensino das estruturas linguísticas e a

²⁹ Carta Imperial de 30 abr. 1828. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carimp/1824-1899/cartaimperial-38296-30-abril-1828-566421-publicacaooriginal-89998-pe.html#:~:text=Approva%20os%20estatutos%20da%20Casa,Presidente%20da%20Provincia%20da%20Bahia>. Acesso em: 7 fev. 2025.

promoção de um aprendizado mais dinâmico e comunicativo, que permita aos aprendizes se engajar ativamente com as culturas e realidades associadas aos idiomas estudados.

Após as críticas ao método, passamos por um momento significativo de transformação no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, marcado pela transição do método gramática-tradução para o método direto intuitivo, especialmente no ensino de inglês.

A Portaria de 1931, mencionada por Marques (2021), destaca uma mudança paradigmática ao introduzir uma metodologia de ensino oficial para o ensino de línguas estrangeiras. Essa mudança reflete um esforço de modernização que visava alinhar o ensino às demandas de uma língua viva, focando na oralidade e na interação comunicativa.

A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos – mais precisamente com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do “curso fundamental”. Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o “método direto intuitivo”, segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira (Marques, 2021, p. 3).

Uphoff (2008) corrobora essa transição e destaca como o método direto enfatizava a imersão na língua-alvo, o aprendizado indutivo da gramática e a eliminação da tradução como ferramenta pedagógica, buscando promover a autonomia do aluno.

Cabe aqui uma breve explicação das formas de autonomia elencadas por Nicolaidis e Fernandes (2007), que discutem os conceitos de autonomia na aprendizagem e destacam os diferentes termos utilizados para descrevê-la, como autoinstrução, autodireção e semiautonomia. Elas explicam que autoinstrução se refere a situações em que o aprendiz trabalha sem o controle direto do professor, enquanto autodireção mostra uma atitude em que o aluno aceita a responsabilidade por suas decisões de aprendizagem, embora não necessariamente as use. Ainda descrevem a semiautonomia como sendo um estágio de transição em que os alunos se preparam para exercer autonomia plena.

Nicolaidis e Fernandes (2007) também associam autonomia à responsabilidade e definem responsabilidade como a habilidade de lidar com as consequências das próprias ações. Segundo as autoras, promover autonomia como

meta educacional requer uma mudança de papéis no contexto pedagógico, em que o professor compartilha o poder de decisão com os alunos. Por fim, Nicolaides e Fernandes (2007) argumentam que a implementação da autonomia não deve ser vista apenas como uma prática pedagógica, mas como um processo político e educativo mais amplo, demandando reflexão contínua sobre o significado de autonomia no contexto específico de cada sala de aula. (Nicolaides, Fernandes, 2007, p. 45-47).

Voltando às considerações de Uphoff (2008), as críticas ao método direto também são mencionadas, ressaltando desafios estruturais, como a carência de professores qualificados, materiais adequados e tempo de exposição suficiente à língua-alvo, fatores que limitavam sua implementação eficaz no contexto brasileiro.

O autor continua explicando que o Método Direto propõe o aprendizado direto na língua-alvo, evitando o uso da língua materna, tendo foco no desenvolvimento da oralidade e na aprendizagem indutiva da gramática, propondo o uso ativo da língua, atividades práticas e eliminação da tradução como ferramenta de ensino.

Esclarece, ainda, que houve uma transição significativa no ensino de línguas estrangeiras, marcada pela crítica aos métodos tradicionais e pela ascensão do método direto. Trata-se de uma tentativa de alinhar o ensino de línguas às demandas de uma língua viva, priorizando a interação direta na língua-alvo, o desenvolvimento da oralidade e da gramática indutiva. Ao enfatizar o aprendizado sem recorrer à língua materna, o método direto propõe que o estudante construa sua competência linguística de forma autônoma, pensando diretamente no idioma estudado.

Mas já naquela época surgiam críticas com relação ao método [direto], cujos procedimentos eram considerados inadequados para o ensino de uma língua viva. Reivindicava-se uma reformulação total do ensino das línguas estrangeiras modernas, a começar pelo emprego imediato e direto do idioma alvo em sala de aula, em vez de usar predominantemente a língua materna. Os críticos chegaram à conclusão de que falar a língua materna em sala de aula atrapalhava mais do que ajudava na aprendizagem do inglês. Devido a esta exigência de ensinar a língua estrangeira diretamente na própria língua, o novo método que estava nascendo passou a ser chamado de método direto. Acreditava-se que o aluno devia aprender a pensar na língua estrangeira e construir seu sistema lingüístico de forma independente, sem compará-lo com a língua materna (Uphoff, 2008, p. 2).

Essa proposta representa um rompimento com o método gramática-tradução. Entretanto, as críticas levantadas contra o método direto, como apontado por Uphoff, destacam desafios que permanecem relevantes, como a necessidade de professores qualificados, materiais apropriados e condições pedagógicas adequadas para implementar efetivamente essa metodologia.

O método direto pode ser visto como uma tentativa de aproximar os aprendizes de uma visão mais contextual e prática da língua, favorecendo a imersão cultural e comunicativa. No entanto, ele também pode excluir aspectos da língua que poderiam facilitar a compreensão e a reflexão linguística, especialmente em ambientes nos quais o tempo de exposição à língua-alvo é limitado. A reformulação do ensino proposta nesse período mostra o esforço por uma melhor abordagem, mesmo que o equilíbrio entre teoria e prática continue a ser um desafio até os dias de hoje.

Na sequência, Uphoff apresenta o Método Audiolingual, que é baseado no behaviorismo, este caracterizado pela repetição mecânica e exercícios estruturais (*pattern drills*) para automatizar o aprendizado. Esse método dá ênfase à correção linguística, uso exclusivo da língua-alvo e materiais audiovisuais como suporte. Segundo o autor, o método é encarado como rígido e mecânico, limita a autonomia do professor e não valoriza a compreensão cognitiva.

Por um lado, a automatização pode, inicialmente, resultar em uma melhora na fluência e na memorização de estruturas específicas. Por outro lado, o método ignora aspectos importantes do aprendizado, como a compreensão cognitiva, a reflexão crítica e a autonomia do professor e dos alunos. Isso pode inibir a criatividade e a adaptação do aluno, além de reduzir a relevância da língua.

É possível reconhecer no Método Audiolingual uma tentativa de sistematizar o ensino de línguas, mas seus limites também destacam a importância de métodos mais equilibrados. Combinar elementos da repetição prática com estratégias que promovam a compreensão, a interação e o pensamento continuam sendo um desafio para o ensino de línguas.

3.1.2 Abordagens inovadoras

A transição do Método Audiolingual para abordagens mais inovadoras mostra uma mudança nos objetivos pedagógicos ao longo do tempo. Enquanto o Audiolingual enfatiza a repetição e a correção mecânica como ferramentas centrais para o aprendizado, as abordagens comunicativas e interculturais incluem aspectos mais contextuais.

Uphoff (2008) apresenta o Método Comunicativo que, segundo ele, prioriza a competência comunicativa em situações reais de uso da língua a partir de temas e conteúdos relacionados aos interesses dos alunos, mobilizando diversas habilidades

linguísticas com maior tolerância a erros. Aqui, introduz-se o conceito de *abordagem* em vez de *método*, que permite maior flexibilidade para o professor. Ao introduzir o conceito de *abordagem*, como destaca Uphoff (2008), o ensino de línguas torna-se mais flexível, permitindo ao professor adaptar suas práticas de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.

A abordagem comunicativa, por exemplo, destaca a importância de situações reais de uso da língua e da interação social, que proporciona aos alunos um espaço para experimentar a língua de forma mais autêntica.

Um exemplo prático disso seria o trabalho com expressões idiomáticas em sala de aula, como *spill the beans* (contar um segredo). O professor pode introduzir a expressão com uma atividade interativa: os alunos compartilham de forma anônima um pequeno segredo ou uma curiosidade engraçada sobre si mesmos e, em seguida, a turma tenta adivinhar de quem é cada segredo. Durante a atividade, o professor explica o significado e o uso da expressão em diferentes contextos, incentivando os alunos a trazerem expressões semelhantes de sua língua materna, como "dar com a língua nos dentes" em português. Essa prática promove a troca cultural e a reflexão sobre como diferentes idiomas usam ideais de maneiras únicas, criando um ambiente de aprendizado mais participativo.

Outro exemplo com expressões idiomáticas em sala de aula, como *small talk*. Nessa abordagem, o professor explica o significado literal ou funcional da expressão e explora os contextos em que ela é usada. Por exemplo, em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, *small talk* é considerado uma habilidade social importante e esperada em situações como encontros casuais, reuniões de trabalho e até mesmo ao esperar na fila do supermercado. No entanto, o professor pode ampliar o debate, incentivando os alunos a refletirem sobre como essa prática não é universal e pode ter interpretações muito diferentes em outras culturas.

Em países como Finlândia e Noruega, o silêncio é visto como uma forma de respeito, e a necessidade de preencher cada momento com palavras pode ser vista como desnecessária. No Japão, por exemplo, o silêncio durante uma refeição entre colegas é considerado normal e confortável. Da mesma forma, em países nórdicos como a Finlândia, longas pausas em conversas não são encaradas como desconfortáveis, mas sim como um sinal de reflexão.

Essa exploração cultural pode ser usada em atividades interativas, como pedir aos alunos que descrevam situações em que se sentem à vontade para usar ou evitar *small talk*.

Tendências atuais no ensino de línguas incluem abordagens que colocam ênfase na formação cultural do aluno, indo além da gramática e do vocabulário, considerando aspectos linguísticos e culturais. Por exemplo, ao explorar diferentes registros e gêneros textuais, os alunos aprendem a se posicionar de maneira crítica, desde situações formais de trabalho até interações cotidianas, além disso: “É possível abordar questões identitárias com os alunos (em sala de aula de língua estrangeira) por meio de experiências interculturais apresentadas em relatos pessoais” (Kovalek, 2022, p. 120).

Dessa forma, destacamos uma perspectiva que prioriza a formação cultural como forma de compreender a constituição de sentido em outros idiomas. Essa visão é coerente com a necessidade de preparar os alunos para contextos reais, uma vez que ao abordar registros e gêneros textuais, os alunos são estimulados a desenvolver sua competência linguística.

A proposição de Kovalek (2022) complementa essa análise ao enfatizar a relação identitária entre o aprendiz e a língua estrangeira. A noção de aproximação ou distanciamento linguístico demonstra que o aprendizado vai além de habilidades técnicas e usa fatores como familiaridade cultural e experiências prévias.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira constroem modos diferenciados de relacionarem-se com a língua que estão aprendendo. Pode haver um processo de aproximação com a língua estrangeira, tornando-a mais ou menos familiar, mais ou menos próxima ao aprendiz. Este processo de aproximação ou distanciamento do ensino e aprendizagem de língua estrangeira envolve as questões identitárias do aprendiz (Kovalek, 2022, p. 107).

Em uma abordagem discursiva, podemos considerar esses elementos identitários e emocionais como essenciais, pois reconhece o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento linguístico. Assim, o ensino de línguas amplia as possibilidades de comunicação e, principalmente, de transformação pessoal, permitindo que os aprendizes se conectem com o idioma. Essa conexão favorece a aprendizagem ao tornar a língua mais próxima e relevante para os seus contextos de vida.

Na língua estrangeira, o discurso do Outro não nos é familiar. Os diálogos interculturais colocam o aprendiz em contato com essa outra língua-cultura, que é diferente da sua. Desse modo, há um verdadeiro trabalho interno de

expressão realizado pelo sujeito, ou seja, um questionamento permanente sobre adequação daquilo que ele diz àquilo que ele quer dizer (Kovalek, 2022, p. 107).

Kovalek (2022) traz uma importante reflexão sobre o papel do aprendizado de uma língua estrangeira. Quando diz que o discurso do "Outro" é inicialmente estranho ao aprendiz, o autor destaca que o aprendizado linguístico requer um esforço significativo para alinhar o que o aluno deseja comunicar, com as ferramentas linguísticas que ele possui. Esse trabalho interno de expressão mostra como o processo de aquisição de uma língua é complexo, que envolve tanto aspectos técnicos quanto cognitivos e emocionais.

Isso se conecta com a abordagem discursiva mencionada anteriormente. A interação com uma língua/cultura diferente força o aluno a refletir sobre as palavras que utiliza e sobre os significados mais amplos que elas carregam. Por exemplo, ao participar de diálogos, o aluno precisa ajustar sua comunicação de maneira a respeitar normas culturais e práticas específicas daquela língua.

Kovalek também ressalta a dinâmica do aprendizado de línguas. A permanente adequação suscita a importância do desenvolvimento crítico do aluno, que aprende a lidar com a incerteza e a improvisação. Isso reforça a necessidade de práticas que promovam o diálogo intercultural e criem espaços seguros para que os alunos explorem, errem e reflitam sobre o que desejam comunicar, ajudando-os a superar barreiras linguísticas e culturais de maneira que vejam algum significado no que estão aprendendo.

Quando a abordagem da interculturalidade e a sua experiência for realizada em sala de aula por meio de atividades para sensibilização dos alunos à cultura outra, o professor precisa respeitar as identidades linguísticas e culturais dos seus alunos (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002), evitando tanto a sobrevalorização quanto o apagamento de língua-culturas envolvidas no processo (Kovalek, 2022, p. 108).

Kovalek (2022), destaca um princípio importante no ensino de línguas estrangeiras, que é a sensibilidade cultural respeitosa. Ao abordar a interculturalidade em sala de aula, é importante que o professor reconheça e valorize as identidades linguísticas e culturais dos alunos, sem criar hierarquias ou negligenciar nenhuma delas, o que ajuda a construir um ambiente de aprendizado inclusivo e produtivo.

A sala de aula, nesse contexto, torna-se um espaço de encontro entre diferentes perspectivas culturais. Nesse caso, o professor pode propor uma atividade

na qual os alunos compartilhem receitas típicas de suas culturas, e, juntos, discutam os significados culturais associados a esses pratos, como em que ocasiões são servidos, histórias de família relacionadas a eles ou as tradições que os envolvem, e também como ela foi criada, pois, frequentemente, o alimento típico de um local reflete muito o seu contexto cultural, histórico ou econômico. Além disso, promove o entendimento de como a comida pode refletir valores, histórias e práticas culturais únicas, que vão além da gramática. Assim: “A aprendizagem de outra língua nos ajuda a repensar a nossa língua. Fazemos isso constantemente durante o processo de aprendizagem de línguas, pois partimos do referencial que temos, ou seja, de nossa língua materna” (Kovalek, 2022, p. 109).

Pode-se observar, nessa perspectiva, uma interessante conexão entre o conceito de sensibilidade cultural e o respeito pelas identidades culturais que mencionamos anteriormente. A utilização de estratégias que envolvem deixar o ambiente de sala de aula mais leve, é uma forma de aliviar tensões e permitir que os alunos se sintam mais à vontade para aprender, sem a ansiedade de cometer erros. Essa abordagem afetuosa e descontraída pode ser vista como uma extensão da necessidade de respeitar a identidade cultural e emocional do aluno no processo de aprendizagem. Muitas vezes, o medo de errar está atrelado à sensação de não se encaixar em determinado grupo ou de ser julgado, principalmente em contextos interculturais, e é aqui que a estratégia afetiva se torna um bom recurso, como argumentado por Rosa e Basso (2010).

Destacamos o uso da estratégia de aprendizagem afetiva e o efeito causado pela mesma. O riso provocado pela brincadeira com a palavra *tube* (em relação ao site *youtube*), ajuda os aprendizes a reduzirem sentimentos/sensações que possam atrapalhar o desempenho em sala de aula, como a ansiedade excessiva e o medo de errar (Rosa; Basso, 2010, p. 97-98).

Ao introduzir o humor e a leveza no processo de ensino, o professor suaviza as dificuldades da aprendizagem e cria um ambiente no qual o erro é visto como parte do processo, ao invés de um obstáculo. Isso é importante em ambientes multilíngues e multiculturais, em que a confiança e a autoestima dos alunos podem ser impactadas pela pressão para se adaptar a uma nova cultura linguística. Dessa forma, a estratégia de aprendizagem afetiva favorece a construção do conhecimento linguístico e apoia o desenvolvimento de uma postura mais aberta diante das diferenças culturais e linguísticas, promovendo empatia e respeito mútuo entre os alunos.

Motivação, autoconfiança e ansiedade são as variáveis que devem estar bem equilibradas para que o *input* recebido pelo aprendiz seja mais bem assimilado. [...] Entre as estratégias de aprendizagem afetivas, encontramos a busca pela diminuição da ansiedade, pelo encorajamento pessoal e pelo controle da temperatura emocional. [...] defendemos a importância de estratégias afetivas em sala de aula, pois, as salas que promoverem situações que ajudem a controlar o filtro afetivo dos alunos, mantendo-o num nível baixo, têm indicadores de terem mais sucesso na aprendizagem (Rosa; Basso, 2010, p. 98).

Podemos também destacar a necessidade de evitar extremos que possam desestimular os alunos. Atividades que levem em consideração o que propõe Rosa e Basso permitem que os alunos reflitam sobre suas próprias culturas e conheçam outras. Além disso, essas trocas e comparações podem ser feitas em diferentes idiomas, o que desperta a curiosidade dos alunos e auxilia na prática em contextos autênticos.

Retomando o uso do Relativismo Linguístico em sala de aula, cabe fazermos uma reflexão sobre como o contato com uma língua estrangeira pode desconstruir a visão tradicional que temos sobre o mundo e a língua. Ao afirmar que "a língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna" (Revuz, 1998, p. 6), Revuz nos lembra de que a aprendizagem de uma nova língua, muitas vezes, confronta-nos com a ideia de que não existe um único ponto de vista sobre as coisas. Isso pode ser perturbador, pois a língua estrangeira frequentemente tem estrutura e significados com os quais não estamos familiarizados em nossa língua materna.

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam "eu sou frio" e os russos "a mim, 25 anos", é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estiliza ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas. É a ilusão de uma possível tradução termo a termo de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo (Revuz, 1998, p. 6).

Exemplos como os apresentados por Revuz (1998) demonstram como as convenções linguísticas podem variar de uma língua para outra. A reflexão proposta por ele é importante para o ensino de línguas, pois demonstra a necessidade de se

romper com a ilusão de uma tradução exata, termo a termo, o que é muito comum de ser feito pelos estudantes, até mesmo os que já aprenderam outras línguas anteriormente. O processo de aprender uma língua estrangeira vai além da tradução de palavras, envolve uma reinterpretação, em que o aprendiz é forçado a deixar de lado suas convenções linguísticas pré-estabelecidas e explorar novas formas de expressão e compreensão. A experiência de confusão e até de frustração que muitos alunos enfrentam ao aprender uma nova língua é reflexo direto desse deslocamento do real que a língua estrangeira proporciona. Esse processo de questionamento constante de adequação das palavras às coisas, como descrito por Revuz, torna-se uma oportunidade para o aluno reavaliar suas próprias concepções e expandir sua visão do mundo.

Essa desconstrução de uma visão única é relevante no ensino intercultural, pois permite que os alunos compreendam que não há uma única maneira de ver o mundo. Dessa forma, Revuz (1998) complementa a abordagem intercultural proposta por Kovalek (2022), ao destacar a importância de se reconhecer e respeitar as diferentes formas de expressão e pensamento que surgem quando se aprende uma língua estrangeira. Ao usar essas reflexões na prática pedagógica, o professor pode tornar a experiência de aprendizagem interessante, ajudando os estudantes a desenvolver uma visão mais ampla da língua estudada.

Como dito anteriormente, o ensino não deve ser um processo tendencioso, em que o professor impõe uma metodologia fixa. Em vez disso, a prática pedagógica deve ser dinâmica e adaptativa, considerando as diferentes formas de aprender de cada estudante. Ao reconhecer as estratégias já desenvolvidas pelos estudantes, o professor valoriza a experiência prévia dos aprendizes e cria um espaço mais personalizado para o desenvolvimento linguístico, como sugere Rosa e Basso (2010).

As estratégias de aprendizagem estão presentes em diversos e únicos momentos da aula. Isso as torna não apenas uma alternativa, mas sim uma parte significativa do processo. Se os diversos estudiosos da Linguística Aplicada defendem a importância de se ensinar estratégias para os alunos, guiando-os pelos caminhos que os levarão à autonomia, nós defendemos que podemos e devemos aprender a (re)conhecer as estratégias já utilizadas e desenvolvidas por nossos alunos e por nós mesmos. Ao sermos capazes de entender as estratégias que melhor funcionam em nossas turmas, bem como aquelas que não estão atingindo os resultados esperados, poderemos traçar objetivos e planos de trabalho específicos. (Rosa; Basso, 2010, p. 98).

De acordo com as autoras, essas estratégias são mais do que ferramentas auxiliares, são, de fato, a base que orienta o aprendiz em direção à autonomia no aprendizado. No ensino de línguas, isso significa que o professor deve ser capaz de reconhecer as estratégias que seus aprendizes já utilizam e compreender quais métodos não estão funcionando como esperado, para poder ajustá-los e aperfeiçoá-los.

A aprendizagem de línguas não é um processo de acúmulo de conhecimento, mas sim de reflexão sobre como aprendemos. Ao sermos capazes de identificar e ajustar as estratégias, o ensino de línguas torna-se um processo mais consciente, no qual aluno e professor colaboram mutuamente para alcançar os objetivos.

Além disso, ainda temos a integração tecnológica que tem se destacado como um recurso valioso no ensino de línguas, oferecendo possibilidades inovadoras que vão além da sala de aula tradicional. As tecnologias modernas e os materiais interativos, como aplicativos de aprendizado, plataformas de ensino a distância e jogos educacionais, têm proporcionado aos estudantes uma prática mais dinâmica. Ferramentas como simuladores de conversação e redes sociais criam oportunidades para novas experiências, permitindo que os estudantes interajam com a língua e a cultura em cenários reais, ou próximo disso. Exemplificando, simuladores podem colocar os alunos em situações cotidianas, como fazer compras em um mercado ou pedir informações em uma estação de trem, enquanto a realidade aumentada permite que explorem diferentes partes do mundo sem sair da sala de aula.

Outra vantagem das tecnologias no ensino de línguas é a possibilidade de ampliar o aprendizado intercultural. Por meio de redes sociais, os alunos podem se conectar com falantes nativos ou outros alunos de diferentes partes do mundo, promovendo trocas culturais autênticas.

Quando combinadas, essas ferramentas tecnológicas e pedagógicas preparam os alunos para aprender uma nova língua, bem como suas complexidades culturais e sociais. O uso de tecnologias modernas tem transformado o aprendizado em uma experiência colaborativa na qual o aluno deixa de ser um receptor de informação e assume um papel na construção de seu conhecimento, conectando-se ao mundo de maneira mais relevante.

3.2 USO DO LIVRO DIDÁTICO

O uso do livro didático no ensino de línguas estrangeiras é um tema que merece ser abordado, especialmente devido à sua posição predominante nas salas de aula. Embora o livro didático ofereça estrutura, consistência e acessibilidade, ele também apresenta limitações.

3.2.1 Dependência do livro didático: uma realidade a ser abordada

O uso do livro didático auxilia na sequência de conteúdos, o que facilita a aprendizagem e permite que o aluno tenha uma noção clara de começo, meio e fim no seu percurso. Ele também facilita o trabalho nas escolas que possuem turmas com grande número de alunos ou muitos professores, mantendo certa uniformidade. Além de ajudar professores menos experientes e servir como guia, economizando tempo no planejamento e fornecendo sugestões de atividades. Porém, a importância do livro didático também evidencia uma restrição às possibilidades de personalização de atividades que representem a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Muitas vezes, considerado como principal recurso educacional, o livro didático, embora útil, tende a uniformizar os conteúdos, dificultando a adaptação de práticas educativas a situações específicas. Esse tipo de recurso pedagógico representa algo que se opõe ao proposto pelo Relativismo Linguístico, ao desconsiderar as especificidades culturais e linguísticas dos alunos, fortalecendo uma perspectiva linguística uniformizada e, em geral, fora de contexto.

Focar em conteúdos que não estão ligados à realidade sociocultural dos alunos pode dificultar a construção de um ambiente propício para o aprendizado - uma situação desafiadora principalmente em um país tão diversificado como o Brasil. Quando o material didático não representa a pluralidade linguística dos estudantes é incumbência do professor desenvolver e propor recursos complementares; entretanto essa tarefa demanda tempo e recursos que nem sempre estão à disposição.

O estudo de Vilaça (2009) contribui para o debate sobre a importância dos livros didáticos no contexto brasileiro ao enfatizar a necessidade de atuação proativa do professor diante das limitações desses materiais e da constante avaliação para complementar o conteúdo disponível.

Todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação e conteúdos. Dessa forma, professores e alunos não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido do livro didático. Em termos práticos, isso significa que o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas (Vilaça, 2009, p. 8).

O que é dito por Vilaça (2009) também evidencia um desafio prático. Embora seja fundamental que professores busquem melhorar as práticas pedagógicas com materiais complementares, isso demanda tempo, recursos e formação adequada. Como apontado anteriormente, nem sempre esses elementos estão disponíveis, o que coloca os educadores em uma posição complexa, pois ao mesmo tempo em que são cobrados por um ensino mais contextualizado e diversificado, enfrentam limitações institucionais e estruturais que dificultam atingir esse objetivo.

A reflexão de Vilaça nos leva à discussão de que o livro didático deve ser visto apenas como um ponto de partida, e não como um fim. No entanto, para isso, é necessário que as escolas ofereçam suporte e formação contínua para os professores, além de incentivarem uma cultura pedagógica que valorize a adaptação e a personalização dos materiais didáticos. Só assim seria possível alinhar as práticas de ensino ao que propõe o Relativismo Linguístico.

Outras formas de materiais didáticos podem e, em muitos contextos, devem ser empregadas de forma harmônica com o livro didático para auxiliar a aprendizagem.

No caso mais específico do ensino de línguas estrangeiras, esta prática de emprego de diferentes materiais de forma complementar é bastante comum (Vilaça, 2009, p. 8).

Vilaça explica como, em geral, são apresentados os livros didáticos utilizados em aulas de língua estrangeira:

Muitos materiais didáticos são compostos por livros do professor, livro do aluno, livro de exercícios, livro de atividades em vídeo, CD, CD-ROM, portfólio, entre outras possibilidades. Além disso, é comum o emprego de forma auxiliar de gramáticas, dicionários e materiais que focalizam habilidades específicas como produção textual (*writing*) e compreensão auditiva (*listening*) (Vilaça, 2009, p. 8 - Nota de rodapé).

Vilaça (2009), ao dizer isso, reforça a discussão sobre a centralidade do livro didático, destacando a necessidade de complementar esse recurso com outros materiais didáticos no ensino de línguas estrangeiras. A ideia de empregar diferentes

materiais de forma a complementar o proposto em livros didáticos depende de condições institucionais e, principalmente, do preparo docente. Nem todos os professores têm amplo acesso a outros recursos ou não recebem treinamento suficiente para integrá-los de maneira eficaz a suas aulas.

As contribuições de Vilaça são úteis para destacar que o ensino de línguas pode e deve ir além do livro didático, mas para que isso seja viável, pensando inclusive na noção de Relativismo Linguístico que fundamenta esta pesquisa, é importante que as escolas invistam em formação docente, possibilitem acesso a recursos complementares e destinem tempo para que os professores possam planejar aulas mais diversificadas.

Para exemplificarmos a necessidade de complementação do que apresentam os livros didáticos, considerando a Hipótese Sapir-Whorf, podemos referir como eles priorizam determinadas celebrações, tais como o Natal e o *Halloween*, mas raramente exploram festividades de países de língua inglesa fora dos Estados Unidos ou do Reino Unido.

Tradições como o *Waitangi Day*³⁰, celebrado na Nova Zelândia, poderiam ser incorporadas às aulas, promovendo a reflexão sobre a relação entre a língua inglesa e a cultura do povo Maori. A ausência desse tipo de conteúdo priva os alunos de uma visão intercultural mais ampla.

Abrindo caminho com a discussão sobre o *Waitangi Day*, o professor teria espaço para explorar outras peculiaridades culturais da Nova Zelândia, como o apelido *kiwi*³¹ dado aos neozelandeses. Explicar aos alunos a origem desse termo pode não apenas tornar a aula mais dinâmica, mas também reforçar a conexão entre língua, cultura e identidade. Além disso, a dificuldade de adaptar o conteúdo do livro didático às realidades locais é agravada por outros fatores. Muitos educadores não têm formação suficiente para identificar lacunas culturais e inserir elementos que dialoguem com as vivências dos alunos, o que leva a uma visão limitada da língua como mero código, desvinculado de sua cultura.

³⁰ O *Waitangi Day* é um feriado Neo Zelandês que celebra o dia em que o Tratado de Waitangi – que é considerado o documento fundador da nação – foi assinado, em 1840, entre representantes da Coroa britânica e diversos chefes Maoris da North Island. O *Waitangi Day* marca a união de amizade entre o povo Maori e os europeus, o que levou a aceitação por parte dos nativos das terras da Nova Zelândia como Estado Nação.

Disponível em: <https://www.nzvisto.com/conheca-a-historia-do-feriado-waitangi-day.html/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

³¹ Derivado do *kiwi*, uma ave nativa do país que se tornou um símbolo nacional.

Essa situação é ainda mais complexa devido à resistência de alguns alunos em relação a abordagens pedagógicas mais contemporâneas. Acostumados a modelos de ensino centrados no livro didático, muitos deles preferem formatos previsíveis, em que as respostas estão claramente delimitadas. Essa preferência reflete a dificuldade em lidar com métodos que os desafiem a explorar relações entre língua, cultura e identidade.

Ainda, temos instituições de ensino que, frequentemente, reforçam a centralidade do ensino por meio do livro didático, impondo sua utilização como ferramenta prioritária para padronizar o ensino e facilitar avaliações. Essa prática limita a autonomia docente e desencoraja o uso de recursos alternativos que poderiam complementar o aprendizado. Como consequência, muitos professores, sobrecarregados e sem apoio institucional, acabam seguindo rigidamente o material didático, mesmo que ele não contemple a pluralidade cultural da turma e da língua estrangeira que está sendo ensinada.

Ao analisarmos o que é dito por Barbosa (2018), que trata da preferência dos institutos binacionais e grandes cursos livres por livros didáticos internacionais, é interessante notar como a questão da qualidade e da "autenticidade" da língua é priorizada. A crença de que materiais produzidos por autores nativos possuem maior credibilidade e precisão linguística reforça um paradigma no qual a autoridade cultural e linguística é associada aos países falantes do inglês como língua materna, em especial aos Estados Unidos e Reino Unido.

Escolas de língua inglesa mantêm a tradição de adotar livros-texto internacionais por acreditarem que eles apresentam melhor qualidade do que os nacionais em vários aspectos: seus autores nativos possuem renome internacional por sua experiência e expertise técnica, e esse reconhecimento contribui para confirmar a imagem de qualidade dos cursos; o uso do material internacional oferece a garantia de que a língua apresentada é correta, atual e têm alta frequência de uso; a exploração dos aspectos culturais dos países de língua inglesa presente nos materiais internacionais é considerada indispensável por esses institutos pelo fato de não se poder separar uma língua da cultura em que ela é falada (Barbosa, 2018, p. 28-29).

Barbosa (2018) evidencia um contraste entre as franquias de ensino de inglês e os institutos tradicionais que adotam livros didáticos internacionais. Nas franquias, a produção local de materiais didáticos serve para padronizar o método de ensino e garantir a uniformidade da experiência educacional em todas as unidades. O material próprio dá à instituição um pouco mais de liberdade para escolher os seus métodos,

mas mantém a padronização para todas as suas sedes, o que pode reduzir a autonomia do professor.

A realidade das franquias de ensino de inglês é bem diferente das dos outros institutos de língua inglesa, na medida em que, desde a sua criação por volta da década de 60, optaram pela produção de materiais didáticos próprios desenvolvidos localmente. Essa opção, na verdade, foi uma das condições *sine qua non* para a existência desse modelo de curso, na medida em que a produção do LD próprio, acompanhado pelo obrigatório guia do professor, contribuía para a padronização do método de ensino e a garantia do mesmo nível de qualidade em todas as unidades franqueadas (Barbosa, 2018, p. 29).

O Relativismo Linguístico oferece uma perspectiva para repensar o uso do livro didático. Em vez de utilizá-lo como único recurso, poderia ser eficaz tratá-lo como um ponto de partida, complementado por materiais que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos alunos, associando esses elementos à constituição de sentido na língua estrangeira, isto é, esclarecendo que questões culturais de uma e de outra língua podem interferir na compreensão do que é dito. Um exemplo prático seria promover discussões comparativas entre o *Waitangi Day*, da Nova Zelândia, e o Dia do Índio, no Brasil. Ambas as celebrações trazem à tona reflexões sobre os povos originários, abrindo também espaço, em turmas mais engajadas, para uma discussão sobre o próprio tratamento dado aos respectivos povos originários.

Para alcançar essa transformação, é necessário capacitar professores para integrar práticas que considerem o Relativismo Linguístico, incentivar os alunos a adotar uma postura mais reflexiva em relação ao aprendizado e flexibilizar a centralidade do livro didático nas aulas.

3.2.2 Impactos na flexibilidade do ensino

A falta de flexibilidade do material didático pode dificultar a adaptação de uma aula sobre celebrações, em que tradições locais e estrangeiras poderiam ser comparadas para enriquecer a compreensão cultural. Com isso, também resgatando o que foi pontuado anteriormente, propomos algumas possíveis alternativas que podem ser adaptadas à realidade do professor e do aluno. Mesmo sabendo que, como abordado por Nunan (1988, p. 3, tradução nossa): “Um dos principais pressupostos que fundamentam a filosofia centrada no aluno é que, dadas as limitações existentes na maioria dos contextos de aprendizagem, é impossível ensinar aos alunos tudo o

que eles precisam saber em sala de aula.”³² O mais importante na nossa visão, é apresentar ao aluno a maior gama de possibilidades possível, e guiá-lo no seu aprendizado.

O desafio é particularmente evidente em situações nas quais seria proveitoso abordar temas culturais, como celebrações locais, expressões idiomáticas ou formas de interação próprias de uma determinada região. Exemplificando, enquanto muitos livros enfatizam celebrações como o *Thanksgiving* ou o *Valentine's Day*, eles raramente incluem festas específicas de outras culturas anglófonas, como o “*Carnival*” nas Bermudas. Esse evento, celebrado na segunda-feira seguinte ao feriado do Dia de Emancipação, tem raízes tanto africanas quanto caribenhas e oferece uma oportunidade para discutir a relação entre cultura, história e idioma em um contexto menos convencional. Ignorar essas particularidades impede os alunos de terem uma visão da diversidade dentro dos países de língua inglesa.

Expressões idiomáticas locais que, muitas vezes, refletem peculiaridades culturais também são pouco utilizadas. Por exemplo, na África do Sul, onde o inglês é falado, expressões como “*just now*” (que significa algo que será feito em breve, mas não imediatamente) revelam diferenças culturais sobre a percepção do tempo, podendo fazer uma comparação com a percepção de tempo na Inglaterra, pois os ingleses são mundialmente reconhecidos pela sua pontualidade, e até mesmo com a percepção de tempo de brasileiros de várias regiões. Essas particularidades, geralmente, estão ausentes nos materiais didáticos padronizados, reforçando a ideia de que o livro didático, embora útil, precisa ser complementado por recursos adicionais.

O incentivo à pesquisa cultural também seria uma abordagem capaz de incrementar as atividades do livro didático, uma oportunidade educativa que poderia promover uma aprendizagem mais conectada ao mundo real. Incorporar práticas que fomentem a pesquisa cultural aproxima o ensino de uma língua estrangeira às vivências dos alunos, como propõe o Relativismo Linguístico. Um exemplo pedagógico alinhado às ideias do Relativismo Linguístico, como demonstrado anteriormente, seria aquele que transforma o livro didático em um trampolim para a pesquisa cultural. A exploração de temas como o “*Carnival*” nas Bermudas ou

³² No original: One of the major assumptions underlying the learner-centred philosophy is that, given the constraints that exist in most learning contexts, it is impossible to teach learners everything they need to know in class (Nunan, 1988, p. 3).

expressões idiomáticas sul-africanas poderiam encorajar os alunos a investigarem por conta própria tradições, expressões e modos de vida de outras regiões anglófonas, como forma de colaborar para a aprendizagem de um novo idioma. Tal como, ao introduzir expressões como *"just now"*, o professor poderia desafiar os alunos a encontrarem outras expressões idiomáticas de diferentes culturas de língua inglesa, compará-las com o português falado em suas comunidades locais e deixar à cargo dos alunos analisar se as expressões dos outros países fazem algum sentido na nossa cultura, e vice-versa, isto é, se as expressões brasileiras fariam sentido nas outras culturas estudadas.

O impacto no ensino intercultural também evidencia que o aprendizado de uma língua estrangeira não deve ser um processo unidimensional. A integração de temas locais permite que os alunos estabeleçam conexões emocionais e cognitivas com os conteúdos, o que gera engajamento e, conseqüentemente, um melhor aprendizado. Já que o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um agente na construção de um aprendizado relevante, a necessidade de buscar conteúdos adicionais, demonstra como o ensino eficaz exige criatividade, flexibilidade e sensibilidade cultural por parte do docente, alinhando-se aos princípios do Relativismo Linguístico.

No entanto, o desafio apontado — a falta de reconhecimento e incentivo para essa prática — é uma questão crítica no sistema educacional. Muitas vezes, o esforço de ir além do livro didático para incorporar elementos culturais demanda tempo e energia que vão além das exigências regulares do planejamento de aula. Essa lacuna nos mostra a necessidade de políticas educacionais que valorizem e incentivem o papel ativo do professor, fornecendo apoio pedagógico, tempo para pesquisa e formação continuada.

Além disso, o reconhecimento desse papel ativo poderia ser materializado em forma de maior autonomia docente para modificar e expandir o currículo. Tendo como exemplo, se o professor decide introduzir temas como o *"Carnival"* nas Bermudas ou expressões idiomáticas africanas em uma aula de inglês, essa escolha deveria ser celebrada como uma prática pedagógica enriquecedora, e não vista como um desvio ou esforço adicional não remunerado. Isso reforça a ideia de que o professor não deve ser um complemento do livro didático, mas um protagonista no processo de ensino.

3.3 PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de idiomas estrangeiros têm um impacto evidente na qualidade e na pertinência da aprendizagem. O material didático desempenha um papel fundamental tanto para os educadores quanto para os estudantes, fornecendo conteúdos, atividades e métodos que ajudam nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a produção e utilização desses materiais apresentam desafios que devem ser examinados sob diferentes perspectivas, incluindo as pedagógicas, culturais e práticas.

3.3.1 Processo de elaboração de livros didáticos

Os livros didáticos são produzidos para um público específico. Materiais elaborados nos Estados Unidos podem desconsiderar tradições de outros países anglófonos, como Austrália, Nova Zelândia e até mesmo o vizinho Canadá, que poderiam ser usadas para explicar expressões culturais na língua estrangeira.

Santos (2015) ilustra como a evolução das abordagens pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras impactou diretamente a produção de materiais didáticos, evidenciando uma transição significativa na maneira como a língua é concebida e ensinada.

Até a década de 1970, a produção de materiais foi influenciada pela Abordagem Tradicional/Estruturalista, ou seja, aquela baseada no conceito de língua como sistema de regras. A partir desse período, com o destaque da Abordagem Comunicativa, há uma grande produção de materiais para fins específicos (atendimento comercial, finanças, turismo etc.) (Santos, 2015, p. 7).

Essa mudança, do Estruturalismo para a Abordagem Comunicativa, mostra uma transformação nas demandas educacionais e socioculturais que afetam o desenvolvimento de materiais de ensino.

Na abordagem estruturalista, os materiais didáticos são organizados a partir de regras gramaticais e exercícios mecânicos. Esse método é eficiente em fornecer uma base técnica, mas ignora o uso real da língua no contexto social e cultural. A prioridade é ensinar "como dizer", com pouco espaço para "por que" e "quando". Assim, o aluno aprende a língua como um sistema abstrato, mas, muitas vezes, sem compreender sua aplicabilidade em interações autênticas. Na prática, o modelo exclusivamente

estruturalista não atende às demandas que consideram a pluralidade cultural e o papel da linguagem na construção de sentido.

A criação de materiais didáticos envolve um equilíbrio entre teoria e prática, pois é necessário transformar princípios pedagógicos em algo acessível e aplicável em sala de aula. Contudo, esse processo exige uma maior atenção a fatores como o nível de proficiência³³ dos alunos, os objetivos e o contexto cultural e linguístico em que o ensino ocorre. No caso do Relativismo Linguístico, o material deveria ir além do ensino técnico da língua e incluir elementos que reflitam as diferentes formas de perceber e expressar o mundo por meio da linguagem. Alguns pontos importantes que poderiam ser incluídos no processo de elaboração são:

- **Adaptação ao contexto cultural:** como referido anteriormente, sabemos que é impossível contemplar tudo o que o aluno necessita aprender, e seria utópico criar livros específicos para cada aluno de culturas diferentes, mas acreditamos que o material didático poderia refletir a cultura da língua-alvo e também incorporar elementos da cultura dos alunos, ao menos em edições de países que têm uma maior representatividade na aquisição do material. Ao ensinar inglês no Brasil, poder-se-ia incluir paralelos entre tradições brasileiras e estrangeiras, como festas ou expressões idiomáticas, o que possibilitaria tornar o aprendizado mais significativo e próximo da realidade do aluno. Contudo, é importante reconhecer que a produção de materiais didáticos é um importante mercado financeiro e, como toda empresa, visa primeiramente lucro, como diz Siqueira (2021, p. 333): "Sabemos que o mercado da pedagogia de línguas reflete crenças, valores e atitudes e, lógico, orienta-se pelos ganhos financeiros que possam ser ao máximo potencializados." Essa lógica

³³ O balizador utilizado na maior parte dos livros didáticos, para identificar a proficiência dos alunos é o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas*.

*O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

Classificando os alunos da seguinte forma:

A1 - Iniciante

A2 - Básico

B1 - Intermediário

B2 - Usuário Independente

C1 - Proficiência operativa eficaz

C2 - Domínio pleno

Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 3 mar. 2025.

mercadológica, muitas vezes, limita a inclusão de adaptações locais aos materiais, priorizando soluções globais e escaláveis. Siqueira complementa, dizendo:

Com a emergência do livro didático global, atrelado ao atraente rótulo de “material comunicativo”, muitos grupos editoriais, ainda que de forma tímida e superficial, começaram a atentar para tal chamado. Temáticas sobre diversas culturas começam a povoar as páginas das séries didáticas e materiais complementares, causando nos alunos a sensação de que, através do inglês, estão tendo acesso a informações sobre os mais distantes povos do planeta e que é possível, ao menos, construir um conhecimento mais amplo sobre as culturas que, teoricamente, o inglês estaria colocando em contato.

Entretanto, fica claro que o inglês que está sendo ensinado não é o inglês (nem os ‘ingleses’) do mundo. Os aspectos culturais preponderantes ainda são aqueles das culturas hegemônicas, as referências linguísticas, a maioria absoluta das interações, as instruções nos exercícios, as avaliações ainda tomam como base o modelo do falante nativo (cf. Kirkpatrick, 2006). Isso sem falar que muitas das atividades propostas não passam de superficialidades sobre outras culturas no intuito de, com bastante frequência, praticar pontos gramaticais ou fórmulas lexicais. (Siqueira, 2021, p. 335-336).

- **Objetivos pedagógicos:** alinhar-se ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) ou outros padrões internacionais, garantindo progressão linguística e equilíbrio entre as quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta.

- **Inclusão de diversidade linguística e cultural:** o material poderia explorar variedades linguísticas e contextos regionais da língua-alvo, como o inglês falado na Austrália, na Índia ou na África do Sul, indo além das formas “padrão” do inglês americano ou britânico.

O processo de criação dos livros didáticos nos apresenta a importância de alinhar a teoria pedagógica à prática educacional, considerando as transformações nas abordagens de ensino de línguas ao longo do tempo. Isso vai além do domínio da língua, buscando integrar a comunicação e os aspectos culturais no ensino. Essa mudança demonstra a necessidade de materiais que transmitam não só regras gramaticais, mas que também contextualizem o uso da língua em cenários reais e diversificados.

A inclusão de elementos culturais no desenvolvimento dos materiais didáticos, como sugerido, é importante para superar lacunas que possam afastar alunos de diferentes contextos socioculturais. A adaptação ao contexto cultural, aliada à diversidade linguística e aos objetivos pedagógicos claros, garante um aprendizado conectado à realidade dos estudantes.

Portanto, para que os materiais didáticos atendam às demandas pedagógicas, é importante que sejam dinâmicos e inclusivos, capazes de refletir a pluralidade da língua-alvo e, ao mesmo tempo, conversar com as vivências dos aprendizes, promovendo o aprendizado técnico e também a compreensão das diversas formas de pensar e interpretar o mundo por meio da linguagem.

3.3.2 Implementação do livro didático em sala de aula

Como discutido anteriormente, o livro didático ainda ocupa um papel relevante em aulas de língua estrangeira, sendo amplamente utilizado para organizar os conteúdos de ensino e oferecer aos alunos uma referência clara e consistente para o aprendizado. Segundo Siqueira (2021), o livro didático desempenha uma função dupla: por um lado, organiza e estrutura o processo de ensino com base em uma progressão lógica; por outro, serve como guia para professores e aprendizes, que podem utilizá-lo como uma fonte confiável de insumos linguísticos e culturais.

Idolatrado por uns e execrado por outros, o livro didático, em incontáveis programas de ensino e aprendizagem de línguas, se não está presente, é componente altamente desejado sob o argumento de que é um guia e um material de suporte importante tanto para professores quanto para aprendizes [...] em algumas situações, com suas vantagens e desvantagens, eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base para uma porção importante da prática de sala de aula (Siqueira, 2021, p. 321-322).

Como abordado anteriormente, é importante destacar que a eficácia do uso do livro didático está relacionada à maneira como ele é empregado em sala de aula. Seu potencial pode ser maximizado por meio da utilização de materiais adicionais, como vídeos, áudios, jogos e atividades práticas que dialoguem com a realidade e os interesses dos estudantes.

Mas como professores podem complementar o que é trazido pelo livro didático para uma melhor aprendizagem, respeitando o contexto dos alunos? Um exemplo disso seria, ao abordar um tema comum em aulas de idioma, como "hábitos alimentares", associar aos exercícios do livro imagens de pratos típicos locais, entrevistas com nativos ou até receitas gravadas pelos próprios alunos. Em uma lição sobre atividades cotidianas, o professor poderia apresentar fotos e descrições de

atividades locais, ajudando os alunos a conectar o vocabulário com a própria realidade.

Quando o professor utiliza fotos e descrições de atividades locais em uma lição sobre atividades cotidianas, ele cria uma ponte entre o material didático e o universo cultural dos alunos. Esse tipo de adaptação permite que os estudantes compreendam a língua em contextos reais e familiares, o que facilita a compreensão de vocabulário, baixando a ansiedade e promovendo maior engajamento. Dessa forma, o material didático deixa de ser algo estático e se transforma em uma ferramenta adaptável às necessidades de cada sala de aula.

Nicolaides e Fernandes (2007) observam que a questão do aprendizado autônomo é central para o ensino contemporâneo de línguas estrangeiras. A autonomia permite que o estudante assuma papel ativo no processo de aprendizagem, complementando o que é ensinado em sala de aula com estudos próprios e experiências práticas. Para que isso aconteça de maneira eficiente, é necessário que os materiais didáticos estejam alinhados a essa perspectiva, seja no uso de recursos pré-produzidos, seja na elaboração de conteúdos específicos para determinado público.

Quando se pensa em materiais para o ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento do aprendizado autônomo deve ser um de seus componentes. É importante, então, ter em mente duas situações distintas. Uma é aquela em que o professor ou o responsável pelo curso adota materiais pré-produzidos ou os elabora especificamente para um determinado contexto de aprendizagem. Outra situação é aquela em que materiais didáticos ficam disponibilizados. (Nicolaides, Fernandes, 2007, p. 44).

Quando os materiais são elaborados especificamente para um curso, é possível integrar no próprio *design* do material ferramentas que promovam a autonomia, como glossários, dicas de estudo, *links* para recursos externos e sugestões de atividades práticas. Além disso, materiais que incentivam o aprendizado autônomo precisam contemplar diversidade cultural e linguística, como já mencionado anteriormente, para que os alunos se vejam representados no conteúdo e se sintam mais motivados a explorar a língua.

Siqueira (2021) amplia essa discussão ao destacar a necessidade de redimensionar programas e materiais de ensino de línguas estrangeiras para incluir conteúdos e elementos da cultura nativa dos alunos. Diz ele que

nos variados contextos em que se ensina e se aprende inglês hoje em dia, há muito reclamam um redimensionamento dos objetivos dos programas e

materiais de ELI, no sentido de atender às necessidades específicas dos aprendizes, pautando-se pela inserção de conteúdos culturais globais, em especial da cultura nativa do aluno, pelo desenvolvimento da competência intercultural, assim como pela inclusão de temas que fazem parte do mundo real (Siqueira, 2021, p. 321).

Novamente, o papel de mediador do professor é primordial. Essa mediação pode incluir a criação de roteiros de estudo personalizados, a organização de discussões em grupo ou a elaboração de projetos que estimulem a aplicação prática da língua em contextos diversos.

O alinhamento entre a contextualização do ensino e a valorização da diversidade cultural resulta em um aprendizado mais produtivo quando o material didático é tratado como um ponto de partida e não como um fim em si mesmo.

3.3.3 Limitações de materiais didáticos padronizados

Retomando o que foi analisado neste capítulo, embora o material didático padronizado desempenhe um papel importante no ensino de línguas estrangeiras, ele apresenta limitações que devem ser reconhecidas e abordadas pelos professores para garantir um melhor aprendizado. Uma das principais críticas é sobre a rigidez desse tipo de material, que, frequentemente, ignora as particularidades socioculturais, econômicas e linguísticas dos alunos.

Materiais produzidos para públicos amplos geralmente são mais neutros em relação à cultura, o que acaba por deixar de lado a diversidade, como, em livros que trazem situações e personagens com estilos de vida padronizados, como viagens internacionais, refeições em restaurantes sofisticados ou rotinas de alto padrão. Embora esses cenários sejam comuns para certos grupos, eles podem parecer distantes ou irrelevantes para estudantes com outra realidade, em regiões economicamente desfavorecidas ou para aqueles com culturas bastante diferentes.

Além disso, o material padronizado tende a dar prioridade a normas linguísticas específicas, frequentemente as de países centrais, como o inglês britânico ou americano no ensino dessa língua, o que pode levar os alunos a acreditar que outras variedades linguísticas, como o inglês australiano, caribenho ou africano, são "menos legítimas". Tal visão reforça hierarquias linguísticas e culturais, desconsiderando a rica diversidade que caracteriza uma língua global.

A estrutura rígida de muitos materiais padronizados também representa um desafio. Livros didáticos seguem uma sequência linear, que pode não atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Tópicos que assumem pré-requisitos linguísticos mal consolidados podem gerar lacunas de conhecimento, enquanto conteúdos que avançam muito lentamente podem desmotivar alunos um pouco mais avançados, como o caso do famoso verbo *to be*³⁴, cuja explicação se arrasta por meses e desmotiva os alunos que não veem evolução no aprendizado, principalmente para aqueles alunos que já tentaram aprender a língua, mas desistiram e sempre que voltam a estudá-la esbarram novamente com esse conteúdo. Além disso, os exercícios e exemplos frequentemente não permitem aos alunos usarem a criatividade, limitando-se a atividades de repetição mecânica.

Os materiais padronizados geralmente cumprem um longo ciclo durante sua produção, revisão e publicação, o que pode resultar em conteúdos desatualizados ou desconectados de debates sociais e culturais contemporâneos. Como exemplo, temas como sustentabilidade, diversidade de gênero, ou o impacto das redes sociais na comunicação, frequentemente, recebem pouca ou nenhuma atenção nesses materiais, embora sejam altamente relevantes para os estudantes.

Além disso, há uma ausência marcante de elementos culturais locais. Seria enriquecedor encontrar materiais que integrassem aspectos da cultura, como músicas populares, tradições e expressões regionais, proporcionando um ponto de partida familiar para os alunos. Exemplificando, inserir a cultura australiana que usa muito a herança dos povos indígenas, ou o conceito de *bush tucker*³⁵ (comida nativa australiana), poderia oferecer uma visão mais completa da sociedade australiana.

Para superar essas limitações, os professores poderiam incluir a adaptação criativa, incorporando exemplos, atividades ou temas que dialoguem com a realidade de seus alunos, e complementação com recursos autênticos, como textos ou áudios autênticos que reflitam a diversidade cultural e linguística do idioma ensinado. Além disso, seria importante ter foco na interação, propondo atividades colaborativas que incentivassem os alunos a se expressarem e refletirem sobre suas próprias experiências, pois, além de ser uma atividade, em geral, prazerosa ao estudante, ao

³⁴ No capítulo 4, o uso do verbo *to be* será retomado e melhor explicado.

³⁵ Também chamado de *Bushfood*, tradicionalmente refere-se a qualquer alimento nativo da Austrália e utilizado para a subsistência por parte dos aborígenes, habitantes originais.

se expressar sobre suas próprias vivências, ele pode construir um conhecimento de modo mais significativo.

Ao reconhecer essas limitações do material padronizado, o professor abre espaço para que os alunos se envolvam mais com o conteúdo. O Relativismo Linguístico, ao sugerir que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo da visão de mundo de um grupo, oferece um ponto de partida interessante para essa reflexão. Quando o professor incorpora elementos culturais e contextuais na sala de aula, ele estimula os alunos a questionarem o uso de palavras, expressões e estruturas gramaticais, levando-os a refletir sobre como essas escolhas linguísticas estão unidas às formas de pensar e agir de diferentes culturas.

Ao ensinar expressões idiomáticas ou vocabulário, o professor pode levantar questões como: "Por que, em algumas culturas, usamos essa expressão para descrever uma emoção?" Isso desperta nos alunos curiosidade pela língua em si. Ao fazer isso, ele promove um ambiente de aprendizado mais interativo, no qual os alunos percebem que a língua não é algo isolado, mas uma forma de viver. Dessa forma, a aula se torna uma ponte entre o idioma e os contextos de vida dos alunos.

Por meio da Hipótese Sapir-Whorf, o aprendizado deixa de ser um processo mecânico e transforma-se em uma experiência de descobertas, na qual os alunos aprendem palavras e regras e também começam a entender as relações entre linguagem, cultura e identidade.

3.4 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS AOS PROFESSORES

A forma como os materiais de ensino de idiomas chega aos professores impacta diretamente a sua utilização em sala de aula. As táticas das editoras, frequentemente focadas em treinamentos e divulgações, acabam incentivando o uso padronizado do material, negligenciando a adaptação cultural e a autonomia do professor. Esta sessão explora como tais práticas podem limitar o potencial pedagógico do livro didático.

3.4.1 Estratégias das editoras

As editoras de livros didáticos de língua estrangeira, em geral, apresentam seus materiais aos professores por meio de cursos breves, *workshops* e eventos

promocionais, que têm como objetivo principal familiarizar os docentes com o conteúdo e a estrutura dos livros. Durante esses encontros, o foco é, geralmente, o uso do livro de forma eficaz, destacando suas características, funcionalidades e como ele pode ser implementado nas aulas para cumprir com os objetivos do currículo. Embora a estratégia forneça aos professores as ferramentas necessárias para aplicar o material em sala de aula, ela tende a negligenciar aspectos fundamentais, como a adaptação do livro às especificidades dos alunos e ao contexto cultural local.

Em muitas situações, o livro didático é oferecido como uma solução única para o ensino de uma língua, sem considerar o cenário de sala de aula. Essa falta de ênfase na adaptação cultural e contextual pode, por exemplo, desconsiderar as peculiaridades regionais de um país ou até mesmo as diferenças de fluência linguística dos estudantes. No caso do Brasil, como discutido anteriormente, o uso de materiais que não integram aspectos da cultura local pode resultar em uma experiência de aprendizado desengajada e distante da realidade dos alunos.

Além disso, as estratégias das editoras se concentram no uso “padrão” do livro, fazendo com que os professores possam se sentir limitados em suas abordagens pedagógicas.

Ao seguir as diretrizes estabelecidas pelas editoras, muitos professores podem perder a oportunidade de desenvolver estratégias de ensino inovadoras, que considerem as realidades de seus alunos. Isso se torna particularmente problemático em um contexto de globalização e de diversificação cultural das turmas. As editoras poderiam, portanto, oferecer mais do que uma simples apresentação do conteúdo do livro, orientando também em como adaptar os recursos para tornar as aulas mais personalizadas e culturalmente relevantes.

Ao invés de apenas apresentar uma série de atividades baseadas no livro, as editoras poderiam propor *workshops* que incentivassem os professores a trabalhar com os alunos de maneira mais interativa, integrando aspectos culturais locais, ou até mesmo discutindo como explorar as diversas formas de comunicação além da língua, como gestos, expressões e contextos sociais. Com isso, a própria editora ajudaria a romper a ideia de que o livro didático deve ser seguido à risca e abriria espaço para os docentes exercerem mais liberdade na construção de suas aulas.

Uma abordagem mais eficaz seria uma formação contínua, em que os professores aprendessem a usar o material didático e tornassem-se aptos a perceber quando o conteúdo do livro poderia ser adequado à determinada situação

comunicativa, seja em termos de conteúdo, abordagem pedagógica ou adaptação cultural. Esse tipo de estratégia poderia incluir o uso de recursos de ensino inovadores, como materiais autênticos (músicas, filmes, textos reais), ou até mesmo permitir que os próprios alunos tragam suas perspectivas culturais para as aulas. Ao se afastarem do foco exclusivo no uso mecânico do livro, as editoras poderiam também incentivar os professores a se tornarem facilitadores de um aprendizado mais profundo e crítico, levando em consideração as diversas influências culturais no aprendizado de línguas estrangeiras.

Portanto, embora a apresentação dos livros didáticos seja importante para a familiarização do professor com o material, pensamos que as editoras poderiam repensar suas estratégias, passando a valorizar a adaptação criativa e a personalização do conteúdo. Isso permitiria que os docentes exercessem sua autonomia pedagógica e que os alunos se beneficiassem de um ensino de língua estrangeira mais próximo do uso da língua que está sendo aprendida, simulando situações reais de interação.

Indo um pouco mais adiante, poder-se-ia pensar em livros didáticos que não encerrassem cada unidade com um conteúdo pronto, mas que deixassem para o professor propor formas de complementar o conteúdo que está sendo estudado de acordo com as necessidades de seus alunos.

3.4.2 Orientação e formação docente

O papel das editoras na formação docente, muitas vezes, é insuficiente para promover a personalização do material didático. Um exemplo claro disso é a abordagem de editoras como a *Oxford University Press*, uma das mais renomadas e representativas no campo de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil. Apesar de oferecer cursos de desenvolvimento profissional por meio da *Oxford Teachers' Academy*³⁶, as iniciativas propostas focam no aperfeiçoamento técnico, mas deixam de abordar a importância de integrar aspectos culturais no ensino.

³⁶ Informações sobre a Oxford Teachers' Academy foram coletadas no site da editora, com tradução nossa. Disponível em: https://elt.oup.com/feature/global/oxford-teachers-academy/?srsltid=AfmBOorgPnvF_GlvPO9JXWwt4bj4EJ5Xl7SZqgayfH8YOT4-L-Pnyp5T&cc=br&sellLanguage=pt. Acesso em: 17 mar. 2025.

Os cursos oferecidos pela *Oxford Teachers' Academy* são promovidos como uma oportunidade de desenvolvimento profissional dinâmico e de alta qualidade. Segundo o material promocional da editora, esses cursos possuem conteúdo prático, projetado para enriquecer as habilidades e o conhecimento dos professores, além de apoiar sua progressão de carreira e reforçar o prazer em ensinar. Ao final do curso, que tem a duração de três meses, os participantes recebem um certificado emitido pelo Departamento de Educação Continuada da Universidade de Oxford e pela *Oxford University Press*, conferindo credibilidade à formação recebida. Contudo, esses cursos têm um custo elevado — atualmente £195,50 (+VAT)³⁷ —, o que pode limitar o acesso de muitos professores e, ainda mais importante, não inclui uma discussão sobre o papel da cultura no ensino de línguas.

Essa ausência de atenção cultural no material oferecido pela Oxford é preocupante, especialmente porque a editora é reconhecida como uma das mais influentes no fornecimento de livros didáticos de língua estrangeira. Em suas formações, não há menções específicas aos elementos culturais dos países de língua inglesa, como tradições, expressões idiomáticas regionais ou diferenças sociolinguísticas. Em vez disso, a formação parece reforçar a ideia de que o livro é uma ferramenta central e suficiente para o ensino, independentemente do contexto sociocultural do aluno, como se houvesse unicidade no uso que é feito de um idioma em diferentes lugares do mundo.

Além disso, ao colocar um preço elevado nos cursos e enfatizar o valor do certificado como um diferencial na carreira docente, a Oxford cria uma percepção de exclusividade, mas sem garantir que os professores recebam a formação necessária para adaptar o material a diferentes realidades. O foco nos certificados e na credibilidade institucional pode levar docentes a priorizarem o uso do material padronizado, deixando de lado a criatividade e a autonomia pedagógica.

A falta de atenção à cultura nos cursos oferecidos por uma editora tão influente evidencia um problema maior: o material didático de língua estrangeira, ao ser apresentado como uma solução universal, negligencia a importância de adaptar o conteúdo para refletir as realidades linguísticas e culturais de quem o utiliza. A personalização do ensino beneficia os estudantes e fornece recursos aos professores,

³⁷ **VAT** (*Value Added Tax*) é o equivalente ao **ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços)**. É um imposto aplicado sobre o valor acrescentado em cada etapa de produção ou comercialização de bens e serviços.

permitindo-lhes explorar temas a partir de seus contextos locais. Nesse sentido, seria de grande valia que editoras como a Oxford reavaliassem suas estratégias de formação, incluindo discussões sobre a cultura dos países de língua inglesa e sobre como conectar esses elementos aos contextos culturais dos alunos.

Portanto, enquanto iniciativas como a *Oxford Teachers' Academy* têm méritos em fornecer desenvolvimento profissional técnico de alta qualidade, sua falta de enfoque na dimensão cultural desconsidera o papel que a cultura desempenha no ensino de línguas estrangeiras.

A editora ainda conta com outro recurso disponível aos professores, o *Oxford English Hub*³⁸, que é uma plataforma para ajudar professores na gestão de materiais didáticos digitais, permitindo a criação de turmas, acompanhamento do progresso dos alunos e acesso a recursos complementares. A inclusão do *Oxford English Hub* como recurso para professores reforça o papel da editora no suporte ao ensino de línguas estrangeiras. A plataforma oferece funcionalidades úteis, no entanto, vale notar que, apesar de ser uma ferramenta prática e alinhada às demandas tecnológicas atuais, ela parece continuar focada no uso do material padronizado, sem promover a adaptação cultural do conteúdo.

Em um cenário em que aspectos identitários e culturais ganham cada vez mais relevância, seria desejável que plataformas como essa incluíssem sugestões práticas para conectar os materiais didáticos às diferenças culturais e sociolinguísticas locais, ajudando professores a melhorar a experiência de ensinar.

3.4.3 Restrições à autonomia dos professores

Conforme discutimos até o momento, a adoção de livros didáticos como ferramenta principal para condução de aulas de língua estrangeira, pode, em alguma medida, restringir a autonomia docente, especialmente quando os professores se sentem pressionados a seguir rigidamente o conteúdo apresentado. Esse uso inflexível limita a possibilidade de adaptação do material às realidades culturais e linguísticas dos alunos, enfraquecendo o potencial de personalização do ensino. Em consonância com Santos (2015), a diversidade de demandas históricas impostas aos professores contribuiu para que sua identidade profissional seja fragmentada,

³⁸ Disponível em: https://support.englishhub.oup.com/br/teachers/?utm_source.com. Acesso em: 15 mar. 2025.

levando-os, muitas vezes, a assumir um papel de “espectador” dos processos de ensino e aprendizagem, pois, nesse caso:

O professor não tem bem definidas as suas atribuições e vê as decisões relativas ao seu contexto de trabalho, tais como metodologia de ensino a ser utilizada, a organização do currículo, tipo de avaliação a ser aplicada, a seleção/produção de material a ser adotado, dentre outras, serem tomadas por agentes externos, logo, percebe-se com pouca autonomia. (Santos, 2015, p.13).

Professores que desejam incluir esses elementos ao ensino podem enfrentar desafios, seja pela ausência de espaço no planejamento do curso, seja pela falta de apoio pedagógico para personalizar o material. Como consequência, o aprendizado dos alunos pode se tornar menos significativo, pois a conexão entre o conteúdo ensinado e as experiências reais deles torna-se reduzida.

Santos (2015) destaca uma visão essencial para a transformação do ensino, ao enfatizar o fortalecimento da atuação docente como uma estratégia para promover uma educação mais justa e reflexiva. Quando o professor é reconhecido não apenas como um repassador de conteúdos, mas também como alguém que cria conhecimento, desenvolve estudos e elabora materiais didáticos, ele adquire maior autonomia e protagonismo no processo educacional.

Acreditamos que o empoderamento do professor como produtor de conhecimento, pesquisas e materiais didáticos possa ser o caminho para a transformação social e para uma educação mais igualitária e crítica. Uma realidade educacional em que professores e alunos atuem colaborativamente na construção do conhecimento e em que docentes desenvolvam estudos que atendam as demandas de seus contextos (Santos, 2015, p.13).

Conforme discutido anteriormente, os professores frequentemente se veem como "espectadores" no processo educacional, com decisões importantes sendo tomadas por agentes externos. Transformar essa dinâmica requer uma mudança que valorize a criação colaborativa de conhecimento entre professores e alunos, como mencionado por Santos (2015). Nesse sentido, a ideia de professores que desenvolvem materiais e estudos alinhados às demandas locais se alinha com o Relativismo Linguístico, permitindo que o ensino reconheça e valorize as particularidades culturais, linguísticas e sociais dos alunos.

We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way—an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language (Whorf, 1956, 213).

4 RELACIONANDO A TEORIA À PRÁTICA DOCENTE

Procuramos, neste capítulo, exemplificar como essas teorias podem ser aplicadas na prática de ensino, ou seja, como as aulas de língua podem se tornar mais conectadas à cultura. A relação entre linguagem, pensamento e cultura está no centro do Relativismo Linguístico (Hipótese Sapir-Whorf) e da Antropologia Linguística. A abordagem que fundamenta esses campos e o ensino de línguas estrangeiras é o que torna esse tipo de ensino único e relevante, já que busca proporcionar não apenas o conhecimento da estrutura gramatical do idioma, da mobilidade discursiva, mas também das formas de pensamento e das maneiras de perceber a realidade que cada língua oferece aos seus falantes.

4.1 COMO O ALUNO APRENDE

A forma como aprendemos uma língua está ligada à maneira como interpretamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Sapir (1949) reforça essa ideia ao afirmar que a linguagem funciona como um guia para a realidade da sociedade, transformando a compreensão dos problemas e processos que nos cercam. Isso significa que, ao aprender um novo idioma, além de estarmos adquirindo vocabulário e regras gramaticais, também estamos assimilando uma nova forma de organizar o nosso pensamento e de perceber a sociedade.

Trata-se não só de um processo linguístico, mas também cultural e cognitivo, pois influencia a forma como interpretamos diferentes contextos sociais e posicionamo-nos diante deles.

A linguagem é um guia para a "realidade social". Embora a linguagem não seja normalmente considerada de interesse essencial para os estudantes de

ciências sociais, ela condiciona poderosamente todo o nosso pensamento sobre problemas e processos sociais³⁹ (Sapir, 1949, p. 68, tradução nossa).

Sapir destaca que a linguagem atua como um guia para a realidade social, mas esse fenômeno não ocorre apenas nos níveis cultural e cognitivo, mas também em um nível neurológico. Como aponta Leite (2008, p. 1), o aprendizado de um idioma envolve atividades neurais e sinapses, nas quais o cérebro libera substâncias químicas que podem facilitar ou dificultar esse processo.

Aprender e adquirir conhecimento deve-se a atividades neurais e sinapses que ocorrem entre os neurônios. Dessa forma, quando um aluno está aprendendo palavras novas, seu cérebro está envolvido liberando diversas substâncias químicas durante o processo, o que pode facilitá-lo ou torná-lo mais difícil (Leite, 2008, p. 1).

Isso implica que, enquanto um aluno tenta aprender uma nova estrutura linguística, o seu cérebro está fisicamente se adaptando, tornando as conexões entre os neurônios favoráveis a essa nova informação. Ao fazer conexões com sua cultura e a cultura da nova língua que está sendo aprendida, ele está reforçando essas conexões de um modo que torna a aprendizagem mais profunda. Nesse sentido, a relação entre linguagem, cognição e neurologia é direta. A repetição e a exposição a estímulos marcantes são importantes na fixação do conhecimento linguístico. Como explica Leite (2008, p. 6), “quanto maior a força positiva da sinapse, mais marcada será a trilha neuronal. Essa 'marcação' pode ocorrer com estímulos constantes e repetitivos ou de uma única vez com uma força extremamente significativa.”

Na prática, significa dizer que alunos que têm contato frequente com um novo idioma, seja por meio de leituras, escuta ou interações reais, reforçam as conexões neurais responsáveis pela assimilação da língua. Além disso, vivências como viagens, interações com falantes nativos ou situações de necessidade real de comunicação, podem acelerar esse processo, criando registros mais profundos no cérebro. O professor pode explorar esse princípio ao estruturar atividades que incentivem a exposição à língua ensinada e promovam experiências diversas, como ouvir música relacionada, observar imagens ou vídeos que representem o conceito cultural, interagir com objetos que simbolizam a cultura ou, até mesmo, fazer e provar uma comida típica de algum país da língua aprendida. Os alunos podem comparar e

³⁹ No original: Language is a guide to 'social reality.' Though language is not ordinarily thought of as of essential interest to the students of social science, it powerfully conditions all our thinking about social problems and processes (Sapir, 1949, p. 68).

descrever as suas experiências e interpretá-las com suas próprias ideias culturais e linguísticas. Com isso, a experiência multissensorial ativa múltiplas áreas do cérebro, criando conexões mais duradouras e estimula a retenção e o uso ativo do idioma.

4.1.1 Processos cognitivos na aprendizagem de línguas

Não podemos falar de aprendizado de línguas sem mencionar os processos cognitivos e como podemos usá-los para melhorar a experiência do aluno no aprendizado para que ele se aproprie o máximo possível do conteúdo que lhe está sendo ensinado. Os próprios processos cognitivos da linguagem operam de maneira inconsciente e isso também se aplica diretamente à aprendizagem de língua. Como descrito por Rebollo (2002): “A principal tarefa assumida pela psicolinguística consiste na descrição do sistema de processamento da linguagem. Esse sistema, juntamente com a gramática, faz parte da faculdade linguística⁴⁰” (Rebollo, 2002, p. 21, tradução nossa).

Ting-Toomey e Dorjee (2019) resgatam a hipótese Sapir-Whorf e fazem uma ponte com o processo cognitivo, quando dizem que:

A linguagem categoriza a totalidade da nossa experiência cultural e faz com que um número infinito de eventos não relacionados pareçam coerentes e compreensíveis — especialmente de acordo com o nosso quadro cultural de raciocínio⁴¹ (Ting-Toomey, Dorjee, 2019, p. 211, tradução nossa).

Duranti (1997) também dialoga sobre os processos cognitivos da aprendizagem de línguas, ao destacar que o conhecimento não está restrito à mente individual, mas também se manifesta nas ferramentas e no ambiente ao redor do aprendiz. Assim como a aquisição da língua ocorre tanto de maneira consciente quanto inconsciente, o acesso ao conhecimento linguístico não depende apenas da capacidade cognitiva do indivíduo, mas também das condições externas que influenciam esse aprendizado.

Nem todos têm acesso às mesmas informações ou usam as mesmas técnicas para atingir certos objetivos. O primeiro ponto implica que o

⁴⁰ No original: La principal tarea asumida por la psicolinguística consiste en la descripción del sistema de procesamiento del lenguaje. Dicho sistema, junto con la gramática, forma parte de la facultad lingüística (Rebollo, 2002, p. 21).

⁴¹ No original: Language categorizes the totality of our cultural experience and makes an infinite number of unrelated events appear coherent and understandable— especially in accordance with our cultural frame of reasoning (Ting-Toomey, Dorjee, 2019, p. 211).

conhecimento nem sempre está todo na mente individual. Também está nas ferramentas que uma pessoa usa, no ambiente que permite que certas soluções se tornem possíveis⁴² (Duranti, 1997, p. 31, tradução nossa).

Sapir (1949) reforça a ideia de que a linguagem vai além de um simples conjunto de regras formais e palavras organizadas em frases. Ele explica que a fala do dia a dia carrega significados que nem sempre estão evidentes na superfície das palavras.

A fala comum é diretamente expressiva e o padrão puramente formal de sons, palavras, formas gramaticais, frases e sentenças deve sempre ser pensado como composto por simbolismos de expressão intencionais ou não intencionais, se eles devem ser compreendidos completamente do ponto de vista do comportamento. A escolha de palavras em um contexto particular pode transmitir o oposto do que elas significam na superfície. A mesma mensagem externa é interpretada diferentemente de acordo com se o falante tem este ou aquele status psicológico em suas relações pessoais, ou se tais expressões primárias como aquelas de afeição ou raiva ou medo podem informar as palavras faladas com um significado que transcende completamente seu valor normal⁴³ (Sapir, 1949, p. 10, tradução nossa).

A comunicação envolve elementos que nem sempre são conscientes e que dependem da interação social e cultural. Assim como Duranti (1997) afirma que o conhecimento não está apenas na mente do indivíduo, mas também no ambiente ao seu redor.

Sharifian (2017) apresenta duas formas de enxergar a relação entre linguagem e pensamento. Para alguns estudiosos, a língua é uma ferramenta prática, usada para se comunicar e estruturar o raciocínio, enquanto, para outros, ela é um reflexo direto da cultura, carregando significados que ajudam a compreender a visão de mundo de um grupo.

Os antropólogos cognitivos que exploram o processo de pensamento [...] veem a linguagem principalmente como uma ferramenta ou recurso, enquanto aqueles que estão interessados em pensamentos [...] consideram

⁴² No original: Not everyone has access to the same information or uses the same techniques for achieving certain goals. The first point implies that knowledge is not always all in the individual mind. It is also in the tools that a person uses, in the environment that allows for certain solutions to become possible. (Duranti, 1997, p. 31).

⁴³ No original: Ordinary speech is directly expressive and the purely formal pattern of sounds, words, grammatical forms, phrases and sentences are always to be thought of as compounded by intended or unintended symbolisms of expression, if they are to be understood fully from the standpoint of behavior. The choice of words in a particular context may convey the opposite of what they mean on the surface. The same external message is differently interpreted according to whether the speaker has this or that psychological status in his personal relations, or whether such primary expressions as those of affection or anger or fear may inform the spoken words with a significance which completely transcends their normal value (Sapir, 1949, p. 10).

a linguagem como dados dos quais podem deduzir entendimentos culturais compartilhados⁴⁴ (Sharifian, 2017, p. 135, tradução nossa).

Sharifian (2017) sugere que a linguagem é um elemento que organiza e transmite entendimentos culturais compartilhados. Quando um aluno aprende um novo idioma, ele não está apenas adquirindo um meio de comunicação, mas está conhecendo novas culturas e formas de pensamento que são próprias daquela língua.

Borba (2015) destaca que: "Quando falamos de aprendizagem, estamos falando de conhecimento, logo, é fundamental que os professores conheçam como se dá o conhecimento, ou seja, conheçam sobre a relação cognição, memória e aprendizagem" (Borba, 2015, p. 268). Nesse caso, sobre o aprendizado de idiomas, o professor deveria não só ter conhecimento sobre os processos cognitivos que dizem respeito à assimilação de um novo idioma, mas também saber como sua abordagem, ao ensinar, provoca a atividade correta dos alunos. Se o professor entende como esse mecanismo de retenção é causado, ele vai poder usar novas estratégias. Afinal, o processo de aprendizagem de um idioma não se resume a aprender palavras e regras, mas, sim, ao desenvolvimento da capacidade de pensar e de se comunicar de uma nova maneira com a ajuda delas.

Como qualquer aprendizagem, a de uma língua também é um processo contínuo de construção, baseado em conexões entre diferentes áreas do cérebro. Borba (2015) explica que: "O aprendizado acontece através do reforço das sinapses, que é uma associação entre dois neurônios, sendo que um ou ambos podem ser responsáveis pelo aumento da eficiência da sinapse" (Borba, 2015, p. 273), ou seja, das ligações entre neurônios que se tornam mais fortes à medida que são ativadas repetidamente. Isso significa que, quanto mais um aluno pratica uma estrutura linguística, mais eficiente se torna seu cérebro em reconhecer e utilizar esse novo conhecimento. Isso é corroborado por Ortiz (2009), pois a maneira como trazemos em nossas aulas determinados estímulos, pode fazer com que o aluno tenha maior ou menor facilidade em aprender.

A aprendizagem implícita favorece muito a aprendizagem explícita naqueles conhecimentos relacionados a essa aprendizagem, de tal forma que as pessoas que foram expostas diariamente, de forma natural e sem aprendizagem prévia a determinados estímulos são favorecidas com a aprendizagem de conteúdos que envolvem esses estímulos. Por exemplo, há

⁴⁴ No original: Cognitive anthropologists who explore the process of thinking [...] view language primarily as a tool or resource, whereas those who are interested in thoughts [...] consider language as data from which they can deduce shared cultural understandings (Sharifian, 2017, p. 135).

peessoas com maior facilidade em aprender línguas porque quando crianças foram expostas a diferentes tons de voz, sons ou música⁴⁵ (Ortiz, 2009, p. 120, tradução nossa).

Esse processo explica por que a repetição e a exposição frequente a um idioma são tão importantes. Além disso, o reforço das sinapses está ligado à contextualização do aprendizado. Quando um aluno aprende uma nova palavra dentro de um contexto significativo, seja por meio de uma história, de uma experiência pessoal ou de uma interação social, a conexão formada no cérebro é mais forte do que quando a palavra é aprendida de forma isolada. Isso acontece porque o cérebro associa a nova informação a outras já existentes, criando uma rede de significados que facilita a retenção.

Como o aprendizado de uma língua não ocorre de maneira automática e linear, isso faz com que o aluno precise estar consciente de como ele processa e armazena novas informações. No entanto, para que esse processo seja realmente eficaz, como analisado por Souza (2012), é importante que o próprio aluno desenvolva a habilidade de monitorar seu aprendizado, identificando dificuldades e ajustando estratégias conforme necessário. Significa dizer que: "Esse autoconhecimento dos processos realizados mentalmente pode ajudar a detectar as falhas de compreensão que ocorrerem durante o processo e a corrigi-las antes de avançar no texto" (Souza, 2012, p. 31). O autor destaca que esse monitoramento cognitivo, ou seja, o autoconhecimento sobre os processos mentais envolvidos na aprendizagem, pode ajudar a detectar falhas de compreensão antes que se tornem um obstáculo maior. Ao perceber que tem dificuldade com um determinado tempo verbal ou que esquece frequentemente uma palavra, o aluno pode adotar medidas para reforçar essa aprendizagem, como revisar o conteúdo de diferentes formas, buscar novos exemplos em contextos variados ou praticar mais intensamente aquela estrutura específica.

Patrão (2018, p. 31, tradução nossa) afirma que "a diversidade linguística reflete não só a distinção dos padrões cognitivos, mas também a singularidade das estruturas culturais e ontológicas⁴⁶", como, por exemplo, línguas que possuem

⁴⁵ No original: El aprendizaje implícito favorece enormemente el aprendizaje explícito en aquellos conocimientos relacionados con dicho aprendizaje, de tal forma que personas que han sido expuestas diariamente, de forma natural y sin previo aprendizaje, a determinados estímulos favorecen el aprendizaje de contenidos que conlleven dichos estímulos. Por ejemplo, existen personas con una mayor facilidad para el aprendizaje de lenguas porque de pequeños han sido expuestos a diferentes tonalidades de voz, sonidos o música (Ortiz, 2009, p. 120).

⁴⁶ No original: Linguistic diversity reflects not just the distinctiveness of cognitive patterns but also the uniqueness of cultural and ontological frameworks (Patrão, 2018, p. 31).

diferentes formas de tratamento formal e informal podem impactar a maneira como os falantes compreendem e constroem relações sociais e hierárquicas.

Oliveira, Santos e Dias (2013) reforçam essa ideia ao afirmar que

O ser humano, em sua essência, de acordo com suas experiências sensorial, introspectiva e subjetiva, concebe a realidade de maneira diferente, apresentando sistemas conceituais distintos e restritivos, dependendo do ambiente contextual onde está inserido Oliveira, Santos e Dias (2013, p. 102).

Isso significa que um mesmo conceito pode ser compreendido de maneiras diferentes por falantes de distintas línguas e culturas. Por exemplo, a ideia de tempo é percebida de forma variada ao redor do mundo. Enquanto em algumas sociedades o tempo é visto como linear e estruturado, em outras culturas, pode ser entendido de maneira mais flexível. Essa diferença impacta a forma como os alunos assimilam expressões temporais em uma nova língua.

O aprendizado conectado à realidade do aluno e às suas experiências prévias permite que ele compreenda não apenas o significado linguístico das palavras, mas também os valores e visões de mundo que elas carregam. Isso torna o aprendizado mais significativo e evita equívocos que poderiam dificultar a comunicação intercultural e usar inadequadamente estereótipos para apresentar uma cultura, que pode ser mal interpretada se usada de forma pejorativa, dependendo da abordagem usada para ensiná-la.

Assim como os estereótipos também influenciam a maneira como enxergamos outras culturas, aprender um idioma pode reformular esquemas cognitivos existentes, permitindo uma visão mais ampla e menos tendenciosa do mundo. Ekşi (2009) ressalta que:

Estereótipos são estruturas cognitivas, como outros esquemas, influenciam a maneira como as pessoas percebem, processam, armazenam e recuperam informações. Assim, os estereótipos provavelmente afetam comportamentos que são baseados nesses processos tendenciosos. Por meio do aprendizado de línguas, podemos formar novos esquemas cognitivos — esperançosamente mais positivos⁴⁷ (Ekşi, 2009, p. 320, tradução nossa).

A análise dos processos cognitivos, associados ao aprendizado de línguas nos mostra o quão complexo é aprender e ensinar idiomas. A linguagem, como apontado

⁴⁷ No original: Stereotypes are cognitive structures, like other schemas, influence the way people perceive, process, store, and retrieve information. Thus, stereotypes are likely to affect behaviours that are based on these biased processes. Through language learning, we can form new cognitive schemas—hopefully more positive ones (Ekşi, 2009. p. 320).

por diferentes autores, pode nos ajudar a organizar o pensamento e transmitir valores culturais. No entanto, essa riqueza também nos traz desafios, tais como, evitar reforços de estereótipos e oferecer uma visão mais representativa das culturas.

4.1.2 Influência cultural no aprendizado

O aprendizado de um idioma, quando ocorre dentro de um contexto social e cultural, melhora a percepção e o uso de uma língua. Borba (2015, p. 275) diz que "a linguagem humana é vista como fruto da interação entre a estrutura da linguagem do adulto, da estrutura das habilidades cognitivas e sociais do aprendiz e das restrições inerentes à comunicação". Isso significa que, quando o aluno interage com a nova língua que está aprendendo, ele também deveria compreender as normas culturais e o uso que é feito dela na cultura de origem. Por exemplo, um falante de português aprendendo inglês pode estranhar o uso mais direto da comunicação em algumas culturas anglófonas, nas quais a objetividade e a clareza são valorizadas, enquanto em seu idioma nativo as pessoas tendem a conversar mais e usar um maior vocabulário para a comunicação, mesmo que mais informal.

Lévi-Strauss (2013, p. 376) reforça essa ideia ao afirmar que: "A linguagem é ao mesmo tempo o *fato cultural* por excelência (que distingue os homens dos animais) e aquele por intermédio do qual todas as formas de vida social se criam e se perpetuam". Isso demonstra que não somente a estrutura social e cultural da língua aprendida deve ser levada em conta, mas também a cultura do ambiente de aprendizagem, que também desempenha um papel relevante. Alunos que têm contato com falantes da língua-alvo em situações autênticas tendem a desenvolver uma compreensão mais ampla da cultura envolvida na comunicação. Da mesma forma, aqueles que aprendem uma segunda língua em um ambiente isolado, sem interação direta com a cultura, podem enfrentar dificuldades em compreender o uso pragmático da língua em diferentes contextos.

Já Sapir (1921) esclarece que:

Cultura pode ser definida como o que uma sociedade faz e pensa. Linguagem é um modo particular de pensamento. É difícil ver quais relações causais particulares podem ser esperadas para subsistir entre um inventário selecionado de experiência (cultura, uma seleção significativa feita pela

sociedade) e a maneira particular na qual a sociedade expressa toda experiência⁴⁸ (Sapir, 1921, p. 233, tradução nossa).

Podemos, aqui, chamar atenção para a dificuldade de estabelecer relações diretas entre cultura e linguagem, já que ambas se influenciam mutuamente. A cultura define o que é significativo para um grupo e, conseqüentemente, a maneira como esses significados são expressos linguisticamente. Assim, a compreensão da informação trazida pelo professor precisa ter um impacto significativo para o aluno e ser relevante para o que precisa para se comunicar na língua que está sendo aprendida.

Ekşi (2009) nos lembra que:

O objetivo final do ensino e aprendizagem de línguas é ser capaz de se comunicar em outra língua. As culturas organizam a maneira como a língua é estruturada e as maneiras como a língua é usada. Quando usamos uma língua, estamos envolvidos na cultura⁴⁹ (Ekşi, 2009. p. 320, tradução nossa).

Dito de outro modo, de nada vale memorizar listas de vocabulário e estruturas gramaticais, se o aluno de língua estrangeira não consegue alcançar seu objetivo final, a comunicação.

Partindo da minha experiência como professor de línguas estrangeiras, em sala de aula, uma das partes mais complicadas de ser assimilada pelos alunos é a compreensão e o uso de expressões idiomáticas, pois, não poucas vezes, são criadas para comunicar algo típico ou uma situação muito específica de uma cultura. Um exemplo disso é a expressão *break a leg*, que traduzida literalmente seria "quebre uma perna", mas na verdade indica boa sorte, especialmente antes de uma apresentação. Nesse caso, a dificuldade é que a expressão pode parecer algo negativo ou agressivo para o aprendiz de língua estrangeira, especialmente quando a situação pede votos positivos.

Como pontuam Oliveira, Santos e Dias (2013): "Gestos e palavras estão carregados de significado cultural, pois na expressão tanto verbal quanto não verbal encontram-se tradições, estilos de vida, formas de pensar, sentir e agir dentro de

⁴⁸ No original: Culture may be defined as *what* a society does and thinks. Language is a particular *how* of thought. It is difficult to see what particular causal relations may be expected to subsist between a selected inventory of experience (culture, a significant selection made by society) and the particular manner in which the society expresses all experience (Sapir, 1921, p. 233).

⁴⁹ No original: The ultimate goal of language teaching and learning is to be able to communicate in another language. Cultures shape the way language is structured and the ways in which language is used. When we use a language, we are involved in culture (Ekşi, 2009. p. 320).

determinado contexto sociocultural” (Oliveira; Santos; Dias, 2013, p. 97). Além disso, quando analisamos expressões idiomáticas, a estrutura da frase e a escolha de palavras dificilmente se adaptam a outros contextos, a não ser ao contexto para o qual foi criada, porém, nesse caso, mesmo a expressão em seu conjunto de palavras não tem valor fora do seu contexto maior. Como explicam Ting-Toomey e Dorjee (2019),

[...] os vocabulários de diferentes culturas (por exemplo, as inúmeras palavras para cocos nas ilhas do Pacífico Sul; as muitas palavras para neve na cultura esquimó; a variedade de palavras para arroz e chá nas culturas chinesa e japonesa; a diversidade de palavras para carma e reencarnação na cultura da Índia e para espíritos bons e maus em muitas culturas nativas americanas; as muitas palavras para expressar gratidão nos mundos grego e árabe) desempenham um papel proeminente na maneira habitual de pensar das pessoas e, portanto, em sua maneira habitual de se comunicar⁵⁰ (Ting-Toomey, Dorjee, 2019, p. 212, tradução nossa).

Vejamos um exemplo prático da influência da cultura no aprendizado de expressões idiomáticas. Um aluno brasileiro que aprende inglês pode ter dificuldades para entender expressões como *time is money*, pois, no Brasil, a relação com o tempo pode ter uma conotação menos estritamente ligada à produtividade do que nos Estados Unidos. Essa diferença cultural pode gerar dificuldades na interpretação e aplicação da expressão em situações reais.

Dessa forma, o ensino de línguas pode ser um meio de reforçar estereótipos, o que já fora discutido anteriormente, mas também uma ótima oportunidade de desconstruí-los. A forma como expressões idiomáticas são ensinadas faz grande diferença no aprendizado do aluno. Se um aluno brasileiro aprende a expressão *time is money* apenas como um reflexo da cultura americana voltada para o trabalho e o lucro, pode acabar internalizando um estereótipo dos falantes de inglês como excessivamente materialista, porém, se essa expressão for apresentada em um contexto mais amplo, com o professor explicando como a cultura, especialmente a americana, lida com o conceito de tempo e produtividade, o aluno passa a compreender que existem outras formas de enxergar a realidade, evitando interpretações limitadas ou pejorativas.

⁵⁰ No original: Additionally, the vocabularies of different cultures (e.g., the numerous words for coconuts in the South Pacific islands; the many words for snow in the Eskimo culture; the variety of words for rice and tea in Chinese and Japanese cultures; the diversity of words for karma and reincarnation in the culture of India and for good and evil spirits in many Native American cultures; the many words for expressing gratitude in the Greek and Arab worlds) play a prominent role in people’s habitual way of thinking and hence their habitual way of communicating (Ting-Toomey, Dorjee, 2019, p. 212).

Algo ainda mais inaceitável, é o uso de estereótipos em materiais didáticos, que, por serem impressos e vendidos em grande escala, dá a impressão para o aluno de que as informações do material foram checadas e validadas, levando-o a acreditar que a informação trazida é uma verdade absoluta, podendo reforçar percepções distorcidas sobre diferentes culturas. Quando um livro apresenta apenas um recorte da realidade de um país, destacando certos hábitos ou comportamentos sem confirmar a sua veracidade ou sem contextualizá-los adequadamente, pode criar uma visão incompleta ou equivocada.

Um exemplo disso é o recente caso do livro didático alemão *ABC der Tiere 4 - Arbeitsheft Lesebuch Kompakt: Förderausgabe* (2021) (ABC dos Animais 4 - Livro de Exercícios Compacto: Edição Avançada, em português), editora Mildenberger. O livro é usado por crianças do quarto ano do ensino fundamental. A passagem em questão, na figura 1, traz a foto de um menino brasileiro com um pequeno texto com uma visão completamente equivocada e estereotipada da cultura brasileira, em que ele fala da rotina diária de uma criança no Brasil.

Figura 1- *ABC der Tiere 4 - Arbeitsheft Lesebuch Kompakt: Förderausgabe* (2021) (ABC dos Animais 4 - Livro de Exercícios Compacto: Edição Avançada, em português), editora Mildenberger



Figura 1: Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/02/14/editora-alema-altera-livro-apos-familia-denunciar-mencao-xenofobica-a-crianca-carioca-em-publicacao.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2025.

O texto pode ser traduzido como:

Eu moro no Rio de Janeiro/Brasil.
Eu não vou para a escola.
De manhã, procuro restos de comida em latas de lixo.
Eu quero me tornar jogador de futebol profissional. (tradução nossa).

Esse é um exemplo de como o material didático pode trazer desinformação e reforçar estereótipos que não condizem com a realidade do país cuja língua está sendo ensinada.

Justamente para evitar conteúdos desse tipo, é fundamental que o professor busque outros exemplos autênticos e diversificados, incentivando os alunos a questionarem suas próprias percepções e a desenvolverem um olhar mais crítico sobre a cultura do idioma que está aprendendo. O contato com novos modos de expressão desafia visões pré-concebidas e permite que o aluno amplie sua compreensão sobre diferentes culturas.

Como destaca Patrão (2018, p. 31, tradução nossa): “A linguagem está intimamente ligada a uma maneira de perceber, pensar e estar no mundo, como manifestação e reveladora de uma certa maneira de ser⁵¹” (Patrão, 2018). Quando bem orientado, esse aprendizado pode se tornar um instrumento para combater generalizações simplistas e promover uma comunicação mais respeitosa entre culturas distintas. Inserir o aluno nos contextos culturais auxilia nesse processo, como descrito por Leite (2008, p. 5): “A linguagem é aprendida através da experiência, ou seja, através da interação do indivíduo com o ambiente e também com outros indivíduos”, visto que a cultura e o ambiente desempenham um papel essencial no aprendizado de uma língua. O que nos traz novamente ao preparo e conhecimento do professor, como explica Souza (2017).

O professor de LE⁵² deve estar preparado para identificar, problematizar e até mesmo complementar os aspectos socioculturais presentes no LD⁵³, num processo constante de avaliação e interpretação das intenções do material em relação a esses aspectos. Naturalmente, essa não é uma tarefa tão simples, e vários fatores vão influenciar o destaque atribuído à cultura ao longo do curso. Esses fatores vão desde a formação docente a questões institucionais, passando pela experiência, formação complementar, carga horária de regência (que influencia diretamente na disponibilidade do tempo de planejamento das aulas), avaliações de aprendizagem do curso (que, no CIL⁵⁴, já foram previamente elaboradas, bastando o professor aplicá-las), dentre outros. (Sousa, 2017, p. 93).

Isso envolve não apenas uma formação contínua que os prepare para lidar com questões socioculturais na sala de aula, mas também um ambiente institucional que valorize essa abordagem e permita maior flexibilidade no uso dos materiais

⁵¹ No original: Language is intimately attached to a way of perceiving, thinking, and being in the world, as both a manifestation and a shaper of a certain way of being (Patrão, 2018, p. 31).

⁵² LE: Língua Estrangeira.

⁵³ LD: Livro Didático.

⁵⁴ CIL: Centro Interescolar de Línguas.

didáticos⁵⁵. Quando o ensino de línguas leva em conta esses aspectos, ele aproxima a realidade dos alunos à realidade cultural da língua-alvo e contribui para uma melhor aprendizagem.

4.2 EXEMPLOS DE ENSINO DE INGLÊS

No ensino de línguas estrangeiras, o impacto das emoções, do interesse e da motivação no aprendizado são aspectos discutidos por estudiosos da cognição e da aquisição linguística. Leite (2008) aponta que eventos emocionalmente marcantes tendem a ser retidos com maior facilidade e que elementos inesperados dentro de um contexto podem ser lembrados por mais tempo do que informações triviais.

Isso sugere que atividades de ensino que despertem emoções e engajamento têm maior potencial de fixação na memória dos alunos. Assim, inserir a cultura dos alunos nas aulas de inglês, seja por meio de temas que façam parte de seu cotidiano ou pela comparação entre práticas culturais da língua-alvo e da sua própria, é algo a ser considerado na preparação da aula pelo professor.

Além do impacto da emoção no aprendizado, é importante considerar as barreiras culturais que podem afetar o desempenho dos alunos, especialmente no que diz respeito à participação ativa e à confiança para se expressar, principalmente, oralmente, em outro idioma. Odisho (2014) discute como certos aspectos culturais podem tornar a prática da oralidade desafiadora para alguns alunos, principalmente para aqueles de sociedades mais conservadoras e introspectivas.

O principal requisito para ensinar pronúncia é o exercício oral audível que geralmente requer a presença de uma ou mais pessoas. Esse cenário cara a cara pode se tornar intimidador, especialmente com alguns alunos cuja cultura de fundo é conservadora e sensível a erros e falhas em público e na presença de outros alunos. Na verdade, isto é ainda mais relevante para as alunas do sexo feminino nessas sociedades⁵⁶ (Odisho, 2014, p. 193, tradução nossa).

Podemos destacar, por exemplo, que, em algumas culturas, o medo de errar publicamente pode ser um grande obstáculo, o que pode afetar os alunos a praticar e

⁵⁵ Esta questão será abordada na seção 4.4 AUTONOMIA DO PROFESSOR.

⁵⁶ No original: Foremost of the requirements for teaching pronunciation is the audible oral exercise that usually requires the presence of one or more persons. This face-to-face scenario can become intimidating, especially with some learners whose background culture is conservative and sensitive to errors and failures in public and in the presence of other learners. In fact, this is even more relevant to female learners of those societies (Odisho, 2014, p. 193).

se arriscar. Por isso, é importante criar um ambiente de aprendizado em que tais diferenças sejam consideradas, para assim diminuir a ansiedade dos estudantes.

O instrutor deve considerar cuidadosamente as diferenças psicológicas e culturais entre os alunos e encorajar todos eles a participarem das atividades da aula. Essa participação não pode ser alcançada sem a promoção da confiança mútua e do respeito pelas tradições culturais de cada um, bem como a tolerância a erros em testes de desempenho iniciais⁵⁷ (Odisho, 2014, p. 193, tradução nossa).

Isso pode ser feito promovendo um ambiente controlado para a prática oral, no qual a palavra “erro” seja substituída por “inadequação” e seja entendida como parte natural do processo de aprendizado, e não como falha, para que o aluno se sinta confortável em cometê-las. Estratégias como atividades em pequenos grupos, simulações de situações reais e o uso de recursos audiovisuais, podem contribuir para aumentar a confiança dos estudantes na prática do idioma, e criar atividades que estimulem o envolvimento e respeito aos diferentes perfis culturais.

4.2.1 Aplicação do Relativismo Linguístico

A influência da cultura sobre a língua, e vice-versa, é bastante perceptível, mesmo dentro de uma mesma comunidade. A ideia de que, por exemplo, um país tenha uma língua comum não é suficiente para suprimir as particularidades culturais, isso demonstra que um idioma não é um sistema homogêneo, mas sim dinâmico e adaptável. Isso demonstra a importância de se considerar os traços culturais e as variações linguísticas e de vocabulário dentro de um mesmo país.

De acordo com Patrão (2018, p. 35, tradução nossa): “Diferenças dentro da mesma língua mostram que a influência da cultura é tal que mesmo a força unificadora de uma língua comum não pode deixar de ceder aos traços culturais distintivos⁵⁸” (Patrão, 2018). Se tal diferenciação já é perceptível em um mesmo país, como ignorar as diferenças entre povos e culturas distintas? Para auxiliar na compreensão dessas diferenças, a hipótese do Relativismo Linguístico parece ser um bom aliado.

⁵⁷ No original: The instructor should carefully consider the psychological and cultural differences between learners and encourage all of them to participate in class activities. This participation cannot be achieved without the promotion of mutual trust and respect for each other's culture traditions as well as the tolerance of errors in early performance trials (Odisho, 2014, p. 193).

⁵⁸ No original: Differences within the same language show that the influence of culture is such that even the unifying force of a common language cannot avoid conceding to distinctive cultural traits (Patrão, 2018, p. 35).

Sharifian (2017⁵⁹, p. 119, tradução nossa) reconhece que: “A Linguística Cultural e a relatividade linguística [...] geraram uma quantidade significativa de debate teórico e pesquisa empírica nos últimos 60 anos⁵⁹” (Sharifian) e seu uso no ensino de línguas tem sido de grande utilidade.

Nas palavras de Sapir (1949): “A importância da linguagem como um todo para a definição, expressão e transmissão da cultura é inquestionável. A relevância dos detalhes linguísticos, tanto no conteúdo quanto na forma, para a compreensão mais profunda da cultura também é clara⁶⁰” (Sapir, 1949, p. 34, tradução nossa) e, completado por Whorf (1956): “Uma mudança na linguagem pode transformar nossa apreciação do Cosmos⁶¹” (Whorf, 1956, p. 263, tradução nossa).

A hipótese Sapir-Whorf, que sustenta que tal a percepção pode mudar o nosso conceito de mundo, torna-se mais evidente quando comparamos línguas que usam algum tipo de estrutura com a qual não estamos familiarizados ou não identificamos com tanta rapidez conceitos que não possuem equivalência direta. Isso ocorre não pelo fato de não sermos capazes para tal, mas sim pelo fato de que a nossa primeira reação, quando nos deparamos com uma determinada escolha de vocabulário ou estrutura linguística, é a de compreender primeiramente da mesma forma como compreendemos na nossa própria língua, por outro lado, somente tentamos compreender o que estamos aprendendo na língua estudada, quando percebemos que o que interpretamos faz pouco, ou nenhum sentido, pois nem sempre os aspectos da nossa língua podem ser equiparados aos da língua estudada. Ao compreender que diferentes línguas estruturam o pensamento de maneiras distintas, o ensino de idiomas pode ser conduzido de forma mais eficiente, orientando os alunos a evitar traduções literais e interpretações equivocadas.

Lévi-Strauss (2013, p. 95) evidencia que: “Em lugar de comparar certos aspectos da língua e certos aspectos da cultura, podem-se comparar os aspectos diferenciais da língua e da cultura em duas sociedades que possuem em comum uma, mas não a outra”.

⁵⁹ No original: Cultural Linguistics and linguistic relativity [...] has sparked a significant amount of theoretical debate and empirical research over the past 60 years (Sharifian, 2017, p. 119).

⁶⁰ No original: The importance of language as a whole for the definition, expression, and transmission of culture is undoubted. The relevance of linguistic details, in both content and form, for the profounder understanding of culture is also clear (Sapir, 1949, p. 34).

⁶¹ No original: A change in language can transform our appreciation of the Cosmos (Whorf, 1956, p. 263).

Diante do exposto, sugere-se que língua e cultura sejam analisadas em conjunto, fornecendo assim, uma base para abordagens pedagógicas mais assertivas. No ensino do inglês para falantes de português, essa teoria poderia ser explorada para evidenciar diferenças estruturais que impactam o modo como cada falante compreende e expressa algumas ideias.

Sobre essa diferença, Duranti (1997, p. 162, tradução nossa) refere que: “Os mundos em que vivem diferentes sociedades são mundos distintos, não apenas o mesmo mundo com diferentes rótulos atribuídos⁶²” (Duranti, 1997). Assim, diferentes línguas criam diferentes realidades para os falantes, ao mesmo tempo que realidades distintas são criadas pelas línguas.

Um exemplo disso é o uso do *Present Perfect* no inglês, um tempo verbal que não encontra correspondência exata no português. Enquanto em inglês ele é utilizado para expressar ações que ocorreram no passado, mas que ainda têm relevância no presente, como em *I have helped the company to grow*, no português recorreremos ao Pretérito Perfeito⁶³ ou ao Pretérito Perfeito Composto⁶⁴, mas com algumas diferenças. O correto, nesse caso, mesmo que não seja exatamente a mesma coisa, seria traduzir *I have helped the company to grow* como:

- Eu ajudei a empresa a crescer.

Porém, como o *Present Perfect* não existe no português, e no inglês o uso do verbo *have* é obrigatório, os falantes do português têm a tendência de traduzir a frase como:

- Eu *tenho* ajudado a empresa a crescer.

O exemplo acima, usando o verbo *ter*, dá-nos a ideia de continuidade, ou seja, algo que começou no passado e ainda está acontecendo agora, no presente, Pretérito Perfeito Composto. Essa tradução não está realmente adequada, pois se quisermos traduzir a frase *Eu tenho ajudado a empresa a crescer*, novamente para o inglês,

⁶² No original: The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached (Duranti, 1997, p. 162).

⁶³ O pretérito perfeito simples é usado para indicar uma ação executada e concluída no passado.

⁶⁴ O pretérito perfeito composto é usado para indicar a repetição de uma ação passada até o momento presente.

usamos outro tempo verbal, o *Present Perfect Continuous*, ou seja, *I have been helping the company to grow*. Talvez, na maioria das vezes, essa diferença possa nem ser percebida, mas em situações de maior formalidade ou em casos em que cada palavra é minuciosamente empregada, como no meio jurídico, por exemplo, a diferença na compreensão do que está sendo dito, por menor que seja, pode significar um grande mal-entendido.

Em situações como essas, o Relativismo Linguístico é importante, para mostrar aos falantes do português que, em inglês, o *Present Perfect* não é somente um tempo verbal, mas sim uma intenção, que na estrutura da língua portuguesa não é contemplada, isso dá uma perspectiva muito diferente para a compreensão do que está sendo dito, se eu *ajudei a empresa a crescer*, ação terminada, e não tenho mais a intenção de fazê-lo⁶⁵, ou se eu *ajudei a empresa a crescer* e ajudarei novamente, caso seja necessário, deixando claro que as minhas ações ainda têm alguma relevância no presente, e também a minha intenção em continuar ajudando no futuro, caso a empresa necessite⁶⁶.

Outro exemplo em que o Relativismo Linguístico é mais perceptível, diz respeito à utilização do verbo *be* em inglês e suas traduções possíveis para o português. Em inglês, esse verbo pode expressar várias situações, já na língua portuguesa são necessários verbos diferentes para constituir o sentido do que se quer dizer.

O verbo *be* é normalmente traduzido como *ser* e *estar* em língua portuguesa, somente essas duas formas de tradução já nos mostra a grande diferença desse verbo no inglês e no português, isso quer dizer que um falante nativo da língua inglesa não precisa, necessariamente, diferenciar entre estados permanentes e temporários.

Analisemos o exemplo a seguir, em uma frase em inglês:

- *She is beautiful.*

Essa frase, em inglês, pode significar tanto que ela está bonita no momento, quanto que ela é uma pessoa bonita desde que nasceu, e seu sentido exato, geralmente, dependerá do contexto em que for empregada. Já em português, essa

⁶⁵ No caso de ação passada e terminada, em inglês se usa o tempo verbal *Simple Past*:

- *I helped the company to grow.*

⁶⁶ No caso de ação que ainda tem relevância no presente e pode novamente acontecer no futuro, em inglês se usa o *Present Perfect*:

- *I have helped the company to grow.*

distinção precisa ser feita de forma explícita, pois *ela está bonita* indica um estado temporário, ou que aconteceu repentinamente, enquanto *ela é bonita* sugere um traço permanente da pessoa.

Esse exemplo mostra como a diferença entre o estado de permanência ou o de temporaneidade é muito mais importante e relevante para os falantes do português do que para os falantes do inglês, e essa acaba sendo uma dificuldade dos falantes de língua portuguesa ao aprender inglês. No caso dos verbos *ser* e *estar*, os falantes do inglês precisam compreender no contexto da situação enunciativa a diferença entre permanência e temporaneidade dos verbos, esses conceitos são conhecidos pelos falantes de língua inglesa, mas não são usados com a mesma frequência e intensidade no português.

Essa discrepância, muitas vezes, gera dificuldades para os aprendizes, pois a falta de uma construção idêntica na língua materna faz com que a lógica dos verbos *ser* e *estar* pareça abstrata, ou demasiadamente simples, já que quando usamos o verbo *be*, não damos a ênfase de permanência ou temporaneidade que é dada na língua portuguesa.

Assim, quando tratamos do fator social e cultural da língua, podemos destacar a ligação com a psicologia⁶⁷. A distinção entre ‘*ser*’ e ‘*estar*’ no português pode influenciar como os falantes percebem mudanças em si mesmos e nos outros. Em inglês, dizer *I am depressed* pode soar mais definitivo do que “Estou deprimido” em português, pois, nesse caso, há uma indicação de algo temporário. Com isso, a diferença linguística poderia afetar até a maneira como emoções e estados mentais poderiam ser percebidos.

Se analisássemos o verbo *be* pelo viés filosófico da existência⁶⁸, poderíamos empregá-lo como os verbos *haver*, *ter* e *existir* que nos dão percepções diferentes. Em inglês usa-se o verbo *be* para falar da própria existência de algo, por exemplo:

⁶⁷ O objetivo desta dissertação não é abordar questões psicológicas, mas apenas ilustrar, de forma linguística, como diferentes estruturas gramaticais podem influenciar a percepção de estados e mudanças. A menção à psicologia tem caráter exemplificativo, sem a intenção de aprofundar discussões nessa área.

⁶⁸ Esta dissertação não tem a intenção de aprofundar discussões filosóficas sobre a existência, mas apenas destacar, do ponto de vista linguístico, como diferentes idiomas estruturam conceitos de *ser* e *existir*. A referência à filosofia é utilizada de forma ilustrativa para evidenciar contrastes entre as línguas.

There is a problem (Há um problema) Já em português, temos alternativas como “Existe⁶⁹ um problema”, que enfatiza a atualidade do problema.

A língua inglesa nos permite refletir sobre expressões como *To be, or not to be*, frase icônica da peça Hamlet, de Shakespeare (Shakespeare, p. 1100, 2006), que, se analisada sozinha, sem levar em consideração o seu contexto com o restante da mesma cena, e traduzirmos para o português, podemos levantar questões sobre *ser* e *existir*. Embora sejam sinônimos, em uma tradução direta para o português, essa distinção torna-se mais evidente por meio de verbos diferentes: “Ser ou não ser?” e “Existir ou não existir?”. Essa diferença revela que, em inglês, os conceitos de *ser* e *existir* tendem a se sobrepor, enquanto em português há uma distinção mais clara entre identidade, o que algo é, e existência, se algo de fato existe. Enquanto a língua inglesa unifica essas noções em um único verbo, a língua portuguesa possibilita o uso de palavras com sentido mais específico para diferenciá-las.

Outro exemplo é o fato de o inglês utilizar *be* para expressar idade, enquanto o português usa *ter*, não é apenas uma diferença gramatical, mas também uma distinção conceitual. Também, podemos analisar essa diferença sob a perspectiva psicológica, no que diz respeito à percepção do eu e da identidade, e filosófica, considerando o tempo e a existência.

Quando em inglês falamos *I am 20 years old*, a idade é expressa como parte da identidade do indivíduo. O uso do verbo *be* sugere que a idade é um atributo inerente à pessoa, algo que a define no momento presente. Já em português dizer “Eu tenho 20 anos, a idade é tratada como uma posse, algo que o indivíduo possui temporariamente. Poderíamos aqui especular que falantes de inglês, ao associarem a idade ao verbo *be*, podem ter uma percepção mais fixa da identidade ao longo do tempo. Já os falantes de português podem ter uma visão diferente, percebendo a idade como algo que se acumula. Isso reforça a ideia do Relativismo Linguístico, mostrando como a estrutura da língua pode influenciar a forma como seus falantes pensam sobre si mesmos e sua relação com o tempo.

Também podemos usar o Relativismo Linguístico para analisar o pronome *you*. No inglês, *you* é usado tanto para interações formais quanto informais, singular e plural, eliminando a distinção entre graus de proximidade ou hierarquia.

⁶⁹ Em inglês temos também o verbo *exist*, porém, como na língua portuguesa, seu uso fica restrito a “existir” no sentido de existência. Ou seja, em inglês não se usaria *Exist a problem*, mas sim *There is a problem*.

Diferentemente do português com “tu” e “você, vocês”, o inglês usa apenas *you* para todos os graus de formalidade, incluindo também a diferenciação de gênero, quando em português, usamos “senhor, senhores” e “senhora, senhoras”. O que determina o nível de respeito, em inglês, é o tom de voz, as palavras escolhidas e o uso de títulos apropriados⁷⁰. Isso pode sugerir uma sociedade que valoriza uma certa neutralidade ou igualdade na comunicação cotidiana, reduzindo marcas linguísticas de deferência ou intimidade. Já em português, a existência de “tu” e “você” reflete uma organização social diferente, na qual o nível de formalidade e proximidade influencia a escolha do pronome. Em muitas regiões, “tu” é usado para relações íntimas ou informais, enquanto “você” tende a marcar um certo distanciamento, sendo um meio-termo entre proximidade e respeito. Essa variação regional e social demonstra como a estrutura da língua está ligada aos valores e comportamento de seus falantes.

Ao abordar as implicações culturais das formas linguísticas, é relevante compreender como diferentes línguas constroem significados, o que pode contribuir para uma visão mais ampla e menos estereotipada da cultura e da comunicação, aspecto enfatizado por Ekşi (2009) ao discutir a importância do ensino de línguas na desconstrução de preconceitos e na ampliação da perspectiva dos alunos, o autor diz:

Aprender sobre as crenças, valores e normas das pessoas pode ajudar a reduzir preconceitos e estereótipos. Como a linguagem é parte e propagadora da cultura, isso só pode ser alcançado por meio do aprendizado de línguas⁷¹ (Ekşi, 2009. p. 329, tradução nossa).

Esse olhar dificilmente é alcançado pela aprendizagem gramatical pura e simples, é necessário contextualizar o porquê do uso que está sendo feito ou não de determinadas formas linguísticas, para que haja um entendimento mais compreensivo, eficaz e duradouro.

A ideia de integrar elementos culturais a ambientais específicos para enriquecer a prática pedagógica também é discutida por Borba (2015), que resgata a análise de Zimmer (2004), que colabora sobre o assunto, o autor diz:

O connexionismo, através de seu aparato teórico, oferece uma formulação

⁷⁰ Como: Sir, usado para homens em contextos formais. Madam (ou Ma'am nos EUA), usado para mulheres em contextos formais. Mr. (Mister), para homens, seguido do sobrenome. Mrs. (Misses), para mulheres casadas, seguido do sobrenome. Miss, para mulheres solteiras, seguido do sobrenome. Ms. forma neutra para mulheres, quando o estado civil não é relevante.

⁷¹ No original: Learning about the beliefs, values and norms of the people might help reduce prejudice and stereotyping. As language is a part and conveyor of culture, this can only be achieved through language learning (Ekşi, 2009. p. 329).

emergentista da base neuronal da cognição, defendendo a ideia de que as estruturas emergem da interação entre processos biológicos e ambientais, sendo a linguagem, dessa forma, fruto do entrelaçamento de vários tipos de processamentos de informações geradas a partir do input ambiental – auditivo, motor, visual, articulatório, etc. – e em vários níveis – do genético ao neuronal (Borba, 2015, p. 275).

Além de analisar culturalmente a estrutura da língua, não se pode deixar de lado o estudo do vocabulário, que também deve ser analisado e ensinado dentro de um contexto cultural, para que, cognitivamente, ele seja fixado mais facilmente e com maior significado para o aluno.

Sobre o vocabulário, Sapir (1994) diz que: “A história da língua e a história da cultura fluem por canais paralelos, no sentido de que o vocabulário de uma língua reflete com maior ou menor fidelidade a cultura a cujo serviço se encontra⁷²” (Sapir, 1994, p. 248, tradução nossa).

Significa dizer que o vocabulário de um idioma também é reflexo da sociedade em que ele é utilizado. Isso significa que as palavras que compõem uma língua carregam as experiências e valores do povo que a fala, fazendo assim, com que a língua também contribua para a preservação e evolução da cultura.

À medida que as sociedades se transformam com o tempo, novas palavras surgem para descrever novas realidades e necessidades, enquanto outras caem em desuso. Termos tecnológicos como *selfie*⁷³ exemplificam esse fenômeno na Era Digital, enquanto palavras relacionadas a ofícios e práticas antigas, muitas vezes, desaparecem ou assumem novos significados. O vocabulário se torna, portanto, não apenas um conjunto de palavras, mas também um importante registro das práticas sociais e da visão de mundo de uma comunidade. Bigot (2010) reforça essa conexão ao destacar a importância da linguística antropológica para a compreensão da relação entre linguagem e cultura.

A linguística antropológica ou etnolinguística faz referência, desde os seus primórdios, às relações entre a linguística e a antropologia. Nessas relações é enfatizado o aspecto antropológico, em alguns casos, utilizando dados linguísticos para esclarecer aspectos da antropologia, enquanto em outros, dados antropológicos são utilizados para facilitar a descrição linguística⁷⁴ (Bigot, 2010, p. 24, tradução nossa).

⁷² No original: La historia del lenguaje y la historia de la cultura fluyen por cauces paralelos, en el sentido de que el vocabulario de una lengua refleja con mayor o menor fidelidad la cultura a cuyo servicio se encuentra (Sapir, 1994, p. 248).

⁷³ A palavra *selfie* vem do termo em inglês *self-portrait*, que significa “autorretrato”.

⁷⁴ No original: La lingüística antropológica o etnolingüística refiere desde sus comienzos a relaciones entre lingüística y antropología. En estas relaciones se ha enfatizado, en algunos casos, lo

Essa análise mostra que, dependendo do enfoque, a antropologia pode ser usada para esclarecer aspectos linguísticos, assim como a linguagem pode fornecer dados para entender o ser humano e sua cultura. Em sendo assim, ao ensinar uma língua estrangeira, é importante que os professores apresentem os termos dentro de contextos autênticos, ajudando os alunos a associar as palavras a experiências reais pois apresentar ao aluno como diferentes línguas atribuem sentido a conceitos de maneira distinta, gera um impacto positivo na forma como um idioma estrangeiro é ensinado, e conseqüentemente uma aprendizagem do conteúdo mais significativa.

Como descrito por Ting-Toomey e Dorjee (2019. p. 212, tradução nossa):

Quanto maior a variedade de palavras que os membros de uma comunidade de fala usam para categorizar um fenômeno observado (ou emoção interna), maior a probabilidade de eles estarem sintonizados com as sutis nuances de significado do amplo fenômeno observado ou emoção vivenciada⁷⁵.

Como visto no exemplo anterior, o Relativismo Linguístico pode colaborar para o ensino de línguas, pois a língua/linguagem é relativa, não podendo ser compreendida unicamente pelo viés normativo. Estruturas gramaticais, vocabulários específicos e até mesmo a escolha de qual vocabulário utilizar podem nos dizer muito além do que a frase nos apresenta, pode nos revelar aspectos da cultura dos falantes.

Ao compreender que a língua não é apenas um meio neutro de comunicação, mas um reflexo das percepções e valores de uma sociedade, torna-se relevante considerar abordagens de ensino que vão além do ensino de regras gramaticais. Mas para isso, é necessário reconhecer a importância do Relativismo Linguístico, como ressalta Souza (2017): “Concebendo o relativismo linguístico como realidade, o processo de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira requer [...] o desenvolvimento de uma competência que permita conhecer uma maneira alternativa de conceber a realidade e interpretá-la” (Souza, 2017, p. 38).

Dessa maneira, ao reconhecer o Relativismo Linguístico como uma possibilidade a ser considerada no ensino de línguas, abre-se caminho para diversas

antropológico, utilizando los datos de la lengua para aclarar aspectos antropológicos, en otros, datos antropológicos para facilitar la descripción lingüística (Bigot, 2010, p. 24).

⁷⁵ No original: The greater the variety of words members of a speech community use to categorize an observed phenomenon (or inner emotion), the more likely they are attuned to the subtle meaning shadings of the broad observed phenomenon or experienced emotion (Ting-Toomey, Dorjee, 2019, p. 212).

práticas pedagógicas. O ensino de língua pode propor técnicas de memorização de aspectos gramaticais e de vocabulário, mas não deve se limitar a isso, deve também proporcionar aos alunos uma nova forma de interpretar e interagir com o mundo por meio da língua-alvo.

4.2.2 Métodos práticos em sala de aula

A utilização, em sala de aula, de métodos que levem em consideração os aspectos culturais dos alunos e da cultura da língua-alvo, bem como suas dificuldades e facilidades em assimilar o que uma nova língua apresenta, são fundamentais para que de fato possam aprender. Ao reconhecer as influências culturais no processo de aprendizagem, o professor pode ajustar suas abordagens pedagógicas, de acordo com o perfil de seus alunos.

Essa conscientização favorece a compreensão linguística e estimula no educador o interesse por estratégias inovadoras que promovam um aprendizado mais próximo da realidade de seus aprendizes. Sapir (1949, p. 8, tradução nossa) justifica essa necessidade quando diz que: “A linguagem ajuda-nos e retarda-nos ao mesmo tempo na nossa exploração da experiência, e os detalhes destes processos de ajuda e impedimento estão depositados nos significados mais sutis de diferentes culturas⁷⁶”.

O autor complementa sua justificativa, afirmando que as atividades práticas podem ser beneficiadas pela contextualização cultural das palavras, quando diz que:

A compreensão de um poema simples, por exemplo, envolve não apenas uma compreensão das palavras isoladas em seu significado médio, mas uma compreensão plena de toda a vida da comunidade tal como é refletida nas palavras, ou como é sugerida pelas suas conotações⁷⁷ (Sapir, 1949, p. 69, tradução nossa).

Nessa linha de pensamento de Sapir (1949), pode-se destacar que a linguagem tanto auxilia quanto limita a exploração da experiência, sendo que o significado das palavras está ligado ao contexto cultural. Posteriormente, Sapir (1994) complementa essa discussão ao enfatizar que cada idioma possui métodos próprios para conectar

⁷⁶ No original: Language is at one and the same time helping and retarding us in our exploration of experience, and the details of these processes of help and hindrance are deposited in the subtler meanings of different cultures (Sapir, 1949, p. 8).

⁷⁷ No original: The understanding of a simple poem, for instance, involves not merely an understanding of the single words in their average significance, but a full comprehension of the whole life of the community as it is mirrored in the words, or as it is suggested by their overtones (Sapir, 1949, p. 69).

palavras e formar unidades maiores de significado. Esse argumento sugere que o sistema da língua não é apenas uma questão sintática ou gramatical.

Ao falar sobre palavras e suas diversas formas, tivemos que antecipar muitas das ideias que se referem à frase como um todo. Cada idioma tem seu próprio método ou métodos especiais de ligar palavras para formar uma unidade maior. A importância desses métodos costuma variar de acordo com a complexidade da palavra isolada⁷⁸ (Sapir, 1994, p. 129, tradução nossa).

Essa perspectiva é reforçada por Lévi-Strauss (2013, p. 375), que destaca a importância de uma visão global do aspecto social para uma compreensão mais aprofundada de uma determinada cultura. O antropólogo afirma que: “A antropologia social nasceu da descoberta de que todos os aspectos da vida social – econômico, técnico, político, jurídico, estético, religioso – constituem um conjunto significativo, e que é impossível compreender qualquer um deles sem situá-lo entre os demais”.

Podemos refletir sobre a afirmação de Lévi-Strauss para entender como podemos usar a antropologia e o Relativismo Linguístico no ensino de língua estrangeira e compreender de que maneira os aspectos da vida social atribuem significado às palavras que compõem seu vocabulário.

Vejamos, a seguir, como o Relativismo Linguístico (hipótese Sapir-Whorf) e a Linguística Antropológica poderiam colaborar com o ensino de uma língua estrangeira. Iniciamos, retomando o *Present Perfect*, já referido anteriormente.

4.2.3 Relativismo Linguístico e Antropologia Linguística: recomendações pedagógicas a professores de língua estrangeira

Considerando o objetivo geral desta pesquisa que é investigar de que forma os estudos de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, mais especificamente a hipótese Sapir-Whorf, e a perspectiva linguístico-antropológica poderiam auxiliar no ensino de línguas estrangeiras, como forma de qualificar as práticas de ensino, e, em especial, nosso objetivo específico (e) que é propor recomendações pedagógicas aos professores de língua estrangeira para promover e desenvolver a perspectiva

⁷⁸ No original: Al hablar acerca de las palabras y de sus diversas formas hemos tenido que anticipar muchas de las ideas que se refieren a la frase en su conjunto. Cada idioma posee su método o sus métodos especiales de vincular las palabras para constituir una unidad más extensa. La importancia de estos métodos suele variar de acuerdo con la complejidad de la palabra aislada (Sapir, 1994, p. 129).

linguístico-antropológica como ferramenta para auxiliar no ensino, a seguir é o que passamos a fazer.

Iniciamos, com a possibilidade de ensino do *Presente Perfect*, conteúdo que pode gerar alguma dificuldade de compreensão para os estudantes da língua inglesa.

Uma possível forma de ensinar o *Present Perfect* em sala de aula seria apresentar e analisar seu uso em textos autênticos, correntes no dia a dia, como textos jornalísticos, disponíveis em diferentes suportes. O jornalismo, frequentemente, utiliza o *Present Perfect* para destacar a relevância de eventos recentes e o impacto que ainda causam no presente.

Uma atividade dessa natureza poderia ser desenvolvida da seguinte forma:

Quadro 4 – Simulação de um plano de aula 1

(continua)

1º momento	Para iniciar, o professor(a) poderia questionar seus estudantes sobre quais tipos de notícias despertam o interesse deles para, na sequência, contemplando seus conhecimentos prévios, indagá-los a respeito de notícias recentes que tenham ouvido ou lido.
2º momento	Em seguida poderia apresentar manchetes de jornais escritas na língua-alvo (em nosso exemplo, a língua inglesa) e pedir para que eles as leiam e falem o que sabem sobre essas manchetes. Exemplo de manchete: Kazakhstan says it has discovered 20 million ton rare earth metals deposit By Reuters April 2, 2025 9:27 AM GMT-3 · Updated 7 days ago  Disponível em: https://www.reuters.com/markets/commodities/kazakhstan-says-

	it-has-discovered-20-million-ton-rare-earth-metals-deposit-2025-04-02/. Acesso em: 7 abr. 2025.
3º momento	Na sequência, como forma de contemplar o conteúdo a ser estudado, poderia solicitar que fosse identificado qual tempo verbal está sendo empregado.
4º momento	Depois, de acordo com as respostas obtidas, poder-se-ia solicitar que identificassem o <i>Present Perfect</i> nas manchetes e que discutissem por que esse modo verbal foi escolhido em vez do <i>Simple Past</i>. Uma questão motivadora para discussão, poderia ser como a escolha do tempo verbal pode alterar a compreensão não só do texto jornalístico, mas também de textos técnicos, políticos ou jurídicos (ou em outro contexto)? Nesse momento, seria interessante retomar a questão dos modos e tempos verbais na língua materna, a fim de observarem a forma como a questão do tempo passado é compreendida na sua cultura e na cultura da língua-alvo.
5º momento	O professor, poderia, por exemplo, dar a seguinte explicação da manchete apresentada para seus alunos. A manchete "<i>Kazakhstan says it has discovered 20 million ton rare earth metals deposit</i>" usa o <i>Present Perfect</i> "<i>has discovered</i>" para enfatizar a relevância atual da descoberta, indicando que o evento ainda tem impacto no presente. E sob a ótica do Relativismo Linguístico, poderia ser explicado que o uso desse tempo verbal reflete uma estrutura do inglês que prioriza a atualidade do acontecimento, bem como a sua possível continuidade e as consequências políticas e econômicas das ações, destacando a importância da descoberta para a economia e a política global.
6º momento	Traduzir a manchete para a língua materna, buscando manter o sentido que é dado na língua inglesa.
7º momento	Neste momento poder-se-ia propor uma atividade na qual os alunos comparariam a tradução para a língua materna com o texto original a fim de identificar se o sentido é o mesmo nos dois idiomas.

	Nesse caso, o professor estaria aplicando a hipótese do Relativismo Linguístico.
--	--

Fonte: do autor.

Ainda utilizando a mesma temática da atividade, outro exercício poderia ser:

- Pedir aos alunos para criarem suas próprias manchetes. Eles podem escrever manchetes de notícias sobre acontecimentos da sua realidade, usando o *Present Perfect* e, depois, justificar por que esse tempo verbal foi usado.

Com relação ao pronome *you*, podemos fazer uma atividade para compreender a quem o pronome é atribuído. O objetivo seria mostrar como *you* pode se referir a diferentes pessoas e como isso varia na língua portuguesa. O propósito final da atividade seria discutir sobre a diferença cultural que o uso do pronome pode causar. Essa diferença pode criar interpretações muito importantes, como quando se evidencia o número de pessoas a que *you* se refere (singular: tu ou você; plural: vocês; genérico: a gente, qualquer um, todo mundo). Podemos usar tirinhas, mensagens de redes sociais, *prints* de *e-mails* ou frases retiradas de contextos reais, como na atividade a seguir.

Quadro 5 – Simulação de um plano de aula 2

(continua)

1º momento	Para iniciar, o professor(a) poderia mostrar a imagem de uma propaganda, como a imagem abaixo, e questionar seus estudantes sobre: • Como podemos interpretar o texto da imagem? A quem se refere o <i>you</i> do texto? Exemplo de propaganda:
------------	---

	 Disponível em: https://www.canva.com/learn/clever-advertising/. Acesso em: 7 abr. 2025.
2º momento	Em seguida, poderia apresentar as seguintes perguntas para discutir a respeito da imagem: 1. Como você interpreta o <i>you</i> nesta frase da campanha? Ele se refere a você pessoalmente? À humanidade como um todo? Ou é uma forma impessoal? 2. Em português, há distinção entre o "você" genérico e o "você" pessoal? Como essa diferença poderia mudar o impacto da mensagem? Poderíamos dizer "em você" ou "em todos nós"? Qual parece mais impactante? 3. Como o uso do <i>you</i> em inglês pode influenciar a forma como o falante interpreta responsabilidade social ou envolvimento pessoal com o problema apresentado? A mensagem parece mais acusatória ou mais empática? 4. Se essa campanha fosse traduzida para o português, como o pronome <i>you</i> seria traduzido? O efeito de sentido seria o mesmo? Por quê? 5. Que pronomes ou construções seriam mais adequados para manter o mesmo efeito de sentido? 6. De que forma a estrutura linguística do inglês, com <i>you</i>, facilita ou dificulta a criação de campanhas de impacto social como esta? 7. Qual seria o efeito da frase se fosse dito <i>goes in us</i> em vez de <i>goes in you</i>? Como isso mudaria o apelo emocional ou a percepção de responsabilidade social?

3º momento	Traduzir para a língua materna, buscando manter o sentido que é dado na língua inglesa.
4º momento	Neste momento poder-se-ia propor uma atividade na qual os alunos comparariam a tradução para a língua materna com o texto original a fim de identificar se o sentido é o mesmo nos dois idiomas. Nesse caso, o professor estaria aplicando a hipótese do Relativismo Linguístico.

Fonte: do autor.

Quadro 6 – Simulação de um plano de aula 3

(continua)

1º momento	Para iniciar, o professor(a) poderia mostrar aos estudantes as seguintes frases, para, depois, questioná-los sobre a quem se refere o <i>you</i> de cada frase: • <i>You should drink more water.</i> • <i>You are late!</i> • <i>You never know what might happen.</i>
2º momento	Depois, o professor(a) poderia explicar aos estudantes as diferenças do <i>you</i>. • É um “você específico”? (individual, conhecido, direto) • É um “você genérico”? (equivalente a “a gente”, “qualquer um”, “todo mundo”) • É plural? (“vocês”? “a turma”?)
3º momento	Após a explicação, pedir aos alunos para identificar quem é <i>you</i> em cada exemplo.
4º momento	Na sequência, poder-se-ia discutir as possíveis traduções para o português e como a língua portuguesa exige escolhas que o inglês não requer (<i>você / vocês / tu / a gente / se etc.</i>). Exemplo de discussão: <i>You never know what might happen.</i> • Como traduzir estas frases para a língua inglesa? • A gente nunca sabe o que pode acontecer? • Você nunca sabe o que pode acontecer? • Nunca se sabe o que pode acontecer?

5º momento	Neste momento poder-se-ia propor uma atividade na qual os alunos comparariam a tradução para a língua materna com o texto original a fim de identificar se o sentido é o mesmo nos dois idiomas. Nesse caso, o professor estaria aplicando a hipótese do Relativismo Linguístico.
------------	---

Fonte: do autor.

Também seria possível trabalhar como pronome *you* com o objetivo de compreender a formalidade da situação, pois, em uma tradução, é necessário conhecer a cultura do país para saber em qual situação cabe traduzir, considerando uma situação formal ou informal. Assim, podemos mostrar como o inglês usa um único pronome, enquanto em português é necessário especificar o tipo de interlocutor, revelando uma diferença na forma de pensar e estruturar relações sociais. A escolha dos pronomes de tratamento em uma língua, além de uma questão gramatical, também reflete normas sociais, hierarquias e relações interpessoais dentro de cada cultura. Nessa perspectiva, podemos analisar a diferença entre o uso de *you* em inglês e “tu”, “você(s)”, “senhor(s)” ou “senhora(s)” em português, considerando a necessidade de compreender a língua dentro de seu contexto sociocultural.

A partir da visão de Lévi-Strauss, lembramos que é essencial considerar o contexto social e cultural em que essas formas linguísticas operam. Ensinar inglês sem abordar como *you* pode indicar tanto uma interação casual quanto formal, ou sem explicar como o português diferencia pronomes conforme a relação interpessoal (pensado que a língua portuguesa seja a língua materna do aprendiz), pode levar a situações de constrangimento e dificuldades comunicativas. Sendo assim, ao integrar uma abordagem sociocultural ao ensino de idiomas, permite-se que os alunos compreendam não apenas como dizer algo, mas por que certas formas são usadas em diferentes contextos em línguas diferentes de línguas.

Quadro 7 – Simulação de um plano de aula 4

(continua)

1º momento	Para iniciar, o professor(a) poderia mostrar a seus estudantes algumas frases, como as abaixo: • <i>Can I help you?</i>
------------	--

	• <i>You gotta be kidding me!</i> • <i>You are cordially invited to attend...</i> • <i>You rock!</i>
2º momento	Posteriormente, o professor poderia pedir para que os alunos traduzissem as frases, porém sem dar maiores detalhes sobre o contexto no qual as frases foram retiradas, e sem a respectiva adaptação ao contexto cultural, considerando a intenção comunicativa o que abriria para diferentes traduções, bem como a uma discussão em aula sobre as razões de cada tradução.
3º momento	Após, analisar as traduções feitas pelos estudantes e, a partir dessas traduções (reescrevê-las, se for necessário), refletir sobre como as mensagens seriam expressas em português, considerando diferentes contextos sociais e culturais. Eles podem escolher entre as seguintes possibilidades, dependendo da situação de uso. • Traduzir usando "você", como em interações mais informais ou neutras em algumas regiões do Brasil. • Omitir o pronome, como é possível em estruturas mais naturais em português. • Utilizar "tu", comum em algumas regiões do Brasil (como Rio Grande do Sul e Nordeste), pode variar em grau de formalidade. • Ou usar "senhor/senhora", para marcar um tom formal ou respeitoso, típico de situações profissionais ou quando se fala com pessoas de mais idade. Exemplo de possíveis traduções para as discussões, com a frase <i>Can I help you?</i> Pode ser traduzida como: "Posso ajudar?"; "Posso ajudar você?"; "Posso te ajudar?"; "Posso ajudar o senhor/senhora?".

4º momento	Neste momento poder-se-ia propor uma atividade na qual os alunos comparariam a tradução para a língua materna com o texto original a fim de identificar se o sentido é o mesmo nos dois idiomas. Nesse caso, o professor estaria aplicando a hipótese do Relativismo Linguístico.
------------	---

Fonte: do autor.

Ainda, podemos discutir a relação de *you* com referência a gênero, pois, em português, essa distinção existe e é importante, já em inglês até pode ser levada em consideração, mas usando outros pronomes, não mais o *you*. Podemos compreender isso quando traduzimos algo que está em português para o inglês. Como no exemplo de atividade a seguir.

Quadro 8 – Simulação de um plano de aula 5

(continua)

1º momento	Para começar, o professor(a) poderia mostrar aos seus estudantes uma tirinha em português.  Disponível em: https://www.studiokaricato.com/post/caricaturista. Acesso em: 7 abr. 2025.
2º momento	Em seguida, questionar os alunos sobre as possibilidades de tradução com algumas perguntas como as abaixo: • Como podemos traduzi-la para inglês, tentando manter o humor e o sentido original? • Se usarmos o pronome <i>you</i>, a tirinha tem o mesmo sentido em inglês? Por quê?

	• No português, as palavras “senhor” e “senhora” indicam formalidade e gênero. Como poderíamos adaptar a tradução para o inglês para manter essas marcas? Pense em expressões que indiquem respeito ou distinção entre as pessoas. • Você acha que a língua inglesa perde ou ganha algo por usar o mesmo pronome <i>you</i> para todas as pessoas? Explique sua opinião.
3º momento	Para terminar, mostrar um exemplo de possível tradução literal da tirinha, sem usar <i>you</i>, e discutir se é possível interpretar a conteúdo da mesma forma que se interpreta em português. • <i>The gentleman can't board like this.</i> • <i>Gentleman?</i> • <i>The lady can't board like this.</i> • <i>Lady?</i> • <i>It's forbidden to board like this.</i> • <i>Like this?</i>
4º momento	Neste momento poder-se-ia propor uma atividade na qual os alunos comparariam a tradução para a língua materna com o texto original a fim de identificar se o sentido é o mesmo nos dois idiomas. Nesse caso, o professor estaria aplicando a hipótese do Relativismo Linguístico.

Fonte: do autor.

Em muitos contextos de ensino de línguas, costuma-se valorizar apenas a resposta "correta", baseada nas normas gramaticais, mas Ortiz (2009) lembra-nos de que apresentar alternativas, pontos de vista distintos pode nos levar a uma aprendizagem mais duradoura: “Uma educação em que novas e variadas alternativas sejam apresentadas ao cérebro será muito melhor do que aquela em que o cérebro

tenha sempre que dar o mesmo tipo de resposta, mesmo que seja sempre correta⁷⁹ (Ortiz, 2009, p. 110, tradução nossa). Portanto, sua proposta é um exemplo concreto dessa visão de ensino, um espaço no qual o aluno reproduz, mas também reflete, questiona e cria, sendo respeitado em sua identidade cultural e linguística. O autor complementa dizendo:

Um fator importante para manter a atenção do aluno é a forma de ensinar, um ensino ativo, dinâmico, com ritmo, com muitas motivações e muitas mudanças de exposição favorecem a atenção em detrimento de uma aula monótona ou entediante. O motivo é muito simples, o cérebro está em constante estado de alerta, pelo menos durante a aula, e sua atenção está focada a partir de mudanças, movimentos e sons diversos⁸⁰ (Ortiz, 2009, p. 63 - 64, tradução nossa).

A proposta de analisar as escolhas de vocabulário e visões culturais diferentes, a partir da perspectiva do Relativismo Linguístico, é um exemplo de ensino que valoriza o pensamento crítico e analítico dos aprendizes, que rompe com a lógica tradicional de buscar apenas a resposta mecanizada e gramaticalmente correta. Em muitos contextos de ensino de línguas, há uma tendência de reforçar a memorização de estruturas normativas, desconsiderando fatores culturais, contextos e interpretações que as línguas carregam. No entanto, como aponta Ortiz (2009), oferecer ao cérebro novas e variadas alternativas é uma forma eficaz de promover a aprendizagem, pois permite que o aluno reflita, questione e crie a partir da língua, em vez de apenas reproduzi-la mecanicamente. O autor faz uma crítica clara a práticas de ensino centradas exclusivamente na busca por respostas corretas, normalmente associadas às normas gramaticais e propõe uma mudança nas práticas pedagógicas, defendendo um ensino que favoreça a variação de respostas, a diversidade de perspectivas e o respeito à cultura e à língua do aluno, e nos faz pensar em uma educação em que quanto mais caminhos possíveis forem oferecidos ao estudante, mais ele se engaja no processo de aprendizagem.

Como corroboram Ferreira e Mozzillo (2021, p. 17), “a aprendizagem de L2 envolveria [...] uma reestruturação das representações conceituais em sua mente”.

⁷⁹ No original: Una enseñanza en la que se le presenten al cerebro nuevas y variadas alternativas será mucho mejor que aquella en la que el cerebro tenga que dar siempre un mismo tipo de respuesta, aunque ésta sea siempre correcta (Ortiz, 2009, p. 110).

⁸⁰ No original: Un factor importante para mantener la atención del alumno es la forma de enseñar, una enseñanza activa, dinámica, con ritmo, con muchas motivaciones y muchos cambios en la exposición favorecen la atención frente a la clase monótona o aburrida. El motivo es muy sencillo, el cerebro está en constante estado de alerta, por lo menos durante la clase, y su atención la focaliza en función de los cambios, el movimiento, de los diferentes sonidos (Ortiz, 2009, p. 63 - 64).

Nessa mesma linha, Sharifian (2017) acrescenta que “os currículos de ELT⁸¹ devem proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver competências metaculturais⁸²” (p. 107, tradução nossa). Essas afirmações nos mostram a importância de uma abordagem que vá além da memorização e destacam a necessidade da interpretação como parte essencial do processo de aprendizagem de uma nova língua. Ting-Toomey e Dorjee (2019) complementam, demonstrando a relevância que o conhecimento da língua e da cultura têm para que o aluno seja realmente competente na língua que está aprendendo, nesse sentido, dizem eles: “Para ser um usuário competente de uma segunda ou terceira língua estrangeira, você precisa ter um bom conhecimento da ‘linguicultura’ que irá encontrar⁸³” (p. 201, tradução nossa).

Já, Duranti (1997) nos leva a refletir sobre o processo de aprendizagem quando diz: “A forma mais comum de transmissão de conhecimento no mundo é o aprendizado. É um sistema que limita a participação na tarefa e ainda assim permite que a pessoa se sinta envolvida em toda a tarefa⁸⁴” (Duranti, 1997, p. 31, tradução nossa). Ou seja, mesmo quando o aluno realiza apenas uma parte de uma tarefa, ou participa de forma periférica, ele ainda pode se sentir envolvido com o todo. Isso se relaciona à ideia de aprendizagem por imersão. Duranti fala de um tipo de conhecimento que se constrói na prática, por meio da observação e da participação, ainda que parcial.

Por outro lado, Souza (2012) nos traz uma abordagem mais pragmática,

Pode-se perceber ainda que há uma necessidade de mudança no que se refere ao planejamento e a execução das atividades de leitura realizadas em sala de aula, a fim de abarcar todos os níveis de percepção simultaneamente ou de maneira isolada para depois integrá-los. Ou seja, não se pode usar todo o tempo das aulas destinadas ao ensino de leitura apenas para deixar os alunos lendo aleatoriamente os textos e respondendo questões sem ensinar-lhes efetivamente a compreender os textos, focando ora em aspectos semânticos, ora em estruturais, ora em funcionais ou de forma mais completa em vários desses aspectos ao mesmo tempo (Souza, 2012, p. 31).

A autora defende que métodos estruturados, que articulem as habilidades práticas com a teoria e que sejam sustentados por abordagens diversificadas. Essa

⁸¹ ELT - English Language Teaching (Ensino de Língua Inglesa).

⁸² ELT curricula should provide learners with opportunities to develop meta-cultural competence (Sharifian, 2017, p. 107).

⁸³ No original: To be a competent language user in a second or third foreign language, you need to have a good grasp of the 'languaculture' that you will be encountering (Ting-Toomey, Dorjee, 2019, p. 201).

⁸⁴ No original: The most common way of transmitting knowledge in the world is apprenticeship. It is a system that limits participation in the task and yet allows a person to feel involved in the whole task (Duranti, 1997, p. 31).

perspectiva também vai ao encontro dos pressupostos do Relativismo Linguístico, especialmente quando se considera que o uso da linguagem está ligado à forma como cada indivíduo ou grupo percebe e interpreta o mundo.

Nesse caso, podemos inserir o que propõe a hipótese Sapir-Whorf ao analisar as escolhas de vocabulário ou as estruturas gramaticais utilizadas por falantes de diferentes línguas, ou, até mesmo, variações dentro de uma mesma língua, compreendo que essas escolhas não são aleatórias, mas refletem modos específicos de pensar, organizar e significar a realidade. Sousa (2017), que defende a necessidade de repensar as interações em sala de aula complementa, sugerindo que:

As interações em sala de aula precisam criar uma atmosfera de abertura para o novo, para questionamentos comparativos sobre o conteúdo apresentado no livro didático adotado [...] O estímulo ao uso improvisado da língua em situações não familiares também é interessante, pois impulsiona o desenvolvimento das Competências Interacional e Estratégica ao mesmo tempo em que estimula a disposição imediata para engajar comunicativamente em outras culturas e práticas culturais. (Sousa, 2017, p. 73).

Além disso, ressalta a importância de se estimular o uso improvisado da língua em contextos não familiares, incentivando o engajamento comunicativo em diferentes práticas culturais. Essa perspectiva leva o professor a articular linguagem e cultura de forma dinâmica, respeitando a diversidade de sentidos e práticas que surgem nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, é possível considerar que o ensino de língua estrangeira pode se beneficiar da perspectiva do Relativismo Linguístico, como já viemos defendendo. Ao usar exemplos práticos, percebemos como estruturas gramaticais, aparentemente simples, carregam diferenças culturais e sociais que precisam ser discutidas em sala de aula. Essa abordagem incentiva o aluno a refletir sobre como dizer algo, por qual motivo aquilo é dito daquela forma, e o que isso revela sobre a visão de mundo da língua estudada.

Como discutido ao longo do capítulo, a relação entre língua e cultura exige que o ensino vá além das regras. Nessa perspectiva, o Relativismo Linguístico reforça a ideia de quanto pode ser produtivo para o ensino, adaptar conteúdos, propor atividades comparativas e inserir elementos culturais nos processos de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou refletir sobre as possibilidades pedagógicas que emergem da integração entre a hipótese Sapir-Whorf, também conhecida como Relativismo Linguístico, e a Antropologia Linguística no ensino de línguas estrangeiras. Em face do que foi examinado, entende-se que este estudo cumpriu seu objetivo geral, ao investigar de que forma os estudos de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, especialmente a hipótese Sapir-Whorf, e a perspectiva linguístico-antropológica podem contribuir para o ensino de línguas estrangeiras. Com base no estudo teórico e na avaliação crítica efetuada, constatou-se que a união entre idioma, cultura e raciocínio é essencial para aprimorar os métodos de ensino, incentivando um aprendizado mais relevante e entre culturas.

Desse modo, acredita-se ter respondido ao problema de pesquisa aqui proposto, mostrando que dar importância ao relativismo do idioma e a inter-relação entre culturas representa um percurso animador para a criação de novas formas de ensinar línguas estrangeiras, deixando para trás as restrições dos métodos antigos focados apenas na gramática e na tradução de textos.

A partir de uma análise teórica e de exemplificações práticas da experiência docente, foi possível evidenciar que o ensino de línguas, mais do que o ensino de estruturas gramaticais, implica um processo complexo de mediação cultural.

Os resultados obtidos neste estudo demonstram que a cultura e a visão de mundo dos aprendizes na aprendizagem de uma língua estrangeira é um aspecto indispensável para a construção de práticas pedagógicas.

Além disso, evidenciou-se que as práticas tradicionais de ensino, baseadas na gramática e na tradução, embora ainda predominantes em muitos contextos educacionais, não são suficientes para atender às demandas de um ensino mais intercultural e dinâmico. Nesse sentido, a adoção de metodologias que valorizem o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural, aliadas à flexibilidade do uso do material didático, aparece como uma estratégia para superar as limitações da padronização e do ensino descontextualizado.

Outro aspecto relevante foi a constatação da necessidade de fortalecimento da autonomia docente. O desenvolvimento de metodologias próprias, a partir da escuta atenta das necessidades dos alunos e da reflexão crítica sobre o material didático disponível, é um elemento central para a efetividade de práticas pedagógicas que

reconheçam e respeitem a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

A integração de recursos tecnológicos, conforme discutido, amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os alunos se engajem em práticas autênticas de uso da língua, enquanto exploram diferentes manifestações culturais. No entanto, para que tais potencialidades sejam plenamente aproveitadas, é imprescindível uma formação docente continuada, que possibilite aos professores desenvolver competências interculturais, bem como habilidades para selecionar, adaptar e produzir materiais didáticos. O esforço de ir além do livro didático para incorporar elementos culturais demanda tempo e energia e mostra a necessidade de políticas educacionais que valorizem e incentivem o papel ativo do professor, fornecendo apoio pedagógico, tempo para pesquisa e formação continuada.

Esta dissertação não pretende encerrar o debate, mas, sim, contribuir para a ampliação das discussões sobre o papel da linguagem nas relações interculturais mediadas pelos professores de língua estrangeira e na construção de significados. Considera-se que o Relativismo Linguístico e a Antropologia Linguística oferecem fundamentos teóricos e metodológicos positivos para pensar e transformar as práticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Fica, portanto, o convite para que pesquisadores e professores continuem investigando e experimentando abordagens pedagógicas que promovam uma educação linguística mais plural, sensível às diferenças e comprometida com a formação dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil*. EntreLínguas, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, jul./dez. 2015.
- BALBIN, Flavio Augusto. *Uma análise dos gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa e possíveis reflexos na aprendizagem*. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.
- BARBOSA, Gabriela Brito. *Entendendo o “não entender” dos estudantes: Linguística Aplicada, Prática Exploratória e Letramento em salas de aula de LE no Ensino Médio*. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BIGOT, Margot. *Apuntes de lingüística antropológica*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales, 2010.
- BOAS, Franz. 1911. *Introduction to handbook of american indian languages*. University of Nebraska Press, 1991.
- BORBA, Valquíria Claudete Machado. *Aquisição da linguagem, cognição, memória e aprendizagem*. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 267-290, jul./dez. 2015.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.
- DAY, Kelly. *Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária*. Revista Escrita, Rio de Janeiro: PUC-Rio, ano 2012, n. 15, ISSN 1679-6888. Disponível em: escrita@puc-rio.br. Acesso em: 6 dez. 2024.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- EKŞİ, Gonca. *Foreign Language Learning, Prejudice and Stereotyping*. EKEV Akademi Dergisi, v. 13, n. 38, p. 317-330, Winter 2009.
- ERDMANN, Bettina; DRECKTRAH, Stefanie. *ABC der Tiere 4 - Arbeitsheft Lesebuch Kompakt: Förderausgabe*. 1ª Edição. Mildenerberger Verlag GmbH, 2021.
- FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. Transferência conceitual: o relativismo linguístico na aprendizagem de segunda língua. *Alfa: Revista de Linguística*, vol. 65, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e12799>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- FOLEY, William. *Anthropological Linguistics: an introduction*. Oxford: Blackwell, 1997.
- GAVILLON, Póti Quartiero. KROEFF, Renata Fischer da Silveira. MARASCHIN, Cleci.

Enação, ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2019.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Relativismo linguístico e o ensino de língua estrangeira*. Revista X, Vol. 1, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328070885.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Relativismo linguístico ou como a língua influencia o pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KOVALEK, Olena. *O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas*. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. p. 105-123. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786558461647>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LEITE, Anelise de Souza. *O paradigma conexcionista na aquisição lexical*. *ReVEL*, v. 6, n. 11, ago. 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Zahar, 2013.

LIMA, Samuel de Carvalho. *Ensino de línguas mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa*. Doutorado em Linguística. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico oriental*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1976.

MARQUES, Welisson. *Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas*. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v. 65, e8277, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e8277>. Acesso em: 06 dez. 2024.

McWHORTER, John Hamilton. *The Language Hoax*. New York: Oxford University Press, 2014.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. *Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações*. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. rev. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. p. 43-71.

NUNAN, David. *The Learner-Centred Curriculum: a study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Disponível em: <http://www.cambridge.org/0521358434>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ODISHO, Edward Y. *Pronunciation is in the brain, not in the mouth: a cognitive approach to teaching it*. Piscataway, NJ: Gorgias Press LLC, 2014.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de; SANTOS, Marcelo Sousa; DIAS, Romar Souza.

Língua-cultura: teorias e implicações para o ensino de línguas. Metáfora Educacional, n. 15, p. 96-109, 2013. Disponível em: www.valdeci.bio.br/pdf/n15_2013/oliveira_santos_dias_lingua-cultura.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999.

ORTIZ, Tomás. *NeuroCiencia y Educación*. Alianza Editorial. Madri. 2009.

PATRÃO, André. *Linguistic relativism in the age of global lingua franca: Reconciling cultural and linguistic diversity with globalization*. *Língua*, v. 210, p. 30-41, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.04.006>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PINKER, Steven. *Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

REBOLLO, Alberto Anula. *El abecé de la psicolingüística*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2002. ISBN 84-7635-295-6.

REVUZ, Christine. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROSA, Ana Amélia Calazans da; BASSO, Edcleia Aparecida. Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: investigando a prática da sala de aula. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 89-100, ago./dez. 2010.

SANTANA, Marcle Vanessa Menezes. *A língua inglesa na legislação imperial brasileira (1809-1828)*. Eixo 15 – Estudos da Linguagem. VII Colóquio Internacional. São Cristóvão - SE. "Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013. ISSN 1982-3657. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9898/39/38.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SANTOS, Elaine Maria. Os primeiros professores de língua inglesa do século XIX: lutas pela valorização do idioma. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e164>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SANTOS, Jane Beatriz Vilarinho dos. A produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no Brasil: propostas, objetivos e autoria. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2015.2, p. 1-16, 2015.

SAPIR, Edward. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

SAPIR, Edward. *Culture, language and personality: selected essays*. California: University of California Press, 1949.

SAPIR, Edward. *A linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAPIR, Edward. *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. Tradução de Margit e Antonio Alatorre. 96. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

SHARIFIAN, Farzad. *Cultural Linguistics: cultural conceptualisations and language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

SILVA, Rui. *Intercultural Communication and the Challenge of Linguistic and Cultural Relativism*. Dialogue and Universalism, n. 1, p. 77-90, 2013.

Disponível em: <https://doi.org/10.5840/du201323121>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SIQUEIRA, Sávio. *Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?* In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

SOUZA, Neyla Denize de. *Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUSA, Tatianne Gomes de. *Cultura em ensino-aprendizagem de língua inglesa (LE): desenvolvimento de competência intercultural*. Dissertação: Mestrado - Universidade de Brasília, 2017. Disponível em:

http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/24101/3/2017_TatianneGomesDeSou sa.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

TING-TOOMEY, Stella; DORJEE, Tenzin. *Communicating Across Cultures*. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2019.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *A língua inglesa na escola*. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Rio de Janeiro, v. VIII, n. XXX, jul./set. 2009.

Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 8 de jan.2025.

WHORF, Benjamin Lee. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1956.