

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS CORA CORALINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E  
INTERCULTURALIDADE

ARIANE MOREIRA TAVARES

**A INTERCULTURALIDADE EM UMA SÉRIE DE LIVROS DIDÁTICOS DE  
LÍNGUA INGLESA: SUBSÍDIOS DA LEXICOLOGIA E DA LINGUÍSTICA DE  
CÓRPUS**

GOIÁS  
2019

ARIANE MOREIRA TAVARES

**A INTERCULTURALIDADE EM UMA SÉRIE DE LIVROS DIDÁTICOS DE  
LÍNGUA INGLESA: SUBSÍDIOS DA LEXICOLOGIA E DA LINGUÍSTICA DE  
CÓRPUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva.

GOIÁS  
2019

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina  
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

T231i Tavares, Ariane Moreira.  
A interculturalidade em uma série de livros didáticos de língua inglesa : subsídios da lexicologia e da linguística de córpus [manuscrito] / Ariane Moreira Tavares. – Goiás, GO, 2019.  
158f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva.  
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2019.

1. Linguística de córpus. 1.1. Lexicologia - língua inglesa. 2. Livro didático - língua inglesa. 3. Interculturalidade. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'33:37(817.3)

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM LÍNGUA, LITERATURA E  
INTERCULTURALIDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

ARIANE MOREIRA TAVARES

A INTERCULTURALIDADE EM UMA SÉRIE DE LIVROS DIDÁTICOS DE  
LÍNGUA INGLESA: SUBSÍDIOS DA LEXICOLOGIA E DA LINGUÍSTICA DE  
CÓRPUS

Trabalho apresentado e aprovado em 02 de agosto de 2019 pela Banca Examinadora  
constituída pelos seguintes professores:

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva  
Universidade Estadual de Goiás  
(Presidente)

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes  
Universidade Estadual de Goiás  
(Membro interno)

Profa. Dra. Talita Serpa  
Universidade Estadual Paulista  
(Membro externo)

A todos os professores em formação inicial de cursos de Licenciatura com habilitação em língua inglesa que vivenciam desafios didático-pedagógicos inerentes a aprendizagem e ao ensino desse idioma, que acreditam, resistem e lutam por uma formação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu porto seguro, equilíbrio e fortaleza sobrenatural em todos os momentos.

Aos meus pais, Arison e Enilza que sempre acreditaram em mim e abriram mão de muitas coisas, não poupando esforços para priorizar minha formação estudantil desde muito pequena – o que futuramente possibilitou tornar-me professora. Obrigada por todo o apoio e principalmente, pela compreensão em minhas ausências. Minha persistência na busca por uma formação profissional de qualidade se deve em grande medida, a vocês!

Ao meu namorado Antônio Marcos, pelo importante incentivo e por estar ao meu lado em cada ciclo da minha jornada acadêmica. Obrigada pela compreensão e pelo apoio incondicional, sobretudo em circunstâncias angustiadoras de ansiedade, medo, cansaço físico e mental. Essa, também é uma conquista sua!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva, por me conduzir até aqui com tanta sabedoria, responsabilidade, criteriosidade e dedicação. Obrigada pelas críticas construtivas, pelo apoio, confiança e compreensão em todos os momentos. À você, minha eterna gratidão e admiração.

Às professoras Dra. Priscila Petian Anchieta (Academia da Força Aérea) e Dra. Cristiane Rosa Lopes (UEG/POSLLI), por terem aceitado o convite para compor a banca de qualificação. Agradeço pela leitura crítica e precisa do texto e pelas valiosas sugestões que enriqueceram esta pesquisa.

Às professoras Dra. Cristiane Rosa Lopes (UEG/POSLLI) e Dra. Talita Serpa (UNESP), por terem gentilmente aceitado participar da banca de defesa desta dissertação. Agradeço imensamente pelos apontamentos e pelas considerações finais.

Ao professor Dr. Nelson Viana (UFSCar), por mesmo se recuperando de um procedimento cirúrgico na época, ter cedido a mim uma cópia exclusiva de sua tese de Doutorado. Agradeço pela colaboração com este trabalho.

A todos os professores das disciplinas cursadas por mim no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina, sobretudo, Dr. Eduardo Batista da Silva, Dra. Alessandra Carlos Costa Grangeiro, Dra. Darcília Marindir Pinto Simões, Dr. Eleone Ferraz de Assis, Dra. Cristiane Rosa Lopes e Dra. Carla Conti de Freitas, pelas discussões e contribuições teóricas que delimitaram aos poucos partes desta investigação.

Ao Professor Dr. Claude Valentin René Detienne, por ter me concedido realizar o Estágio de Docência em sua disciplina – o que me proporcionou momentos ímpares de

aprendizado na docência. Agradeço pela confiança, pelas orientações e pelo apoio sempre acompanhados de bom humor.

Aos professores em formação inicial participantes deste estudo e aos professores formadores que disponibilizaram suas aulas para que os dados pudessem ser coletados. Agradeço pela confiança e pela importante contribuição. Sem a participação de cada um vocês, esta pesquisa não teria sido concluída.

À Professora Dra. Marília Silva Vieira, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina, por toda a compreensão e apoio na reta final dessa jornada.

À *Vininha*, por ter me acolhido e me tratado com tanto carinho durante o tempo que precisei ficar na cidade de Goiás. Obrigada por tudo, seu carisma e sua humildade me inspiram. Agradeço também ao Diego, à Beatriz e ao Geraldo pela companhia, amizade e por terem sido tão gentis comigo.

Ao tio Alberico, que considero como um avô, pelas refeições nas inúmeras vezes em que precisei ir almoçar em sua casa. Agradeço pela preocupação, generosidade e por todo o carinho.

À Christiane Nogueira, minha psicóloga, pelo apoio incondicional, especialmente nas circunstâncias mais desafiadoras e complicadas da minha vida.

A todos os professores da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Itapuranga – onde me formei, sobretudo, Me. Antônio Oliveira, Dr. Hélvio Frank de Oliveira e Dr. José Elias Pinheiro Neto pelo incentivo desde a graduação. Vocês foram luz no meu caminho!

A todos os meus colegas de estudo deste programa de pós-graduação, em especial, àqueles que estive mais próxima, compartilhando preocupações, experiências e auxílio: Paula Regina, Jadson, Neimar, Joscemar, Bianca, Anyellen, Núbia e Cleiton.

À minha avó Maria, à minha tia-avó Rosa, às minhas irmãs Cristiany e Adriane e aos meus sobrinhos Max Ryan, Luan Felipe e Pedro Jorge, pelos preciosos encontros que me transmitem tranquilidade.

À prima Caroline, aos tios José Carlos e Djanira, à Maria Cláudia, à Claudinan e à Dona Itelvina pelo apoio. Agradeço por sempre poder contar com vocês!

Aos servidores da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, sobretudo: Marília, Alice, Geny e Kênya, na biblioteca; À eficiente secretária do programa, Michely Gomes Avelar; À Lúcia e Dona Geza. Agradeço pela amizade, pelo carinho de cada uma de vocês e pela disponibilidade em ajudar, sempre!

À Universidade Estadual de Goiás, pelo importante apoio financeiro.

*“There is often a cultural dimension to the meaning and use of vocabulary, and teachers should help learners explore this. [...]”*  
(NATION, 2001, p. 52)



## RESUMO

Com intuito de contribuir com o ensino de inglês sob uma perspectiva intercultural, nosso principal objetivo com esta dissertação foi descobrir aspectos quantiquantitativos do léxico e das informações das notas culturais presentes em uma série de livros didáticos norte-americanos e propor o emprego do texto dessas notas culturais como um recurso para o contato com o léxico mais frequente e com a cultura da língua inglesa. Como orientação teórica, têm-se estudos acerca da Lexicologia (NATION, 2001, 2003, 2014, 2015, 2017; BIDERMAN, 2001; 2006), da Linguística de Córpus (BERBER SARDINHA, 2000, 2004, 2012; SINCLAIR, 2004) e Cultura e interculturalidade (FREIRE, 2014; KOVALEK, 2013; KRAMSCH, 2001, 2013; LIMA; SILVA, 2015; MELO, 2016; SALOMÃO, 2011; 2012; 2015; 2017 e VIANA, 2003). Com relação ao material utilizado, ressaltamos as notas culturais presentes na série *Touchstone*, o software *Vocabprofile* e um teste de percepção léxico-cultural. Os procedimentos metodológicos foram os seguintes: análise exploratória da série de livros didáticos *Touchstone*; Transcrição e tabulação das notas de cultura; Inserção das notas no software *Vocabprofile*; Tabulação e análise dos resultados; Elaboração do teste de percepção léxico-cultural; Aplicação do teste; Tabulação e análise dos dados do teste. Os resultados indicam que na medida em que o nível dos livros aumenta, as notas culturais diminuem significativamente. A maioria delas, centram-se em exercícios que têm como objetivo trabalhar vocabulário. A série de livros didáticos *Touchstone* apresenta 85,63% do conteúdo lexical das notas culturais nas listas *K1* e *K2*, o vocabulário mais frequente da língua inglesa. Parte dos professores em formação, participantes do teste de percepção léxico-cultural indicam conhecer a maioria do vocabulário presente nas notas, enquanto outra parte, indica conhecer pouquíssimas palavras. As informações das notas culturais foram consideradas por esses participantes, como análogas à sua cultura. O perfil dos participantes não foi fator diferencial na percepção do léxico e na percepção das informações culturais das notas. Apesar disso, houve alteração no vocabulário fundamental de acordo com o tipo de informação das notas de cultura, compreendidas como sendo um recurso para o ensino de aspectos culturais inseridos no léxico.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Lexicologia. Linguística de Córpus. Língua inglesa.

## ABSTRACT

In order to contribute to the teaching of English under an intercultural perspective, our main objective with this dissertation was to discover quantitative and qualitative aspects of the lexicon and the information of the cultural notes present in a series of American textbooks and to propose the use of the text of these cultural notes as a resource for contact with the most frequent lexicon and with the culture of the English language. As a theoretical orientation, there are studies on Lexicology (NATION, 2001, 2003, 2014, 2015, 2017; BIDERMAN, 2001; 2006), on Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2000, 2004, 2012; SINCLAIR, 2004) and Culture and interculturality (FREIRE, 2014; KOVALEK, 2013; KRAMSCH, 2001, 2013; LIMA; SILVA, 2015; MELO, 2016; SALOMÃO, 2011; 2012; 2015; 2017 and VIANA, 2003). In relation to the material used, we highlighted the cultural notes in the Touchstone series, the Vocabprofile software and a lexical-cultural perception test. The methodological procedures were as follows: exploratory analysis of the Touchstone textbook series; transcription and tabulation of the culture notes; insertion of the notes in the Vocabprofile software; tabulation and analysis of the results; elaboration of the lexical-cultural perception test; application of the test; tabulation and analysis of the test data. The results indicate that as the level of the books increases, the cultural notes decrease significantly. Most of them focus on exercises that aim to work on vocabulary. The Touchstone textbook series presents 85,63% of the lexical content of the cultural notes in the K1 and K2 lists, the most frequent vocabulary in the English language. Part of the teachers in training, participants in the lexical-cultural perception test, indicate that they know most of the vocabulary present in the notes, while another part indicates that they know very few words. The information in the cultural notes was considered by these participants as analogous to their culture. The profile of the participants was not a differential factor in the perception of the lexicon and in the perception of the cultural information of the notes. Despite this, there was a change in the fundamental vocabulary according to the type of information of the culture notes, understood as a resource for teaching cultural aspects inserted in the lexicon.

**Keywords:** Interculturality. Lexicology. Corpus Linguistics. English language.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Léxico individual e léxico global.....	20
Figura 2 – Série de livros didáticos <i>Touchstone</i> .....	45
Figura 3 – Descrição da série <i>Touchstone</i> .....	45
Figura 4 – Descrição da segunda edição da série.....	46
Figura 5 – Demonstração de informação sobre erros comuns.....	46
Figura 6 – Demonstração de uma nota cultural.....	47
Figura 7 – Demonstração de orientação ao professor.....	48
Figura 8 – Página para acesso ao software.....	53
Figura 9 – Versões do software <i>Vocabprofile</i> .....	54
Figura 10 – Página do software para inserção de textos.....	55
Figura 11 – Página para acesso a ferramenta <i>Google forms</i> .....	56
Figura 12 – Página de opções para criação de formulários.....	57
Figura 13 – Página em branco para elaboração de formulários.....	57
Figura 14 – Perfil lexical em termos quantitativos.....	68
Figura 15 – Análise qualitativa de um excerto.....	69
Figura 16 – Lista de tokens em um <i>excerto</i> .....	70
Figura 17 – Análise qualitativa de uma informação habitual.....	112
Figura 18 – Análise qualitativa de uma informação específica.....	114
Figura 19 – Análise qualitativa de uma informação direcionada ao uso da língua.....	116

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento e categorização de notas culturais- <i>Touchstone 1</i> .....	63
Tabela 2 – Levantamento e categorização de notas culturais- <i>Touchstone 2</i> .....	65
Tabela 3 – Levantamento e categorização de notas culturais- <i>Touchstone 3</i> .....	66
Tabela 4 – Levantamento e categorização de notas culturais- <i>Touchstone 4</i> .....	67
Tabela 5 – Perfil lexical por nota cultural- <i>Touchstone 1</i> .....	70
Tabela 6 – Perfil lexical por nota cultural- <i>Touchstone 2</i> .....	72
Tabela 7 – Perfil lexical por nota cultural- <i>Touchstone 3</i> .....	73
Tabela 8 – Perfil lexical por nota cultural- <i>Touchstone 4</i> .....	73
Tabela 9 – Perfil lexical total por livro.....	75
Tabela 10 – Perfil lexical total da série.....	76
Tabela 11 – Perfil das turmas de 1º ano.....	78
Tabela 12 – Perfil das turmas de 2º ano.....	79
Tabela 13 – Perfil das turmas de 3º ano.....	82
Tabela 14 – Perfil das turmas de 4º ano.....	83
Tabela 15 – Percepção lexical feita pelas turmas de 1º ano.....	85
Tabela 16 – Percepção lexical feita pelas turmas de 2º ano.....	88
Tabela 17 – Percepção lexical feita pelas turmas de 3º ano.....	91
Tabela 18 – Percepção lexical feita pelas turmas de 4º ano.....	93
Tabela 19 – Percepção cultural feita pelas turmas de 1º ano.....	99
Tabela 20 – Percepção cultural feita pelas turmas de 2º ano.....	101
Tabela 21 – Percepção cultural feita pelas turmas de 3º ano.....	103
Tabela 22 – Percepção cultural feita pelas turmas de 4º ano.....	105
Tabela 23 – Categorização das informações das notas culturais.....	110
Tabela 24 – Porcentagens totais por nota: informações habituais.....	113
Tabela 25 – Porcentagens totais por nota: informações específicas.....	115
Tabela 26 – Porcentagem total por nota: informação habitual e específica.....	116
Tabela 27 – Porcentagens totais por nota: informações direcionadas ao uso da língua..	117

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dimensões de corpora em língua inglesa.....	28
Gráfico 2 – Relação dos participantes do teste de percepção.....	51

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 ARCABOUÇO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Lexicologia.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 <i>Contexto histórico: métodos e abordagens.....</i>	17
2.1.2 <i>Conceituação.....</i>	19
2.1.3 <i>Léxico e ensino de língua.....</i>	21
<b>2.2 Linguística de Córpus.....</b>	<b>24</b>
2.2.1 <i>Contexto histórico.....</i>	24
2.2.1.1 <i>Corpora disponíveis.....</i>	26
2.2.2 <i>Conceituação.....</i>	29
2.2.3 <i>Linguística de Córpus e ensino.....</i>	31
<b>2.3 Cultura e interculturalidade.....</b>	<b>34</b>
2.3.1 <i>Contexto histórico.....</i>	35
2.3.2 <i>Conceituação.....</i>	36
2.3.3 <i>Cultura, interculturalidade e ensino.....</i>	38
<b>2.4 Confluências entre a Lexicologia, Linguística de Córpus e interculturalidade..</b>	<b>41</b>
<b>3 MATERIAS E MÉTODO.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Materiais.....</b>	<b>44</b>
3.1.1 <i>A série de livros didáticos Touchstone.....</i>	44
3.1.1.1 <i>As notas de cultura.....</i>	47
3.1.2 <i>O software Vocabprofile.....</i>	48
3.1.3 <i>O teste de percepção léxico-cultural.....</i>	50
3.1.3.1 <i>Os participantes.....</i>	51
<b>3.2 Método.....</b>	<b>52</b>
3.2.1 <i>Análise exploratória da série de livros didáticos Touchstone.....</i>	52
3.2.2 <i>Transcrição e tabulação das notas culturais.....</i>	52
3.2.3 <i>Inserção das notas de cultura no software vocabprofile.....</i>	53
3.2.4 <i>Elaboração do teste de percepção léxico-cultural.....</i>	56
3.2.5 <i>A aplicação do teste.....</i>	58
3.2.6 <i>Tabulação e análise dos dados.....</i>	60
<b>4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 O levantamento e a categorização das notas culturais nos exercícios.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 O perfil lexical das notas de cultura.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3 O teste de percepção léxico-cultural.....</b>	<b>76</b>
4.3.1 <i>O perfil dos professores de inglês em formação inicial.....</i>	77
4.3.2 <i>A percepção do vocabulário das notas culturais.....</i>	84
4.3.3 <i>A percepção cultural das informações das notas.....</i>	98
<b>4.4 As informações das notas culturais, a percepção léxico-cultural e o vocabulário fundamental: distanciamentos e aproximações.....</b>	<b>109</b>
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A- Transcrição e análise do surgimento das notas culturais.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE B- Teste de percepção léxico-cultural.....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A experiência na aprendizagem, no ensino, o contato com estudos sob o foco na formação inicial de professores de língua inglesa realizados desde a graduação e as discussões com o professor orientador trouxeram inquietações relacionadas à atenção dispensada ao léxico/cultura.

A motivação para realizar esse estudo foi reforçada após a observação do desempenho insuficiente de professores de língua inglesa em um teste piloto de conhecimento lexical e produção escrita elaborado por Silva (2016), com base nas duas mil famílias de palavras mais frequentes da língua inglesa. O objetivo deste estudo foi descrever, analisar e problematizar o repertório lexical de professores de língua inglesa de escolas públicas e particulares do interior goiano na amostra analisada<sup>1</sup>.

Além disso, notamos que quando havia algum tipo de informação/aspecto de cultura e interculturalidade abordado na série de livros didáticos para o professor de língua inglesa *Touchstone*, não havia qualquer instrução para que o profissional de ensino trabalhasse essas notas em sala de aula.

A partir de então, a ideia para direcionar um projeto de pesquisa para a qualidade de aquisição vocabular em consonância com aspectos interculturais inseridos na língua surgiu como objeto de investigação. A ideia foi enriquecida e ganhou corpo com três disciplinas optativas cursadas no primeiro e segundo semestres do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina: 1) *Seminário de Projeto de Pesquisa em Língua e Literatura*, 2) *Formação de Professores e Didáticas de Línguas* e 3) *Léxico e Cultura*.

Tendo em vista que é preciso haver pesquisas com temáticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de vocabulário de modo prático, confiável, inovador (CONCEIÇÃO, 2014) e que “[...] o ensino de inglês deve contribuir para a construção de uma sociedade melhor, incentivando e discutindo os encontros interculturais cotidianos durante as aulas [...]” (MELO, 2016, p. 8), nosso principal objetivo nesta dissertação foi descobrir aspectos quantitativos

---

<sup>1</sup> Com base nesse teste piloto, um capítulo de livro foi escrito. Para mais informações: TAVARES, Ariane Moreira; SILVA, Eduardo Batista. Desempenho de professores de língua inglesa em um teste escrito. In: GOMES, Angela Maria (Org.). **Notas sobre literatura, leitura e linguagens 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 1-16. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/01/E-book-Notas-Sobre-LLL-2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

do léxico e das informações das notas culturais<sup>2</sup> presentes em uma série de livros didáticos norte-americana e propor o emprego do texto dessas notas culturais como um recurso para o contato com o léxico mais frequente e com a cultura da língua inglesa.

Para alcançar o objetivo geral traçado no parágrafo anterior, delimitamos os seguintes objetivos específicos para essa pesquisa:

- Categorizar o tipo de exercício onde cada nota cultural da série de livros didáticos *Touchstone* (edição para o professor) foi encontrada;
- Analisar o perfil lexical<sup>3</sup> dessas notas culturais indicado pelo software *Vocabprofile*;
- Apontar o perfil dos professores de inglês em formação inicial na amostra analisada, a percepção lexical e a percepção cultural feita por esses participantes;
- Traçar distanciamentos e aproximações entre as informações das notas de cultura, a percepção lexical, a percepção cultural e a respectiva qualidade lexical<sup>4</sup> das notas culturais.

Com esses objetivos específicos de investigação, pretendemos responder às perguntas:

- Quais são os tipos de exercícios propostos no momento em que essas notas aparecem?
- Qual é a qualidade lexical em termos porcentuais das notas de cultura de cada livro e da série como um todo?
- O perfil do professor de inglês em formação inicial foi fator diferencial na análise da percepção lexical e cultural das notas de cultura?

---

<sup>2</sup> Notas culturais são trechos, pequenos parágrafos e textos curtos que aparecem junto às orientações no livro do professor. Elas funcionam como uma espécie de “lembrete”, trazendo informações sobre a cultura norte-americana e, embora menos recorrentes, também sobre culturas de várias partes do mundo. No item 3.1.1.1 *As notas de cultura* do tópico 3.1 *Materiais*, há mais informações.

<sup>3</sup> O termo *perfil lexical* refere-se às faixas de palavras (*Families, Types, Tokens, K1, K2, AWL, OFF*) indicadas pelo software *Vocabprofile* após a inserção de um texto. É o resultado da análise quantiquantitativa realizada pelo software. Cada uma dessas faixas bem como o termo *perfil lexical* são especificados claramente no item 3.1.2 *O software Vocabprofile* do tópico 3.1 *Materiais*.

<sup>4</sup> Os termos *qualidade lexical* ou *vocabulário fundamental*, referem-se a duas das listas apontadas pelo software *Vocabprofile* (*K1* e *K2*). Essas listas indicam palavras pertencentes às duas mil famílias de palavras mais frequentes na língua inglesa. Podemos verificar a qualidade lexical de um texto, somando as porcentagens de *K1* e *K2*, além disso, é possível visualizar quais são essas palavras. Em 3.1.2 *O software Vocabprofile* do tópico 3.1 *Materiais*, explicamos esses termos.



- O que é possível constatar a partir da comparação entre as informações das notas culturais, a percepção lexical, a percepção cultural e o respectivo vocabulário fundamental?

Em relação a organização dessa dissertação, ressaltamos que foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos uma discussão teórica pautada em estudos sob a égide da Lexicologia (NATION 2001; 2003; 2014; 2015; 2018; BIDERMAN, 2001; 2006); da Linguística de Córpus (BERBER SARDINHA, 1999; 2000a; 2000b; 2004; 2012; SINCLAIR, 2004) e da Cultura e Interculturalidade (FREIRE, 2014; KOVALEK, 2013; KRAMSCH, 2001; 2013; LIMA; SILVA, 2015; MELO, 2016; SALOMÃO, 2011, 2012, 2015, 2017; VIANA, 2003). No segundo capítulo, esclarecemos a delimitação e a justificativa da metodologia, especificando os materiais e os métodos utilizados. No terceiro capítulo, expomos os resultados obtidos e as respectivas análises. Em seguida, contrastamos com algumas das teorias abordadas no primeiro capítulo.

A partir das perguntas de pesquisa traçadas inicialmente, no quarto capítulo, tecemos algumas considerações, respondendo-as conforme os resultados e as análises dos dados obtidos no terceiro capítulo. Também expomos possibilidades para estudos futuros a partir dessa investigação.

## 2 ARCABOUÇO TEÓRICO

Para nortear nossas reflexões, apresentamos neste capítulo as linhas de pesquisa sobre as quais apoiamos nossa reflexão, a saber: Lexicologia, Linguística de Córpus, Cultura e Interculturalidade. Na primeira seção, apresentamos a Lexicologia; Na segunda, a Linguística de Córpus; Na terceira seção, Cultura e Interculturalidade. Por fim, na quarta seção, sintetizamos as ideias, estabelecendo as confluências entre as referidas linhas.

### 2.1 Lexicologia

Nesta seção, tratamos da Lexicologia, levando em consideração uma breve perspectiva histórica descrevendo a presença do léxico em diferentes métodos e abordagens, sua conceituação e relações entre léxico e ensino de língua.

#### 2.1.1 Contexto histórico: métodos e abordagens

Apresentamos aqui uma breve contextualização histórica de maneira a problematizar a presença do léxico em diferentes épocas, sem a pretensão de esgotar o assunto.

Por um longo período, o ensino de línguas centrou-se em aspectos gramaticais. Com o estudo do latim, a gramática tornou-se, aos poucos, predominante no período medieval (SCHMITT, 2000). O método da *Gramática-tradução* ganhou destaque no século XIX e privilegiava a modalidade escrita da língua, baseando-se na explicitação de regras gramaticais e na tradução direta de palavras, expressões e períodos. Um dos principais problemas apontados foi ter focado na capacidade para analisar da língua ao invés de ter investido na capacidade de usar a língua (SCHMITT, 2000).

Tempos depois, no início do século XX, o *Método direto* questionava a predominância da modalidade escrita da língua. Como contraponto, privilegiava a modalidade oral, o que exigia professores proficientes<sup>5</sup> para se comunicar na língua alvo, objeto de estudo (SCHMITT, 2000).

---

<sup>5</sup> O termo *proficiência linguística* é definido por Scaramucci, (2000), sob dois usos: o técnico e o não técnico. O primeiro uso é mais restrito, podendo variar conforme as situações e abrange vários níveis de proficiência. O segundo uso entende a proficiência linguística como a do falante nativo, e é tida como única, ideal e estável. Concordamos com a autora ao afirmar que a proficiência de uso não técnico deve ser vista apenas como uma meta para a proficiência em uma língua estrangeira. Além disso, a proficiência linguística (SCARAMUCCI, 2000, 2011) é entendida aqui como o domínio, a capacidade de uso do idioma e pode ser determinada de acordo com o conhecimento sobre a língua ou por meio da demonstração desse conhecimento em situações de uso da língua.

Por volta dos anos 1920, surge o *Vocabulary Control Movement* (SCHMITT, 2000), para o qual o léxico possui protagonismo pedagógico. Foram desenvolvidos princípios para que, em um estágio inicial, houvesse a apresentação do vocabulário comumente utilizado, bem como, a definição da quantidade de palavras em determinado texto. Embora a tendência fosse privilegiar a leitura, o vocabulário poderia ser explorado em outras habilidades.

Em meados do século XX, o *Método áudiolingual*, por sua vez, explorava a repetição de palavras e expressões a partir de exercícios. O plano de aula abrangia os quesitos apresentação e prática.

Nos anos 1990, populariza-se no Brasil a *Abordagem comunicativa*, um ensino comunicativo de língua, baseado na fluência e na mensagem. As atividades centravam, entre outros quesitos, na resolução de problemas e em exercícios com lacunas.

Mais recentemente, com o auxílio e o desenvolvimento das técnicas de análise computacional, uma das vertentes do trabalho com o léxico voltou suas atenções para a seleção de vocabulário – com a intenção de facilitar o ensino de vocabulário recorrente na língua. Aprender um idioma é mais complexo do que simplesmente utilizar um método em específico (THORNBURY, 2007), o trabalho docente deve atender um contexto metodológico híbrido. Não há método perfeito. Portanto, a metodologia em si, não pode explicar ou garantir o aprendizado de línguas (FINARDI; PORCINO, 2014). A partir desse contexto de olhar além da noção de abordagens e métodos de ensino, surge o *Pós-método*.

Nesse sentido, o *Pós-método* veio por meio de mudanças, pela premência de incluir no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, reflexão contínua. Aqui, um ensino autônomo é atribuído ao professor (MENEGAZZO; XAVIER, 2004), seu papel é de investigador de sua própria prática pedagógica, articulador de mudanças e consciente, condutor crítico de suas ações. Esse profissional pode teorizar a partir de sua prática e aprimorar abordagens de ensino para atender às necessidades dos alunos (THORNBURY, 2007).

Portanto, pode-se afirmar que o *Pós-método* proporciona uma flexibilização nos métodos e abordagens de ensino expostos anteriormente priorizando o potencial dos docentes no sentido de dar a eles o direito de avaliar materiais para o ensino e preparar suas aulas conforme cada contexto de aprendizagem. Ao fazer alusão ao *Pós-método*, Kumaravadivelu (2001, 2003) indica que o termo *pedagogia* tece relação a amplas experiências políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente o ensino e a aprendizagem. O *Pós-método* baseia-se nos parâmetros pedagógicos da particularidade, praticidade e possibilidade que interagem entre si. Em razão de conceitualizar, contextualizar, reformular conteúdo e

caráter no âmbito do ensino sem desconsiderar questões culturais, meio social e político, esses parâmetros merecem atenção.

Entretanto, o principal desafio para grande parte dos professores nessa pedagogia é exatamente repensar e reformular sua escolha metodológica (MENEGAZZO; XAVIER, 2004; KUMARAVADIVELU, 2001). Além disso, métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira como os apresentados anteriormente não focam necessariamente no ensino lexical (GATTOLIN, 2007), o que provavelmente está relacionado a causa de um conhecimento de vocabulário insuficiente.

Na sequência, abordamos uma discussão teórica acerca da conceituação da Lexicologia.

### **2.1.2 Conceituação**

Dentre os principais autores e estudiosos da Lexicologia, fundamentamos nossa argumentação nos trabalhos de Nation (2001, 2003, 2014, 2015, 2018) e Biderman (2001, 2006).

De início, acentuamos que a Lexicologia inclui tanto o estudo da estrutura de palavras individuais, quanto a estrutura do vocabulário como um todo, não descrevendo um idioma puramente do ponto de vista formal, pois considera aspectos de uso, combinação, questões morfológicas e relações semânticas (NATION, 2001). Nesse sentido, o estudo do léxico abrange o léxico de especialidade, o ensino lexical e processos de formação de palavras, fazendo com que a Lexicologia explore o vocabulário. Introduzimos a conceituação com a definição de Orsi (2012, p. 164), para a qual a Lexicologia “[...] é considerada a ciência que estuda as unidades lexicais de uma ou várias línguas, seja no que tange ao significado ou ao significante, isto é, o léxico em todos os seus aspectos.”

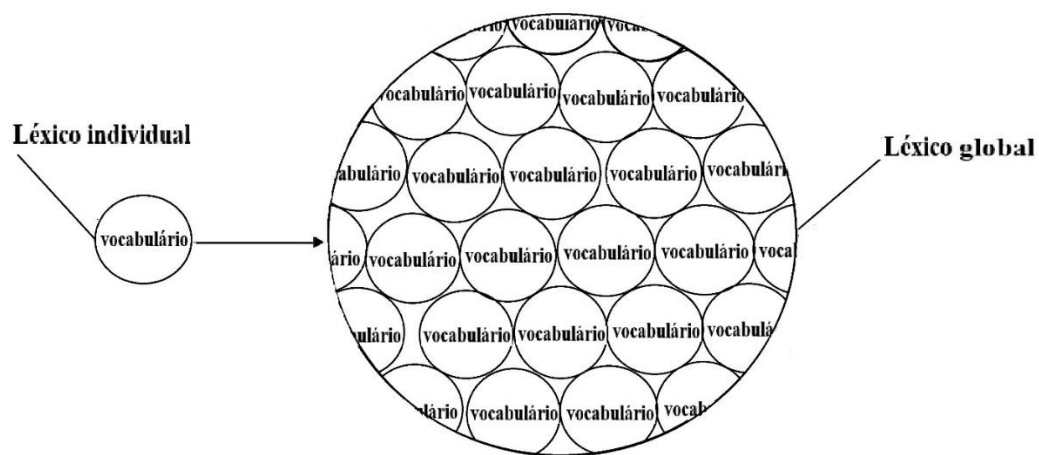
A Lexicologia também pode ser compreendida como uma linha de pesquisa linguística (NATION, 2001), uma teoria da área da linguagem profícua ao ensino de línguas (GUERRA; ANDRADE, 2012) ou em termos léxico-gramaticais (HALLIDAY, 2007a; 2007b), como estudo e observação dos usos e dos significados do vocabulário, análise das formas de uma língua, preocupando-se também com adjetivos, substantivos, advérbios e verbos, uma vez que todo idioma possui um vocabulário que compõe parte de sua linguagem léxico-gramatical.

A atenção voltada a aspectos léxico-gramaticais em uma língua ocorre especialmente por meio da escrita. Assim como os padrões formais da linguagem, Halliday (2007a; 2007b) aponta que a Lexicologia depende da escrita da língua. Além disso, o autor alega que a

Lexicologia se desenvolveu como subdisciplina distinta e que apesar de gramática e vocabulário caminharem juntos, são descritos sob técnicas de ensino, teorias e modelos diferenciados.

Em se tratando dos conceitos de vocabulário e de léxico, “[...] o vocabulário é sempre uma parte do léxico individual e este faz parte do léxico num sentido mais amplo, o global. [...]” (GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 233). O léxico individual faz referência ao repertório lexical que cada indivíduo possui, enquanto o léxico global é constituído em conjunto com outros sujeitos, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Léxico individual e léxico global



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro círculo ao lado esquerdo representa o léxico individual. Dentro desse léxico, está o vocabulário que é parte constituinte do arcabouço lexical (léxico individual) de determinado indivíduo. A seta que sai do léxico individual em direção ao lado direito indica que o léxico individual constitui o léxico global.

O léxico global representa o léxico em um sentido mais extenso, sendo fator contribuinte para o aumento do repertório vocabular de cada sujeito. Cada léxico individual dentro do círculo (lado direito), é distinto, possui uma particularidade específica.

Assim, o acervo de palavras do indivíduo está sujeito à variação e mudança contínuas ao longo da sua existência e convívio social, que exerce influência sobre léxico individual. Conforme posto por Biderman (2001), cada sujeito membro de uma comunidade linguística, tem conhecimento sob uma pequena parte do léxico global.

Quanto às palavras que compõem o léxico global (GUERRA; ANDRADE, 2012), destacamos que podem abranger estrangeirismos, gírias, enfim palavras socialmente circundantes. Já o léxico individual, é composto pelo conhecimento enciclopédico do sujeito.

Acentuamos que sem o léxico, não haveria língua. Com a existência da língua como meio de comunicação escrito ou oral, o léxico sempre está sujeito a ampliação seja sob ângulo da comunidade linguística ou seja sob ângulo individual do falante do idioma (BIDERMAN, 2001; NATION, 2001). Além disso, Orsi (2012) menciona que por meio do léxico é possível traduzir relações de orientação política, social e econômica.

Adiante, abordamos o léxico no ensino de língua.

### ***2.1.3 Léxico e ensino de língua***

Trabalhar com a avaliação do vocabulário é uma tarefa difícil, envolve inúmeras variáveis, dentre elas, a cognitiva. Entre os problemas enfrentados no ensino de língua estrangeira, “[...] a noção de significado de palavras pode ser mais complexa do que muitos professores percebem.” (SCHMITT, 2000, p. 28). Para que esses profissionais de ensino cheguem a uma conclusão a respeito do melhor modo para avaliar o vocabulário em uma língua estrangeira, inúmeros estudos ainda precisam ser realizados.

Entre as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional, destacamos que

Os alunos, embora reconheçam a necessidade de aprender palavras novas, não têm se esforçado para ampliar seu vocabulário. As atitudes dos professores indicam que não consideram o vocabulário na preparação das aulas e tratam apenas das palavras que dificultam a compreensão de alguma frase ou de algum texto do livro. (RODRIGUES, 2007, p. 33)

Nesse sentido, observamos que o léxico não está tendo a devida atenção em sala de aula. Há desinteresse por grande parte dos estudantes, e quanto aos professores, muitos deles não utilizam planejamentos e metodologias que abordam o vocabulário de modo adequado e satisfatório para uma aprendizagem substancial.

Em metodologias e conteúdos tem sido enfatizada apenas a estrutura da língua (GUERRA; ANDRADE, 2012; RODRIGUES, 2006; SENA; OLIVEIRA; PAIVA, 2009). Embora professores de línguas reconheçam o vocabulário como fundamental para a aprendizagem de língua estrangeira, eles têm dado ênfase maior ao ensino da gramática (RODRIGUES, 2007).

Os obstáculos aparecem desde cedo. Estudantes saem do Ensino Fundamental sem a performance lexical esperada. Depois, enfrentam muita dificuldade ao interagir com textos propostos no Ensino Médio e assim esses problemas prosseguem também nas próximas etapas estudantis (GATTOLIN, 2007).

Schmitt (2000) e Nation, (2003) nos lembram que a porcentagem de vocabulário conhecido e desconhecido pelos aprendizes de determinado idioma é, sem dúvida, fator determinante em relação a dificuldade na leitura e interpretação de um texto, por exemplo. Portanto, a falta de conhecimento vocabular é, de fato, um desafio (GATTOLIN, 2007). Além do quesito vocabulário como agente causador das dificuldades em um texto, há também a questão gramatical, o conhecimento prévio e o conteúdo (NATION, 2003).

Reflexões advindas de estudos em Lexicologia (NATION, 2001, 2003, 2014, 2015, 2018; BIDERMAN, 2001, 2006) proporcionam discussão sobre objetivos de aprendizagem, podendo envolver testes e outras atividades. Outrossim, podem contribuir na avaliação de questões de ordem semântica, constituir relações entre unidades lexicais sob planos sintático e morfossintático também são atribuições dessa linha de investigação (ORSI, 2012).

O acesso a dados concretos sobre a língua em uso a partir de corpora, têm levado à aplicações pedagógicas extremamente práticas, uma vez que

As palavras não foram criadas da mesma forma. Algumas ocorrem com uma frequência muito maior do que outras e por isso são mais úteis aos alunos. Este conhecimento é um pré-requisito muito importante para o planejamento de um programa de vocabulário, e para a tomada de decisão no dia-a-dia sobre como lidar com determinadas palavras. [...] (NATION, 2003, p. 11)

Portanto, podemos afirmar que cada palavra possui uma ocorrência particular, algumas são comuns a outras e assim é possível distinguir determinado grupo de outros. Informações como essas são imprescindíveis, uma vez que é possível estruturar o aprendizado lexical. A probabilidade de determinada palavra ser aprendida (NATION, 2001), decorrerá única e exclusivamente da probabilidade de processamento que recebe.

Apesar de estudos sobre o repertório lexical de falantes nativos indicarem que aprendizes de segunda língua precisam conhecer uma grande quantidade de palavras, estudos pautados em Lexicologia sob a perspectiva de Nation (2001, 2003, 2014, 2015, 2018) revelam que, surpreendentemente, isso não é verdade.

Frente ao exposto, adiantamos que estudos de frequência lexical obtidos por meio de *Cópus* (BERBER SARDINHA, 1999, 2000a, 2000b, 2004, 2012; SINCLAIR, 2004) que serão especificados a partir do item 2.2 *Linguística de Cópus*, mostram que existem palavras com mais “utilidade” que outras. Com isso, é possível acompanhar e direcionar a aprendizagem para um léxico específico (SILVA, 2015a).

Quando mencionamos que há palavras mais úteis que outras ou que o profissional de ensino pode trabalhar a partir de um vocabulário selecionado, referimo-nos a palavras de alta

frequência. Segundo Nation (2003) essas palavras são compostas por aproximadamente duas mil famílias de palavras e geralmente podem corresponder de 80% a 95% das palavras que compõem um texto. Por isso, essas palavras são tão importantes e merecem mais atenção do que outras.

Salientamos que os falantes nativos não se limitam a apenas o domínio desse grupo de palavras de alta frequência. No entanto, estudos comprovam que “[...] é possível falar e escrever a maioria do que precisamos no dia-a-dia usando apenas essas palavras [...]” (Nation, 2003, p. 12).

Em termos quantitativos, o número de palavras existentes em um idioma, o total conhecido por falantes nativos e a quantia suficiente para usar uma língua, são informações de caráter decisivo para a aprendizagem lexical. Dessas três informações, Nation, (2001) considera a partir do estudo da extensão vocabular dos falantes nativos, a quantia de palavras suficiente para usar um idioma, a forma menos ambiciosa para determinar metas de ensino.

Contudo, simplesmente introduzir um novo vocabulário na sala de aula ou trabalhar com a repetição de palavras em listas descontextualizadas, não significa lidar com o ensino lexical defendido por Nation (2001, 2003, 2014, 2015, 2018) e Biderman (2001, 2006). Entre outras questões, é preciso considerar a análise da língua em uso a partir de pesquisas linguísticas e o planejamento de acordo com o nível de dificuldade dos aprendizes.

A aprendizagem de vocabulário é cumulativa. “No processo de aquisição da linguagem o Léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo. [...]” (BIDERMAN, 2001, p. 180-181). Nesse sentido, o ensino deve acontecer de modo gradual, por meio de estratégias diversificadas (NATION, 2001; RODRIGUES 2006).

Mesmo que tipos distintos de conhecimento de palavras não sejam aprendidos ao mesmo tempo, concordamos com Schmitt (2000) ao afirmar que para discutir o vocabulário, o conhecimento lexical é crucial. Isso garante que as principais questões de vocabulário possam ser abordadas. Professores de línguas podem investir por exemplo, para que a aprendizagem aconteça de modo incidental (NATION, 2015), isto é, naturalmente, sem que o estudante se dê conta de que aprendeu. Por meio de estudos ligados a Lexicologia, é possível interpretar e compreender determinados fenômenos na língua. Para Nation (2018), a pesquisa é mais útil se aplicada à prática. A prática tem mais chance de ser eficaz e trazer resultados positivos se for baseada em pesquisas.

Biderman (2006) usa o termo *explosão* para se referir a expansão do léxico em culturas modernas. Novas palavras estão sendo criadas constantemente. Houve melhora na qualidade, disponibilidade e acessibilidade dos dicionários com a mídia eletrônica (NATION, 2015).



Para o ensino de línguas, os dicionários também são tidos como facilitadores do processo de aprendizagem de vocabulário. No entanto, os aprendizes devem ser bem treinados para realizar consultas. Sobre o assunto, Nation (2015) especifica dois usos. O primeiro, apontado como o mais comum, consiste em obter um rápido acesso sobre o significado ou algum tipo de informação sobre uma palavra. Já o segundo, é tido como uma estratégia mais vantajosa para a aprendizagem lexical. Nesse uso, o dicionário é utilizado para lembrar determinada palavra. É possível examinar sentidos em contextos variados, memorizando e enriquecendo o conhecimento acerca dessa palavra. Além disso, os exemplos fornecidos pelo dicionário são propícios para ganhar ideia de seu uso.

Schmitt (2000) demonstra uma posição semelhante a de Nation (2015) especificada no parágrafo anterior. Esse autor ressalta que conhecer o principal sentido de determinada palavra, depois sentidos figurativos e encontrá-la em contextos distintos amplia o que se sabe sobre ela, melhorando assim, a qualidade do conhecimento lexical. O trabalho com famílias de palavras que compartilham a mesma raiz lexical (NATION, 2014), também é mencionado como profícuo ao ensino de línguas.

## **2.2 Linguística de Córpus**

Aqui, nossa discussão envolve o *contexto histórico, corpora disponíveis, conceituação e ensino*.

### **2.2.1 Contexto histórico**

No início do século XX, alguns dos primeiros corpora começaram a aparecer. Todo o trabalho era manual. Excertos de inúmeros livros, revistas, jornais e outras fontes escritas eram selecionados e assimilados nesses corpora (SCHMITT, 2000). Apesar de a tecnologia da época não contribuir para isso, havia a necessidade de um instrumento para analisar grandes quantidades de dados de modo seguro e confiável. Além disso, entre os principais fatores que colaboraram para a perda de crédito em abordagens com base em Córpus, estavam críticas sobre o processamento manual de corpora (BERBER SARDINHA 2000a).

Em 1921 Thorndike realizou um levantamento em relação as palavras mais frequentes da língua inglesa. Baseando-se em um Córpus com 18 milhões de palavras, quase 25 anos depois, Thorndike publicou uma obra listando os 30 mil termos mais recorrentes nesse idioma (BERBER SARDINHA 2000a).

Baseando-se em trabalhos pioneiros, como os de Thorndike, no ano de 1953, houve um importante marco para a história da Linguística de Córpus: a pesquisa de Michael West. Os estudos de West especificaram o que seriam as duas mil famílias de palavras mais frequentes do inglês, a *General Service List of English Words*. Com isso, foi possível obter informações sobre a frequência de vários sentidos de significado (BERBER SARDINHA, 2000a; SCHMITT, 2000). Abordagens baseadas no controle de aprendizagem lexical e frequência de palavras, devem em grande medida sua inspiração à estudos como os de Thorndike e os de Michael West.

O emprego de corpora iniciou-se nos anos 1960, época marcada pelo desenvolvimento e maior disponibilização dos computadores digitais (BERBER SARDINHA, 2012). Nos primeiros anos desses computadores, corpora de um milhão de palavras eram considerados imensos (SCHMITT, 2000). Nesse contexto, destacamos John Sinclair, apontado por Berber Sardinha, (2012) e Moore, (2014) como o primeiro a usar a tecnologia de Córpus em larga escala para analisar o uso da língua.

Apesar das tecnologias, nessa época eram gigantescas as dificuldades para processar textos em sistemas de computador ou submetê-los a métodos e recursos da informática (BERBER SARDINHA, 2000a). Eles eram perfurados em cartões um a um e desse modo, transferidos para o computador.

Tempos depois, com o avanço da informática, os corpora cresceram, e assim, o armazenamento de corpora maiores não era mais um desafio. Nesse sentido, o Córpus tido como estático em razão de não mudar de tamanho depois de construído, cedeu lugar ao que cresce continuamente – denominado dinâmico por Baker; Hardie; Mcenery (2006). Com o Córpus dinâmico era possível por exemplo, acompanhar mudanças ocorridas em uma língua com o passar do tempo.

O maior desenvolvimento da Linguística de Córpus na área de processamento de textos ocorreu na língua inglesa (BERBER SARDINHA, 2000a). Várias são as possibilidades de análise desse idioma. Ademais, o Córpus foi o que a Linguística de Córpus trouxe de inovador e tecnológico.

No entanto, foi em 1980 que a pesquisa em Córpus teve uma referência decisiva, ressurgiu e se fortaleceu por causa dos micro-computadores pessoais. Com isso, essa área e ferramentas de processamento foram popularizadas (BERBER SARDINHA, 2000a). Segundo o autor, em nosso país, a pesquisa em Linguística de Córpus é principiante. Nos EUA, sob viés acadêmico e industrial, é bem desenvolvida em Processamento de Linguagem Natural.

Entre os meios industriais, estão principalmente parcerias em laboratórios de informática, empresas e universidades. Fora da Europa, a Linguística de Córpus está presente em alguns centros de pesquisa, embora não aparente estar tão popularizada. (BERBER SARDINHA, 2000a).

Conforme visto aqui, a utilização de corpora existe há séculos para fins de investigação da língua (BERBER SARDINHA, 2012). Sem esses dados linguísticos, a Linguística de Córpus não existiria, pois as teorias vêm justamente dos resultados de pesquisas em corpora.

A seguir, especificamos alguns dos principais corpora para análise linguística e suas dimensões.

### **2.2.1.1 Corpora disponíveis**

Houve importantes corpora eletrônicos da língua inglesa. De início, destacamos o Córpus SEU (Survey of English Usage), planejado para ter o tamanho de 1 milhão de palavras, foi lançado em 1989 e compilado por Randolph Quirk em Londres (BERBER SARDINHA, 2000a; 2000b). Embora este Córpus ainda não fosse computadorizado, foi ele quem deu formato aos corpora atuais, foi tido, inclusive, como referência pelo Córpus Brown.

Como referência histórica, destacamos o pioneiro: Córpus Brown (Brown University Standard Corpus of Present-Day American English). Lançado em 1964, continha um milhão de palavras. Para a época, era uma grande quantidade de dados (BERBER SARDINHA, 1999; 2000a; 2000b; 2012).

Tempos depois, surge o Córpus Birmingham (BERBER SARDINHA, 2000a; 2000b). Foi o primeiro a ultrapassar a marca de 1 milhão de palavras iniciada pelo Brown. O Córpus Birmingham se tornaria o *Bank of English*, que é de acesso exclusivo a pesquisadores ligados ao COBUILD e à editora Collins. Esse Córpus cresceu e chegou a atingir em 1987, 20 milhões de palavras.

Um exemplo, de acordo com Beber Sardinha (2000a), é a parceria entre Universidade de Birmingham (Grã-Bretanha) e a editora Collins, o que resultou no COBUILD. Hoje, é tido como referência no desenvolvimento e aplicação de pesquisa baseada em Córpus com fins comerciais. Após o COBUILD, também foram produzidos vários dicionários, gramáticas e livros didáticos para o ensino do inglês.

O *British National Corpus-BNC* (BAKER; HARDIE; MCENERY; 2006; MCENERY; HARDIE, 2012) foi o primeiro a conter 100 milhões de palavras. Era o único disponível para

compra, mas somente dentro da Europa. Possuía acesso restrito aos pesquisadores ligados ao COBUILD e à editora Collins (BERBER SARDINHA, 2000a; SCHMITT, 2000).

Em relação ao COBUILD, acentuamos que o primeiro dicionário foi publicado em 1987. Esse Córpus original da COBUILD (BAKER; HARDIE; MCENERY, 2006; BERBER SARDINHA, 2000a; SCHMITT, 2000) em 2005 chamado Collins Córpus, cresceu e se desenvolveu ao longo dos anos. Atingiu 525 milhões de palavras. Para compilar dicionários de estudantes, a utilização de corpora foi profícua. Atualmente, grande parte dos editores já têm seus próprios corpora.

Foi justamente o uso de corpora como base para compilar dicionários de aprendizes espalhada na publicação de dicionários que fez com que grande parte dos editores obtivessem seus próprios corpora de milhões de palavras (MOORE, 2014), e, aumentando em tamanho devido aos avanços da computação, aprimoraram o modo de representar determinado idioma.

Com 2 bilhões de palavras, destacamos o Oxford *Corpus Network* (BERBER SARDINHA, 2012), de inglês britânico e americano.

Editoras comerciais como *Longman* e *Cambridge University Press* têm utilizado seus próprios corpora e influenciado a pesquisa em corpora eletrônicos direta ou indiretamente, devido ao seu trabalho (MCENERY; HARDIE, 2012).

O *Longman Corpus Network*, incluiu o *Longman Learner's Corpus*, o *Longman Written American Corpus*, o *Longman Spoken American Corpus*, o *Spoken British Corpus* e o *Longman/Lancaster Corpus* (BAKER; HARDIE; MCENERY, 2006; MCENERY; HARDIE, 2012). Dentre esses corpora do *Longman*, destacamos o *Longman Learner's Corpus*, por conter 10 milhões de palavras. Foi produzido por aprendizes de inglês como língua estrangeira em ensaios e provas escritas. Por meio dos erros mais cometidos, o dicionário *Longman* para o aprendiz foi aperfeiçoado.

Produzido a partir de 1990, o ANC (American National Corpus) (BAKER; HARDIE; MCENERY, 2006), constituiu-se de um Córpus de inglês americano. O trabalho começou em 1998 e ainda estava em andamento no ano de 2006. Composto por 100 milhões de palavras sob os gêneros *blog*, páginas da *web*, *chats*, *e-mails* e letras de música *rap*.

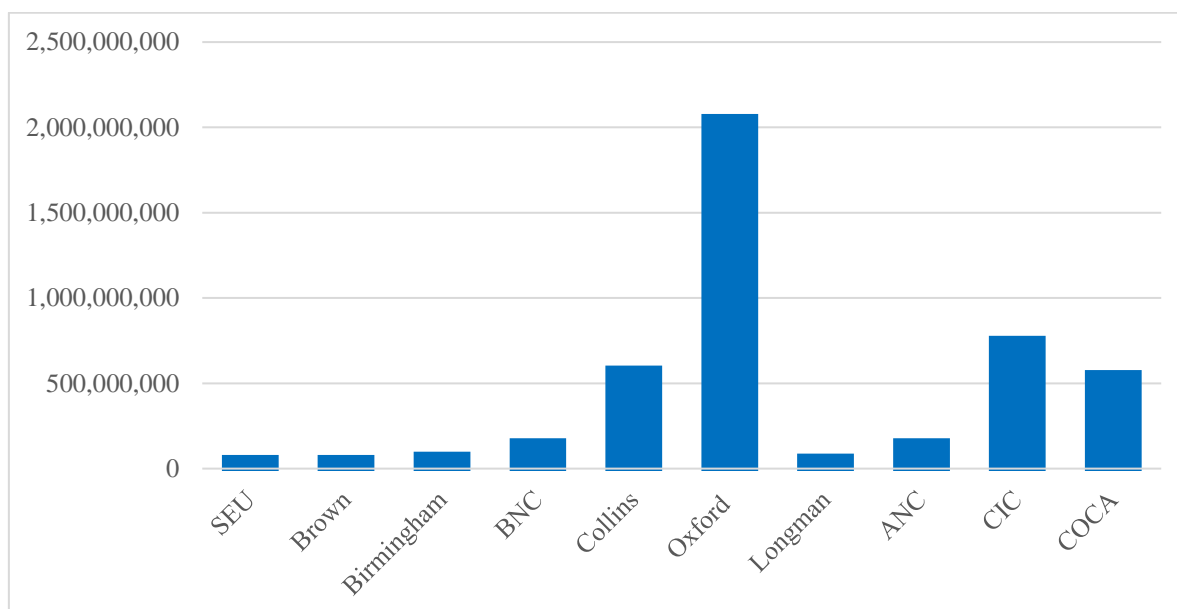
Para o ensino de língua inglesa, relativos à editora Cambridge University Press (MCENERY; HARDIE, 2012), destacamos o *Cambridge International Corpus-CIC* (SCHMITT, 2000), com 700 milhões de palavras, inclui o CANCODE (Cambridge e Nottingham Corpus of Discourse in English, com 5 milhões de palavras), o *Cambridge-Cornell Corpus of Spoken North American English*, com 22 milhões e o *Cambridge Learner Corpus* (BAKER, HARDIE; MCENERY, 2006; MCCARTHY; CARTER, 2006).

Este último, (*Cambridge Learner Corpus*), possui 20 milhões de palavras escritas. Foi construído pela universidade de *Cambridge* e *Cambridge ESOL*. Os textos foram retirados de exames realizados em mais de 150 países por 50.000 estudantes (BAKER, HARDIE; MCENERY, 2006).

Por fim, ressaltamos o COCA: *Corpus of Contemporary American English* (BERBER SARDINHA, 2012; MCENERY; HARDIE, 2012), com aproximadamente 500 milhões de palavras no ano de 2012.

Sintetizamos a relação dos corpora em língua inglesa mencionados no texto do seguinte modo:

Gráfico 1 – Dimensões de corpora em língua inglesa



Fonte: Elaboração própria.

Mesmo assim, o aumento do tamanho dos corpora, bem como o desenvolvimento, trazem consigo desafios em relação ao seu armazenamento e a sua manipulação (BERBER SARDINHA, 2000b; 2012). É necessário que seja eficiente na busca de informações.

A diferença entre a época passada e a atual (BERBER SARDINHA, 2000a) é que a coleta, o armazenamento e a análise eram realizados manualmente. O foco era no ensino de línguas como um todo. Hoje em dia, os corpora são eletrônicos e centram-se na descrição da língua (BERBER SARDINHA, 2000a).

Além disso, em vários centros na pesquisa Linguística, a Linguística de Córpus exerce influência. Corpora eletrônicos estão relativamente associados à história da Linguística de

Córpus (BERBER SARDINHA, 2000a; 2000b), bem como, à tecnologia, que possibilita o armazenamento e a exploração de corpora (BERBER SARDINHA, 2000a).

### 2.2.2 *Conceituação*

Entre os principais autores tidos como referência na pesquisa em Linguística de Córpus, acentuamos aqui, Berber Sardinha (1999, 2000a, 2000b, 2004, 2012) e Sinclair (2004). Quanto à definição,

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e exploração de corpora, [...] conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador. (BERBER SARDINHA, 2000a p. 325).

Conforme exposto acima, a principal utilidade da Linguística de Córpus é, de fato, ser fonte para consultas de natureza investigativa inerentes ao uso de determinado idioma. “[...] A Linguística de Córpus não parte de uma teoria, mas sim da exploração de corpora [...]” (BERBER SARDINHA, 2000b, p. 7). À definição de Berber Sardinha acima, acrescentamos que a Linguística de Córpus dedica-se em coletar, acumular e analisar textos escritos e falados (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; BERBER SARDINHA, 2000a; 2000b; BIBER, CONRAD e REPPEN, 2004; SILVA, 2015b; SINCLAIR, 2004; THOMPSON, 2004; WYNNE, 2004).

Assim, sob diversos gêneros textuais, o Córpus é composto por inúmeros textos, grande parte, já digitalizados, e, essa espécie de “coleção” é disponibilizada na internet. Os textos contidos em um Córpus são naturais, autênticos e independentes (BERBER SARDINHA, 2000a; SINCLAIR, 2004), ou seja, são textos que existem na língua e que não foram criados com o propósito de figurarem especificamente ali.

A Linguística de Córpus pode ser definida como o estudo detalhado de dados da língua em ampla escala (MCENERY; HARDIE, 2012). Este estudo se dá por meio do computador que fornece coleções de textos escritos e enunciados transcritos em um idioma. A Linguística de Córpus pode ser compreendida tanto como um método, quanto uma abordagem, teoria. Logo, a pesquisa em Córpus está centrada, principalmente, à recorrência de objetos, formas de palavras, e formas que não são idênticas (SINCLAIR, 2004).

Além disso, essa linha de pesquisa explora abordagens, tem relação com uma língua baseada em Córpus, coleta, seleção e arquivamento de dados. A Linguística de Córpus não pode ser considerada como o estudo de qualquer aspecto particular da linguagem.

Trata-se de uma área que dispensa atenção a um conjunto de procedimentos e métodos, para estudar a língua (MCENERY; HARDIE, 2012). Diante desses procedimentos, podemos adotar uma abordagem baseada em *Córpus* para diversas áreas de linguística. A Linguística de *Córpus* nos orienta sobre como proceder ao estudar a linguagem. Assim, ela pode redefinir inúmeras teorias inerentes a um idioma. O desenvolvimento da Linguística de *Córpus* facilitou a exploração de novas teorias.

Preocupando-se com a exploração e compilação de corpora, a Linguística de *Córpus* também pode auxiliar aprendizes de inglês por meio de dicionários e materiais didáticos, pois algumas editoras investem na análise baseada em *Córpus* para estabelecer metas de ensino.

Com os dados presentes no *Córpus*, é possível inovar metodologias e teorias na Linguística de modo geral (MCENERY; HARDIE, 2012).

O *Córpus* é um repositório incomparável de informações, fornece os dados e é o instrumento utilizado pela Linguística de *Córpus* para analisar esses dados. É do *Córpus* que vêm os resultados das pesquisas, abordagens quantitativas e qualitativas (MCENERY; WILSON 2001).

O *Córpus* é uma coleção de textos, arquivado em um banco de dados eletrônico. Normalmente, são enormes quantidades de texto, podem conter milhões de palavras. Textos individuais dentro de um *Córpus* podem receber algum tipo de codificação, autor, cabeçalho, data, gênero textual, etc. Na maioria das vezes, o *Córpus* é acessado por softwares (BAKER; HARDIE; MCENERY, 2006), podendo mostrar frequência, estrutura das frases, palavras etc.

Em um *Córpus* não há necessariamente recursos de apresentação do texto como layout, tamanho da fonte, recuos etc. Já em um *Córpus* de linguagem escrita, há uma ortografia anterior ao *Córpus*, as palavras que aparecem em uma transcrição ortográfica de um evento de fala constituem apenas uma representação parcial do evento (THOMPSON, 2004).

Entre a concepção da Linguística de *Córpus* e da Linguística, uma das principais diferenças é o formato do *Córpus*, pois, na Linguística de *Córpus*, os dados precisam estar armazenados em formato eletrônico. Esclarecemos que, mesmo em grande quantidade, livros, revistas ou textos impressos (considerados *Córpus* para a Linguística), não são considerados *Córpus* pela Linguística de *Córpus*, porque os dados linguísticos não estão em um formato que podem ser processados pelo computador (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006).

Mas, lembramos que isso não quer dizer que tudo que esteja em formato eletrônico seja um *Córpus* para a Linguística de *Córpus* (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006). A web em si, por exemplo, não é considerada um *Córpus*, pois suas dimensões são desconhecidas, muda-se continuamente e não foi projetada a partir de uma perspectiva linguística.

Por isso, elencamos os principais critérios para a constituição de um Córpus (BERBER SARDINHA, 2000a; THOMPSON, 2004): 1) ser composto por textos autênticos, isto é, escritos por falantes nativos de língua inglesa, 2) conteúdo ser escolhido criteriosamente, 3) manter o máximo de dados possível e representá-los sob várias formas e 4) ter representatividade (ser representativo de uma variedade linguística ou idioma).

Especificamos também as principais características da análise baseada em Córpus (BIBER, CONRAD; REPPEN, 2004): 1) é empírica, fundamenta-se em padrões atuais e em uso, 2) utiliza amostras grandes, 3) faz uso de computadores e 4) depende de técnicas analíticas quantitativas e qualitativas.

Ao ser planejado a partir de uma tipologia, o Córpus possibilita uma investigação criteriosa para a pesquisa linguística (BERBER SARDINHA, 2012; SINCLAIR, 2004), é profícuo para a determinação de colocações, divisão de sentidos distintos de palavras e para encontrar exemplos típicos da língua em uso (MOORE, 2014; SCHMITT, 2000)- inclusive sob natureza lexical, pragmática e gramatical. O Córpus é um dos campos mais surpreendentes para investigação da linguagem (BERBER SARDINHA, 2012).

A possibilidade de utilizar grandes quantidades de dados reais facilita verificação de palavras e suas relações entre si no contexto (SCHMITT, 2000), além das listas de frequência lexicais (SCHMITT, 2000) e a estilística de palavras.

A anotação de Córpus (BERBER SARDINHA, 2012; LEECH, 2004), que consiste na adição de informação linguística como etiquetas e rótulos, indicando a classe de cada palavra em um texto, também é um benefício. A anotação estrutural e a linguística (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006) são as principais.

### ***2.2.3 Linguística de Córpus e ensino***

Profissionais de ensino não se sentem confiantes em seus próprios conhecimentos sobre metodologia de testes (SCHMITT, 2000), pois isso requer uma série de fatores. Não obstante, a utilização de *softwares* baseados em corpora muito tem a contribuir com o ensino de língua estrangeira (BERBER SARDINHA, 2004; SHEPHERD, 2012).

No entanto, é preciso ter em mente que “as turmas são [...] heterogêneas com relação ao nível de proficiência em língua inglesa [...]” (NAVARRO, 2007, p. 53). Por isso, trabalhar com o vocabulário inadequado em cada caso de aprendizagem, pode acarretar sérias consequências.

Tanto para a recepção de unidades lexicais, quanto para a produção (SILVA, 2015a), estrutura e funcionamento (BIDERMAN, 2001; 2006), o vocabulário é componente pivotal



(SILVA, 2011; NATION, 2001). Sem a noção do léxico fundamental, isto é, das palavras mais frequentes na língua inglesa, não é possível ter um bom desempenho. Estudantes devem ter conhecimento de um número relevante de palavras (SILVA, 2011), o que não é alcançado a curto prazo. É preciso saber quais palavras aprender.

Desse modo, ressaltamos que “[...] a análise abrangente do uso da linguagem requer uma abordagem baseada em Córpus [...]” (BIBER; CONRAD; REPPEN, 2004, p. 11). Por isso, estudos de frequência lexical têm grande efeito para o ensino de línguas (SCHMITT, 2000). Além da organização da estrutura da língua e colocação, a frequência de palavras também está entre as principais funções de programas computacionais.

Especificamente para a língua inglesa, existem os seguintes princípios didáticos da Linguística de Córpus (BERBER SARDINHA, 2000a; 2000b; 2004): 1) *Lexical Approach*, que consiste em exercícios pautados na forma, conteúdo e metodologia, 2) *Data Driven Learning*, que adota uma língua real e autêntica - também visto em Berber Sardinha, Delfino e Rampaso, (2017). Esses dois princípios têm em comum o objetivo de explorar o léxico e a gramática. Por fim, 3) *Lexical Syllabus*, possibilitando a descrição da língua.

A Linguística de Córpus viabiliza o aperfeiçoamento de plano de estudos, como a análise detalhada, extensiva e objetiva da língua, e, ainda, decisões confiáveis sobre qual vocabulário ensinar em cada contexto podem ser tomadas (SILVA, 2011). A língua estrangeira mediada por corpora digitais tem impressão positiva e contribuinte inclusive em situações de dificuldade tanto no uso quanto em estabelecer relações entre o léxico e a gramática (MCCARTHY; CARTER, 2006; SHEPHERD 2012; BERBER SARDINHA, 2004).

Não obstante, a pesquisa linguística com recursos computacionais ainda tem sido minoritária. Entre os motivos apontados por Berber Sardinha (1999; 2004), estão a repulsa a modelos de análise da natureza empírica, ao computador e o desconhecimento dos instrumentos disponíveis. Pouco se fala em Linguística de Córpus na sala de aula (BERBER SARDINHA, 2004; SILVA, 2015a), inclusive na formação inicial de professores de inglês.

No entanto, os profissionais de ensino precisam ter em mente que

[...] a Linguística de *Córpus* não oferece somente um conjunto de técnicas computadorizadas para verificação de questões tradicionais do léxico, semântica, sintaxe, etc. Pelo contrário, a análise de um *Corpus* pode revelar fatos a respeito de uma língua pelos quais nunca se tinha pensado procurar. Dessa forma, a Linguística de *Córpus* apresenta-se como tendo um caráter exploratório e ao mesmo tempo contestatório, não sendo somente uma nova metodologia para o estudo da linguagem, mas uma nova forma de pesquisa, uma abordagem. (SILVA, 2015b, p. 61)

Concordamos com Silva, (2015b) ao enfatizar a importância que a Linguística de Córpus estabelece para estudos de análise linguística sob viés contestatório e exploratório. Não somente professores e aprendizes podem se beneficiar, mas, também pesquisadores e assim, a própria sociedade. Ainda, para se ter ideia da amplitude de possibilidades de trabalho com Córpus (MOORE, 2014), de modo claro e resumido, listamos as seguintes: 1) frequência, 2) colocação, 3) frases e pedaços lexicais, 4) gramática, 5) exemplos autênticos, 6) perspicácia em uso, 7) abordagem descritiva, 8) palavras novas, 9) corpora especializados e específicos, 10) praticidade, precisão e agilidade.

Por meio da pesquisa em Córpus, é possível estabelecer grupos de palavras conforme estudos de frequência lexical (NATION, 2001; 2003). Desses grupos, o mais importante é o das palavras de alta frequência, pois cobre uma grande e surpreendente porcentagem de ocorrências na língua (SCHMITT, 2000).

As palavras de alta frequência dividem-se em dois grupos:

1) Composto por palavras de conteúdo, conforme exemplificado por Nation (2003), palavras como: *day; help; different* etc. E, grande parte por palavras que não são verbos, adjetivos, advérbios ou substantivos;

2) Constituído por palavras técnicas, correspondem a termos específicos de cada área, conforme o seguinte exemplo dado por Nation, (2003): em gramática-*agree; subject*, em economia-*price; cost*; etc.

Apresentamos também outros dois conjuntos de vocabulário identificados em estudos lexicais, mas que não compõem o grupo das palavras de alta frequência:

3) Consiste em palavras acadêmicas, representam 8.5% a 10% do vocabulário em um texto. São comuns em livros e artigos acadêmicos, por exemplo, sob grande variedade de disciplinas. As principais áreas são respectivamente, Artes, Comércio, Ciência e Direito (NATION, 2003; SILVA, 2011).

4) Composto por palavras de baixa frequência (NATION, 2003). Sua ocorrência é rara. Por isso, em um curto espaço de tempo, é improvável que essas palavras se repitam. Apresentam uso mais restrito e abrangem pouco mais que 5% das palavras em texto acadêmico.

As palavras acadêmicas são indicadas para estudantes que conhecem os dois primeiros grupos. As de baixa frequência merecem atenção apenas quando os aprendizes têm domínio de todas as listas anteriores (NATION, 2001; 2003; SILVA, 2011). “Em geral, palavras de alta frequência são tão importantes que o que professores e alunos puderem fazer para garantir que

elas sejam aprendidas vale a pena fazer.” (NATION, 2001, p. 16, tradução nossa<sup>6</sup>) - o que também é defendido em Nation, (2003) e em Silva, (2011).

Ademais, o conhecimento do vocabulário mais frequente do inglês é apontado como o principal fator que impede os alunos a obterem proficiência no idioma (GUERRA; ANDRADE, 2012; RODRIGUES, 2006; SENA; OLIVEIRA; PAIVA, 2009). Portanto, reafirmamos que investir tempo no ensino de palavras com alta frequência é inescusável.

Ao trabalhar com o léxico em sala de aula (NATION, 2001; 2003), o profissional docente também deve atentar-se a aspectos como a provável experiência e o conhecimento enciclopédico dos aprendizes, partir do nível de conhecimento lexical deles para ensinar e saber especificar a técnica a ser aplicada de acordo com o tipo de palavra levada à turma.

Auxiliar o professor na identificação do nível de conhecimento lexical dos alunos e saber qual tipo de vocabulário eles devem aprender são vantagens do estudo de frequência lexical (NATION, 2001; 2003).

Quanto maior a qualidade do processamento mental de palavras, conseqüentemente, maior será o aprendizado em termos quantitativos (NATION, 2001). No entanto, acentuamos que as listas de frequência não devem ser ensinadas como uma simples lista de itens, pois, assim, pouco contribuiriam (BERBER SARDINHA, 2000a; 2000b). É preciso que haja planejamento. Nesse quesito, as quatro habilidades são válidas, alternando entre variedades de significado e fluência.

Ao sistematizar procedimentos e atender às expectativas desse novo modo de realizar pesquisa (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006), julgamos a Linguística de Córpus como uma linha de investigação pertinente e relevante tanto para a Linguística Aplicada, quanto a Computacional e à própria Linguística.

### **2.3 Cultura e interculturalidade**

Nessa linha de investigação, tratamos do contexto histórico, conceituação e ensino.

---

<sup>6</sup> “In general, high-frequency words are so important that anything that teachers and learners can do to make sure they are learned is worth doing.”

### 2.3.1 Contexto histórico

No ano de 1960, com uma publicação intitulada *Silent Language* a comunicação intercultural se estabeleceu como uma área de estudo, e, com isso, foi sendo entendida como um fator relevante na língua inglesa (GUILHERME, 2012).

Múltiplos entendimentos de língua, interação e comunicação intercultural foram fornecidos por visões epistemológicas, sociais e ontológicas de distintas comunidades linguísticas, culturais e territoriais.

Até 1970, cultura era vista como um componente para a alfabetização, associava-se ao método Gramática-Tradução do ensino de Línguas Estrangeiras. Após a mudança comunicativa na pedagogia da língua (já nos anos de 1970 e 1980), a cultura tornou-se sinônimo do hábito de vida e comportamentos cotidianos dos membros das comunidades de fala (KRAMSCH, 2013).

Tempos depois, nos anos 1990, investigações de naturezas descritiva, etnográfica, interpretativa e exploratória chamaram a atenção para às salas de aula no que tange a complexidade do contexto sociocultural e da aprendizagem intercultural de línguas (RYAN, 2012). O eixo eram os significados que professores davam ao termo cultura, a relação entre língua e cultura. Com os resultados, foi possível explicar os problemas relativos à prática de ensino.

Também na década de 1990, organizações<sup>7</sup> preocupadas com a educação e o treinamento internacional, investiram tempo na relação entre idioma e comunicação intercultural (RYAN, 2012). No âmbito da formação e atuação de professores, essas organizações tiveram um papel fundamental. Fundada em 2001, destacamos a *International Association for Languages and Intercultural Communication* (IALIC) pois, na época, teve como principal objetivo, a compreensão da relação entre língua e comunicação intercultural (KELLY, 2012).

Sob perspectiva histórica da Abordagem Comunicativa e do Método Estrutural (BARBOSA, 2007), os estudantes não tinham liberdade para se expressar no Método Áudiolingual. Aos poucos, os métodos para o ensino de Língua estrangeira foram incluindo questões de cultura.

Surge a Abordagem comunicativa (BARBOSA, 2007). A atenção aqui, volta-se à reflexões teóricas que auxiliarão o professor na sua prática em sala de aula. Da competência

---

<sup>7</sup> Entre elas, a *Society for Intercultural Education, Training and Research* (SIETAR) e a *European Association for International Education* (EAIE).

comunicativa, chegamos à cultural. Esta, pode ser vista como um procedimento ou ação que auxilia o aprendente a perceber questões identitárias e culturais problematizando-as.

Consequentemente, o ensino intercultural da língua se desenvolveu nas últimas décadas e tornou-se evidente. Com isso, pesquisadores começaram a preocupar-se com a educação para a cidadania (LU; CORBETT, 2012).

### **2.3.2 Conceituação**

Em relação aos principais autores ligados aos estudos de cultura e interculturalidade, evidenciamos aqui, Freire (2014), Kovalek (2013), Kramsch (2001, 2013), Lima e Silva (2015); Melo (2016); Salomão (2011, 2012, 2015, 2017) e Viana (2003).

Assim como a língua e o sujeito (BRITO; GUILHERME, 2012), a cultura é marcada pela diferença. O ensino de cultura envolve confluência entre língua, indivíduo e identidade. O padrão de vida de um povo é o mesmo que sua cultura. A cultura pode variar. É concebida por meio de gestos, e sob viés histórico, social e metafórico (GUERREIRO, 2005). Por meio do contexto, a cultura pode ser definida como algo aprendido ao longo do tempo, padrões seguidos, o meio social frequentado, o significado que cada pessoa dá a uma palavra também demonstra traços de sua cultura (TOOMEY, 2012). A cultura também pode ser vista como um conhecimento geral advindo da literatura e artes (KRAMSCH, 2013).

Ademais, relaciona-se à características específicas, vai além de artefatos, rituais e tradições. Na aprendizagem, diferenças culturais incluindo a linguagem, desempenham um papel discernível (BRITO; GUILHERME, 2012). Associando-se a diferentes campos do conhecimento como antropologia, sociolinguística, comunicação e sociologia (BARBOSA, 2007), a cultura está sujeita a mudanças.

Resume-se a tudo aquilo que fazemos todos os dias. Nossas atitudes, comportamentos, tradições, valores e interações (NIETO, 2010; TOOMEY, 2012). A cultura constitui-se no meio social, se desenvolve por meio do contato (NIETO, 2010). Não há possibilidade de existir fora dele.

Sob a perspectiva de Kramsch (2013), ressaltamos dois olhares distintos de orientação disciplinar e intelectual relativos ao conceito de cultura. Ambos, coexistem atualmente na teoria e prática, no ensino e na aprendizagem de línguas. O primeiro, refere-se à abordagens modernistas. O segundo, diz respeito à perspectivas pós-modernistas relativas à cultura de ensino. Neste sentido, a cultura torna-se uma construção semiótica social.

Ao definir o modo como a pessoa vê seu próprio lugar na sociedade, o impacto da cultura, torna-se mais amplo e profundo (SALOMÃO, 2012). Ligada a valores morais e noções como feio e bonito, certo e errado (NUNAN; CHOI, 2010), “[...] pensar em cultura na aula de inglês é, conseqüentemente, pensar em Interculturalidade. [...]” (MELO, 2016, p. 14).

No ensino de língua inglesa, professores não evidenciam necessariamente que a língua faz alusão a itens culturais (GUERREIRO, 2005). Metodologias de ensino que emergem o aprendiz à uma cultura são profícuas (MICHAEL KELLY, 2012), porém, excluem o uso de outras línguas na sala de aula, e, conseqüentemente, desestimula a referência a outras culturas.

Não obstante, a cultura de aprender línguas, é definida como um conhecimento constituído por crenças, pressupostos culturais e ideais sobre de que modo aprender línguas (BARCELOS, 2009; KOVALEK, 2013) – conhecimento intuitivo explícito e/ou implícito.

É comum nos depararmos com assuntos inerentes ao modo como cultura e língua podem afetar ou influenciar nossa identidade (NUNAN; CHOI, 2010). Além disso, com a globalização, vem aumentando gradativamente contextos multilíngues e multiculturais, o fluxo de pessoas transitando por todo o mundo e, com isso, o termo plurilinguismo também ganha destaque (HAFNER, 2012; KRAMSCH, 2013; NUNAN; CHOI, 2010; SHARIFIAN, 2012). Nossas relações sociais, o modo como interpretamos e vemos o mundo em que vivemos sujeitam-se a alteração e mudança (SALOMÃO, 2012).

Cultura e interculturalidade envolvem situação contextual, grupos sociais e convívio. Estão presentes no ensino e na aprendizagem por meio da troca de saberes e experiências que cada aprendiz traz consigo (NOGUEIRA, 2013; SALOMÃO, 2011; 2015), por conseguinte, devem ser problematizadas e discutidas.

À existência de inúmeras culturas, o termo interculturalidade está vinculado (MELO, 2016). A interculturalidade caracteriza-se por meio de um contexto. O termo intercultural pode englobar a competência comunicativa entre membros de determinado idioma. Tanto o ensino e a aprendizagem de línguas quanto estudos culturais, colaboraram para a evolução das teorias da interação e comunicação intercultural (GUILHERME, 2012).

A aprendizagem intercultural abrange explorar o significado de cultura e a possibilidade de fazer analogias entre culturas distintas (OLIVEIRA e FURTOSO, 2009). Sob prisma intercultural, a palavra cultura é considerada como o modo de ver o mundo. Quanto a língua, é tida como a própria cultura.

Preparar esses sujeitos para interagirem com outras culturas de modo que percebam o quanto isso pode ser uma experiência enriquecedora, compreender valores, perspectivas e comportamentos diversos, proporcionar competência para lidar de modo crítico com a língua

considerando suas variações culturais são tópicos para o desenvolvimento da interculturalidade no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (KOVÁLEK, 2013), “[...] o ensino intercultural de inglês é uma prática de reconhecimento e respeito às diferenças. [...]” (MELO, 2016, p. 12).

A cognição do profissional docente é constituída com base em seus conhecimentos pessoais nos vários contextos sociais (SALOMÃO, 2012) desde aprendizes nas escolas de ensinos Fundamental e Médio à universidade e como professores em formação, bem como, já na prática, atuando nas comunidades.

Enfatizamos aqui o termo *sotaque cultural* (VIANA, 2003), pois, é dado à manifestações naturais da identidade cultural de determinado indivíduo. Normalmente, é comum no uso de Língua estrangeira em contextos interculturais.

À medida que a identidade cultural evolui para a intercultural (KIM, 2012), a percepção de cada pessoa de si própria e das demais é ampliada e enriquecida. Torna-se menos restrita à categorias sociais e culturais. A identidade intercultural relaciona-se à outras culturas, que não a de origem (KIM, 2012).

### **2.3.3 Cultura, interculturalidade e ensino**

Em grande parte das vezes, o ensino tem focado na cultura alvo e não tem estabelecido contato tanto com a cultura de outros países quanto com a cultura do próprio aprendiz, provocando entre outros quesitos, admiração pela cultura estrangeira da língua objeto de estudo (SALOMÃO, 2015).

A cultura está presente na sala de aula por meio de informações históricas e geográficas, costumes e festas tradicionais, e, sob viés interacional, está em meio a aspectos culturais que permeiam a língua estrangeira. Por isso, é crucial para a formação de professores de uma segunda língua, a inclusão de uma postura crítica no quesito metodológico e conceitual (VIANA, 2003).

O conteúdo cultural apresenta como principal função, facilitar e problematizar a exploração de traços culturais, sondando a evolução da cultura a partir das experiências pessoais dos aprendizes. Preparar esses sujeitos para interagirem com outras culturas de modo que percebam o quanto isso pode ser uma experiência enriquecedora, compreender valores, perspectivas e comportamentos diversos, proporcionar competência linguística são tópicos para o desenvolvimento da interculturalidade no processo de ensinar e aprender uma língua

estrangeira, uma vez que “[...] o ensino intercultural de inglês é uma prática de reconhecimento e respeito às diferenças. [...]” (MELO, 2016, p. 12).

Vale ressaltar que o ensino pautado em aspectos culturais inseridos no léxico da língua inglesa pode recorrer às contribuições da Linguística de *Córpus*, que oferece perspectivas para a observação de padrões linguísticos, permitindo o entendimento e aprofundamento no estudo relacionado ao funcionamento da língua.

Considerar a relação que a língua estrangeira exerce na cultura e no meio social é profícuo ao desenvolvimento de uma quinta habilidade, entendida aqui como o trabalho de ensino de língua inglesa considerando aspectos interculturais. Além disso, decisões conscientes sobre o fazer na prática docente também é um benefício. Aprender um idioma exige compreender, ter conhecimento de outra cultura e assim, adquirir uma nova visão.

Alcançar objetivos acadêmicos, bem como pessoal e social são apontados, entre outras questões, por Silva (2017) como vantagem ao ensino de cultura. A língua assim como a cultura está intimamente relacionada ao ambiente social. O ensino de língua inglesa deve integrar o ensino de cultura. Logo, a cultura presente no léxico propicia a compreensão de mundo, habilidade de compreensão e produção.

Ensino de língua estrangeira e cultura são essenciais um do outro (GUERREIRO, 2005). Mesmo que a aula volte para questões gramaticais do idioma, não há como evitar essa relação. Estudos sob viés intercultural são significativos para a interação em meio as diferenças culturais e atividades de comunicação (KIM, 2012; MELO, 2016; SHI; LANGMAN, 2012). Não obstante, essas questões têm ficado em segundo plano (BARBOSA, 2007). O papel da interação é fundamental. Até mesmo a autonomia é constituída em meio à diversidade (FREIRE, 2014).

Há professores de inglês que cumprem somente o conteúdo gramatical exigido, têm resistência em abordar questões de cultura e interculturalidade na disciplina lecionada, sentem-se inseguros (FERNANDES; LIMA, 2009; LIMA; SILVA, 2015).

E, embora grande parte dos materiais didáticos não atendam de modo esperado no quesito cultura e interculturalidade (ALVAREZ, 2012; SIQUEIRA, 2012), esses profissionais precisam observar seus materiais de ensino (ALVAREZ, 2012; FREIRE, 2014; FERNANDES; LIMA, 2009; SIQUEIRA, 2012).

Abordar aspectos de cultura de modo intercultural é importante por ajudar o aprendiz a reconhecer entre outras culturas, a sua própria, conviver com culturas distintas sem ofendê-las. Questões de cultura e interculturalidade são inevitáveis na aula de inglês, por isso, devem ser pensadas e discutidas (BARBOSA, 2007; MELO, 2016).



A existência de muitos conflitos como racismo e embates religiosos advém da falta de capacidade de convívio com o diferente. Trabalhar interculturalidade implica respeitar o outro (MELO, 2016). Por isso, a interculturalidade e a pedagogia crítica podem superar tais questões (GUILHERME, 2012).

À evolução do currículo de línguas, associam-se abordagens interculturais na formação de professores. Está intimamente ligada à evolução do currículo de línguas nas escolas, universidades e cursos particulares de idiomas. (KELLY, 2012). É preciso reestruturar o componente cultural no processo de ensino e de aprendizagem de línguas (SALOMÃO, 2011; 2015), refletir sobre a possibilidade de acréscimo da temática cultura na formação inicial de professores de língua estrangeira, implementar estratégias para lidar com a pluralidade cultural e estabelecer trânsito entre culturas (NOGUEIRA, 2013), é essencial.

Professores de línguas desde cursos de graduação precisam despertar uma consciência crítica sobre questões de interculturalidade, bem como, a universidade, alunos e professores precisam ter ciência da importância de elementos interculturais para aprendizes que estão em pré-serviço (GUERREIRO, 2005), pois grande parte dos próprios cursos de Letras não dão ênfase a essas questões.

Em aulas de estágio são compartilhadas com estudantes de outras disciplinas, temáticas como cidadania, cultura e valores sociais (KELLY, 2012). Oportunidades como essas, são propícias para despertar a consciência a respeito da importância do ensino pautado em aspectos interculturais da língua, entretanto, fica a desejar a compreensão da diversidade linguística, cultural e social.

Mostrar fatores que afetam a aprendizagem e o ensino de cultura e língua estrangeira, apresentam pontos positivos no sentido de proporcionar a descoberta de formas apropriadas e eficazes para garantir, em contextos distintos, onde a língua inglesa é aprendida como segunda língua (RYAN, 2012).

Um dos desafios para docentes de línguas é justamente incorporar a comunicação intercultural à prática. O contato de estagiários em ambiente intercultural incentiva-os a refletir sobre a natureza intercultural do ensino de línguas (KELLY, 2012). O ensino sob uma perspectiva intercultural, de fato, tem sido um complexo desafio. Inquietações como essas devem ser trabalhadas na sala de aula e não apenas discutidas. (FREIRE, 2014; LIMA; SILVA, 2015).

Descobrir, criticar e analisar usos socioculturais de uma língua deveriam ser inseridos aos objetivos para a aprendizagem. Além disso, o profissional docente precisa despertar a

criticidade nos estudantes de modo que sejam capazes de acomodar ou opor-se em relação à determinada cultura (SARMENTO, 2004).

É urgente a formação de professores críticos e ao mesmo tempo cientes da dimensão cultural ao utilizar uma língua estrangeira (VIANA, 2003). Além de ocasionar o desenvolvimento da sensibilidade intercultural analítica-crítica, uma forma de fortalecer o estudante de Língua estrangeira no campo interacional é conscientizá-lo a respeito das diferenças culturais existentes.

São raras as investigações voltadas a aspectos culturais no ensino de línguas (BARBOSA, 2007) e ao mesmo tempo, o componente cultural é de fundamental importância no âmbito da formação inicial de professores (SALOMÃO, 2012).

Por isso, aprofundar em aspectos interculturais com base na interação atual no âmbito profissional é pertinente para o planejamento por parte do professor formador (SALOMÃO, 2012). Elementos culturais como fatores sócio-políticos e econômicos também devem ser trabalhados. Dificuldades e desafios na prática docente devem ser o caminho para que a aprendizagem aconteça (GUERRA; ANDRADE, 2012; RODRIGUES, 2006), adotar metodologias diversificadas e identificar obstáculos na aprendizagem do estudante é fundamental.

## **2.4 Confluências entre a Lexicologia, Linguística de Córpus e interculturalidade**

A noção de que língua e cultura são inseparáveis, embora tenha sido bastante mencionada em ambiente escolar, na prática não é alcançada. De forma explícita ou implícita, o item cultura na aula de língua estrangeira é inevitável (NOGUEIRA 2013; SALOMÃO 2015).

Salientamos que o profissional formado em Letras precisa ter conhecimento das variedades linguísticas, culturais, ter domínio no uso da língua, no que se refere a manifestações culturais, funcionamento e estrutura (SILVA, 2015a). Por isso, a definição de cultura, é entendida aqui como relacionada à língua, à prática social (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009), “[...] língua e cultura são elementos inseparáveis [...]” (BARBOSA, 2007, p. 107).

A língua estabelece relação com práticas discursivas, interações que constituem a cultura. Desse modo, a linguagem é parte da história de determinado grupo social, engloba palavras do sistema lexical de uma língua e um povo. Por isso, estudar o léxico, envolve aspectos histórico-culturais dos falantes de uma língua (ORSI, 2012).

Com o contato intercultural, surgem desafios, mas ao mesmo tempo, grandes oportunidades (FANTINI, 2012). Considerando que língua e cultura são parte integrante do

processo de aprender uma língua (NOGUEIRA, 2013), explorá-los é crucial em razão de propiciar conhecimento e consciência linguístico-cultural, facilitar comunicação e possibilitar a compreensão de culturas (SALOMÃO, 2011).

Lecionar uma língua implica, além da competência gramatical, comunicativa e a proficiência, a própria cultura e culturas alheias. Não se pode ensinar símbolos sem significados. Na sala de aula e na língua esses aspectos estão presentes (FERNANDES; LIMA, 2009; LIMA; SILVA, 2015). Também é preciso ter preocupação com o conhecimento de mundo, nível de dificuldade e o acervo de palavras que cada estudante possui, pois fazem parte de contextos sócio-históricos distintos (GUERRA; ANDRADE 2012; LEFFA, 2000; FREIRE, 2014).

Sob perspectiva crítica de interculturalidade (FREIRE, 2014), a interação em meio às culturas de modo recíproco e a autonomia do estudante visando o seu convívio e integração numa relação baseada na diversidade e enriquecimento mútuo é crucial. A língua deve ser trabalhada de acordo com seu uso nas práticas sociais. Instituições de ensino devem fornecer subsídios para ampliar o léxico dos discentes, evidenciando a inter-relação entre língua(gem), cultura e sociedade.

“Uma língua carrega consigo elementos culturais, como léxico, sentido das palavras (conotativo e denotativo) [...] por isso é preciso pensar a cultura no momento de ensinar uma língua. [...]” (MELO, 2016, p. 6). Considerando a capacidade de fluir que a cultura exerce, não podemos desconsiderar particularidades interculturais (MELO, 2016). A exploração de corpora é mais sociolinguística do que semântica. Por isso, associa-se inclusive à cultura (SINCLAIR, 2004). Em vista disso, língua e cultura podem influenciar significativamente o aprendizado dos estudantes (BRITO; GUILHERME, 2012).

Tópicos como alimentação, comportamento e relações familiares são mais propensos a possuírem diferenças culturais se comparados entre membros de comunidades distintas. O processo de aprender vocabulário em segunda língua engloba fatores desde aspectos cognitivos a afetivos e sociais (CONCEIÇÃO, 2014). A reflexão deve ser uma aliada do ensino e do conteúdo abordado em sala de aula, considerando, alunos, sistema social, cultural, político e econômico (LEFFA, 2000).

O léxico é um recurso indispensável para aquisição de conhecimentos, interação entre falantes e culturas heterogêneas (BIDERMAN, 2006). De imediato, dominar o vocabulário de uma língua implica relação com a cultura circundante. Se tratando de cultura e interculturalidade, novas tecnologias são um forte aliado (SALOMÃO, 2011).

Língua, métodos e abordagens de ensino e comunicação possuem relação imediata ao meio social de cada indivíduo. São elementos entrelaçados. Reconhecer essa questão não é o suficiente. Faz-se necessário uma reflexão crítica sobre os elementos culturais inseridos no léxico (GUILHERME, 2012).

Com o desenvolvimento da Linguística de Córpus, linguistas descobriram que o léxico exerce uma poderosa influência desde a organização básica da língua ao significado. Estudos em Lexicologia propiciam novas aplicações ao ensino de línguas, incluindo a compreensão da natureza do léxico, fenômenos e colocações. Ademais, com a Linguística de Córpus é possível realizar uma análise computacional do léxico utilizando grandes quantidades de texto. O computador pode aumentar significativamente a visão detalhada da linguagem para um professor de língua estrangeira (BERBER SARDINHA, 2000).

Contribuindo principalmente para as demandas contemporâneas na formação do profissional docente de línguas, acreditamos que os estudos sob a égide da interculturalidade podem ser enriquecidos pelas contribuições oriundas da Lexicologia e da Linguística de Córpus.

Por um lado, valendo-se de recursos eletrônicos para coletar, arquivar e explorar dados linguísticos textuais com base em amostras autênticas e em uso, a Linguística de Córpus muito tem a oferecer (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; BEBER SARDINHA, 1999; 2000a; 2000b; MOORE, 2014), funciona como uma ferramenta de apoio ao professor de inglês auxiliando na preparação de materiais e métodos para um propósito específico de ensino e aprendizagem, na identificação e no acompanhamento do nível de conhecimento lexical dos aprendizes, aproximando-se dos elementos culturais presentes no vocabulário.

Por outro lado, preocupando-se em estudar cientificamente o repertório de palavras presentes em um idioma e em uso pelos falantes – o léxico propriamente dito, a Lexicologia é vantajosa por atuar justamente na identificação, análise e reflexão das unidades léxicas mais relevantes da língua inglesa que devem ser abordadas em sala de aula (GUERRA; ANDRADE, 2012; LEFFA, 2000; NATION, 2001; RODRIGUES, 2006).

Ao trabalharmos com essas três linhas de pesquisa juntas, professores de Inglês em formação, pré-serviço e em atuação, podem ter ciência da importância que o conhecimento lexical exerce, dos níveis de compreensão vocabular e como proceder conforme cada caso, inclusive com métodos e materiais eficientes, sem desconsiderar a relação entre língua, cultura, e interculturalidade.

### 3 MATERIAIS E MÉTODO

Neste capítulo, abordamos a metodologia de investigação. Explanamos de modo detalhado tópicos relacionados ao material e aos procedimentos metodológicos utilizados.

Em razão de ocasionar maior familiaridade com os problemas de investigação e de proporcionar uma visão ampla sobre o assunto tratado, classificamos esta investigação de acordo com Gil (2017) em um estudo de campo e de caso por abranger desde uma série de materiais de ensino à dois grupos de participantes específicos. Além disso, enquadra-se sob cunho quanti-qualitativo (por analisarmos tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos) e caráter descritivo-exploratório (estudo da descrição da linguagem por meio de procedimentos variados).

#### 3.1 Materiais

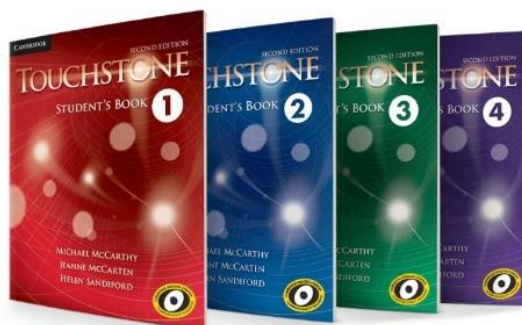
A seguir, descrevemos os materiais empregados nesta investigação, a saber: as notas de cultura dos livros da série *Touchstone*, o software *Vocabprofile*, o teste de percepção e a descrição dos participantes.

##### 3.1.1 A série de livros didáticos *Touchstone*

Por especialmente abranger notas de cultura e em segundo plano ser adotada em alguns cursos de formação inicial de professores brasileiros de inglês, em cursos de idiomas e desenvolvida fundamentada em investigações do *Cambridge English Corpus*<sup>8</sup>, selecionamos a série de livros didáticos *Touchstone, 2nd edition* (2014):

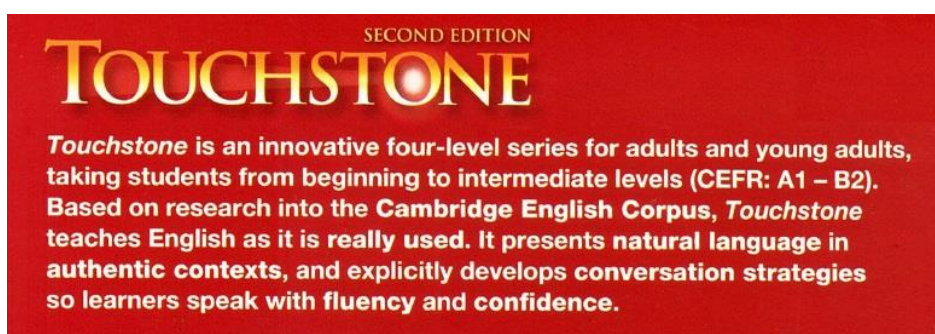
---

<sup>8</sup> Incluindo o *Cambridge Learner Corpus*, que é utilizado para o ensino de modo atualizado, o *Cambridge English Corpus* é uma coleção imensa e autêntica de textos escritos e falados do inglês em uso pelos norte-americanos. Link para acesso: [www.cambridge.org/corpus](http://www.cambridge.org/corpus).

Figura 2 – Série de livros didáticos *Touchstone*

Fonte: <https://bit.ly/2JqX2BB>

Vale ressaltar que utilizamos a versão para o professor, *Teacher's edition*. Com níveis iniciais a intermediários, a série é composta pelos livros didáticos: *Touchstone 1* (beginner, CEFR level: A1); *Touchstone 2* (high beginner, CEFR level: A1-A2); *Touchstone 3* (low intermediate, CEFR level: A2-B1) e *Touchstone 4* (intermediate, CEFR level: B1-B2). A seguir, disponibilizamos a descrição da série

Figura 3 – Descrição da série *Touchstone*

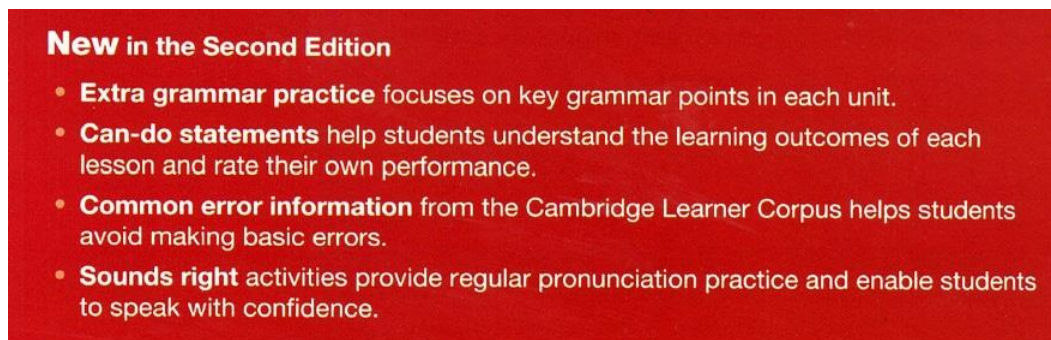
Fonte: Livro *Touchstone 1, teacher's edition* 2014.

A descrição ilustrada na figura 3 aparece na última capa e é a mesma nos quatro livros. Essa apresentação indica que a coleção *Touchstone* é direcionada para jovens e adultos, conduzindo os estudantes desde níveis iniciais a intermediários (CEFR: A1-B2, como foi exposto anteriormente).

É apontado o *Cambridge English Corpus*, expondo que este material é fundamentado em pesquisas deste Córpus. Por isso, a língua inglesa proposta para o ensino aqui é a que está em uso real, baseada em dados empíricos, contextos autênticos. Com intuito de que os aprendizes adquiram segurança e fluência na fala, esse material trabalha com estratégias de conversação.

Abaixo dessa descrição, é especificado o que há na segunda edição da série:

Figura 4 – Descrição da segunda edição da série

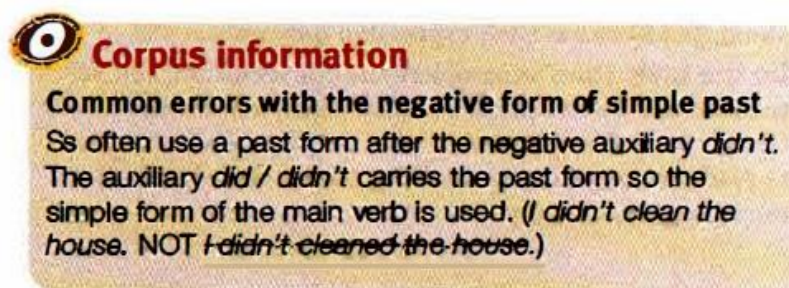


Fonte: Livro *Touchstone 1, teacher's edition* 2014.

São mencionados quatro tópicos nessa edição da série: 1) *Extra grammar practice*; 2) *Can-do statements*; 3) *Common error information*; 4) *Sounds right*.

O primeiro menciona que essa edição abrange prática extra de gramática, focando em pontos chave gramaticais em cada unidade dos livros. O segundo, afirmações do tipo “*pode fazer*” que servem para ajudar os aprendizes a compreender os resultados de aprendizagem esperados apresentados para cada lição e o próprio ritmo de desempenho deles. O terceiro tópico indica que essa segunda edição aborda também informações sobre erros comuns cometidos na língua inglesa. Esses erros são retirados do *Cambridge Learner Corpus* e o objetivo é ajudar os estudantes a evitá-los. Para facilitar a compreensão, demonstramos abaixo uma dessas informações:

Figura 5 – Demonstração de informação sobre erros comuns



Fonte: Livro *Touchstone 1, teacher's edition* 2014, p. 97.

Em meio a sugestões para determinado conteúdo ser trabalhado, aparece essa informação sobre um erro recorrente por parte dos aprendizes ao utilizarem o auxiliar do passado *did* na forma negativa. Após a explicação, é citado o exemplo entre parênteses. No

livro do aluno há uma alerta com essas frases no canto superior direito do exercício, como uma espécie de lembrete. No entanto, a informação é extremamente resumida.

O quarto e último tópico *Sounds right*, faz menção as atividades para prática de pronúncia, para que com esses exercícios os estudantes possam desenvolver segurança na habilidade *speaking*.

Além de *scripts* de áudio e diversos exercícios extras, ao lado de cada página dos livros para o professor há esclarecimento de respostas e instruções específicas para e facilitar o planejamento da aula.

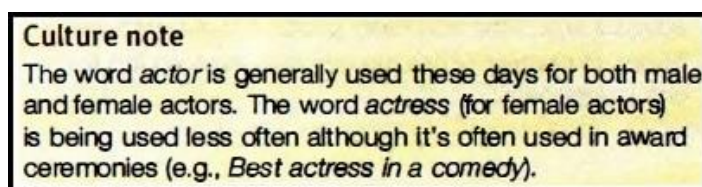
Adiante, abordamos as notas culturais.

### 3.1.1.1 As notas de cultura

As notas culturais são trechos, pequenos parágrafos, até mesmo textos curtos que trazem informações sobre a cultura norte-americana e, embora menos recorrentes, também sobre culturas de várias partes do mundo. Elas aparecem em destaque em um quadro indicando *Culture note* na página de orientações do livro do professor.

A título de compreensão, disponibilizamos uma delas:

Figura 6 – Demonstração de uma nota cultural

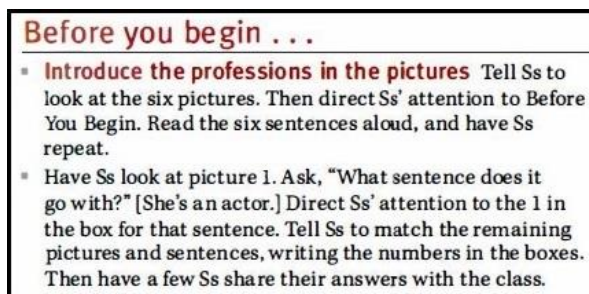


Fonte: Livro *Touchstone 1, teacher's edition* 2014, p. 21.

Esta é uma nota cultural. Ela traz a informação de que a palavra *actor* pode ser utilizada tanto para o masculino quanto para o feminino. Além disso, menciona que embora com menos frequência de uso, a palavra *actress* é comum em cerimônias de premiação. Essa nota surge junto às seguintes orientações para que o docente trabalhe um exercício de introdução a uma unidade:



Figura 7 – Demonstração de orientação ao professor



Fonte: Livro *Touchstone 1, teacher's edition* 2014, p. 21.

A instrução da Figura 7 orienta o docente a apresentar aos aprendizes as profissões de cada imagem presente na primeira página da unidade. Antes de iniciarem o exercício, o professor deve pedir aos aprendizes para observar as imagens. Feito isso, o profissional de ensino deve ler as frases para que os estudantes repitam.

Após explicar a primeira imagem (que já está respondida), o professor deve pedir para que realizem o exercício, combinando o restante das sentenças às imagens. Realizada essa atividade, alguns estudantes poderão compartilhar suas respostas com a turma.

Esclarecemos que essas orientações são apenas para que o docente possa realizar os exercícios propostos no livro. Não há nenhum tipo de instrução para que o professor mencione essas notas.

Acrescentamos que não há notas culturais em todas as atividades propostas nos livros. Isso, irá depender do conteúdo e/ou assunto a ser trabalhado. Elas não estão em todas as páginas do material do professor, não surgem no livro dos estudantes e não há nenhum tipo de notificação no *student's book* durante as atividades. Por isso, os discentes só terão acesso a essas notas culturais se o professor mencioná-las.

### 3.1.2 O software *Vocabprofile*

O software *Vocabprofile* tem a capacidade de especificar o tipo de palavra e sua frequência em um texto na língua inglesa, indicando as seguintes faixas:

- *Families*
- *Types*
- *Tokens*
- *K1*

- *K2*
- *AWL*
- *OFF*

*Families* são famílias de palavras, têm em comum a mesma raiz lexical. *Types* referem-se aos tipos, formas de palavras. Nesse item, são consideradas cada ocorrência de uma palavra uma única vez, sem considerar repetições. Já o termo *Tokens*, compete a itens/ocorrências, nele todas as vezes que todas as palavras surgem são consideradas.

Quanto aos itens *K1*, *K2*, *AWL* e *OFF*, cada um possui uma cor específica que é indicada no texto após a análise lexical realizada pelo software. *K1* significa a faixa das primeiras 1000 palavras mais frequentes na língua inglesa e é representada pela cor azul; *K2* aponta as próximas 1000 palavras mais recorrentes, é representada pela cor verde; *AWL* são as palavras acadêmicas, aquelas mais comuns em textos científicos, são exibidas na cor amarela; *OFF* é o restante das palavras, são aquelas que não estão em nenhuma das outras faixas. Elas são caracterizadas pela cor vermelha.

Não há necessidade de dispensar atenção ao ensino das faixas *AWL* e *OFF* se as de *K1* e *K2* ainda não forem conhecidas pelos aprendizes. O ensino deve ser intercalado de acordo com o conhecimento das listas na seguinte ordem: *K1*; *K2*; *AWL*; *OFF*. Defendemos o trabalho do profissional docente com as primeiras duas mil palavras mais frequentes da língua inglesa, pois abrangem a maioria do vocabulário em qualquer tipologia textual (BERBER SARDINHA, 2004; SILVA, 2011, 2015a; NATION, 2003, 2014a, 2014b, 2015, 2018a, 2018b). Por isso, chamamos de *vocabulário fundamental* as palavras das listas *K1* e *K2*.

Já o termo *perfil lexical*, compete às porcentagens indicadas nas faixas aqui apresentadas (*Families*, *Types*, *Tokens*, *K1*, *K2*, *AWL* e *OFF*) após a inserção do texto. É o resultado da análise feita pelo software *Vocabprofile*. Para executar a análise, o programa baseia-se na *General Service List of English Words*, também denominada GSL. Embora o aplicativo não aponte aspectos gramaticais no resultado, o uso desse software é extremamente profícuo à investigação e estudo da língua inglesa para o ensino.

### 3.1.3 O teste de percepção léxico-cultural

Sob caráter de múltipla escolha, o teste de percepção léxico-cultural<sup>9</sup> teve como principal objetivo verificar a funcionalidade das informações e do léxico presente em cada nota de cultura.

Com 20 páginas, o teste dividiu-se em duas partes. A primeira (página 1) foi composta por um parágrafo inicial contendo algumas informações sobre a pesquisa e instruções para a realização do teste. Havia 6 questões, sendo que a primeira delas indagava o ano em que os participantes cursam no Ensino Superior; a segunda e terceira questões fazem referência à situação pessoal no tocante à exposição ao idioma. As duas últimas questões eram sobre a atuação no ensino.

Posteriormente, a segunda seção, composta por 38 notas de cultura, foi dividida em quatro partes:

- Parte I: com 10 notas de cultura (páginas 2 à 6);
- Parte II: com 10 notas de cultura (páginas 6 à 11);
- Parte III: com 10 notas de cultura (páginas 12 à 17);
- Parte IV: com o restante-8 notas de cultura (páginas 17 à 20).

As notas de cultura foram recuadas com letra reduzida à direita nas páginas e enumeradas de 1 a 38. Os números foram dispostos acima de cada nota com fonte maior e em destaque. A devida fonte (referência) foi disposta sob todas as notas.

Para as 38 notas de cultura, havia 2 questões (**a** e **b**), sendo a questão **a** relativa ao vocabulário, com 4 opções de resposta:

- Não conheço.
- Conheço pouquíssimas palavras.
- Conheço a maioria.
- Conheço todas as palavras.

A questão **b**, referente à informação trazida pela nota, com 3 alternativas de resposta:

- Nova.
- Pouco familiar.
- Familiar.

---

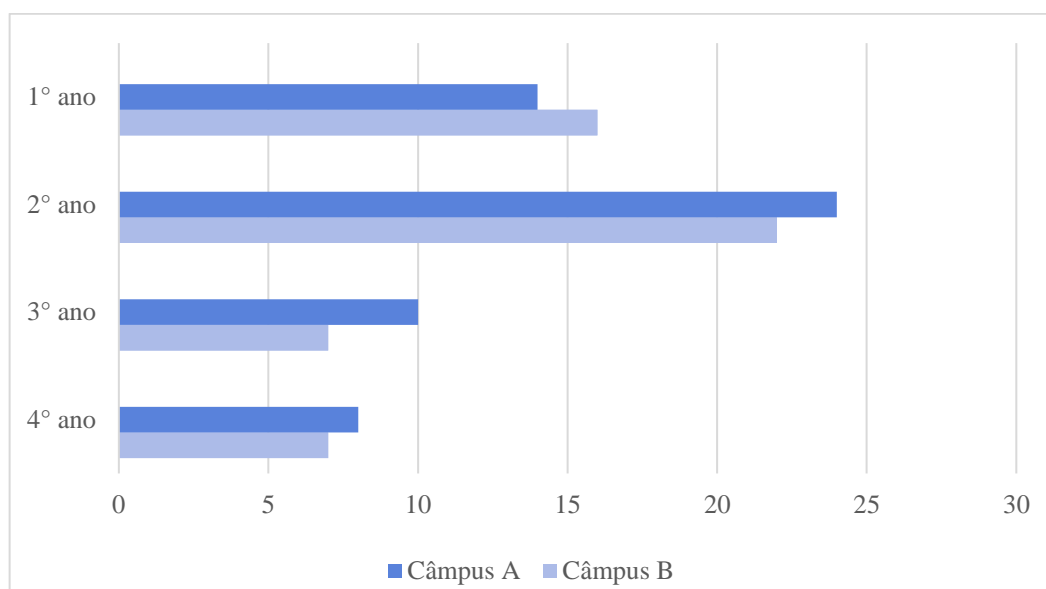
<sup>9</sup> Encontra-se disponível no **Apêndice B**.

Portanto, a função dos participantes, era marcar uma opção sobre o vocabulário e uma sobre a informação cultural em cada uma das 38 notas culturais apresentadas.

### 3.1.3.1 Os participantes

Pertencentes a dois câmpus situados em locais distintos, da mesma universidade goiana, os participantes dessa pesquisa foram professores em formação inicial do curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação nas línguas portuguesa e inglesa. Demonstramos no gráfico abaixo a especificação dos grupos:

Gráfico 2 – Relação dos participantes do teste de percepção



Fonte: Dados desta pesquisa.

Como o gráfico acima mostra, participaram dessa investigação 30 estudantes do 1º ano (2º período), sendo 14 do *Câmpus A* e 16 do *Câmpus B*; 46 do 2º ano (4º período), sendo 24 pertencentes ao *Câmpus A* e 22 ao *Câmpus B*; 17 do 3º ano (6º período), sendo 10 do *Câmpus A* e 7 do *Câmpus B*; 15 do 4º ano (8º período), sendo 8 do *Câmpus A* e 7 do *Câmpus B*. O número total foi de 108 participantes: 56 do *Câmpus A* e 52 do *Câmpus B*.

Conhecer ou ter tido experiência de ensino ou de aprendizagem de língua inglesa com a série de livros didáticos *Touchstone* não foi um critério. A nossa intenção foi propor o uso do texto das notas como um recurso para o contato com o léxico mais frequente e com aspectos

culturais da língua inglesa, de modo a ser possível verificar o conhecimento desse vocabulário e das informações.

## **3.2 Método**

A seguir, explicamos os procedimentos metodológicos que contaram com seis etapas distintas e dependentes: análise exploratória da série de livros didáticos *Touchstone* (edição para o professor); transcrição e tabulação das notas culturais; inserção das notas de cultura no software *Vocabprofile*; elaboração do teste de percepção léxico-cultural; aplicação do teste; tabulação e análise dos dados.

### ***3.2.1 Análise exploratória da série de livros didáticos Touchstone***

Após a seleção da série de livros didáticos, procedemos a um levantamento para verificar a quantidade de notas de cultura que haveria em cada livro (edição para o professor). Em seguida, as características dos exercícios, da unidade e do assunto abordado em cada página onde cada uma dessas notas surgiam foram observados.

### ***3.2.2 Transcrição e tabulação das notas culturais***

Com base nas observações e procedimentos para análise realizados conforme especificado no tópico anterior, procedemos a tabulação dos dados obtidos. Todas as 38 notas de cultura encontradas foram transcritas e tabuladas no *Microsoft Word*<sup>10</sup>. Para facilitar a análise, elas foram numeradas de 1 a 38, respeitando a ordem dos livros: *Touchstone 1*; *Touchstone 2*; *Touchstone 3*; *Touchstone 4*.

Para cada uma das 38 notas culturais transcritas, inserimos na tabela as seguintes informações:

- Página onde foi encontrada;
- Unidade do livro didático;

---

<sup>10</sup> A tabulação referente a este levantamento, encontra-se disponível no **Apêndice A**.

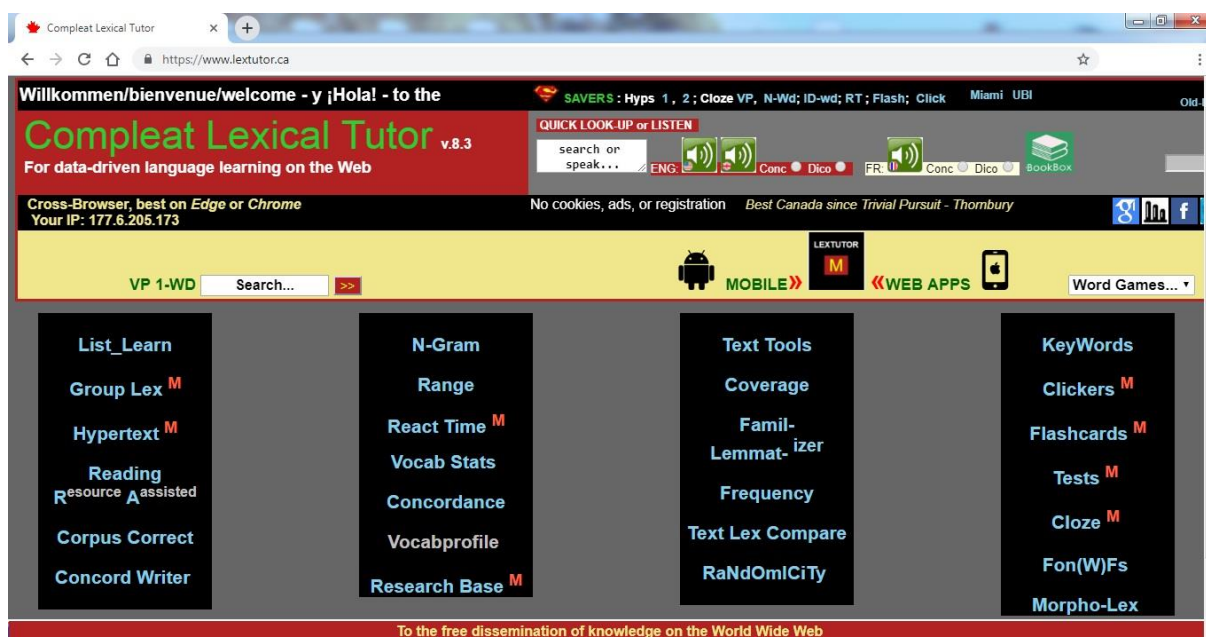
- A descrição do exercício proposto no livro no momento em que essa nota cultural aparece<sup>11</sup>.

### 3.2.3 Inserção das notas de cultura no software *Vocabprofile*

“Um dos fatores que pode favorecer o emprego maior de ferramentas computacionais na análise linguística é a existência de programas flexíveis e fáceis de usar. [...]” (BERBER SARDINHA, 1999 p. 2). Por isso, recorremos ao software *Vocabprofile* (versão 4), disponível em meio eletrônico. Não é necessário baixá-lo. Tudo pode ser feito online e sem custo.

A seguir, são descritos todos os passos para que as notas de cultura fossem inseridas no software. Inicialmente, o site <https://www.lex tutor.ca/> é acessado:

Figura 8 – Página para acesso ao software



Fonte: <https://www.lex tutor.ca/>

Assim que a página é aberta conforme a imagem mostra, é necessário clicar em *Vocabprofile*, penúltimo item da segunda coluna de palavras. Então, aparece o seguinte:

<sup>11</sup> Lembramos que os exercícios não são para que as notas de cultura sejam trabalhadas. São as próprias atividades do livro.

Figura 9 – Versões do software *Vocabprofile*

**VP-kids**

- » Support (plan, study) L1/L2 language development, **Grades 0-3**

**VP-Classic**

Laufer & Nation's original 4-way sorter, GSL + AWL

- » **NEW** 2017 update - AWL by middle-school subject area
- » Support language development, **Grades 4-8**

**VP-Compleat**

- » Support language development, **Grade 9-university**

**CEFR (new)**

**CLASSIC**

**BNC-20**

**BNC-COCA-25**

**BNC-COCA CORE-4**

**NGSL +NAWL (or) Toeic (or) Business**

**BNL**

**FRENCH 25** on 1 interface

Vocabulary Profilers break texts down by word frequencies in a corpus, not their frequencies in any particular text (which is done [here](#)). The English profilers on this site are based on Laufer, Nation, and Coxhead's Lexical Frequency Profiler (LFP), which divided the words of texts into 1 and 2 thousand (k) levels, academic words, and the remainder or 'offlist,' or on the many corpus-based frameworks that have been developed since. VP is used for many [research](#) and teaching purposes, like rough-tuning text to learner via [Frequency Based Tests](#). [?](#)

**Typical format** *Sample output*

**Integral text:** buck did not read the newspapers or he would have known that trouble was **brewing** not only for himself but for every **tide** water dog strong of **muscle** and with **warm** long **hair** from **puget** sound to **san diego**

**Breakdown**

**1k types:** [families 27 : types 29 : tokens 31 ] and\_[1] buck\_[1] but\_[1] did\_[1] dog\_[1] every\_[1] for\_[2] from\_[1] have\_[1] he\_[1] himself\_[1] known\_[1] long\_[1] newspapers\_[1] not\_[2] of\_[1] only\_[1] or\_[1] read\_[1] sound\_[1] strong\_[1] that\_[1] the\_[1] to\_[1] trouble\_[1] was\_[1] water\_[1] with\_[1] would\_[1]

**2k types:** [3:3:3] **hair\_[1]** **tide\_[1]** **warm\_[1]**

**OFF types:** [ ?:5:5 ] **brewing\_[1]** **diego\_[1]** **muscle\_[1]** **puget\_[1]** **san\_[1]**

Fonte: <https://www.lexutor.ca/vp/>

Como é possível visualizar nessa imagem, ao lado esquerdo na parte superior aparecem as seguintes versões do software *Vocabprofile*: *VP- Kids*; *VP-Classic* e *VP- Compleat*. Ao clicar na segunda opção (*VP-Classic*), a página é direcionada automaticamente para o local onde os textos podem ser inseridos:

Figura 10 – Página do *software* para inserção de textos

Home > VocabProfilers > English

# Web VP Classic

 v.4 \*\* One-word VP-Classic NEW Jan 2018 - Corpus based school subject lists (MSVL - Middle School Vocab. Lists)

**Input method A**  
Type or paste short to medium size text (200,000 characters/35,000 words max = 60 secs) into window and click *Submit Window*.

Title: Untitled | [FREQ](#) | [VP-CLOZE](#) | [RESEARCH](#) | [TYPICAL PROFILES](#) | [SEE LISTS](#) | [AWL texts > APA](#) |

MAIN TEXT

INSTRUCTIONS Type or paste your text here and click *SUBMIT Window*. VocabProfile will tell you how many words the text contains from the following four frequency levels: (1) the list of the most frequent 1000 word families, (2) the second 1000, (3) the Academic Word List, and (4) words that do not appear on the other lists. For a demo, enter this text, or one of the sample texts below.

TEXT SET-UP  
General: Include an empty space after every comma or full stop.  
Research: Deal with spelling errors and proper nouns.

SIZE LIMITS: Web form input is currently max about 200,000 characters/ 35,000 words - use VP-Compleat with Classic option for larger files

USER/TECHNICAL LIST

POST 2k

AWL

MSVL  2

School subjects

[See lists](#)

DEMOS

[Sci Gr 4](#)

[Hist Gr 5](#)

SUB-OPTIONS

post\_AWL

overlap

[Demo](#)

[Select](#)

Demos: [Isogram](#) | [Lit \(1\) \(2\)](#) | [Science \(1\) \(2\)](#) | [News \(1\) \(2\)](#) | [Speech \(1\) \(2\)](#) | [Rex M.](#) | [List AWL](#)

**Non-Lexical Proper Nouns:** Recategorize these words as 1k. [Type, paste, or dbl-click textarea items].

None

**Input method B**  
Upload is discontinued on VP-Classic. For larger files (up to 250,000 words) use [VP-Compleat](#) with "Classic" option checked.

Original VP by Heatley & Nation, VUW New Zealand & B. Laufer, U Haifa, Israel; AWL by A. Coxhead VUW; WebVP adapted by T. Cobb, UQAM Canada. [How to cite](#)

Fonte: <https://www.lextutor.ca/vp/eng/>

Para introduzir um texto nessa página, é necessário selecionar e apagar as instruções que estão dentro da caixa ao lado superior esquerdo. Em seguida, deve-se copiar o texto a ser analisado, colar dentro dessa mesma caixa e clicar no ícone *SUBMIT Window* em destaque na cor amarela ao lado inferior direito.

Os textos das notas de cultura foram introduzidas nesse software de três modos:

- 1) Cada nota de uma vez (apenas a nota n° 1; apenas a nota n° 2 e assim por diante);
- 2) Todas as notas, sendo cada livro de uma vez (todas as notas do livro *Touchstone 1* de uma vez; todas as notas do livro *Touchstone 2* de uma vez; todas as notas do livro *Touchstone 3* de uma vez; todas as notas do livro *Touchstone 4* de uma vez);
- 3) Todas as notas de todos os livros (*Touchstone 1*, *Touchstone 2*, *Touchstone 3* e *Touchstone 4*) juntas (n° 38);

O objetivo dos modos de inserção foram descobrir o perfil lexical 1) de cada nota cultural, 2) de todas as notas de cada livro e 3) de todas as notas presentes na série *Touchstone*.

A análise realizada pelo software *Vocabprofile* nos textos inseridos será demonstrada no tópico 4.2 (*O perfil lexical das notas de cultura*) do quarto capítulo.



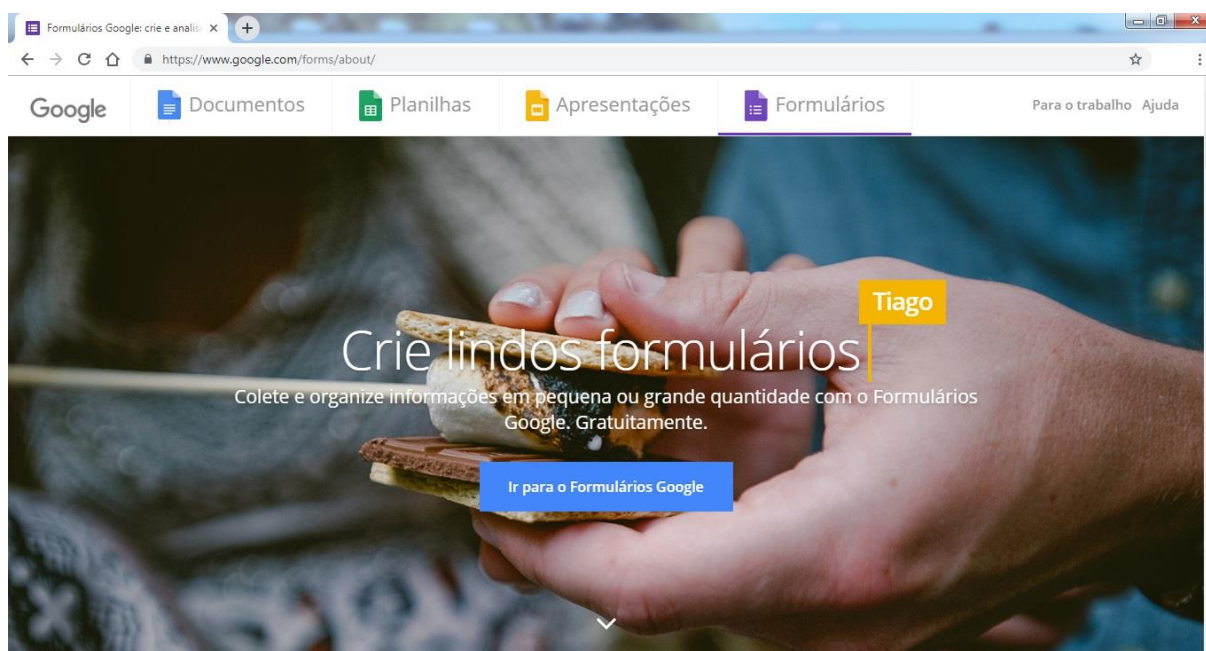
### 3.2.4 Elaboração do teste de percepção léxico-cultural

Elaboramos o teste de percepção léxico-cultural no formato formulário por meio da ferramenta *Google forms* que pode ser acessada pela web e utilizada gratuitamente. Por ser capaz de analisar dados em grande quantidade, facilitando a interpretação com recursos distintos de modo prático e confiável, é comum a elaboração desses formulários para a realização de inscrições em eventos científicos, avaliação de algo em específico e assim por diante.

A seguir, descrevemos o percurso percorrido para o acessar a ferramenta de elaboração de formulário on-line.

Acessa-se o link do instrumento *Google forms* em <https://www.google.com/forms/about/>

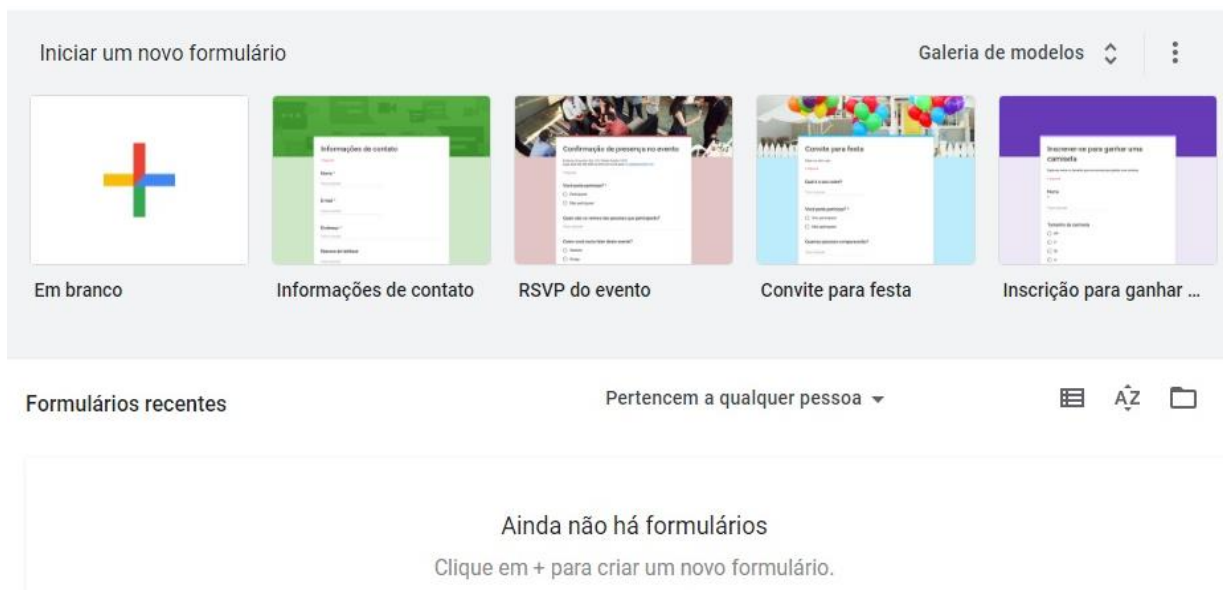
Figura 11 – Página para acesso a ferramenta *Google forms*



Fonte: <https://www.google.com/forms/about/>

Aberta a página, é necessário clicar no ícone *ir para o Formulários Google*, que aparece no centro da tela em destaque na cor azul. De imediato, o site se direciona para *login* em uma conta de e-mail. Então é preciso inserir uma conta de e-mail e a respectiva senha. Feito isso, surge já dentro da conta de e-mail inserida, o seguinte

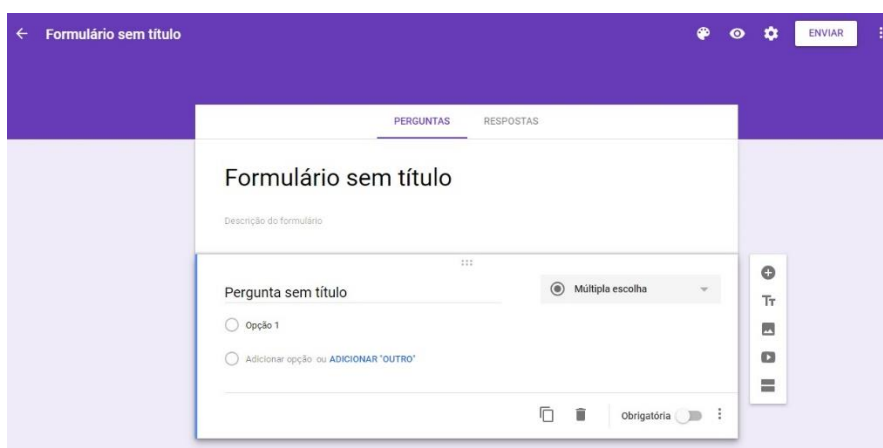
Figura 12 – Página de opções para criação de *Formulários*



Fonte: página pessoal de e-mail.

Como a imagem acima mostra, aparece tanto a opção *iniciar um novo formulário* no canto superior esquerdo quanto a opção *galeria de modelos* no canto superior direito. Algumas opções de tema também já são disponibilizados no centro. Clicamos em *iniciar um novo formulário*<sup>12</sup>, então abre-se a página de elaboração:

Figura 13 – Página em branco para elaboração de formulários



Fonte: página pessoal de e-mail.

<sup>12</sup> Cabe ao pesquisador escolher a opção mais adequada, conforme seu objetivo.

Nessa página, há inúmeras possibilidades para que o formulário possa ser elaborado. Adicionar imagens, vídeos, questões de múltipla escolha ou discursivas, são algumas delas. Além disso, o link pode ser enviado para que os participantes possam responder por e-mail ou até mesmo pelas redes sociais. Todas as alterações realizadas no formulário são salvas automaticamente no *Drive* da conta de e-mail que foi inserida. Além disso, é possível visualizar o resumo de todas as respostas no formato gráfico ou cada uma, individualmente.

A princípio, a ideia consistia no envio do *link* do formulário por meio de redes sociais como no *Facebook* e em grupos de *Whatsapp*, convidando professores de língua inglesa em formação inicial para responder o teste de percepção. Contudo, julgamos essa alternativa um tanto duvidosa, uma vez que a probabilidade de que não alcançássemos a quantidade de participantes esperada ou até mesmo nenhum participante, era grande. Pensando em evitar isso, planejamos outra forma de aplicação.

O plano seguinte foi utilizar o laboratório de informática de cada universidade para que a aplicação fosse realizada, intercalando uma turma por vez. Entretanto, não obtivemos sucesso. As instituições de ensino superior não ofereciam condições adequadas e suficientes nos quesitos acesso à internet e/ou quantidade de computadores. Por isso, foi necessário pensar em um terceiro método.

Para que fosse possível aplicar o teste de percepção nas turmas dos cursos de Letras, partimos para a adaptação do formulário em formato on-line para o formato *Word*. Houve pequenas alterações, como por exemplo, a troca de ordem das perguntas e a substituição das imagens pela transcrição das notas de cultura.

### **3.2.5 A aplicação do teste**

Organizamos dois horários com cada professor regente para aplicar em uma turma, sendo, ora os dois primeiros (19:00 às 19:50 e das 19:50 às 20:40), ora os dois últimos (20:50 às 21:40 e das 21:40 às 22:30). O tempo para aplicar o teste de percepção variou entre uma hora à uma hora e trinta minutos.

No *câmpus A*, havia 83 discentes regulares matriculados no curso, sendo 32 da turma de 1º ano, 26 do 2º ano, 16 do 3º e 9 eram do 4º ano. Nesse *câmpus*, as aplicações aconteceram nos dias 07 e 08 de agosto de 2018. No dia 07, a turma do 8º período (4º ano) foi a primeira em que aplicamos o teste de percepção. Nesse mesmo dia, após o intervalo, a aplicação foi feita na turma do 4º período (2º ano). No dia 08, aplicamos no 6º período (3º ano) e, após o intervalo, no 2º período (1º ano).

No curso de Letras do *câmpus B* o número total de estudantes regulares matriculados foi 78, sendo que 32 deles pertenciam a turma de 1º ano; 23 ao segundo; 14 ao terceiro e os outros 9, ao quarto ano. Nesse *câmpus*, as aplicações aconteceram nos dias 13, 14 e 17 de agosto, sendo, dia 13 na turma do 2º período (1º ano) e, neste mesmo dia, após o intervalo na turma do 4º período (2º ano). No dia 14 aplicamos somente na turma do 6º período (3º ano) até o intervalo. Por fim, no dia 17, aplicamos na turma do 8º período (4º ano), também, até o intervalo.

Em todas as turmas de ambos os *câmpus*, realizamos uma apresentação pessoal, expusemos o objetivo da nossa pesquisa e convidamos os discentes para participar, garantindo-lhes sigilo absoluto quanto à identidade. Além disso, esclarecemos que não eram obrigados a participar, e, mesmo tendo participado, poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Em seguida, os procedimentos utilizados para aplicar o teste de percepção em todas essas turmas foi o seguinte: orientamos os participantes em relação às perguntas presentes na primeira sessão do teste: *Perfil do estudante do curso de Letras*.

Em relação à segunda sessão (percepção do léxico e da cultura das notas), pedimos para que observassem o vocabulário da nota cultural e marcassem na questão **a**, uma das opções em relação ao seu conhecimento:

- Não conheço.
- Conheço pouquíssimas palavras.
- Conheço a maioria.
- Conheço todas as palavras.

Depois que os estudantes respondiam cada questão sobre o léxico (letra a), explicávamos em português a informação que a nota de cultura trazia e pedíamos para que marcassem na questão b, uma das alternativas sobre esse item:

- Nova.
- Pouco familiar.
- Familiar.

Em algumas turmas, houve comentários espontâneos dos estudantes em relação à certas informações culturais, o que propiciou breves discussões.

### 3.2.6 Tabulação e análise dos dados

As respostas dos 108 testes de percepção léxico-cultural aplicados foram tabuladas na planilha do *Microsoft Office Excel*. Desse modo, foi possível visualizar as características que compõem o perfil de cada professor em formação, bem como, a percepção de todos os participantes acerca do vocabulário e das informações culturais.

A seguir, especificamos as etapas realizadas para a análise desses dados:

Com base nas respostas da primeira seção do teste, foi feito um levantamento acerca do perfil do estudante do curso de Letras, com a atenção voltada ao professor de inglês em formação inicial na amostra analisada. Nesse levantamento foram indicadas as alternativas que cada participante escolheu e especificado a qual câmpus cada um deles pertencia. O total de ocorrências em cada uma das alternativas também foi especificado.

Sobre a segunda seção do teste, especificamos a seguir o que foi feito conforme cada questão: com relação a questão **a** do teste referente a percepção sobre o vocabulário das notas culturais, foi feito um levantamento no qual inserimos em uma tabela todas as notas culturais; a respectiva qualidade lexical ( $K1+K2$ ) de cada nota; as porcentagens obtidas em cada uma das opções referente a essa questão (*não conheço; conheço poucas palavras; conheço a maioria; conheço todas as palavras*). Com relação a questão **b** do teste, relativa a percepção sobre a informação das notas culturais, foi feito um levantamento semelhante ao anterior. Disponibilizamos em uma tabela a enumeração de cada nota cultural seguida da respectiva qualidade lexical ( $K1+ K2$ ) e, especificando a relação dos participantes de cada câmpus, as porcentagens que obtiveram cada alternativa referente a essa questão (*nova; pouco familiar; familiar*).

Todo o percurso acima descrito foi efetivado por meio da comparação entre as turmas de cada câmpus: entre a turma do 1º ano do *câmpus A* e a turma do 1º ano do *câmpus B*; entre a turma do 2º ano do *câmpus A* e a turma do 2º ano do *câmpus B*, e assim por diante.

Além disso, categorizamos as informações das notas culturais em quatro tipos e, a partir da exposição dessas informações e da análise realizada no texto pelo software *Vocabprofile*, tecemos uma comparação procurando distanciamentos e aproximações entre as percepções lexical, cultural e o vocabulário fundamental ( $K1+K2$ ).

A analogia descrita acima foi feita considerando o número total de participantes ( $n^\circ$  108), observando:

1) a percepção cultural e as informações das notas culturais, por exemplo, foi investigado qual era o tipo de informação das notas culturais que os participantes haviam

indicado como *nova*, *pouco familiar* e *familiar*, se tratava-se de informações sobre pontos históricos e turísticos, vestimentas, hábito de cuidado com os animais etc.

2) o tipo de informação encontrado nas notas culturais e o respectivo vocabulário fundamental ( $K1+K2$ ), por exemplo, foi verificado se houve alteração no vocabulário mais frequente da língua inglesa (se o índice porcentual foi maior ou não) a depender do tipo de informação que as notas culturais abordavam.

3) o vocabulário mais frequente da língua inglesa ( $K1+K2$ ) e a percepção lexical, por exemplo, foi verificado se houve alteração nesse vocabulário de acordo com o grupo das notas indicadas pelos participantes como as que *não conheciam*, *conheciam pouquíssimas*, *a maioria*, ou *todas as palavras* (alternativas da percepção lexical).

Também foi observado se o perfil desses 108 participantes (respostas da 1º seção do teste) foi fator diferencial na percepção lexical e cultural.

Para que todas essas análises fossem realizadas, além da porcentagem apresentada pelo software nas notas de cultura inseridas, utilizamos cálculos para saber quantos participantes marcaram a opção *X* ou *Y*.

## **4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, traçamos a análise dos dados. Aqui abordamos o levantamento e a categorização das notas culturais nos exercícios; o perfil lexical das notas de cultura. Em relação ao teste de percepção léxico-cultural, a análise dos resultados foi realizada sob quatro ângulos: 1) perfil do estudante do curso de Letras; 2) a percepção do vocabulário das notas culturais; 3) a percepção cultural das informações das notas; 4) as informações das notas culturais, a percepção léxico-cultural e o respectivo vocabulário fundamental: distanciamentos e aproximações.

### **4.1 O levantamento e a categorização das notas culturais nos exercícios**

A edição do professor do livro *Touchstone 1* apresenta 12 unidades. Em cada uma dessas unidades, há quatro lições: A, B, C e D. Não há notas culturais em todas as atividades propostas. Observamos que isso irá depender do conteúdo a ser trabalhado no exercício. Vale ressaltar que as notas culturais não estão presentes no livro do aluno, somente no livro do professor junto às orientações para trabalhar o conteúdo.

O tamanho das notas culturais variou entre uma frase, um parágrafo e até mesmo textos curtos. A maioria consistia em um parágrafo. A seguir, disponibilizamos o levantamento e a respectiva categorização em relação ao tipo e objetivo dos exercícios em que cada nota cultural aparecia:

Tabela 1- Levantamento e categorização de notas culturais - *Touchstone 1*

Nota cultural	<i>Touchstone 1</i>							Objetivo			
	Tipo de exercício							Vocabulário	Gramática	Conversação	Interpretação textual
Introdução da unidade	<i>Listening e reading</i>	<i>Listening</i>	<i>Writing</i>	<i>Listening e pronúncia</i>	<i>Reading</i>						
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											

Fonte: Dados desta pesquisa.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, o número de notas culturais encontradas no livro 1 da série *Touchstone* foi 16. Por meio da análise prévia dos exercícios propostos no livro, categorizamos quatro tipos de objetivos encontrados nas atividades em que as notas culturais apareceram, a saber: vocabulário, gramática, conversação e interpretação textual.

O item vocabulário, com maior ocorrência ( $n = 11$ ), foi trabalhado nas seguintes notas culturais: 1; 2; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13 e 14. A maioria dos exercícios com esse tipo de objetivo ( $n = 4$ ) concentravam-se em atividades para introduzir determinada unidade, nas quais os estudantes deveriam associar o significado à respectiva imagem ou de acordo com preferências pessoais e/ou breves discussões.

Os demais tipos de exercícios com as notas culturais no objetivo de trabalhar vocabulário menos recorrentes foram: atividades de *listening e reading* com 2 notas culturais; *writing* com 2 notas; exercício apenas de *listening* com 2 notas; *listening e pronúncia* com 1 nota.



Passando para o objetivo gramática, foram encontradas 3 notas culturais: notas nº 4; 5 e 16. As atividades com o objetivo de trabalhar gramática eram de *listening* (2 notas) e apenas 1 era de discussão, para introduzir uma unidade.

Já no objetivo conversação, foi encontrada apenas 1 nota (a de nº6). Consistia em um exercício de escrita para completar um formulário com informações pessoais e, posteriormente, praticar a conversação. Por fim, o exercício com objetivo de trabalhar interpretação textual foi encontrado em apenas 1 nota cultural (a de nº 15). Envolvendo um texto na *web*, o exercício consistia em leitura.

Como a maioria das notas culturais apareceram em exercícios com o objetivo de trabalhar vocabulário, reforçamos a teoria de Orsi (2012), para a qual dispensar atenção ao léxico é também ater-se a aspectos culturais de uma língua, uma vez que, o próprio idioma é agente transmissor da cultura. Alertamos também, para a relevância do estudo/domínio do vocabulário (NATION 2001; RODRIGUES 2006).

Além disso, constatamos por meio dos exercícios com objetivo de trabalhar gramática e conversação que ensinar língua, implica também a competência gramatical e comunicativa (FERNANDES; LIMA, 2009). Aprender vocabulário de fato, é um exercício que promove contato cultural (SALOMÃO, 2011).

A seguir, disponibilizamos o levantamento e categorização das notas culturais encontradas no livro *Touchstone 2*

Tabela 2- Levantamento e categorização de notas culturais - *Touchstone 2*

<i>Touchstone 2</i>											
Nota cultural	Tipo de exercício				Objetivo						
	Introdução da unidade	Introdução da lição	<i>Listening</i>	<i>Writing</i>	Vocabulário	Gramática	Vocabulário e gramática	Estratégia de conversação	Estratégia de leitura	Compreensão textual	Discussão
17			■					■			
18				■		■					
19	■				■						
20				■			■				
21			■				■				
22				■					■		
23		■									■
24			■							■	
25	■				■						
26			■		■						
27			■							■	

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como pode ser notado na Tabela 2, encontramos 11 notas culturais no livro *Touchstone 2*. Para facilitar a compreensão de análises posteriores, optamos por manter a ordem a partir das notas encontradas no livro *Touchstone 1*. No caso do livro 2, a quantidade de objetivos de cada tipo de exercício foi maior.

Foram encontrados quatro tipos de exercícios: atividade de introdução à unidade; introdução à lição; *listening*; *writing*, distribuídos nas finalidades vocabulário; gramática; vocabulário e gramática; estratégia de conversação; estratégia de leitura; compreensão textual; discussão.

Mais uma vez o objetivo de trabalho com vocabulário sobressai nos exercícios. A maioria das notas culturais (n° 3) centra-se em atividades com essa finalidade, a saber, as notas culturais n° 26 com exercício de *listening*, n° 19 e n° 25, ambas com exercício de introdução a unidade.

Os objetivos estratégia de conversação; compreensão textual obtiveram 2 notas culturais em cada, sendo em estratégia de conversação as notas n° 17 e n° 21, ambas com exercício de *listening*. Também com 2 notas culturais, o objetivo compreensão textual abarcou as notas n° 24 e 27, ambas com exercício de *listening*.

Nos objetivos gramática, vocabulário e gramática, estratégia de leitura, discussão houve apenas uma nota cultural em cada, sendo, em gramática a nota n° 18, em vocabulário e

gramática a nota n° 20, em estratégia de leitura a nota n° 22. Todas elas com exercício de *listening*. Apenas no objetivo discussão o tipo de exercício diferenciou-se, pois a nota n° 23 baseava-se em um exercício de introdução à lição.

Também ressaltamos que os exercícios de *listening* foram os que mais ocorreram notas culturais (n° 5).

Passamos agora para o levantamento e a categorização das notas culturais encontradas no livro *Touchstone 3*

Tabela 3: Levantamento e categorização de notas culturais - *Touchstone 3*

<i>Touchstone 3</i>											
Nota cultural	Tipo de exercício					Objetivo					
	Introdução da unidade	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Writing</i>	Discussão	Identificar expressões	Vocabulário	Gramática	Estratégia de conversação	Compreensão textual	Interpretação textual
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como pode ser visto na Tabela 3, foram encontradas no livro *Touchstone 3*, 9 notas culturais. Os tipos de exercícios encontrados nas notas foram: introdução da unidade, *listening*, *reading*, *writing*, discussão e atividade de e identificar expressões.

Enquanto nos dois livros anteriores (Tabelas 3 e 4), o objetivo de trabalho com vocabulário obteve maior ocorrência, sendo o livro 1 com n° 11 notas e o livro 2 com n° 3 notas, no livro *Touchstone 3* além do item vocabulário com 3 exercícios: notas n° 29 com exercício de introdução da unidade, n° 31 com exercício de discussão e a nota n° 34 com exercício de *listening*, o item estratégia de conversação também teve a mesma quantidade de notas que o objetivo de trabalho com vocabulário, no entanto as notas foram: notas n° 32 e 33 ambas com exercício de *writing*, e a nota n° 35 com exercício de identificar expressões.

Os demais objetivos: gramática, compreensão textual, interpretação textual tiveram uma nota em cada, sendo em gramática a nota nº 30 com exercício de *listening*, em compreensão textual a nota nº 36 e em interpretação textual a nota nº 28 ambos com exercício de *reading*.

Sobre o livro 4, obtivemos o seguinte levantamento

Tabela 4- Levantamento e categorização de notas culturais - *Touchstone 4*

<i>Touchstone 4</i>				
Nota cultural	Tipo de exercício		Objetivo	
	Introdução da lição	<i>Reading</i>	Discussão	Compreensão textual
37				
38				

Fonte: Dados desta pesquisa.

Conforme exposto acima, foram encontradas duas notas culturais no livro *Touchstone 4*, a nota nº 37 com exercício de introdução à lição e objetivo de trabalhar discussão e a nota nº 38 com exercício de *reading* com objetivo de trabalhar compreensão textual.

Considerando que no decorrer de cada livro as notas de cultura foram diminuindo e professores em formação devem sair da graduação munidos de competência e habilidade léxico-gramatical/intercultural, há inúmeros materiais que não atendem/abordam aspectos de cultura (ALVAREZ, 2012; SIQUEIRA, 2012). Portanto, não quer dizer que, quanto mais notas, mais questões interculturais serão abordadas. O que queremos expor é que professores formadores precisam analisar seus materiais de ensino, observar como aspectos de cultura e interculturalidade são tratados (ALVAREZ, 2012; FREIRE, 2014; FERNANDES; LIMA, 2009; SIQUEIRA, 2012).

Há necessidade de se desenvolver um ensino de Inglês intercultural, pois essa dimensão não tem sido explorada pelos professores. Questões de Cultura e interculturalidade nos levam a repensar a necessidade de estabelecer relação entre língua, cultura e sociedade, na formação de professores de línguas (SALOMÃO, 2017), promovendo contato com aspectos de outra cultura (MELO, 2016). Nesse sentido, acreditamos que a interculturalidade na sala de aula de

língua inglesa, deve iniciar a partir do professor em sua postura diante do que é língua (MELO, 2016).

## 4.2 O perfil lexical das notas de cultura

As notas culturais foram inseridas no software *Vocabprofile* exatamente como foram dispostas no teste de percepção léxico-cultural, nas notas n° 1; 2; 7 e 14 alguns trechos foram retirados por se tratar de algum tipo de orientação específica ao professor, informação sobre a lição ou sobre a descrição de figuras específicas do exercício. As partes de onde retiramos um trecho ou frase foram substituídas por [...]. Apenas na transcrição e tabulação das notas culturais-*Apêndice A*, as notas foram disponibilizadas na íntegra.

Abaixo, é fornecida a análise realizada pelo *software*. Para demonstrar, utilizamos a nota cultural n° 23. No início da página, é exibido primeiro a análise quantitativa lexical da nota de cultura que inserimos:

Figura 14 – Perfil lexical em termos quantitativos

	Families	Types	Tokens	Percent				
<b>K1 Words (1-1000):</b>	44	47	<b>67</b>	<b>82.72%</b>	<b>Current profile</b>	Words in text (tokens):	81	
Function:	...	...	(39)	(48.15%)		Different words (types):	60	
Content:	...	...	(28)	(34.57%)		Type-token ratio:	0.74	
> Anglo-Sax	...	...	(20)	(24.69%)		Tokens per type:	1.35	
<b>K2 Words (1001-2000):</b>	5	5	<b>6</b>	<b>7.41%</b>	<b>%</b>	<b>Cumul.</b>	Lex density (content words/total)	0.52
> Anglo-Sax	...	...	(4)	(4.94%)	<b>82.72</b>	<b>82.72</b>	<i>Pertaining to onlist only</i>	
1k+2k			...	(90.13%)	<b>7.41</b>	<b>90.13</b>	Tokens:	75
<b>AWL Words:</b>	2	2	<b>2</b>	<b>2.47%</b>	<b>2.47</b>	<b>92.60</b>	Types:	54
> Anglo-Sax	...	...	( )	(0.00%)	<b>7.41</b>	<b>100.00</b>	Families:	51
<b>Off-List Words:</b>	<u>2</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<b>7.41%</b>			Tokens per family:	1.47
	51+?	60	81	100%			Types per family:	1.06
							Anglo-Sax Index:	%
							(A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	
							Greco-Lat/Fr-Cognate	%
							Index: (Inverse of above)	

Fonte: *Vocabprofile* (versão 4, 2017).

Como pode ser visto no lado esquerdo, os grupos de palavras aparecem destacados do seguinte modo:

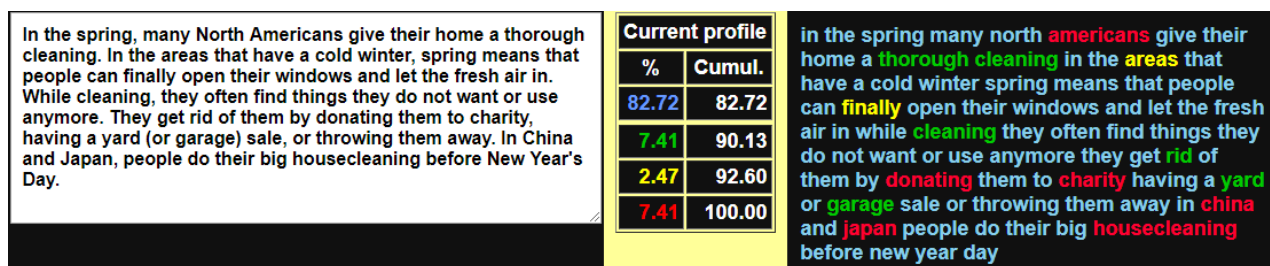
- **K1** com a cor azul.
- **K2** com a cor verde.
- **AWL** com a cor amarela.
- **OFF-list** com a cor vermelha.

Com as mesmas cores, as respectivas porcentagens relativas a estes termos aparecem em destaque no meio do quadro.

Por exemplo, o grupo *K1* na cor azul pertencente às primeiras 1000 palavras mais frequentes, está indicando que a nota de cultura que inserimos possui 44 famílias, 47 *types* (tipos de palavras) e 67 *tokens* (palavras no texto). No entanto, lembramos que isso apenas dentro das 1000 palavras mais comuns do Inglês (*K1*) identificadas na nota cultural e, não, considerando todas as faixas.

Descendo na barra de rolagem, logo abaixo da análise quantitativa lexical, a análise qualitativa do texto que inserimos fica disponibilizada deste modo:

Figura 15 - Análise qualitativa de um excerto



Fonte: *Vocabprofile* (versão 4, 2017).

Do lado esquerdo, o *software* mostra o texto que foi processado, inclusive, ainda com pontos, vírgula e parênteses. No centro, aparecem as mesmas porcentagens vistas anteriormente. Do lado direito, a figura mostra a análise qualitativa feita pelo *software* no texto, indicando na própria nota de cultura quais são as palavras que correspondem aos 82.72% em *K1* (primeiras mil mais frequentes), aos 7.41% em *K2* (próximas mil mais frequentes), aos 2.47% em *AWL* (palavras acadêmicas) e aos 7.41% em *OFF* (restante).

Por fim, descendo a barra de rolagem novamente, abaixo da análise qualitativa do léxico (Figura 4), aparecem 3 listas, uma para cada item: palavras no texto (*tokens*); tipos de palavras (*types*) e famílias (*families*) destacando as palavras em ordem alfabética, bem como posto por Silva, (2011). Trazemos a primeira das listas.

Figura 16 - Lista de *tokens* de um excerto

Token List [↑]	
0-1000 [ families 44 : types 47 : tokens 67 ]	a a a air and and anymore away before big by can cold day do do find fresh get give have having home in in in in let many means new north not of often open or or or people people sale spring spring that that the the the their their their them them them they they they things throwing to use want while windows winter year
First 500 function (39):	a a a and and anymore before by can do do have having in in in in many not of or or or that that the the the their their their them them them they they they to while
First 500 content (17):	big day find get give home let means new often open people people things use want year
Second 500 content (11):	air away cold fresh north sale spring spring throwing windows winter
1001-2000 [5:5:6]	cleaning cleaning garage rid thorough yard
AWL [2:2:2]	areas finally
[↑]	
Sublist 1	areas
Sublist 2	finally
OFF LIST [?:6:6]	americans charity china donating housecleaning japan

Fonte: *Vocabprofile* (versão 4, 2017).

A seguir, disponibilizamos os resultados linguístico-estatísticos tabulados, respectivos ao primeiro tipo de inserção no software:

Tabela 5 – Perfil lexical por nota cultural-*Touchstone 1*

<i>Touchstone 1</i>							
Nota cultural	Perfil lexical						
	<i>Families</i>	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>AWL</i>	<i>OFF</i>
1	19	29	22	72,41%	17,24%	-	10,34%
2	19	24	20	91,67%	4,17%	-	4,17%
3	11	12	12	83,33%	8,33%	-	8,33%
4	24	41	32	78,05%	7,32%	-	14,63%
5	42	91	54	89,01%	2,20%	1,10%	7,69%
6	22	26	23	96,15%	-	3,85%	-
7	24	28	26	82,14%	10,71%	3,57%	3,57%
8	22	38	26	84,21%	10,53%	-	5,26%
9	12	31	18	74,19%	19,35%	-	6,45%
10	32	38	35	84,21%	7,89%	5,26%	2,63%
11	29	44	36	84,09%	6,82%	2,27%	6,82%
12	33	53	41	81,13%	1,89%	1,89%	15,09%
13	28	67	39	71,64 %	2,99%	-	25,37%
14	105	302	150	74,83%	6,95%	3,31%	14,90%
15	87	217	129	78,80%	2,76%	1,84%	16,59%
16	37	66	43	77,27%	16,67%	-	6,06%

Fonte: dados desta pesquisa.

Para proceder a interpretação dos dados, recorreremos aos significados das sete faixas de palavras: *Families*; *Tokens*; *Types*; *K1*; *K2*; *AWL* e *OFF*.

Observamos que o menor número de famílias, palavras e tipos de palavras foram identificados na nota cultural n° 3, com 11 *families* 12 *tokens* e 12 *types*. Por outro lado, a nota cultural n° 14 com 105 *families* 302 *tokens* e 150 *types* apresentou o maior número nesses três itens. Logo, no livro *Touchstone 1* a quantidade de *families* variou entre 11 e 105; em *tokens* entre 12 e 302; em *types* entre 12 e 150.

Passando para as faixas *K1*; *K2*; *AWL* e *OFF*, ressaltamos as notas culturais com menor índice em porcentagem: a nota n° 13 com 71,64% em *K1*; a nota n° 6 que não apresentou palavras da lista *K2* (indicado na tabela 5 por -); as notas n° 1, 2, 3, 4, 8, 9, 13 e 16 que não possuem nenhuma palavra acadêmica-*AWL*, e, novamente, a nota n° 6 por não possuir palavra da lista de baixa frequência-*OFF*.

Quanto as maiores porcentagens obtidas, destacamos a nota n° 6 com 96,15% em *K1*; a nota n° 9 com 19,35% em *K2*; a nota n° 10 com 5,26% em *AWL*; a nota n° 13 com 25,37% em *OFF*.

De modo geral, o vocabulário fundamental da língua inglesa (*K1* + *K2*), varia nas notas do livro *Touchstone 1* entre 74,63% e 96,15%. As faixas menos frequentes (*AWL* + *OFF*), juntas, variaram entre 3,85% e 25,37%. Observamos que metade dessas notas do livro *Touchstone 1* não possui palavras acadêmicas.

Logo de início, teorizações são revisitadas haja visto que, na observação sistemática da frequência lexical advinda de corpora (BERBER SARDINHA, 2000a; 2000b; 2004), foi possível realizar um estudo vocabular detalhado (BIDERMAN, 1996), saber quais faixas de palavras devem ser aprendidas primeiro, pois algumas merecem mais atenção que outras- como é o caso dos itens *K1* e *K2*, que abrangem a grande maioria das ocorrências. Por isso, é importante descobrir por meio de exercícios direcionados, o nível de conhecimento vocabular de determinados estudantes e investir tempo na aprendizagem da categoria de palavras que eles não ainda não sabem (NATION, 2001; 2003).

Passamos, agora, para o perfil lexical das notas de cultura do livro *Touchstone 2*:



Tabela 6 - Perfil lexical por nota cultural- *Touchstone 2*

<i>Touchstone 2</i>							
Nota cultural	Perfil lexical						
	<i>Families</i>	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>AWL</i>	<i>OFF</i>
17	30	50	31	86,00%	10,00%	4,00%	-
18	40	60	48	68,33%	15,00%	5,00%	11,67%
19	53	93	60	83,87%	4,30%	8,60%	3,23%
20	30	47	35	95,74%	2,13%	-	2,13%
21	19	22	21	77,27%	18,18%	-	4,55%
22	39	104	55	81,73%	0,96%	1,92%	15,38%
23	51	81	60	82,72%	7,41%	2,47%	7,41%
24	20	27	22	62,96%	29,63%	-	7,41%
25	36	64	46	73,44%	9,38%	4,69%	12,50%
26	27	59	34	79,66%	6,78%	-	13,56%
27	26	44	29	86,36%	-	6,82%	6,82%

Fonte: dados desta pesquisa.

Como pode ser visto na tabela acima, foram encontradas 11 notas de cultura do livro *Touchstone 2*. Nos itens *families*, *tokens* e *types*, com a menor pontuação, destaca-se a nota de cultura n° 21 com 19 *families*, 22 *tokens* e 21 *types*. Por outro lado, as notas que apresentaram a maior pontuação nessas categorias foram, respectivamente: a nota n° 19 com 53 *families*; a nota n° 22 com 104 *tokens* e as notas n° 19 e 23, ambas com 60 *types*. Logo, as notas do livro *Touchstone 2* nesses três itens, variam em *families* entre 19 e 53; em *tokens* entre 22 e 104; em *types* entre 21 e 60.

Nas faixas *K1*, *K2*, *AWL* e *OFF*, obtiveram menor porcentagem as notas culturais de n° 24 com 62,96% em *K1*; n° 27, que não apresentou ocorrência de palavra pertencente a faixa das próximas mil mais comuns (*K2*); n° 20; 21; 24 e n° 26 que demonstraram ausência de palavras acadêmicas *AWL*; n° 17 também sem nenhuma ocorrência em *OFF*. Quanto aos maiores índices, foram identificados: na nota de cultura n° 20 com *K1*: 95,74%; na nota n° 24 com *K2*: 29,63%; na nota n° 19 com *AWL*: 8,60% e a nota n° 22 com *OFF*: 15,38%.

O vocabulário mais frequente da língua inglesa (*K1+K2*) varia nas notas do livro *Touchstone 2* entre 82,69% e 96,00%. Quanto as faixas menos recorrentes, somando *AWL* + *OFF*, as palavras das notas variam entre 2,13% e 17,19%.

Na sequência, apresentamos o perfil lexical das notas de cultura do livro 3:

Tabela 7 - Perfil lexical por nota cultural- *Touchstone 3*

<i>Touchstone 3</i>							
Nota cultural	Perfil lexical						
	<i>Families</i>	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>AWL</i>	<i>OFF</i>
28	32	68	47	72,06%	2,94%	-	25,00%
29	69	205	122	65,85%	6,83%	2,93%	24,39%
30	26	36	29	88,89%	5,56%	-	5,56%
31	17	27	22	66,67%	11,11%	-	22,22%
32	35	50	41	84,00%	6,00%	2,00%	8,00%
33	20	22	20	86,36%	4,55%	9,09%	-
34	28	54	38	79,63%	7,41%	-	12,96%
35	31	51	33	92,16%	3,92%	1,96%	1,96%
36	30	44	35	81,82%	11,36%	2,27%	4,55%

Fonte: Dados desta pesquisa.

No livro 3, foram encontradas 9 notas de cultura. Como pode ser visto, as notas n° 31 e n° 33 atingiram a menor pontuação em *families*, *tokens* e *types*, sendo a nota n° 31 com 17 *families* e a nota n° 33 com 22 *tokens* e 20 *types*. Posteriormente, com 69 *families*, 205 *tokens* e 122 *types* a nota cultural n° 29, apontou o maior número vocabular. Portanto, nesses três itens, as notas de cultura variaram: em *families* entre 17 e 69; em *tokens* entre 22 e 205; em *types* entre 20 e 122.

Quanto aos termos *K1*, *K2*, *AWL* e *OFF*, com a menor porcentagem destacamos: em *K1* a nota n° 29 com 65,85%; em *K2* a nota n° 28 com 2,94%; em *AWL* as notas n° 28; 30; 31 e 34 com ausência de palavras acadêmicas; em *OFF*, destaca-se a nota n° 33, pois não possui palavras dessa lista menos recorrente. Já, com a maior ocorrência nessas quatro faixas, ressaltamos: em *K1* a nota de cultura n° 35 com 92,16%; em *K2* a nota n° 36 com 11,36%; em *AWL* a nota n° 33 com 9,09%; em *OFF* a nota n° 28 com 25,00%.

Em geral, o vocabulário mais recorrente na língua inglesa (faixas *K1+K2*) varia nessas 9 notas culturais entre 72,68% e 96,08%. Já a porcentagem de vocabulário nas faixas *AWL + OFF*, variaram entre 3,92% e 27,32%.

Abaixo, está o perfil lexical relativo às notas de cultura presentes no livro 4:

Tabela 8 - Perfil lexical por nota cultural- *Touchstone 4*

<i>Touchstone 4</i>							
Nota cultural	Perfil lexical						
	<i>Families</i>	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>AWL</i>	<i>OFF</i>
37	23	31	26	80,65%	6,45%	3,23%	9,68%
38	43	55	48	83,64%	7,27%	1,82%	7,27%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Surpreendentemente, no livro 4 encontramos apenas duas notas de cultura. Com a menor pontuação, destacamos a nota n° 37 com 23 *families*, 31 *tokens* e 26 *types*. Em contrapartida, com 43 *families*, 31 *tokens* e 26 *types* a nota n° 38 atinge a maior pontuação nessas três faixas.

Passando para as listas *K1*, *K2*, *AWL* e *OFF*, em *K1* e *K2* a nota n° 37 permanece com a menor pontuação: *K1*: 80, 65% e *K2*: 6,45%, enquanto a nota n° 38 com 83,64% em *K1* e 7,27% em *K2*. Já em *AWL* e *OFF* a situação se inverte, pois a nota n° 38 obtém a menor pontuação: *AWL*: 1,82 e *OFF*: 7,27%, enquanto a nota n° 37 apresenta *AWL* em 3,23% e *OFF* em 9,68%.

Somando as porcentagens *K1* e *K2*, a nota cultural n° 37 apresenta o vocabulário mais frequente em 87,10% e a nota cultural n° 38 indica 90,91% de suas palavras, pertencentes às 2 mil mais comuns. Desse modo, o vocabulário menos recorrente (*AWL* e *OFF*) na nota n° 37 é especificamente 12,91% e na nota n° 38 é 9,09%.

Neste caso das tabelas 7, 8, 9 e 10 em que cada nota foi inserida separadamente no *software*, descobrimos somando *K1* + *K2* de cada uma das 38 notas de cultura que, de acordo com a análise individual das notas, o vocabulário fundamental variou na série *Touchstone* entre 72,68% e 97,87%, enquanto que nas faixas menos frequentes *AWL* + *OFF* variou entre 2,13% e 27,32%.

Observamos também as notas que tiveram o maior índice de vocabulário fundamental em cada livro, a saber, no livro 1: nota n° 6 com 96,15% somando *K1* e *K2*; no livro 2 a nota n° 17 com 96,00%; no livro 3 a nota n° 35 com 96,08% e, no livro 4 a nota de cultura n° 38 com 90,91%.

Se comparadas, dessas 4 notas culturais a que apresenta maior porcentagem em *K1* e *K2*, é a nota n° 6 com 96,15%. No entanto, essa mesma nota apresentou a menor pontuação nas faixas *families*, *tokens* e *types* (22 *families*; 26 *tokens*; 23 *types*). E o interessante é que a nota n° 38, com o menor índice de vocabulário mais frequente ( $K1+K2= 90,91\%$ ), foi exatamente a nota com maior n° de palavras nos itens *families*, *tokens* e *types* (*families*: 43; *tokens*: 55; *types*: 48).

Acrescentamos que as outras 2 notas (n° 17 com 96,00% e n° 35 com 96,08% em *K1* e *K2*) ficaram entre as notas que tiveram a maior e menor pontuação. Além disso, a pontuação dessas notas n° 17 e n° 35 ainda no quesito *families*, *tokens* e *types* foi bastante aproximada uma da outra (nota n° 17-30 *families*, 50 *tokens*, 31 *types*; nota n° 35- 31 *families*, 51 *tokens*, 33 *types*).

Observamos que as notas que apresentam o maior índice de palavras pertencentes ao vocabulário fundamental somando *K1* e *K2*, não são, necessariamente, as que apresentaram a maior representação numérica em *families*, *tokens* e *types*.

Procedemos agora para a análise do segundo tipo de inserção:

Tabela 9- Perfil lexical total por livro

Livro	n° de notas	Perfil lexical						
		<i>Families</i>	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>AWL</i>	<i>OFF</i>
<i>Touchstone 1</i>	16	290	1.107	449	79,22%	6,50%	1,90%	12,38%
<i>Touchstone 2</i>	11	229	651	306	80,65%	7,37%	3,53%	8,45%
<i>Touchstone 3</i>	9	177	557	283	75,58%	6,46%	1,97%	15,98%
<i>Touchstone 4</i>	2	59	86	68	82,56%	6,98%	2,33%	8,14%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Aqui, todas as notas culturais de cada livro foram inseridas, sendo: todas as notas do livro 1 de uma vez; todas as notas do livro 2 de uma vez; etc. A qualidade lexical (*K1*+ *K2*) de cada livro: o livro *Touchstone 1* traz 85,72% de seu vocabulário pertencente às palavras mais frequentes da língua inglesa; o livro *Touchstone 2*, 88,02%; o livro *Touchstone 3*, 82,04% e, surpreendentemente, o livro *Touchstone 4* com a menor quantidade de notas culturais, mostra o maior índice de vocabulário fundamental 89,54%.

Além disso, o livro 4 com maior índice das palavras mais comuns (*K1*+ *K2*= 89,54%), foi também o que apresentou a menor quantidade de palavras em *families*, *tokens* e *types* (*families*: 59, *tokens*: 86, *types*: 68). O surpreendente é que neste livro foi encontrada a menor quantidade de notas culturais (n° 2), no entanto, é o que abrange a maior qualidade lexical.

Por outro lado, o livro 3 com 82,04% em *K1*+*K2*, o menor índice em vocabulário fundamental, não demonstrou a maior quantidade de palavras em *families* *tokens* e *types* (*families*: 177, *tokens*: 557, *types*: 283), como aconteceu anteriormente na comparação entre a inserção individual das 38 notas de cultura, mas, o livro 3 ficou juntamente com o livro 2 (*K1*+*K2*=88, 02%; *families*: 229, *tokens*: 651, *types*: 306) entre o livro n° 4 (*families*: 59, *tokens*:86, *types*: 68) com menor e o livro n° 1 (*families*: 290, *tokens*: 1.107, *types*: 449) com maior pontuação nessas três faixas.

Por fim, demonstramos os resultados linguístico-estatísticos do terceiro tipo de inserção:

Tabela 10- Perfil lexical total da série

<i>Série Touchstone</i>							
n° total de notas	Perfil lexical						
	<i>Families</i>	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>AWL</i>	<i>OFF</i>
38	506	2.401	852	78,88%	6,75%	2,37%	12,00%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como pode ser visto acima, aqui, todas as notas de todos os livros foram inseridas juntas. Com isso, concluímos que a série de livros didáticos *touchstone* abrange 506 *families*, 2.401 *tokens* e 852 *types*. Quanto as porcentagens nas faixas *K1*, *K2*, *AWL* e *OFF*, são, respectivamente: *K1*: 78,88%; *K2*: 6,75%; *AWL*: 2,37%; *OFF*: 12,00%. Portanto, a qualidade lexical (*K1* + *K2*) da série *Touchstone* corresponde a 85, 63%.

Além disso, observamos que de acordo com cada tipo de inserção, houve mudança na porcentagem e pontuação das faixas, exceto em *tokens*, pois refere-se às palavras presentes no texto introduzido. Assim, somando a pontuação dada pelo *software* no item *tokens*, tanto no primeiro quanto no segundo tipo de inserção, o total é igual ao obtido no terceiro tipo de inserção (2. 401 *tokens*).

Constatamos a afirmação de Silva, (2011), visto que o número de palavras no texto (*tokens*) é maior do que o tipo dessas palavras (*types*), pois só houve um caso, identificado na tabela 7, sob o primeiro tipo de inserção em que o número de *tokens* foi igual ao de *types*- tabela 7, nota cultural n° 3, com 12 *tokens* e 12 *types*.

Vale ressaltar que o número de notas culturais de acordo com o aumento do nível do livro diminui de 16 para 11; de 11 para 9; de 9 para 2 notas. Por outro lado, constatamos de fato que o vocabulário de um idioma é um componente primordial (SILVA, 2011; NATION, 2001; 2003). Para a aprendizagem do léxico fundamental, a série de livros didáticos *Touchstone* com *K1* + *K2*: 85, 63%, exige que o aprendiz tenha conhecimento de um número considerável de palavras o que, conseqüentemente, refletirá em seu desempenho estudantil. É importante lembrar que, em qualquer gênero textual da língua inglesa, esse tipo de vocabulário (*K1*+ *K2*) será o mais frequente.

### 4.3 O teste de percepção léxico-cultural

A análise dos resultados obtidos no teste de percepção léxico-cultural foi realizada sob quatro etapas: 1) *perfil do estudante do curso de Letras*; 2) *a percepção do vocabulário das notas culturais*; 3) *a percepção cultural das informações das notas*; 4) *as informações das notas*

*culturais, a percepção léxico-cultural e o respectivo vocabulário fundamental: distanciamentos e aproximações. A seguir, demonstramos cada uma delas.*

#### ***4.3.1 O perfil dos professores de inglês em formação inicial***

Aqui, analisamos e discutimos a tabulação dos dados obtidos de acordo com a primeira seção do teste de percepção. As questões referem-se a situação acadêmica, pessoal e atuação no ensino de cada participante.

Tabela 11-Perfil das turmas de 1º ano

1º ano																
Participante	Câmpus		Curso de idiomas		Exterior		Atuação docente		Disciplina				Tempo em sala			
	A	B	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Inglês	Português	Ingl. e Port.	Outra(s)	0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 a 3 anos	Mais de 3
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
Total	14	16	5	25	3	27	5	25	-	-	-	5	3	-	1	1
Porcentagem	46,6%	53,3%	16,6%	83,3%	10%	90%	16,6%	83,3%	-	-	-	16,6%	10%	-	3,33%	3,33%

Fonte: Dados desta pesquisa.

A tabela acima mostra a relação dos participantes do 1º ano do Câmpus A e B, bem como, as respostas de cada um. Como pode ser visto acima, os participantes foram enumerados para facilitar a análise dos dados. Após a especificação do Câmpus, na parte superior da tabela, disponibilizamos 5 perguntas referentes ao perfil desses estudantes: a primeira, indicada na tabela refere-se ao item *curso de idiomas*, que corresponde à questão *Frequenta ou já frequentou curso de idiomas?*; O item *Exterior*, representa a questão *Morou fora ou já viajou*

para o exterior?. Quanto as outras três questões (*Atuação docente; Disciplina; Tempo em sala*) referem-se ao trabalho de ensino, se esses participantes atuam ou já atuaram profissionalmente na educação, e, para aqueles que indicaram que sim, deveriam especificar a disciplina, bem como o tempo que lecionam ou lecionaram em sala de aula.

No 1º ano do curso de Letras, houveram 14 participantes do Câmpus A e 16 participantes do Câmpus B. A maioria dos participantes tanto do Câmpus A quanto do Câmpus B, não frequenta ou não frequentou curso de idiomas (83,3%, sendo 13 participantes do Câmpus A e 12 participantes do Câmpus B), nunca morou fora ou nunca viajou para o exterior (90%, sendo 13 participantes do Câmpus A e 14 participantes do Câmpus B) e não atua nem atuou profissionalmente no ensino (83,3%, sendo 11 participantes do Câmpus A e 14 participantes do Câmpus B).

Quanto aos 5 participantes do 1º ano que atuam (16,6%), sendo 3 deles do Câmpus A e 2 do Câmpus B, ressaltamos que no item *disciplina*, marcaram a opção *outra(s)*, portanto eles não tiveram/têm experiência com ensino das línguas portuguesa e inglesa, objeto de estudo no curso de Letras. Em relação ao tempo em sala, desses 5 participantes, 3 sendo 2 do Câmpus A e um do Câmpus B, têm ou tiveram entre 0 a 1 ano em sala de aula. Dos outros 2, um participante (pertencente ao Câmpus B) ficou entre 2 a 3 anos e o outro (pertencente ao Câmpus A) indicou a opção *mais de 3 anos*.

A seguir, disponibilizamos a tabulação das respostas obtidas dos discentes do 2º ano do curso de Letras.

Tabela 12: Perfil das turmas de 2º ano

2º ano																
Participante	Câmpus		Curso de idiomas		Exterior		Atuação docente		Disciplina				Tempo em sala			
	A	B	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Inglês	Português	Ingl. e Port.	Outra(s)	0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 a 3 anos	Mais de 3
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																

(continua)



(continuação da tabela 12)

2º ano																
Participante	Câmpus		Curso de idiomas		Exterior		Atuação docente		Disciplina				Tempo em sala			
	A	B	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Inglês	Português	Ingl. e Port.	Outra(s)	0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 a 3 anos	Mais de 3
41																
42																
43																
44																
45																
46																
47																
48																
49																
50																
51																
52																
53																
54																
55																
56																
57																
58																
59																
60																
61																
62																
63																
64																
65																
66																
67																
68																
69																
70																
71																
72																
73																
74																
75																
76																
Total	24	22	13	33	3	43	11	35	3	4	2	2	6	2	-	3
Porcentagem	52,1%	47,8%	28,2%	71,7%	6,52%	93,4%	23,9%	76%	6,52%	8,69%	4,34%	4,34%	13%	4,34%	-	6,52%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Para facilitar a análise dos dados, prosseguimos com a enumeração dos participantes a partir da ordem estabelecida na tabela 11. A quantidade de participantes do 2º ano foi 46, sendo 24 discentes do Câmpus A e 22 discentes do Câmpus B. Observamos novamente que a maioria dos participantes tanto do Câmpus A, quanto do Câmpus B (71,7%, sendo 17 discentes do

Câmpus A e 16 discentes do Câmpus B) não frequenta ou nunca frequentou curso de idiomas, nunca viajou ou morou no exterior (93,4% dos participantes, sendo 22 pertencentes ao Câmpus A e 21 pertencentes ao Câmpus B), não atua ou nunca atuou profissionalmente na educação (76% dos participantes, sendo 22 do Câmpus A e 13 do Câmpus B).

Ressaltamos que dos 11 participantes que indicaram trabalhar ou já ter trabalhado com o ensino (correspondente a 23,9%, sendo 2 discentes do Câmpus A e 9 discentes do Câmpus B), 3 (6,52%), sendo 1 do Câmpus A e 2 do Câmpus B trabalham ou já trabalharam como professores de língua inglesa; 4 discentes do Câmpus B (8,69%), indicaram atuarem ou já terem atuado como professores de língua portuguesa; 2 participantes atuam ou já atuaram como professores das línguas inglesa e portuguesa (4,34%), sendo um de cada Câmpus. Além disso, outros 2 discentes do Câmpus B (4,34%), indicaram que ministram ou já ministraram outra(s) disciplina(s) que não a(s) língua(s) inglesa e/ou portuguesa.

Em relação ao tempo de experiência em sala de aula, dos 3 participantes que lecionam ou já lecionaram a língua inglesa (correspondente a 6,52%), 1 deles, pertencente ao Câmpus A indicou atuar ou já ter atuado entre 1 a 2 anos, dos outros 2 participantes, ambos do Campus B, um atua ou já atuou entre 0 a 1 ano e o outro por mais de 3 anos. Passando para a disciplina de língua portuguesa, dos 4 participantes (8,69%) pertencentes ao Câmpus B que ministram ou já ministraram aulas dessa disciplina, 3 deles lecionam ou já lecionaram entre 0 a 1 ano e apenas 1, por mais de 3 anos.

Quanto aos dois discentes que indicaram a opção *línguas inglesa e portuguesa*, um deles é do Câmpus A e tem ou teve entre 0 a 1 ano em sala de aula, enquanto que o participante do Câmpus B indicou entre 1 a 2 anos. Quanto aos dois discentes que marcaram a opção *outra(s)*, um deles é do Câmpus A com entre 0 e 1 ano no ensino e o outro é do Câmpus B com entre 1 a 2 anos.

Posteriormente, passamos para a tabulação dos dados obtidos das turmas do 3º ano do curso de Letras:

Tabela 13: Perfil das turmas de 3º ano

3º ano																
Participante	Câmpus		Curso de idiomas		Exterior		Atuação docente		Disciplina				Tempo em sala			
	A	B	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Inglês	Português	Ingl. e Port.	Outra(s)	0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 a 3 anos	Mais de 3
77																
78																
79																
80																
81																
82																
83																
84																
85																
86																
87																
88																
89																
90																
91																
92																
93																
Total	10	7	6	11	1	16	1	16	-	-	-	1	1	-	-	-
Porcentagem	58,8%	41,1%	35,2%	64,7%	5,88%	94,1%	5,88%	94,1%	-	-	-	5,88%	5,88%	-	-	-

Fonte: Dados desta pesquisa.

Conforme foi tabulado, os participantes enumerados de 77 a 93 seguindo a ordem da tabela anterior, são no total 17, sendo 10 discentes do Câmpus A e 7 discentes do Câmpus B. Aqui, a maioria dos discentes do Câmpus B (nº 5) frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas, enquanto apenas um discente do Câmpus A cursam ou já cursaram.

Sob ângulo geral, a maioria dos participantes do 3º ano (64,7%) não frequenta ou nunca frequentou cursos de idiomas, nunca morou ou viajou no/para o exterior (94,1%) e não atua ou nunca atuou profissionalmente no ensino (94,1%). No entanto ressaltamos que apenas um participante do Campus B indicou ter viajado ou morado para/no exterior, bem como, ter atuado no ensino na modalidade *outra(s)* disciplinas que não as línguas inglesa e portuguesa entre 0 a 1 ano.

A seguir procedemos a tabulação dos dados dos participantes do 4º ano dos cursos de Letras

Tabela 14: Perfil das turmas de 4º ano

4º ano																
Participante	Câmpus		Curso de idiomas		Exterior		Atuação docente		Disciplina				Tempo em sala			
	A	B	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Inglês	Português	Ingl. e Port.	Outra(s)	0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 a 3 anos	Mais de 3
94																
95																
96																
97																
98																
99																
100																
101																
102																
103																
104																
105																
106																
107																
108																
Total	8	7	3	12	-	15	4	11	2	1	1	-	2	-	2	-
Porcentagem	53,3%	46,6%	20%	80%	-	100%	26,6%	73,3%	13,3%	6,66%	6,66%	-	13,3%	-	13,3%	-

Fonte: Dados desta pesquisa.

Aqui, obtivemos 15 participantes sendo 8 discentes do Câmpus A e 7 discentes do Câmpus B. A maioria dos estudantes (80%) não frequentam ou nunca frequentaram cursos de idiomas. Nenhum discente viajou ou morou no exterior. Quanto ao item *atuação docente*, a maioria dos participantes (73,3%) não trabalha ou nunca trabalhou no ensino. Apenas 4 participantes mostraram atuar ou já ter atuado no ensino, desses 4, 2 são do Câmpus A e indicaram como disciplina a língua inglesa, sendo 1 deles entre 0 a 1 ano em sala e o outro entre 2 a 3 anos. Em relação aos outros 2 participantes do Câmpus B, um deles apontou a disciplina de língua portuguesa entre 0 a 1 ano em sala de aula, enquanto o outro as línguas inglesa e portuguesa entre 2 a 3 anos.

Comparando as ocorrências dos participantes com as turmas de outros anos em geral no quesito *sim* dos itens *Curso de idiomas*, *Exterior* e *Atuação docente*, as turmas do 2º ano dos cursos de Letras se sobressaiu no quesito *idiomas* com a maior quantidade de discentes que frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas: 13 participantes, sendo 7 discentes do Câmpus A e 6 discentes do Câmpus B. Em seguida está o 3º ano com 6 participantes (1 do

Câmpus A e 5 do Câmpus B) e, por fim, o 1º ano com 5 discentes (1 do Câmpus A e 4 do Câmpus B).

No quesito *Exterior*, o 1º e o 2º anos se destacam com 3 participantes em cada, sendo no primeiro ano, 1 do Câmpus A e 2 do Câmpus B e, no 2º ano a situação se inverte (2 participantes do Câmpus A e 1 participante do Câmpus B). Por fim, fica o 3º ano com apenas um discente que viajou ou morou no exterior. Não há alunos do 4º ano que tenham viajado ou morado para/no exterior.

As turmas com maior número de participantes que atuam ou já atuaram como professores são as do 2º ano com 11 participantes (2 do Câmpus A e 9 do Câmpus B). Em seguida, temos o 1º ano com 5 participantes (3 do Câmpus A e 2 do Câmpus B), o 4º ano com 4 discentes, sendo 2 de cada Câmpus e, por fim o 3º ano com apenas um discente que atua ou já atuou (pertencente ao Câmpus B).

Quanto a disciplina que mais foi ou é ministrada pelos participantes, destacamos o item *outra(s)* com 8 participantes, o que indica que dos participantes que ministram ou já ministraram aulas, a maioria atua/atuou em outra(s) disciplinas que não as línguas inglesa e/ou portuguesa objeto de estudo no curso de Letras. Posteriormente, vêm as disciplinas de língua inglesa e língua portuguesa com 5 discentes em cada e os que lecionam tanto a língua inglesa quanto a língua portuguesa são apenas 3 participantes.

A seguir, passamos para a análise da segunda seção do teste de percepção.

#### ***4.3.2 A percepção do vocabulário das notas culturais***

Apresentamos na sequência a tabulação referente a primeira questão do teste de percepção que diz respeito ao vocabulário das notas culturais.

Tabela 15- Percepção lexical feita pelas turmas de 1º ano

1º anos									
Percepção lexical									
Nota cultural	K1+K2	Câmpus A				Câmpus B			
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas
1	89,65%	21,42%	7,14%	64,28%	7,14%	-	12,50%	75,00%	12,50%
2	95,84%	14,28%	35,71%	42,85%	7,14%	-	56,25%	31,25%	12,50%
3	91,66%	7,14%	64,28%	21,42%	7,14%	12,50%	50,00%	31,25%	6,25%
4	85,37%	21,42%	21,42%	50,00%	7,14%	12,50%	37,50%	37,50%	12,50%
5	91,21%	14,28%	50,00%	28,57%	7,14%	6,25%	37,50%	43,75%	12,50%
6	96,15%	14,28%	21,42%	57,14%	7,14%	6,25%	25,00%	68,75%	-
7	92,85%	7,14%	35,71%	50,00%	7,14%	12,50%	37,50%	31,25%	18,75%
8	94,74%	28,57%	21,42%	42,85%	7,14%	-	50,00%	43,75%	6,25%
9	93,54%	7,14%	35,71%	50,00%	7,14%	-	31,25%	62,50%	6,25%
10	92,10%	28,57%	14,28%	50,00%	7,14%	12,50%	25,00%	50,00%	12,50%
11	90,91%	7,14%	28,57%	50,00%	14,28%	-	25,00%	50,00%	25,00%
12	83,02%	7,14%	50,00%	35,71%	7,14%	6,25%	43,75%	37,50%	12,50%
13	74,63%	14,28%	21,42%	57,14%	7,14%	-	50,00%	37,50%	12,50%
14	81,78%	14,28%	42,85%	35,71%	7,14%	-	50,00%	50,00%	-
15	81,56%	21,42%	35,71%	28,57%	14,28%	6,25%	37,50%	50,00%	6,25%
16	93,94%	14,28%	35,71%	42,85%	7,14%	-	31,25%	50,00%	18,75%
17	96,00%	14,28%	28,57%	42,85%	14,28%	-	43,75%	43,75%	12,50%
18	83,33%	14,28%	42,85%	28,57%	14,28%	-	31,25%	62,50%	6,25%
19	88,17%	21,42%	42,85%	28,57%	7,14%	-	50,00%	43,75%	6,25%
20	97,87%	28,57%	35,71%	28,57%	7,14%	12,50%	43,75%	43,75%	-
21	95,45%	-	21,42%	71,42%	7,14%	6,25%	25,00%	37,50%	31,25%
22	82,69%	21,42%	28,57%	42,85%	7,14%	12,50%	43,75%	37,50%	6,25%
23	90,13%	28,57%	21,42%	42,85%	7,14%	12,50%	37,50%	43,75%	6,25%
24	92,59%	7,14%	35,71%	50,00%	7,14%	6,25%	43,75%	43,75%	6,25%
25	82,82%	14,28%	28,57%	50,00%	7,14%	12,50%	31,25%	50,00%	6,25%
26	86,44%	21,42%	50,00%	21,42%	7,14%	6,25%	43,75%	43,75%	6,25%
27	86,36%	21,42%	35,71%	35,71%	7,14%	-	50,00%	37,5%	12,50%
28	75,00%	-	35,71%	57,14%	7,14%	6,25%	25,00%	62,50%	6,25%
29	72,68%	14,28%	42,85%	35,71%	7,14%	12,50%	50,00%	37,50%	-
30	94,45%	14,28%	57,14%	21,42%	7,14%	6,25%	62,50%	31,25%	-
31	77,78%	28,57%	21,42%	42,85%	7,14%	6,25%	31,25%	62,50%	-
32	90,00%	21,42%	50,00%	21,42%	7,14%	12,50%	37,50%	43,75%	6,25%
33	90,91%	7,14%	57,14%	28,57%	7,14%	-	43,75%	56,25%	-
34	87,04%	7,14%	42,85%	42,85%	7,14%	-	31,25%	62,50%	6,25%
35	96,08%	7,14%	50,00%	35,71%	7,14%	-	31,25%	62,50%	6,25%
36	93,18%	21,42%	42,85%	28,57%	7,14%	6,25%	31,25%	62,50%	-
37	87,10%	14,28%	35,71%	35,71%	14,28%	-	37,50%	50,00%	12,50%
38	90,91%	14,28%	50,00%	28,57%	7,14%	-	37,50%	62,50%	-

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como pode ser visto acima na tabela 15, disponibilizamos a enumeração das 38 notas culturais ao lado esquerdo, na sequência a respectiva qualidade lexical de cada nota. De acordo

com a quantidade de participantes que marcaram determinada opção realizamos a respectiva porcentagem.

Por exemplo, em relação aos 14 participantes do Câmpus A, observamos quantos desses 14 participantes haviam apontado o item *nenhuma*, quantos indicaram o item *pouquíssimas*, quantos indicaram *a maioria* e quantos indicaram o item *todas*. Logo, por exemplo na nota cultural n° 1 descobrimos que dos 14 participantes do Câmpus A, 21,42% (n° 3 participantes) marcaram a opção *nenhuma*; 7,14% (n° 1 participante) indicou que conhece pouquíssimas palavras, 64,28% (n° 9 participantes) apontaram a opção *maioria* e 7,14% (n° 1 participante) indicou que conhece todas as palavras. Da mesma forma foi feito com os 16 participantes do Câmpus B.

O item *nenhuma* indicando que os participantes não têm conhecimento de determinada nota cultural variou no *Câmpus A* entre nenhuma ocorrência e 28,57% enquanto que no Câmpus B ficou entre nenhuma ocorrência e 12,50%. Passando para a opção *pouquíssimas* os resultados indicaram que os participantes do *Câmpus A* ficaram entre 7,14% e 64,28%, já os participantes do *Câmpus B* entre 12,50% e 62,50%. Em *maioria* o *Câmpus A* fica entre 21,42% e 71,42% e o *Câmpus B* entre 31,25% e 75,00%. Por outro lado no item *todas* houveram entre 7,14% e 14,28% dos discentes do *Câmpus A* e entre nenhum e 31,25%.

A comparação dos resultados desses estudantes de 1° ano mostram portanto que o índice de desconhecimento total das notas culturais foi maior pela percepção dos participantes do *Câmpus A* (nenhum a 28,57% dos discentes), no entanto, em relação ao conhecimento lexical nas alternativas *pouquíssimas* e *maioria* a quantidade de participantes do *Câmpus B* foi maior que a quantidade de participantes do *Câmpus A*, sendo o *Câmpus B* com entre 12,5% e 62,50% (em números absolutos entre 2 a 10 participantes) e o *Câmpus A* com entre 7,14% e 64,28% (o que, levando em conta que no caso deste Câmpus participaram 14 discentes, em números absolutos, essa porcentagem equivale a entre 1 e 9 participantes) e em *maioria* com entre 31,25 e 75,00%, o que corresponde em números absolutos entre 5 a 12 participantes) enquanto o *Câmpus A* apontou uma porcentagem entre 21,42% e 71,42%. O item *todas* mostra que no caso do *Câmpus A* houve até 2 participantes e no *Câmpus B* até 5 participantes.

De modo geral, a maioria dos discentes do 1° ano na amostra analisada, apontaram conhecer pouquíssimas ou a maioria das notas culturais presentes na série de livros didáticos *Touchstone*, a saber, em *pouquíssimas* o *Câmpus A* com 64,28% e o *Câmpus B* com 62,50%; em *maioria* o *Câmpus A* com 71,42% e o *Câmpus B* com 75,00%.

Em relação às faixas apontadas pelo software *Vocabprofile* observamos que de modo geral o conhecimento lexical dos participantes tanto do *Câmpus A* quanto do *Câmpus B* centrou

em *pouquíssimas* ou na *maioria* das palavras das notas culturais. O que é impressionante é que os participantes do *Câmpus A* marcaram que conhecem pouquíssimas palavras nas notas culturais em que K1+K2 variou entre 72,68% e 97,87% enquanto que K1+K2 nas notas culturais que esses mesmos participantes apontaram que conhecem a maioria das palavras, variou entre 74,63% e 96,15% em vocabulário fundamental.

Quanto aos participantes do *Câmpus B*, as notas que a maior porcentagem de participantes indicou conhecer pouquíssimas palavras variam entre 72,68% e 97,87% em K1+K2 enquanto que as notas que esses estudantes apontaram conhecer a maioria das palavras variam em K1+K2 entre 75,00% e 97,87%.

Embora as maiores porcentagens tenham se concentrado nas opções *pouquíssimas* e *maioria*, observamos que essas porcentagens tanto no *Câmpus A* quanto no *Câmpus B* têm sido mais recorrente em *maioria* do que em *pouquíssimas*, o que indica que a maioria dos participantes conhecem a maioria das palavras das 38 notas culturais.

A seguir, apresentamos a tabulação dos dados obtidos dos participantes dos 2º anos.



Tabela 16- Percepção lexical feita pelas turmas de 2º ano

2º anos									
Percepção lexical									
Nota cultural	K1+K2	Câmpus A				Câmpus B			
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas
1	89,65%	4,16%	29,16%	58,33%	8,33%	-	22,72%	63,63%	13,63%
2	95,84%	8,33%	45,83%	33,33%	12,50%	4,54%	40,90%	45,45%	9,09%
3	91,66%	16,66%	45,83%	25,00%	12,50%	4,54%	40,90%	40,90%	13,63%
4	85,37%	12,50%	45,83%	29,16%	12,50%	-	36,36%	54,54%	9,09%
5	91,21%	8,33%	50,00%	33,33%	8,33%	-	40,90%	50,00%	9,09%
6	96,15%	8,33%	45,83%	33,33%	12,50%	4,54%	50,00%	36,36%	9,09%
7	92,85%	12,50%	54,16%	20,83%	12,50%	13,63%	36,36%	40,90%	9,09%
8	94,74%	4,16%	41,66%	41,66%	12,50%	13,63%	22,72%	54,54%	9,09%
9	93,54%	8,33%	16,66%	62,50%	12,50%	9,09%	13,63%	59,09%	18,18%
10	92,10%	4,16%	50,00%	37,50%	8,33%	-	40,90%	50,00%	9,09%
11	90,91%	8,33%	25,00%	54,16%	12,50%	-	27,27%	54,54%	18,18%
12	83,02%	8,33%	45,83%	29,16%	16,66%	4,54%	36,36%	50,00%	9,09%
13	74,63%	4,16%	37,50%	45,83%	12,50%	-	36,36%	54,54%	9,09%
14	81,78%	4,16%	58,33%	33,33%	4,16%	4,54%	50,00%	36,36%	9,09%
15	81,56%	4,16%	70,83%	12,50%	12,50%	4,54%	59,09%	27,27%	9,09%
16	93,94%	4,16%	25,00%	58,33%	12,50%	4,54%	18,18%	59,09%	18,18%
17	96,00%	-	41,66%	45,83%	12,50%	4,54%	22,72%	59,09%	13,63%
18	83,33%	4,16%	37,50%	45,83%	12,50%	-	31,81%	54,54%	13,63%
19	88,17%	4,16%	58,33%	25,00%	12,50%	4,54%	45,45%	36,36%	13,63%
20	97,87%	4,16%	54,16%	33,33%	8,33%	-	50,00%	40,90%	9,09%
21	95,45%	-	29,16%	54,16%	16,66%	4,54%	4,54%	68,18%	22,72%
22	82,69%	4,16%	58,33%	25,00%	12,50%	4,54%	40,90%	45,45%	9,09%
23	90,13%	4,16%	58,33%	29,16%	8,33%	9,09%	45,45%	31,81%	13,63%
24	92,59%	4,16%	45,83%	37,50%	12,50%	4,54%	45,45%	40,90%	9,09%
25	82,82%	4,16%	54,16%	29,16%	12,50%	9,09%	59,09%	22,72%	9,09%
26	86,44%	8,33%	50,00%	33,33%	8,33%	9,09%	50,00%	31,81%	9,09%
27	86,36%	-	62,50%	25,00%	12,50%	4,54%	59,09%	22,72%	13,63%
28	75,00%	-	37,50%	50,00%	12,50%	4,54%	27,27%	59,09%	9,09%
29	72,68%	8,33%	58,33%	20,83%	12,50%	9,09%	59,09%	22,72%	9,09%
30	94,45%	8,33%	62,50%	20,83%	8,33%	-	63,63%	27,27%	9,09%
31	77,78%	8,33%	41,66%	37,50%	12,50%	4,54%	22,72%	63,63%	9,09%
32	90,00%	8,33%	54,16%	25,00%	12,50%	-	40,90%	50,00%	9,09%
33	90,91%	4,16%	45,83%	33,33%	16,66%	4,54%	36,36%	50,00%	9,09%
34	87,04%	8,33%	25,00%	54,16%	12,50%	-	31,81%	59,09%	9,09%
35	96,08%	8,33%	41,66%	37,50%	12,50%	-	45,45%	45,45%	9,09%
36	93,18%	4,16%	62,50%	20,83%	12,50%	9,09%	36,36%	45,45%	9,09%
37	87,10%	4,16%	41,66%	33,33%	20,83%	4,54%	27,27%	59,09%	9,09%
38	90,91%	8,33%	37,50%	45,83%	8,33%	-	40,90%	50,00%	9,09%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Novamente recorremos a análise do menor e maior índice porcentual dos participantes em cada uma das alternativas. Neste caso dos participantes de 2ºano, observamos que no

*Câmpus A*, com 24 participantes, a alternativa *nenhuma* variou na escolha dos discentes entre nenhuma ocorrência e 16,66%; em *pouquíssimas* a porcentagem aumenta e fica entre 16,66% dos participantes a 70,83%; em *maioria* a porcentagem continua aumentado e fica entre 20,83% e 62,50%, já no item *todas* a porcentagem de participantes que marcaram esta opção caiu significativamente e ficou entre 8,33% e 20,83%.

No *Câmpus B* com 22 participantes, esses resultados ficam do seguinte modo: no item *nenhuma* a porcentagem de participantes que marcaram esta opção ficou entre nenhuma, pois houveram discentes que não marcaram esta alternativa e 13,63%; A porcentagem de discentes que conhecem *pouquíssimas* palavras variou entre 13,63% e 63,63%, quanto a porcentagem de participantes que apontaram conhecer a *maioria* das palavras das notas culturais variou entre 22,72% e 68,18%. O último item *todas* obteve entre 9,09% e 22,72%.

Logo, tanto a turma do *Câmpus A*, quanto a turma do *Câmpus B* apresentaram índices baixíssimos na opção *nenhuma* e *todas*, indicando que pouquíssimos discentes, quase nenhum não conhecem nenhuma das palavras tragas pelas notas ou pouquíssimos participantes conhecem todas as palavras. Comparando essas baixas porcentagens, observamos que os participantes do *Câmpus A* tiveram maior porcentagem no item *nenhuma* (*Câmpus A*: entre nenhuma ocorrência e 16,66%; *Câmpus B*: entre nenhuma ocorrência e 13,63%), e menor porcentagem do que a do item *todas* do *Câmpus B* (*Câmpus A*: entre 8,33% e 20,83%; B: 9,09% e 22,72%).

Como foi observado nas turmas de 1º ano, aqui também as maiores quantidades percentuais ocorreram nas opções *pouquíssimas* e *maioria*. Além disso, constatamos que o vocabulário fundamental (K1+ K2) variou entre 81,56% e 97,87% nas notas culturais indicadas pelos participantes do *Câmpus A* como as que conheciam pouquíssimas palavras. Quanto às que foram indicadas por esses participantes como as notas que eles conheciam a maioria das palavras, notamos que a qualidade lexical dessas notas variou entre 74,63% e 96,00%. Quanto aos participantes do *Câmpus B*, nas notas que eles indicaram conhecer pouquíssimas palavras, o vocabulário fundamental da língua inglesa variou entre 72,68% e 97,87%, enquanto que nas notas culturais em que foi indicado que conheciam a maioria das palavras, o vocabulário mais frequente variou entre 74,63% e 96,00%.

Comparando aqui as ocorrências dessas porcentagens nos itens *pouquíssimas* e *maioria*, descobrimos que ao contrário dos estudantes do *Câmpus A*, no *Câmpus B* as porcentagens maiores foram mais frequentes em *maioria*. Isso mostra que há mais discentes do 2º ano do *Câmpus B* que conhece a maioria das palavras das notas culturais do que os participantes do 2º ano do *Câmpus A*.

Como nas turmas de 1º ano, tanto os participantes do *Campus A* quanto os participantes do *Câmpus B* aqui apresentaram maior ocorrência em *pouquíssima* e em *maioria*, o que mostra que as turmas de 1º e 2º anos conhecem pouquíssimas ou a maioria das palavras presentes nas notas culturais. Sem pormenorizar, verificamos que as porcentagens tanto do *Câmpus A* quanto do *Câmpus B*, nas turmas de 1º e 2º anos obtidas em cada alternativa foram bastante aproximadas.

Procedemos para a tabulação dos dados obtidos das turmas de 3º ano

Tabela 17- Percepção lexical feita pelas turmas de 3º ano

3º anos									
Percepção lexical									
Nota cultural	K1+K2	Câmpus A				Câmpus B			
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas
1	89,65%	-	30,00%	70,00%	-	-	-	57,14%	42,85%
2	95,84%	-	50,00%	50,00%	-	-	-	71,42%	28,57%
3	91,66%	10,00%	30,00%	60,00%	-	-	28,57%	57,14%	14,28%
4	85,37%	-	30,00%	70,00%	-	-	14,28%	71,42%	14,28%
5	91,21%	10,00%	40,00%	50,00%	-	-	-	85,71%	14,28%
6	96,15%	-	60,00%	30,00%	10,00%	-	14,28%	71,42%	14,28%
7	92,85%	-	30,00%	70,00%	-	-	42,85%	28,57%	28,57%
8	94,74%	-	10,00%	90,00%	-	-	-	100,00%	-
9	93,54%	-	10,00%	90,00%	-	-	-	57,14%	42,85%
10	92,10%	-	30,00%	70,00%	-	-	14,28%	57,14%	28,57%
11	90,91%	-	40,00%	60,00%	-	-	-	57,14%	42,85%
12	83,02%	-	30,00%	70,00%	-	-	14,28%	71,42%	14,28%
13	74,63%	10,00%	20,00%	70,00%	-	-	14,28%	85,71%	-
14	81,78%	10,00%	50,00%	40,00%	-	-	14,28%	85,71%	-
15	81,56%	-	70,00%	30,00%	-	-	14,28%	85,71%	-
16	93,94%	-	20,00%	80,00%	-	-	-	57,14%	42,85%
17	96,00%	-	20,00%	80,00%	-	-	14,28%	71,42%	14,28%
18	83,33%	10,00%	-	90,00%	-	-	14,28%	71,42%	14,28%
19	88,17%	-	40,00%	50,00%	10,00%	-	14,28%	85,71%	-
20	97,87%	-	60,00%	30,00%	10,00%	-	14,28%	85,71%	-
21	95,45%	-	10,00%	70,00%	20,00%	-	-	42,85%	57,14%
22	82,69%	-	40,00%	60,00%	-	-	42,85%	57,14%	-
23	90,13%	-	40,00%	60,00%	-	-	42,85%	57,14%	-
24	92,59%	-	40,00%	50,00%	10,00%	-	28,57%	57,14%	14,28%
25	82,82%	-	60,00%	40,00%	-	-	14,28%	71,42%	14,28%
26	86,44%	-	40,00%	50,00%	10,00%	-	14,28%	85,71%	-
27	86,36%	20,00%	40,00%	40,00%	-	-	28,57%	71,42%	-
28	75,00%	-	60,00%	30,00%	10,00%	-	14,28%	71,42%	14,28%
29	72,68%	10,00%	60,00%	30,00%	-	-	42,85%	57,14%	-
30	94,45%	10,00%	40,00%	50,00%	-	-	57,14%	42,85%	-
31	77,78%	-	30,00%	50,00%	20,00%	-	14,28%	71,42%	14,28%
32	90,00%	-	60,00%	40,00%	-	-	14,28%	71,42%	14,28%
33	90,91%	20,00%	20,00%	60,00%	-	-	-	85,71%	14,28%
34	87,04%	-	30,00%	60,00%	10,00%	-	14,28%	85,71%	-
35	96,08%	-	50,00%	50,00%	-	-	28,57%	42,85%	28,57%
36	93,18%	10,00%	60,00%	30,00%	-	-	42,85%	57,14%	-
37	87,10%	-	40,00%	60,00%	-	-	-	85,71%	14,28%
38	90,91%	-	50,00%	50,00%	-	-	14,28%	85,71%	-

Fonte: Dados desta pesquisa.

Tendo em vista que os participantes do 3º ano consistiam em 10 participantes do Câmpus A e 7 participantes do *Câmpus B*, no primeiro caso observamos que na opção *nenhuma*

a porcentagem variou entre nenhuma ocorrência e 20,00%, em *pouquíssimas* ficou entre nenhuma ocorrência e 70,00%, em *maioria* a porcentagem variou entre 30,00% a 90,00%. Por fim, o item *todas* ficou com a porcentagem entre nenhuma ocorrência e 20,00%. Já se tratando do *Câmpus B* nenhum participante indicou que não conhecia nenhuma palavra das notas culturais, na opção *pouquíssimas* a porcentagem variou entre nenhuma ocorrência e 57,14%, passando para a opção *maioria* as porcentagens variaram entre 28,57% e 100,00%. Por fim o item *todas* variou entre nenhuma ocorrência e 57,14%.

Esses dados indicam que o *Câmpus A* possui participantes (20,00%) que não conhecem nenhuma palavra das notas culturais apresentadas e que abrange maior porcentagem em discentes que conhecem pouquíssimas palavras das notas (até 70,00%) do que os participantes do *Câmpus B* (até 57,14%), no entanto, o maior índice de discentes que conhecem a maioria das palavras das notas culturais bem como, o maior índice dos participantes que apontaram conhecer todas as palavras das notas culturais foram observados nos membros do *Câmpus B* (item *maioria*-entre 28,57% e 100,00%; item *todas* com até 57,14% ).

Constatamos que no caso do *Câmpus A* as maiores porcentagens ficaram na opção *pouquíssimas* e na opção *maioria*. No primeiro caso, observamos que o vocabulário mais frequente da língua inglesa variou nas notas culturais entre 72,68% e 97,87%, já nas notas indicadas como conhecidas a maioria das palavras, o vocabulário fundamental variou entre 74,63% e 96,08%.

Surpreendentemente, no *Câmpus B*, exceto 3 porcentagens altas, sendo duas em *pouquíssimas* (42,85% e 57,14%) indicadas em notas culturais cujo vocabulário fundamental consistia em 92,85% e 94,45%, e uma (57,14%) em *todas* onde a nota cultural abrangia 95,45% de seu vocabulário pertencente as listas *K1 + K2*, todas as porcentagens mais altas lotaram o item *maioria*. Quanto ao vocabulário fundamental dessas notas culturais marcadas sob a opção *maioria*, observamos que a porcentagem de vocabulário fundamental variou entre 72,68% e 97,87%.

Aqui novamente os maiores índices porcentuais ocorreram nas alternativas *pouquíssimas* e *maioria*, exceto no *Câmpus B* que praticamente todas as porcentagens mais altas ocorreram no item *maioria*, o que indica por um lado, que o índice de discentes que conhecem pouquíssimas palavras se concentra na primeira instituição, e que, por outro lado, o índice de participantes que conhecem a maioria das palavras é maior no *Câmpus B*.

Adiante, expomos a tabulação dos dados obtidos referente as turmas de 4º ano

Tabela 18- Percepção lexical feita pelas turmas de 4º ano

4º anos									
Percepção lexical									
Nota cultural	K1+K2	Câmpus A				Câmpus B			
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas
1	89,65%	-	12,50%	62,50%	25,00%	-	14,28%	57,14%	28,57%
2	95,84%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	14,28%	57,14%	28,57%
3	91,66%	-	50,00%	37,50%	12,50%	-	57,14%	28,57%	14,28%
4	85,37%	-	50,00%	25,00%	25,00%	-	28,57%	57,14%	14,28%
5	91,21%	-	25,00%	50,00%	25,00%	-	14,28%	71,42%	14,28%
6	96,15%	-	25,00%	50,00%	25,00%	-	14,28%	57,14%	28,57%
7	92,85%	-	50,00%	25,00%	25,00%	-	28,57%	42,85%	28,57%
8	94,74%	-	37,50%	37,50%	25,00%	-	28,57%	57,14%	14,28%
9	93,54%	12,50%	-	62,50%	25,00%	-	-	57,14%	28,57%
10	92,10%	25,00%	25,00%	50,00%	-	-	28,57%	57,14%	14,28%
11	90,91%	12,50%	25,00%	37,50%	25,00%	-	14,28%	57,14%	28,57%
12	83,02%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	28,57%	71,42%	-
13	74,63%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	28,57%	42,85%	28,57%
14	81,78%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	28,57%	71,42%	-
15	81,56%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	42,85%	57,14%	-
16	93,94%	-	12,50%	62,50%	25,00%	-	14,28%	57,14%	28,57%
17	96,00%	-	12,50%	50,00%	37,50%	-	14,28%	71,42%	14,28%
18	83,33%	-	25,00%	50,00%	25,00%	-	42,85%	42,85%	14,28%
19	88,17%	12,50%	12,50%	62,50%	12,50%	-	42,85%	42,85%	14,28%
20	97,87%	-	37,50%	50,00%	12,50%	-	28,57%	57,14%	14,28%
21	95,45%	-	12,50%	37,50%	50,00%	-	-	57,14%	42,85%
22	82,69%	-	12,50%	62,50%	25,00%	-	28,57%	42,85%	28,57%
23	90,13%	12,50%	37,50%	50,00%	-	-	42,85%	57,14%	-
24	92,59%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	28,57%	57,14%	14,28%
25	82,82%	-	25,00%	50,00%	12,50%	-	42,85%	57,14%	-
26	86,44%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	42,85%	42,85%	14,28%
27	86,36%	12,50%	25,00%	37,50%	25,00%	-	28,57%	71,42%	-
28	75,00%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	-	71,42%	28,57%
29	72,68%	-	37,50%	50,00%	12,50%	-	42,85%	57,14%	-
30	94,45%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	42,85%	57,14%	-
31	77,78%	25,00%	-	75,00%	-	-	14,28%	57,14%	28,57%
32	90,00%	-	37,50%	50,00%	12,50%	-	14,28%	85,71%	-
33	90,91%	-	25,00%	62,50%	12,50%	-	28,57%	57,14%	14,28%
34	87,04%	-	12,50%	75,00%	12,50%	-	14,28%	57,14%	28,57%
35	96,08%	-	25,00%	50,00%	25,00%	-	28,57%	57,14%	14,28%
36	93,18%	-	12,50%	75,00%	12,50%	-	14,28%	85,71%	-
37	87,10%	-	25,00%	50,00%	25,00%	-	28,57%	57,14%	14,28%
38	90,91%	12,50%	25,00%	62,50%	-	-	28,57%	57,14%	14,28%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Conforme exposto anteriormente, aqui haviam 8 participantes pertencentes ao *Câmpus A* e 7 participantes pertencentes ao *Câmpus B*. Em relação às porcentagens obtidas em cada

alternativa, observamos que, se tratando do *Câmpus A*, no item *nenhuma* a porcentagem variou entre nenhuma porcentagem e 25,00%; em *pouquíssimas* a porcentagem variou entre nenhuma ocorrência a 50,00%; em *maioria* continuou aumentando, e diversificou entre 25,00% e 75,00%; quanto a alternativa *todas*, a porcentagem diminuiu e ficou entre nenhuma ocorrência e 50,00%.

Já as porcentagens obtidas no *Câmpus B*, mostram que no item *nenhuma*, assim como aconteceu com os participantes do *Câmpus A* em uma das turmas de 3º ano, nenhum discente não conhece nenhuma palavra das 38 notas culturais apresentadas. Quanto ao item *pouquíssimas*, constatamos que a porcentagem variou entre nenhuma ocorrência e 57,14%; em *maioria* a porcentagem oscilou entre 28,57% e 85,71%; na opção *todas* a porcentagem variou entre nenhuma ocorrência e 42,85%.

Em comparação entre as porcentagens desses Câmpus, observamos que o *Câmpus A* é o único que abrange discentes (até 25,00%) que não conhecem nenhuma das palavras das notas culturais, já os estudantes do *Câmpus B* demonstraram a maior quantidade de ocorrências altas nos itens *pouquíssimas* (até 57,14%) e *maioria* (entre 28,57% e 85,71%), entretanto, os participantes do *Câmpus A* apresentaram maior índice porcentual do que o *Câmpus B* em relação ao conhecimento de todas as palavras das notas culturais.

As maiores porcentagens tanto dos participantes do *Câmpus A* quanto dos participantes do *Câmpus B*, foram identificadas novamente nos itens *pouquíssimas* e *maioria*. Houve apenas uma dessas porcentagens na opção *todas* indicada por 50,00% dos discentes do *Câmpus A*. Logo, observamos que as notas culturais em que os participantes do *Câmpus A* indicaram conhecer pouquíssimas palavras, possuíam vocabulário fundamental variando entre 85,37% e 94,74%, já nas notas culturais que esses mesmos participantes indicaram conhecer a maioria das palavras, a faixa  $K1 + K2$  variou entre 72,68% e 97,87%.

Quanto aos componentes do *Câmpus B*, nas porcentagens mais altas indicadas no item *pouquíssimas*, observamos que as notas culturais variaram em vocabulário fundamental entre 83,33% e 91,66%, já nas notas com maiores quantidades de participantes indicando que conheciam a maioria das palavras, o vocabulário fundamental variou entre 72,68% e 97,87%. Vale ressaltar que não houve nenhum participante do *Câmpus B* que não conheça nenhuma das palavras das notas culturais apresentadas.

Observamos que o *Câmpus B* apresentou a maior quantidade de porcentagens altas no item *maioria*, o que mostra que o índice participantes desse Câmpus que conhecem a maioria das palavras das notas foi maior do que o índice do *Câmpus A*.

Comparando as turmas em geral, observamos que as porcentagens das turmas de 1° aos 4° anos foi bastante aproximada em cada opção. Além disso, constatamos que os índices percentuais mais elevados foram nas opções *pouquíssimas* e *maioria*. De todas as turmas analisadas, descobrimos que a turma do 3° ano do *Câmpus B* foi a que apresentou o maior índice percentual na alternativa *maioria*, onde a porcentagem de participantes que marcaram essa opção variou entre 28,57% e 100,00%.

Ainda, em relação à esses dados, descobrimos que as turmas de 3° e 4° anos do *Câmpus B*, foram as únicas turmas em que nenhum participante marcou a opção *nenhuma*. Isso mostra que todos os participantes dessas turmas conhecem ao menos algumas palavras das notas culturais apresentadas. Por outro lado, observando ainda os índices percentuais que houveram na opção *nenhuma*, percebemos que o maior índice percentual de participantes que não conhecem nenhuma palavra das notas culturais foi na turma do 1° ano do *Câmpus A* com a porcentagem até 28,57%.

No item *pouquíssimas*, constatamos que a menor quantidade de participantes que conhecem pouquíssimas palavras é na turma do 4° ano do *Câmpus A*, com até 50,00%. Logo, o índice maior de discentes que conhecem pouquíssimas palavras foi na turma do 2° ano do *Câmpus A*, com entre 16,66% e 70,83%.

Considerando todos os participantes dessa pesquisa, a porcentagem indicando a quantidade de participantes que conheciam todas as palavras das notas culturais, de modo geral, variou entre nenhuma ocorrência e 57,14%. De todas as turmas, a que apresentou menor índice percentual nesse item foi a do 1° ano do *Câmpus A* com entre 7,14% e 14,28%. Logo, constatamos que a turma que apresentou a maior porcentagem de participantes que marcaram a opção *todas* foi a do 3° ano do *Câmpus B* com entre nenhuma porcentagem e 57,14%.

Ainda sob ângulo geral, considerando os 108 participantes, observamos quanto ao vocabulário fundamental que nas notas em que eles apontaram conhecer *pouquíssimas* palavras a lista *K1+K2* variava entre 72,68% e 97,87% e também nas notas culturais em que esses estudantes marcaram que conheciam a maioria das palavras o vocabulário mais frequente da língua inglesa variou entre 72,68% e 97,87%.

Confrontando as porcentagens obtidas e o perfil desses estudantes descobrimos que nas turmas de primeiro ano em geral, dos participantes que indicaram não conhecer nenhuma das palavras da maioria das notas culturais (participantes n° 3 e n° 7), um deles (participante n° 7) já morou ou viajou para o exterior, atua ou já atuou profissionalmente no ensino lecionando outras disciplinas que não inglês e português, por mais de 3 anos.



Quanto aos que conhecem pouquíssimas palavras da maioria das notas culturais (participantes n° 2, 4, 6, 8, 11, 12, 17, 18, 20, 22, 24, 28 e n°29), quatro deles (participantes n°8, 12, 18 e n° 22), têm experiência no ensino atuando entre 0 a 1 ano, sob outras disciplinas. Além disso, o participante n° 22 aponta ter viajado ou morado no exterior. O participante n° 24 também mostrou ter tido este tipo de experiência fora.

Já aqueles participantes que marcaram conhecer a maioria das palavras da maioria das notas culturais (participantes n° 1, 5, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27 e n° 30), observamos que a única característica que há, é que um desses participantes (discente n° 16) frequenta ou já frequentou curso de idiomas.

Quanto a opção *todas*, descobrimos que das turmas de 1° ano, apenas dois participantes marcaram essa opção sendo que, um deles (participante n° 15) conhece todas as palavras da maioria das notas culturais e o outro (participante n° 9) conhece todas as palavras das 38 notas culturais. A única característica que esses discentes têm em comum é que ambos frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas.

Nas turmas de 2° ano, apenas um participante (discente n° 45) não conhece nenhuma das palavras da maioria das notas culturais. Quanto aos participantes que conhecem pouquíssimas palavras da maioria das notas culturais (discentes n° 31, 32, 33, 34, 39, 42, 44, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 65, 66, 69, 72, 73, 74 e n° 76), observamos que cinco deles (estudantes n° 34, 42, 51, 74 e n° 76) tiveram relação com item *curso de idiomas*, no entanto, desses cinco participantes, 3 têm experiência no ensino, sendo os participante n° 51 e n° 74 nas disciplinas inglês e português e o participante n° 69 com outra(s) disciplinas. O primeiro e o terceiro participante (n° 51 e 69) com entre 0 a 1 ano em sala de aula, e o segundo (n° 74) com entre 1 a 2 anos. Ressaltamos que o discente n° 34 além de frequentar ou já ter frequentado cursos de idiomas, também teve experiência no exterior. Também acrescentamos que o participante n° 55 citado anteriormente conhece pouquíssimas palavras de todas as 38 notas culturais.

Posteriormente, dos estudantes que conhecem a maioria das palavras da maioria das notas culturais (participantes n° 35, 37, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 67, 68, 70, 71 e n° 75), sete frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas (discentes n° 37, 42, 43, 46, 57, 68 e 75), desses sete, o participante n° 68 também já teve experiência em sala de aula com outra(s) disciplinas por mais de 3 anos e o participante n° 75 que, além de ter marcado a opção *curso de idiomas*, também já teve a experiência de sair para o exterior.

Além desses casos, observamos que outros três participantes, sendo os discentes n° 59 e 70 que conhecem a maioria das palavras da maioria das notas culturais atuam ou já atuaram como professores de língua portuguesa com entre 0 a 1 ano lecionando. Destacamos aqui

também o discente n° 62 que indicou conhecer a maioria das palavras de todas as notas, pois esse participante também tem experiência com o ensino sob a disciplina de língua portuguesa com entre 0 a 1 ano em sala de aula.

Ainda em relação à esses participantes que indicaram conhecer a maioria das palavras da maioria das notas culturais, ressaltamos que os participantes n° 42 e n° 47 marcaram a mesma quantidade de notas culturais tanto indicando que conheciam a maioria das palavras quanto que conheciam pouquíssimas.

Sobre a opção *todas*, ressaltamos que nas turmas de 2° ano, os participantes n° 36, 61 e n° 63 indicaram que conhecem todas as palavras de todas as notas culturais apresentadas. Logo, observamos que um desses discentes (participante n° 36) já viajou ou morou no exterior e, dos outros dois participantes, o primeiro (discente n° 61), além de ter experiência de frequentar curso de idiomas, também indicou ter com o ensino de língua inglesa com entre 0 a 1 ano. O segundo participante (n° 63) também alegou frequentar ou já ter frequentado cursos de idiomas e atuar ou já ter atuado como docente de língua inglesa com mais de 3 anos em sala de aula.

No entanto, constatamos que nessa categoria, apenas outros dois discentes (participantes n° 38 e n° 54) revelaram conhecer todas as palavras da maioria das notas culturais, desses dois, destacamos o participante n° 38 que além de já ter frequentado ou frequentar curso de idiomas, atua ou já atuou entre 1 a 2 anos como professor de língua inglesa.

Passando para a análise das turmas de 3° ano observamos que nenhum participante indicou não conhecer nenhuma das palavras de nenhuma nota cultural. Quanto ao item pouquíssimas, os quatro participantes que indicaram conhecer pouquíssimas palavras da maioria das notas culturais (discentes n° 77, 79, 81 e n° 85) não possuem nenhuma especificidade.

Em relação aos demais participantes, todos eles conhecem a maioria das palavras da maioria das notas culturais (discentes n° 78, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92 e n° 93), observamos que seis desses participantes (n° 78, 87, 89, 90, 91 e n° 93) frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas, e, além disso o participante n° 87 atua ou já atuou como professor entre 0 a 1 ano sob outra(s) disciplinas. Ressaltamos também o participante n° 91 que além de frequentar ou ter frequentado curso de idiomas, demonstrou também ter tido a experiência de sair para o exterior. O participante n° 84 foi o único que indicou conhecer a maioria das palavras de todas as notas culturais. Quanto a opção *todas*, somente o participante n° 90 indicou conhecer todas as palavras sob a mesma quantidade de notas culturais que havia indicado conhecer a maioria das palavras.

Por fim, com relação às turmas do 4º ano, nenhum participante apontou não conhecer nenhuma palavra das 38 notas culturais. Logo, dos dois participantes que conhecem pouquíssimas palavras da maioria das notas culturais (discentes nº 101 e nº 102), percebemos que apenas um (participante nº 102) atua ou já atuou como professor de língua portuguesa com entre 2 a 3 anos.

Daqueles discentes que conhecem a maioria das palavras das notas culturais (participantes nº 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105 e 108), notamos que dois deles (estudantes nº 95 e nº 108) frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas, e, além disso, que o participante nº 95 também atua ou já atuou como docente de língua inglesa entre 0 a 1 ano. Constatamos também que o discente nº 94 apesar de não ter indicado o item *idiomas*, tem experiência em sala de aula entre 2 a 3 anos como professor de língua inglesa.

Ademais, o participante nº 106 com experiência no ensino de inglês e português entre 0 a 1 ano, indicou conhecer todas as palavras, bem como a maioria das palavras, sendo cada item com a mesma quantidade de notas culturais. E, dos participantes que conhecem todas as palavras da maioria das notas culturais (discentes nº 96 e 107), observamos que somente o participante nº 107 frequenta ou já frequentou cursos de idioma.

Adiante, apresentamos as tabulações referente aos resultados obtidos pela percepção das informações culturais desses mesmos participantes.

#### ***4.3.3 A percepção cultural das informações das notas***

Vejamos a percepção acerca das informações das notas culturais realizada pelas turmas de 1º ano

Tabela 19- Percepção cultural feita pelas turmas de 1º ano

1º anos							
Percepção cultural							
		Câmpus A			Câmpus B		
Nota cultural	K1+K2	Nova	Pouco familiar	Familiar	Nova	Pouco familiar	Familiar
1	89,65%	21,42%	14,28%	64,28%	6,25%	18,75%	75,00%
2	95,84%	21,42%	28,57%	50,00%	6,25%	31,25%	62,50%
3	91,66%	-	7,14%	92,85%	12,50%	18,75%	68,75%
4	85,37%	14,28%	7,14%	78,57%	-	12,50%	87,50%
5	91,21%	42,85%	21,42%	35,71%	6,25%	56,25%	37,50%
6	96,15%	-	28,57%	71,42%	25,00%	25,00%	50,00%
7	92,85%	28,57%	42,85%	28,57%	25,00%	25,00%	50,00%
8	94,74%	35,71%	14,28%	50,00%	37,50%	25,00%	37,50%
9	93,54%	7,14%	28,57%	64,28%	6,25%	18,75%	75,00%
10	92,10%	-	21,42%	78,57%	6,25%	18,75%	75,00%
11	90,91%	28,57%	7,14%	64,28%	-	25,00%	75,00%
12	83,02%	14,28%	21,42%	64,28%	12,50%	37,50%	50,00%
13	74,63%	28,57%	35,71%	35,71%	56,25%	31,25%	12,50%
14	81,78%	35,71%	50,00%	14,28%	31,25%	50,00%	18,75%
15	81,56%	28,57%	28,57%	42,85%	37,50%	37,50%	25,00%
16	93,94%	-	35,71%	64,28%	12,50%	68,75%	18,75%
17	96,00%	7,14%	21,42%	71,42%	-	43,75%	56,25%
18	83,33%	7,14%	35,71%	57,14%	18,75%	25,00%	56,25%
19	88,17%	21,42%	14,28%	64,28%	18,75%	18,75%	62,50%
20	97,87%	28,57%	57,14%	14,28%	68,75%	25,00%	6,25%
21	95,45%	7,14%	21,42%	71,42%	12,50%	12,50%	75,00%
22	82,69%	50,00%	21,42%	28,57%	50,00%	12,50%	37,5%
23	90,13%	35,71%	35,71%	28,57%	6,25%	37,50%	56,25%
24	92,59%	42,85%	42,85%	14,28%	37,50%	25,00%	37,50%
25	82,82%	7,14%	28,57%	64,28%	-	18,75%	81,25%
26	86,44%	28,57%	35,71%	35,71%	50,00%	31,25%	18,75%
27	86,36%	14,28%	21,42%	64,28%	-	12,50%	87,5%
28	75,00%	-	35,71%	64,28%	-	31,25%	68,75%
29	72,68%	28,57%	35,71%	35,71%	31,25%	31,25%	37,50%
30	94,45%	35,71%	57,14%	7,14%	50,00%	43,75%	6,25%
31	77,78%	7,14%	21,42%	71,42%	37,50%	31,25%	31,25%
32	90,00%	50,00%	28,57%	21,42%	31,25%	37,50%	31,25%
33	90,91%	21,42%	28,57%	50,00%	31,25%	31,25%	37,50%
34	87,04%	57,14%	21,42%	21,42%	56,25%	25,00%	18,75%
35	96,08%	50,00%	35,71%	14,28%	43,75%	6,25%	50,00%
36	93,18%	42,85%	28,57%	28,57%	18,75%	56,25%	25,00%
37	87,10%	50,00%	28,57%	21,42%	37,50%	31,25%	31,25%
38	90,91%	21,42%	35,71%	42,85%	12,50%	43,75%	43,75%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como pode ser observado acima, a porcentagem de discentes do *Câmpus A* que indicou que as informações das notas culturais eram novas oscilou entre nenhuma porcentagem e 57,14%. Já, em *pouco familiar* a porcentagem de ocorrências ficou entre 7,14% e 57,14%, e, a opção *familiar* obteve entre 14, 28% e 92, 85%, a maior porcentagem.

No *Câmpus B* constatamos que a porcentagem no item *nova* foi maior do que a do *Câmpus A*, variando entre nenhuma ocorrência e 68,75%. Em *pouco familiar* a porcentagem de

participantes que marcaram essa alternativa variou entre 6,25% e 68,75%, continuando maior que a porcentagem obtida no *Câmpus A*. No entanto, em *familiar* a porcentagem obtida pelo *Câmpus B* de entre 6,25% e 87,50% foi inferior a do *Câmpus A*.

Em geral, no *Câmpus A* a maior quantidade de porcentagens altas foram observadas na opção *familiar* onde o vocabulário fundamental variou entre 72,68% e 96,15%; Já em *pouco familiar*, a faixa *K1 + K2* variou entre 72,68% e 97,87%. Já nas poucas porcentagens mais altas que encontramos na opção *nova*, percebemos que a lista *K1 + K2* variou entre 82,69% e 96,08%.

No *Câmpus B* observamos que a maior quantidade de porcentagens altas também se concentraram na opção *familiar*. Descobrimos que essas porcentagens ficaram em notas culturais cujo vocabulário fundamental variava entre 72,68% e 96,15%, a mesma porcentagem indicada pelas faixas *K1+K2* nas notas em que os participantes do *Câmpus A* indicaram ser familiar a sua cultura.

Logo, observamos que as notas culturais que os participantes do *Câmpus B* indicaram que a informação era pouco familiar à sua cultura, o vocabulário fundamental variou entre 81,56% e 93,94%, portanto, foi inferior as porcentagens de vocabulário fundamental das notas em que os participantes do *Câmpus A* indicaram que as informações eram *pouco familiares*.

Já as notas culturais em que os participantes do *Câmpus B* indicaram que a informação trazida pelas notas culturais era nova, o vocabulário mais frequente da língua inglesa variou entre 74,63% e 97,87%, porcentagem pouco mais elevada do que a observada nas notas indicadas como novas pelos participantes do *Câmpus A*.

A seguir, disponibilizamos a tabulação referente aos dados obtidos da percepção cultural das turmas de 2º ano

Tabela 20- Percepção cultural feita pelas turmas de 2º ano

2º anos							
Percepção cultural							
		Câmpus A			Câmpus B		
Nota cultural	K1+K2	Nova	Pouco familiar	Familiar	Nova	Pouco familiar	Familiar
1	89,65%	12,50%	20,83%	66,66%	9,09%	50,00%	40,90%
2	95,84%	4,16%	29,16%	66,66%	18,18%	18,18%	63,63%
3	91,66%	12,50%	16,66%	70,83%	4,54%	18,18%	77,27%
4	85,37%	25,00%	29,16%	45,83%	9,09%	36,36%	54,54%
5	91,21%	25,00%	16,66%	58,33%	13,63%	31,81%	54,54%
6	96,15%	20,83%	20,83%	58,33%	27,27%	27,27%	45,45%
7	92,85%	29,16%	25,00%	45,83%	45,45%	22,72%	31,81%
8	94,74%	20,83%	29,16%	50,00%	31,81%	40,90%	27,27%
9	93,54%	16,66%	16,66%	66,66%	18,18%	27,27%	54,54%
10	92,10%	8,33%	25,00%	66,66%	27,27%	9,09%	63,63%
11	90,91%	12,50%	29,16%	58,33%	9,09%	22,72%	68,18%
12	83,02%	12,50%	54,16%	33,33%	22,72%	27,27%	50,00%
13	74,63%	25,00%	33,33%	41,66%	40,90%	36,36%	22,72%
14	81,78%	25,00%	29,16%	45,83%	31,81%	54,54%	13,63%
15	81,56%	20,83%	50,00%	29,16%	45,45%	50,00%	4,54%
16	93,94%	12,50%	20,83%	66,66%	18,18%	50,00%	31,81%
17	96,00%	8,33%	29,16%	62,50%	13,63%	13,63%	72,72%
18	83,33%	12,50%	20,83%	66,66%	18,18%	13,63%	68,18%
19	88,17%	12,50%	45,83%	41,66%	18,18%	36,36%	45,45%
20	97,87%	33,33%	41,66%	25,00%	63,63%	31,81%	4,54%
21	95,45%	4,16%	20,83%	75,00%	4,54%	9,09%	86,36%
22	82,69%	58,33%	16,66%	25,00%	63,63%	22,72%	13,63%
23	90,13%	20,83%	45,83%	33,33%	27,27%	31,81%	40,90%
24	92,59%	25,00%	33,33%	41,66%	63,63%	18,18%	18,18%
25	82,82%	20,83%	29,16%	50,00%	22,72%	27,27%	50,00%
26	86,44%	37,50%	33,33%	29,16%	59,09%	27,27%	13,63%
27	86,36%	8,33%	25,00%	66,66%	22,72%	18,18%	59,09%
28	75,00%	20,83%	25,00%	54,16%	22,72%	31,81%	45,45%
29	72,68%	29,16%	37,50%	33,33%	31,81%	31,81%	36,36%
30	94,45%	50,00%	37,50%	12,50%	63,63%	27,27%	9,09%
31	77,78%	25,00%	25,00%	50,00%	4,54%	31,81%	63,63%
32	90,00%	41,66%	25,00%	33,33%	40,90%	22,72%	36,36%
33	90,91%	50,00%	25,00%	25,00%	22,72%	40,90%	36,36%
34	87,04%	50,00%	37,50%	12,50%	45,45%	27,27%	27,27%
35	96,08%	41,66%	25,00%	33,33%	31,81%	22,72%	45,45%
36	93,18%	33,33%	25,00%	41,66%	45,45%	22,72%	31,81%
37	87,10%	41,66%	37,50%	20,83%	54,54%	9,09%	36,36%
38	90,91%	25,00%	20,83%	54,16%	27,27%	50,00%	22,72%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Neste caso, a porcentagem de estudantes do *Câmpus A* que indicaram que as informações trazidas pelas notas culturais eram novas variou entre 4,16% e 58,33%. Quanto a porcentagem relativa aos que indicaram que as informações eram pouco familiares, verificamos que variou entre 16,66% e 54,16%. Logo, como foi visto nas turmas de 1º ano, aqui novamente o maior índice porcentual concentrou-se no item *familiar* com a porcentagem entre 12,50% e 75,00%.

No *Câmpus B* a porcentagem de participantes que julgaram as informações das notas culturais como novas variou entre 4,54% e 63,63%, portanto, foi pouco maior que as porcentagens das turmas de 1º ano. Posteriormente, o item *pouco familiar* demonstra que a porcentagem de participantes que marcaram essa opção variou entre 9,09% e 50,00%, porcentagem pouco inferior aos participantes do *Câmpus A*.

Em relação a porcentagem de participantes que indicaram que as notas culturais eram familiares à sua cultura, descobrimos que a porcentagem variou entre 4,54% e 77,27%, porcentagem ainda maior do que a dos participantes do *Câmpus A* nesse mesmo item. Não obstante, até aqui as turmas continuam indicando que a maioria das informações tragas pelas notas culturais são familiares à sua cultura.

No *Câmpus A*, constatamos que o vocabulário fundamental nas notas culturais que tiveram a maior quantidade de porcentagens altas, indicadas como *familiar*, a faixa *K1+K2* variou entre 74,63% e 96,15%. Já nas porcentagens mais altas que identificamos na opção *pouco familiar*, o vocabulário fundamental variou entre 72,68% e 97,87%. As maiores porcentagens de participantes na opção *nova*, mostram que as notas culturais que para esses participantes apresentavam uma informação nova, possuíam um vocabulário fundamental que variava entre 82,69% e 96,08%.

No *Câmpus B*, as porcentagens mais altas na opção *familiar*, indicaram um vocabulário fundamental nas notas culturais que variou entre 72,68% e 96,15%, atingindo a mesma porcentagem de vocabulário fundamental das notas indicadas como familiares pelos participantes do *Câmpus A*.

Nos demais itens, constatamos que as notas indicadas pelas maiores porcentagens de participantes como *pouco familiar*, abrangiam um vocabulário fundamental que oscilou entre 81,56% e 94,74%, porcentagem pouco inferior a observada no *Câmpus A*. E, no caso das porcentagens mais altas que ocorreram no item *nova*, verificamos que o vocabulário fundamental dessas notas variou entre 74,63% e 97,87%, pouco maior que o índice de vocabulário fundamental do *Câmpus A*.

A seguir, disponibilizamos a tabulação referente a percepção das informações culturais dos discentes das turmas de 3º ano

Tabela 21- Percepção cultural feita pelas turmas de 3º ano

3º anos							
Percepção cultural							
		Câmpus A			Câmpus B		
Nota cultural	K1+K2	Nova	Pouco familiar	Familiar	Nova	Pouco familiar	Familiar
1	89,65%	10,00%	10,00%	80,00%	14,28%	28,57%	57,14%
2	95,84%	20,00%	40,00%	40,00%	14,28%	28,57%	57,14%
3	91,66%	-	20,00%	80,00%	-	14,28%	85,71%
4	85,37%	10,00%	10,00%	80,00%	-	14,28%	85,71%
5	91,21%	10,00%	60,00%	30,00%	28,57%	57,14%	14,28%
6	96,15%	20,00%	10,00%	70,00%	28,57%	42,85%	28,57%
7	92,85%	50,00%	10,00%	40,00%	14,28%	42,85%	42,85%
8	94,74%	20,00%	40,00%	40,00%	14,28%	42,85%	42,85%
9	93,54%	-	50,00%	50,00%	-	-	100,00%
10	92,10%	40,00%	40,00%	20,00%	-	-	100,00%
11	90,91%	10,00%	40,00%	50,00%	-	28,57%	71,42%
12	83,02%	10,00%	70,00%	20,00%	14,28%	57,14%	28,57%
13	74,63%	40,00%	20,00%	40,00%	-	71,42%	28,57%
14	81,78%	40,00%	50,00%	10,00%	14,28%	71,42%	14,28%
15	81,56%	50,00%	30,00%	20,00%	14,28%	85,71%	-
16	93,94%	20,00%	40,00%	40,00%	-	28,57%	71,42%
17	96,00%	10,00%	-	90,00%	-	-	100,00%
18	83,33%	10,00%	20,00%	70,00%	-	14,28%	85,71%
19	88,17%	20,00%	20,00%	60,00%	14,28%	28,57%	57,14%
20	97,87%	50,00%	10,00%	40,00%	28,57%	57,14%	14,28%
21	95,45%	20,00%	10,00%	70,00%	14,28%	14,28%	71,42%
22	82,69%	70,00%	20,00%	10,00%	71,42%	28,57%	-
23	90,13%	50,00%	20,00%	30,00%	28,57%	57,14%	14,28%
24	92,59%	60,00%	20,00%	20,00%	42,85%	28,57%	28,57%
25	82,82%	30,00%	40,00%	30,00%	-	42,85%	57,14%
26	86,44%	60,00%	20,00%	20,00%	42,85%	42,85%	14,28%
27	86,36%	20,00%	20,00%	60,00%	14,28%	-	85,71%
28	75,00%	20,00%	50,00%	30,00%	14,28%	-	85,71%
29	72,68%	40,00%	20,00%	40,00%	28,57%	57,14%	14,28%
30	94,45%	50,00%	40,00%	10,00%	42,85%	28,57%	28,57%
31	77,78%	20,00%	40,00%	40,00%	-	57,14%	42,85%
32	90,00%	60,00%	20,00%	20,00%	28,57%	14,28%	57,14%
33	90,91%	60,00%	20,00%	20,00%	-	28,57%	71,42%
34	87,04%	60,00%	30,00%	10,00%	42,85%	42,85%	14,28%
35	96,08%	40,00%	40,00%	20,00%	14,28%	-	85,71%
36	93,18%	40,00%	30,00%	30,00%	28,57%	28,57%	42,85%
37	87,10%	30,00%	40,00%	30,00%	42,85%	42,85%	14,28%
38	90,91%	50,00%	10,00%	40,00%	14,28%	14,28%	71,42%

Fonte: Dados desta pesquisa.

A porcentagem de participantes do *Câmpus A* que marcou a opção *nova* variou entre nenhuma ocorrência e 70,00%. Em *pouco familiar* a porcentagem variou entre nenhuma ocorrência e chegou a atingir até 70,00%, assim como no item *nova*. Com o maior índice percentual, a opção *familiar* ficou com a menor porcentagem em 10,00% e chegou a atingir até 90,00%.



No *Câmpus B*, o item *nova* ficou entre nenhuma porcentagem e 71,42%. Em *pouco familiar*, aumentou significativamente e ficou entre nenhuma ocorrência e 85,71%. Em *familiar* ficou entre nenhuma porcentagem e chegou a lotar todos os participantes (100,00%). Portanto, as porcentagens de participantes que marcaram os itens *nova*, *pouco familiar* e *familiar* foram maiores do que as porcentagens do *Câmpus A*.

No *Câmpus A*, observamos que a quantidade de maiores porcentagens obtidas no item *nova* também era a mesma quantidade presente no item *familiar*. Entretanto, as faixas *K1* e *K2* nas porcentagens mais altas em *nova* apontavam um vocabulário fundamental que variava entre 72,68% e 97,87% e, já nas notas com maior índice de participantes que apontaram as informações como sendo familiares, o vocabulário mais frequente da língua inglesa variou entre 72,68% e 95,84%. Nas notas culturais em que as mais altas quantidades de discentes indicaram que as informações eram *pouco familiares*, constatamos que o vocabulário mais frequente variava entre 75,00% e 96,08%.

No *Câmpus B*, a porcentagem em *K1* e *K2* nas notas em que altos índices percentuais dos participantes indicaram *nova*, observamos que o vocabulário mais frequente variava entre 82,69% e 94,45%, um pouco mais baixo que a porcentagem em *K1* e *K2* sob as informações das notas em que os participantes do *Câmpus A* apontaram como *nova*.

Ainda no caso do *Câmpus B*, no item em que índices altos de participantes apontaram que a informação era *pouco familiar*, percebemos que o vocabulário mais frequente variava entre 72,68% e 97,87%. As porcentagens mais altas que lotaram o item *familiar* demonstraram notas em que o vocabulário mais frequente variava entre 75,00% e 96,08%.

A seguir, disponibilizamos os resultados da percepção das informações culturais das turmas de 4º ano:

Tabela 22- Percepção cultural feita pelas turmas de 4º ano

4º anos							
Percepção cultural							
		Câmpus A			Câmpus B		
Nota cultural	K1+K2	Nova	Pouco familiar	Familiar	Nova	Pouco familiar	Familiar
1	89,65%	12,50%	25,00%	62,50%	14,28%	28,57%	57,14%
2	95,84%	25,00%	25,00%	50,00%	-	42,85%	57,14%
3	91,66%	37,50%	25,00%	37,50%	14,28%	14,28%	71,42%
4	85,37%	12,50%	37,50%	50,00%	-	14,28%	85,71%
5	91,21%	25,00%	37,50%	37,50%	42,85%	57,14%	-
6	96,15%	37,50%	12,50%	50,00%	42,85%	28,57%	28,57%
7	92,85%	37,50%	37,50%	25,00%	28,57%	28,57%	42,85%
8	94,74%	62,50%	25,00%	12,50%	14,28%	57,14%	28,57%
9	93,54%	12,50%	25,00%	62,50%	-	14,28%	85,71%
10	92,10%	75,00%	12,50%	12,50%	14,28%	-	85,71%
11	90,91%	25,00%	12,50%	62,50%	14,28%	28,57%	57,14%
12	83,02%	12,50%	37,50%	50,00%	28,57%	28,57%	42,85%
13	74,63%	75,00%	25,00%	-	42,85%	28,57%	28,57%
14	81,78%	50,00%	50,00%	-	71,42%	28,57%	-
15	81,56%	37,50%	37,50%	25,00%	-	100,00%	-
16	93,94%	25,00%	25,00%	50,00%	57,14%	28,57%	14,28%
17	96,00%	25,00%	12,50%	62,50%	14,28%	14,28%	71,42%
18	83,33%	-	12,50%	87,50%	-	28,57%	71,42%
19	88,17%	25,00%	12,50%	62,50%	-	14,28%	85,71%
20	97,87%	62,50%	12,50%	25,00%	85,71%	14,28%	-
21	95,45%	12,50%	25,00%	62,50%	14,28%	14,28%	71,42%
22	82,69%	50,00%	50,00%	-	85,71%	14,28%	-
23	90,13%	62,50%	25,00%	12,50%	42,85%	42,85%	14,28%
24	92,59%	75,00%	25,00%	-	71,42%	28,57%	-
25	82,82%	25,00%	12,50%	62,50%	14,28%	28,57%	57,14%
26	86,44%	75,00%	-	25,00%	85,71%	-	14,28%
27	86,36%	-	25,00%	75,00%	14,28%	-	85,71%
28	75,00%	37,50%	50,00%	12,50%	-	71,42%	28,57%
29	72,68%	37,50%	37,50%	25,00%	57,14%	28,57%	14,28%
30	94,45%	62,50%	25,00%	12,50%	85,71%	14,28%	-
31	77,78%	25,00%	37,50%	37,50%	-	57,14%	42,85%
32	90,00%	75,00%	12,50%	12,50%	28,57%	14,28%	57,14%
33	90,91%	37,50%	37,50%	25,00%	28,57%	-	71,42%
34	87,04%	75,00%	12,50%	12,50%	85,71%	-	14,28%
35	96,08%	12,50%	50,00%	37,50%	14,28%	42,85%	42,85%
36	93,18%	12,50%	62,50%	25,00%	28,57%	42,85%	28,57%
37	87,10%	37,50%	37,50%	25,00%	85,71%	14,28%	-
38	90,91%	37,50%	37,50%	25,00%	28,57%	28,57%	42,85%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Nas turmas de 4º ano, no item *nova* observamos que a porcentagem de participantes do *Câmpus A* que marcaram essa opção variou entre nenhuma porcentagem e 75,00%. Em *pouco familiar* a porcentagem caiu e ficou entre nenhuma porcentagem e 62,50%, por outro lado, no item *familiar* essa porcentagem aumenta e fica entre nenhuma ocorrência e 87,50%.

No *Câmpus B* as porcentagens na alternativa *nova*, ficaram entre nenhuma porcentagem e chegaram a atingir 85,71%, o que indica que a quantidade de participantes que consideram as informações das notas culturais como *novas* é maior no *Câmpus B*.

Ainda sobre os índices percentuais obtidos no *Câmpus B* a opção *pouco familiar* mostra um aumento significativo e a porcentagem de discentes que marcaram essa opção ficou entre nenhuma ocorrência e chegou a atingir 100,00%. Logo, em *familiar* a porcentagem ocorrências ficou entre nenhuma e 85,71%.

Passando para a análise dos maiores índices percentuais em cada alternativa e a respectiva porcentagem em *K1* e *K2* indicada nas notas culturais, constatamos que o vocabulário fundamental variou no *Câmpus A* sob as maiores porcentagens do item *nova* entre 72,68% e 97,87%. Na opção *pouco familiar*, a porcentagem em *K1* e *K2* aparece entre 75,00% e 96,08%. Já em *familiar* constatamos que o vocabulário mais frequente variou nas notas com maior índice percentual de participantes entre 77,78% e 96,15%.

No *Câmpus B* em *nova*, percebemos que o vocabulário mais frequente ficou entre 72,68% e 97,87%, a mesma porcentagem em vocabulário fundamental observada pelos participantes do *Câmpus A* neste mesmo item. Já em *pouco familiar* os maiores índices percentuais percebidos, indicaram notas culturais em que o vocabulário mais frequente variava entre 75,00% e 96,08%. Por fim, no item *familiar*, observamos que os índices percentuais mais altos, indicavam notas culturais com percentual em vocabulário fundamental que variava entre 82,82% e 96,08%.

Quanto a percepção cultural comparando todas as turmas sob um ângulo geral, descobrimos que as turmas de 1º e 2º anos, tanto do *Câmpus A* quanto do *Câmpus B* indicaram a maioria das notas culturais como sendo *familiares* à sua cultura. Quanto as demais turmas, percebemos que no caso das de 3º anos, os discentes do *Câmpus A* lotaram em alto nível percentual tanto a alternativa *nova* quanto a alternativa *familiar*. Já no *Câmpus B* as porcentagens mais altas mostraram que os participantes indicaram a maioria das notas culturais como sendo *familiares*.

Quanto as turmas de 4º ano, no *Câmpus A* ressaltamos que as porcentagens mais altas lotaram a opção *nova*, o que mostra que a maioria desses *participantes* apontaram das 38 notas culturais, a maioria como contendo uma informação *nova*. No caso do *Câmpus B* as maiores quantidades de participantes indicaram a maioria das notas como *familiares*.

Ainda sob um viés de análise geral, descobrimos que de todas as turmas, a que apresentou a maior quantidade de participantes que julgaram as informações das notas como

*novas* foi a do 4º ano pertencente ao *Câmpus B*, com até 85,71% de participantes que marcaram essa alternativa.

Em *pouco familiar* e em *familiar* ocorreram os índices máximos percentuais chegando a atingir 100,00% de discentes que indicaram essas opções. No entanto, as turmas em que houve até essa porcentagem de participantes nas opções *pouco familiar* e *familiar* foram as turmas de 3º e 4º anos do *Câmpus B*.

Sobre o perfil dos participantes e as percepções culturais de modo geral, observamos que no caso das turmas de 1º ano aqueles participantes que marcaram a maioria das 38 notas culturais como *novas* (discentes nº 4, 7, 8, 11, 13, 14, 17 e nº 27), dois deles atuam ou já atuaram em sala de aula, sob outra(s) disciplina(s) que não as línguas inglesa e/ou portuguesa, sendo um deles (discente nº 7) com mais de 3 anos de experiência e o outro (participante nº 8) com entre 0 a 1 ano. Ressaltamos ainda que o participante nº 7 também teve experiência de morar ou viajar para o exterior.

Por outro lado, aqueles participantes que apontaram a maioria das notas culturais como sendo *pouco familiares* (estudantes nº 3, 6, 12, 16, 21 e nº 25), a única característica observada é que o participante nº 16 frequenta ou já frequentou curso de idiomas e que o discente nº 12 possui experiência no ensino, sob outra(s) disciplinas com entre 0 a 1 ano em sala de aula.

Com relação ao grupo de discentes que indicaram a maioria das notas culturais como contendo informações análogas a sua cultura (participantes nº 1, 2, 5, 9, 10, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29 e nº 30), descobrimos que as características desse grupo é que cinco deles (estudantes nº 9, 15, 18, 22 e nº 24) têm experiência em cursos de idiomas ou já têm experiência fora do país. Além disso, destacamos os discentes nº 18 e nº 22, pois atuam ou já atuaram como docentes, ambos sob outra(s) disciplina(s), sendo o participante nº 18 com entre 0 a 1 ano em sala e o participante nº 22 com entre 2 a 3 anos.

Nas turmas de 2º ano dos discentes que marcaram a maioria das notas culturais como contendo um tipo de informação nova (participantes nº 33, 41, 45, 47, 56, 58, 64, 70, 72, 74 e nº 76), constatamos que o discente nº 76 frequenta ou já frequentou cursos de idiomas e que os estudantes nº 70 e nº 74 atuam ou já atuaram profissionalmente na educação, sendo o discente nº 70 com a disciplina de língua portuguesa e com entre 0 a 1 ano em sala, e o participante nº 74 com entre 1 a 2 anos nas disciplinas de língua inglesa e portuguesa. Além disso, ressaltamos aqui o participante nº 43, pois a mesma quantidade de notas culturais que marcou como *familiar* marcou também como *nova*.

Ainda em relação aos discentes do 2º ano constatamos que daqueles que apontaram a maioria das notas culturais como contendo uma informação pouco familiar (estudantes nº 37,

39, 40, 44, 52, 53, 60, 69 e n° 73), apenas 2, possuem algum tipo de característica, sendo desses, o participante n° 37 frequentando ou tendo frequentado cursos de idiomas e o participante n° 69 que leciona ou já lecionou outra(s) disciplina(s) entre 0 a 1 ano.

Já daqueles estudantes que apontaram a maioria das notas culturais como trazendo uma informação familiar (discentes n° 31, 32, 34, 38, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 71 e n° 75), apontamos de início, que os discentes n° 35 e n° 36 indicaram que todas as 38 notas culturais eram familiares, sendo que o participante n° 36 já ter viajado ou morado no exterior.

Logo, dos participantes entre parênteses citados no parágrafo anterior, dez (discentes n° 34, 38, 42, 46, 51, 57, 61, 63, 68, e n°75) frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas, sendo que além disso, os participantes n° 34 e n° 75 também tiveram experiência no exterior, e, ainda os estudantes n° 38, 51, 57, 59, 61, 62, 63 e n° 68) também atuam ou já atuaram em sala de aula, sendo os discentes n° 57, 63 e n° 68 com mais de três anos na docência, o n° 57 na disciplina de língua portuguesa, o n° 63 na disciplina de língua inglesa e o n° 68 outra(s). Ressaltamos ainda, o participante n° 38 na disciplina de língua inglesa com entre 1 a 2 anos e os participantes n° 51, 59, 61 e n° 62 com entre 0 a 1 ano em sala de aula, sendo o n° 51 nas disciplinas de inglês e português, os n° 59 e 62 na disciplina de português e o n° 61 na disciplina de língua inglesa.

Nas turmas de 3° ano, notamos que daqueles participantes que indicaram que a maioria das notas culturais trazia consigo uma informação nova (discentes n° 77, 79, 80, 85 e n° 87), a única característica sobre o perfil desses estudantes que encontramos foi sobre o discente n° 87, pois marcou o item *curso de idiomas*, demonstrou ter experiência no ensino em outra(s) disciplina(s) com entre 0 a 1 ano em sala de aula.

Com relação aos participantes que assinalaram a maioria das notas culturais como trazendo uma informação *pouco familiar* (participantes n° 78, 86 e n° 88), identificamos que a única característica era apenas a do discente n° 78, por frequentar ou já ter frequentado curso de idiomas.

Quanto aos estudantes das turmas de 3° ano que marcaram a maioria das notas culturais como tendo uma informação familiar (participantes n° 81, 82, 83, 89, 90, 91, 92 e n° 93), verificamos que desses discentes, apenas 4 (discente n° 89, 90, 91 e n° 93) possuíam um tipo de característica, sendo frequentar ou ter frequentado curso de idiomas. Ademais, ressaltamos que o participante n° 91 também já teve a experiência de contato com indivíduos do exterior. De todos os participantes das turmas de 3° ano, acentuamos que somente o discente n° 84

apontou que as informações de todas as notas culturais eram familiares, apesar disso, não há nenhuma característica em relação ao perfil desse participante.

Nas turmas de 4º ano, verificamos que do grupo discente que destacou a maioria das notas culturais como trazendo uma informação nova (estudantes nº 95, 98, 102 e nº 108), checamos que os estudantes nº 95 e nº 102 frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas e, que além disso, o participante nº 95 também atua ou já atuou no ensino profissionalmente ministrando aulas de língua inglesa entre 0 a 1 ano. Ainda dos discentes indicados entre parênteses, verificamos também que o nº 102 também leciona ou já lecionou língua portuguesa com entre 2 a 3 anos em sala.

Quanto aos estudantes das turmas de 4º ano que apontaram a maioria das notas culturais como tendo informações pouco familiares (discentes nº 99, 101 e nº 105) verificamos que não possuíam nenhum tipo de especificidade. Logo, dos discentes que assinalaram a maioria das notas culturais como *familiar* (participantes nº 94, 96, 97, 100, 103, 104, 106 e nº 107), identificamos que o participante nº 107 frequenta ou já frequentou curso de idiomas e que os participantes nº 94 e nº 106 têm experiência no ensino entre 0 a 1 ano, sendo o estudante nº 94 na disciplina de língua inglesa e o discente nº 106 nas disciplinas de língua inglesa e língua portuguesa.

#### **4.4 As informações das notas culturais, a percepção léxico- cultural e o vocabulário fundamental: distanciamentos e aproximações**

Aqui, expomos as informações das respectivas notas culturais e, a partir de uma análise quanti-qualitativa, estabelecemos relação com os demais quesitos vistos anteriormente: vocabulário fundamental, percepção lexical e cultural.

A seguir, apresentamos o levantamento das informações das notas culturais e a respectiva classificação dessas informações.

Tabela 23- Categorização das informações das notas culturais

Nota cultural	Informação	Classificação da informação			
		Habitual	Específica	Habitual e específica	Direcionada ao uso da língua
1	Linguagem formal e informal				
2	Cumprimentos				
3	Cumprimentos				
4	Apelidos				
5	Pronomes de tratamento				
6	Abreviatura				
7	Termos mais e menos formais				
8	Uso de <i>actor</i> e <i>actress</i>				
9	Palavras informais comuns na fala				
10	Expressão para demonstrar interesse				
11	Termos para expressar gostos e desgostos				
12	<i>Shopping</i> (incluindo <i>shopping</i> específico)				
13	Clima em lugares específicos				
14	Informações históricas e turísticas: coisas/lugares diversos				
15	Informações históricas e turísticas: coisas/lugares diversos				
16	Animais de estimação				
17	Tópicos ao conhecer alguém				
18	Saúde e boa forma física				
19	Aposentadoria				
20	Expressões de direção				
21	Expressão <i>sorry</i>				
22	Informações históricas e turísticas sobre uma cidade da Turquia				
23	Costumes em época de primavera				
24	Correio regular				
25	Termos para se referir a pessoas acima ou abaixo do peso				
26	Sistema de medidas				
27	Mestrado				
28	Informações turísticas sobre os países Guatemala e Brasil				
29	Informações histórico-turísticas: <i>as sete maravilhas do mundo</i>				
30	Sistema de medidas				
31	Termos utilizados para cozinhar ao ar livre				
32	Ofertas e convites				
33	Expressão informal utilizada por jovens				
34	Termos utilizados para se referir a um amigo e/ou namorado				
35	Expressões utilizadas para contrastar ideias				
36	Documento de identificação pessoal				
37	Ligações de telemarketing				
38	Acúmulo de coisas				
<b>Números absolutos</b>		17	6	1	14
<b>Porcentagem</b>		44,73%	15,78%	2,63%	36,84%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como pode ser observado na tabela anterior, elencamos ao lado esquerdo as informações que cada nota cultural apresentava e ao lado direito, as respectivas classificações

(*habitual, específica, habitual e específica e direcionada ao uso da língua*) realizadas a partir da análise de cada uma das informações dessas notas culturais.

As informações classificadas como *habituais* foram as que obtiveram maior ocorrência representando 17 das 38 notas culturais apresentadas, cerca de 44,17%. É possível observar que as notas que traziam informações habituais foram respectivamente as de nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 16, 18, 19, 23, 26, 27, 30, 32, 36, 37 e nº 38.

As informações habituais abordam costumes, hábitos cotidianos como desde algum local em específico para se realizar/propício a algo, modo que normalmente os norte-americanos utilizam para cumprimentar, apelidos, como são usados pronomes de tratamento, abreviaturas, cuidados dispensados aos animais de estimação, como lidam com saúde e forma física, como são lá questões relacionadas a aposentadoria, sistema de medidas, utilização de documento de identificação pessoal e mestrado.

Além disso, esses hábitos também referem-se a quando é tempo de primavera, à acúmulos de coisas em casa, como funcionam as ligações de *telemarketing* lá, o que normalmente as pessoas fazem quando acumulam coisas em casa, quais são as causas, como normalmente costumam realizar ofertas e fazer convites a alguém.

Ressaltamos a informação classificada em *direcionada ao uso da língua*, pois foi a segunda mais frequente com 14 ocorrências, representando 36,84% das notas culturais. Esse tipo de informação foi identificado nas notas culturais de número 7, 8, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 24, 25, 31, 33, 34 e nº 35.

As notas culturais com informações direcionadas ao uso da língua fazem referência a palavras, termos e/ou expressões utilizadas na língua inglesa, a saber: termos mais e menos formais; Uso de *actor* e *actress*; Palavras informais comuns na fala; Expressão para demonstrar interesse; Termos para expressar gostos e desgostos; Tópicos ao conhecer alguém; Expressões de direção; Expressão *sorry*; Correio regular; Termos para se referir a pessoas acima ou abaixo do peso, para cozinhar ao ar livre; Expressão informal utilizada por jovens; Termos utilizados para se referir a um amigo e/ou namorado; Expressões utilizadas para contrastar ideias.

As informações classificadas em *específica e habitual e específica* foram as que tiveram menor ocorrência sendo a primeira em seis notas culturais: notas nº 13, 14, 15, 22, 28, e nº 29, correspondendo a 15,78%, e a segunda representa 2,63%, apenas a nota cultural de nº 12.

As informações classificadas como *específicas* falam sobre determinado lugar, cidade ou país, podendo estar situados em várias partes do mundo. Essas notas culturais trazem as seguintes informações: Clima em lugares específicos; Informações históricas e turísticas sobre:



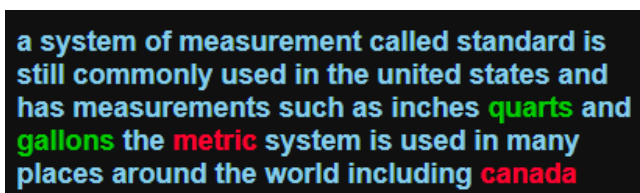
coisas/lugares diversos, uma cidade da Turquia, os países Guatemala e Brasil, *as sete maravilhas do mundo*.

A informação da nota n° 12 classificada como habitual e específica traz considerações tanto sobre um costume como ao mesmo tempo sobre uma informação exclusiva de lá: *Shopping* (incluindo *shopping* específico).

A seguir, selecionamos 4 notas culturais, cada uma representa um tipo de informação. De acordo com a análise dessas notas teceremos algumas considerações sobre a percepção lexical, cultural e a qualidade lexical de modo comparativo e considerando o número total de participantes (n° 108).

A primeira nota cultural representa as notas de cultura classificadas com contendo informações habituais

Figura 17- Análise qualitativa de uma informação habitual



a system of measurement called standard is still commonly used in the united states and has measurements such as inches quarts and gallons the metric system is used in many places around the world including canada

Fonte: *Vocabprofile* (versão 4, 2017)

A nota cultural exposta acima é a nota n° 30. Ela representa uma informação habitual. Optamos por apresentá-la do modo como ela foi exibida pelo programa *Vocabprofile* após a inserção em razão de possibilitar maior compreensão das características e posteriormente dos dados a serem comparados com esse tipo de informação.

Relembramos aqui o perfil lexical dessa nota cultural. Ela possui 26 famílias, 36 palavras e 29 tipos de palavras. Quanto às demais faixas, essa nota abrange 88,89% das primeiras mil palavras mais frequentes (*K1*) indicadas na cor azul, 5,56% das próximas mil (indicadas na cor verde) e 5,56% referente ao restante (indicadas no excerto em vermelho). Ressaltamos que não há palavras acadêmicas (cor amarela).

Essa nota cultural informa sobre o costume dos americanos para medidas. Eles utilizam polegadas, litros e galões. É um sistema de medidas padrão. Essa nota cultural também informa que o sistema métrico é usado em vários lugares ao redor do mundo, inclusive no Canadá.

Disponibilizamos a seguir, as porcentagens totais das informações classificadas em habituais

Tabela 24- Porcentagens totais por nota: informações habituais

Nota cultural	Informações habituais							
	K1+K2	Percepção lexical total				Percepção cultural total		
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nova	Pouco familiar	Familiar
1	89,65%	3,7%	18,5%	63,9%	13,9%	12%	25,9%	62%
2	95,84%	4,6%	38,9%	44,4%	12%	13%	28,7%	58,3%
3	91,66%	8,3%	46,3%	35,2%	10,2%	9,3%	16,7%	74,1%
4	85,37%	7,4%	35,2%	46,3%	11,1%	11,1%	22,2%	66,7%
5	91,21%	5,6%	38%	46,3%	10,2%	22,2%	37%	40,7%
6	96,15%	5,6%	36,1%	42,2%	11,1%	23,10%	24,1%	52,8%
16	93,94%	3,7%	22,2%	57,4%	16,7%	15,7%	38,9%	45,4%
18	83,33%	3,7%	30,6%	53,7%	12%	11,1%	21,3%	67,6%
19	88,17%	5,6%	43,5%	40,7%	10,2%	16,7%	27,8%	55,6%
23	90,13%	8,3%	42,6%	41,7%	7,4%	29,6%	37%	33,3%
26	86,44%	7,6%	43,5%	40,7%	8,3%	50,9%	26,9%	22,2%
27	86,36%	6,5%	42,7%	36,1%	10,2%	12%	17,6%	70,4%
30	94,45%	5,6%	55,6%	33,3%	5,6%	53,7%	36,1%	10,2%
32	90,00%	6,5%	42,6%	42,6%	8,3%	43,5%	24,1%	32,4%
36	93,18%	7,4%	41,7%	44,4%	6,5%	33,3%	34,3%	32,4%
37	87,10%	3,7%	32,4%	50%	13,9%	46,3%	28,7%	25%
38	90,91%	4,6%	38%	51,9%	5,6%	25,9%	32,4%	41,7%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Para facilitar a análise, na tabela 24 acima deixamos em destaque as porcentagens em *K1* e *K2* acima de 85% e nas percepções lexicais e culturais a(s) alternativa(s) onde se concentrou a maioria ou as porcentagens mais altas de participantes.

No caso da nota cultural n° 30 apresentada anteriormente, pode ser observado nessa tabela que ela foi apontada pela maioria dos participantes (55,6%) como uma nota cultural que eles conhecem pouquíssimas palavras e sobre a informação que ela trazia, a maioria dos 108 participantes (53,7%) classificou-a como sendo uma informação nova.

No entanto, não foi isso que aconteceu nas demais notas classificadas com esse tipo de informação. No item *percepção lexical total* dessa tabela, notamos que as porcentagens mais altas centraram-se nas opções *pouquíssimas* e *maioria* e em *percepção cultural total* as porcentagens ocorreram em todas as opções (*nova*, *pouco familiar* e *familiar*), contudo, observamos que a quantidade de porcentagens altas foi maior no item *familiar* e que, além disso, a maior quantidade de porcentagens que equivalem a mais de 50% se concentraram nesse item.

De modo geral, as informações classificadas em *habituais* tiveram todas as notas culturais exceto a nota n° 18, pertencentes às porcentagens em *K1* e *K2* mais altas, acima de

85% e, quanto a percepção cultural, grande parte das notas culturais foram tidas pela maioria dos participantes como *familiares*.

Passamos agora para a apresentação de uma nota cultural que expõe uma das informações classificadas em específicas

Figura 18- Análise qualitativa de uma informação específica

san francisco lake tahoe santa cruz and san jose are all in the state of california in the united states california is very large and there are often different kinds of weather happening in various parts of the state at the same time it can be rainy in san francisco snowing in lake tahoe sunny and cool in santa cruz and sunny and hot in san jose

Fonte: *Vocabprofile* (versão 4, 2017)

A nota cultural apresentada acima é a nota cultural n° 13. Ela possui 28 *families*, 67 *tokens* e 39 *types*. As primeiras mil palavras mais frequentes na língua inglesa (*K1*) na cor azul abrangem 71,64 % do vocabulário dessa nota, as próximas mil (*K2*) na cor verde: 2,99% e o restante (*OFF*) na cor vermelha: 25,37%.

Essa nota cultural traz a informação de como é o clima em lugares específicos no estado da Califórnia: *San Francisco*, *Lake Tahoe*, *Santa Cruz* e *San Jose*. Informa que na Califórnia acontecem climas diversificados em várias partes do estado ao mesmo tempo e aponta que o tempo pode estar chuvoso em San Francisco, nevando em Lake Tahoe, ensolarado e fresco em Santa Cruz e ensolarado e quente em San Jose.

Sobre as palavras da lista *OFF*, destacadas em vermelho na *figura 18* acima, consideramos pertinente ressaltar que todas as palavras identificadas pelo software nessa lista consistiram em nomes e/ou parte de nomes de cidades ou estados, exceto o termo *rainy*, que em português significa chuvoso. Isso mostra que *rainy* não é comumente utilizado pelos norte-americanos. Além disso, na Inglaterra não se fala tanto em chuva.

Em geral, as informações classificadas em específicas são informações particulares de determinado local, sobre algo. Envolvem cidades, países e coisas de várias partes do mundo. Grande parte delas, consiste em informações históricas e ou turísticas. Algumas dessas notas culturais também abrangem números, datas e acontecimentos específicos.

Seguem as percepções totais dos 108 participantes referentes ao léxico e as informações culturais das notas classificadas em *específicas*

Tabela 25- Porcentagens totais por nota: informações específicas

Informações específicas								
Nota cultural	KI+K2	Percepção lexical total				Percepção cultural total		
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nova	Pouco familiar	Familiar
13	74,63%	3,7%	32,4%	53,7%	10,2%	38%	34,3%	27,8%
14	81,78%	4,6%	45,4%	45,4%	4,6%	34,3%	46,3%	19,4%
15	81,56%	5,6%	50%	36,1%	8,3%	31,5%	48,1%	20,4%
22	82,69%	6,5%	40,7%	42,6%	10,2%	60,2%	21,3%	18,5%
28	75,00%	1,9%	30,6%	56,5%	11,1%	14,8%	34,3%	50,9%
29	72,68%	8,3%	51,9%	33,3%	6,5%	33,3%	34,3%	32,4%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Essa tabela nos mostra que todas as notas com informações específicas possuem um vocabulário fundamental menos alto. Nenhuma dessas notas atingiu a porcentagem em KI + K2 acima de 85%. Novamente aqui os maiores índices percentuais de participantes indicaram que esses discentes conhecem pouquíssimas e/ou a maioria das palavras dessas notas culturais.

Quanto a percepção cultural verificamos que aqui o índice percentual de discentes que indicaram essas notas culturais como *familiares* caiu, ficando mais participantes entre a opção *nova* e *pouco familiar*.

Quanto a nota cultural n° 12 classificada em *informação habitual e específica*, observamos que ela se assemelha àquelas informações classificadas como *específicas*. Por esse motivo, julgamos não ser necessária a apresentação da análise qualitativa apresentada no texto dessa nota cultural.

No entanto, ressaltamos que essa nota trazia a informação de que shoppings são muito populares nos Estados Unidos e que os adolescentes frequentemente vão lá para encontrar seus amigos após as aulas e nos finais de semana. Nessa nota cultural também são citadas informações históricas e descritivas de um shopping específico dos EUA: *The Mall of America*.

Mostramos abaixo a percepção dos 108 participantes acerca dessa nota cultural

Tabela 26- Porcentagem total por nota: informação habitual e específica

Informação habitual e específica								
Nota cultural	K1+K2	Percepção lexical total				Percepção cultural total		
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nova	Pouco familiar	Familiar
12	83,02%	4,6%	38%	47,2%	10,2%	15,7%	40,7%	43,5%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Assim como nas notas culturais com informações específicas, essa nota também apresentou um índice percentual em vocabulário fundamental menos alto (83,02%). Entre as maiores porcentagens em destaque, notamos que a porcentagem mais alta demonstrou que muitos participantes conhecem a maioria das palavras dessa nota e que muitos estudantes (43,5%), consideraram essa uma informação familiar.

Por fim, apontamos uma nota cultural que representa o tipo de informação contido nas demais notas culturais, classificadas em *direcionadas ao uso da língua*

Figura 19- Análise qualitativa de uma informação direcionada ao uso da língua

in many cultures including in north america  
when people give interesting information they  
expect a reaction from the listener silence may  
be considered strange or even rude the word  
really is a simple way to politely show interest

Fonte: *Vocabprofile* (versão 4, 2017)

A nota cultural apresentada acima é a nota nº 10. Ela possui 32 famílias, 38 palavras e 35 tipos de palavras. Quanto as cores que aparecem em destaque, elas apresentam 84,21% em K1 (sob a cor azul), 7,89% em K2 (na cor verde), 5,26% em AWL (em amarelo) e representado por apenas uma palavra na cor vermelho a lista *OFF*, correspondente a 2,63% do texto.

Essa nota cultural traz a informação de que em muitas culturas, inclusive na América do Norte, quando as pessoas dão algum tipo de informação interessante, normalmente eles esperam a reação do ouvinte, pois o silêncio pode ser considerado estranho ou até mal educado. Por isso, essa nota cultural sugere a expressão *really?* Para que o ouvinte possa utilizá-la e demonstrar educadamente interesse.

Disponibilizamos abaixo as porcentagens totais das percepções acerca das notas culturais com informações *direcionadas ao uso da língua*

Tabela 27- Porcentagens totais por nota: informações direcionadas ao uso da língua

Informações direcionadas ao uso da língua								
Nota cultural	K1+K2	Percepção lexical total				Percepção cultural total		
		Nenhuma	Pouquíssimas	Maioria	Todas	Nova	Pouco familiar	Familiar
7	92,85%	8,3%	40,7%	37%	13,9%	29,6%	27,8%	38,9%
8	94,74%	7,4%	29,6%	53,7%	9,3%	29,6%	32,4%	38%
9	93,54%	5,6%	16,7%	63%	14,8%	10,2%	23,1%	66,7%
10	92,10%	6,5%	32,4%	50%	11,1%	18,5%	17,6%	63,9%
11	90,91%	3,7%	25%	52,8%	18,5%	12%	24,1%	63,9%
17	96,00%	2,8%	28,7%	54,6%	13,9%	9,3%	20,4%	70,4%
20	97,87%	6,5%	44,4%	41,7%	7,4%	50,9%	33,3%	15,7%
21	95,45%	1,9%	15,7%	56,5%	25,9%	9,3%	15,7%	75%
24	92,59%	3,7%	39,8%	46,3%	10,2%	48,1%	27,8%	24,1%
25	82,82%	7,4%	43,5%	40,7%	8,3%	15,7%	27,8%	56,5%
31	77,78%	9,3%	25,9%	54,6%	10,2%	16,7%	33,3%	50%
33	90,91%	4,6%	37%	49,1%	9,3%	33,3%	28,7%	38%
34	87,04%	2,8%	27,8%	59,3%	10,2%	55,6%	26,9%	17,6%
35	96,08%	2,8%	39,8%	46,3%	11,1%	35,2%	25,9%	38,9%

Fonte: Dados desta pesquisa.

Foram encontradas 14 notas culturais com informações direcionadas ao uso da língua. Como pode ser observado na tabela 27 acima, aqui todas as notas culturais exceto as de nº 25 e nº 31 apresentaram porcentagens mais altas em *K1+K2*, acima de 85%. Novamente, na percepção lexical, as porcentagens mais altas (em destaque) ficaram em *pouquíssimas* e *maioria*, no entanto, aquelas que indicam a maioria dos participantes (mais de 50%) lotaram a opção *maioria*, indicando que a maioria dos 108 participantes conhecem a maioria das palavras em 7 das 14 notas culturais.

Quanto a percepção cultural, houve ocorrência de porcentagens altas em todas as opções, mas a maioria das porcentagens acima de 50% concentrou-se na opção *familiar*.

Em síntese, as informações *habituais* e as informações *direcionadas ao uso da língua* foram as que tiveram a maior quantidade de notas culturais, sendo as informações habituais em 17 notas, e as informações direcionadas ao uso da língua em 14 notas culturais. Já aquelas classificadas em *específica*, *e*, *habitual e específica* abrangeram menos notas culturais sendo, as informações *específicas* em 6 notas e informação *habitual e específica* em apenas uma nota cultural.

Sobre as informações e a respectiva qualidade lexical das notas culturais, constatamos que de acordo com o tipo de informação abordado, o item *K1+K2* variou. As notas culturais com informações *específicas* e com a informação *habitual e específica* apresentaram um índice

porcentual menos alto de vocabulário mais frequente na língua inglesa a saber, em informações *específicas*, (notas de nº 13, 14, 15, 22, 28 e de nº 29), o item *K1+K2* variou entre 72,68% e 82,69%. Quanto a informação da nota de nº 12, classificada como *habitual e específica* possuía 83,02% de seu vocabulário pertencente as 2 mil palavras mais frequentes.

Já se tratando das informações *habituais* e informações *direcionadas ao uso da língua*, observamos que as notas culturais tiveram índices mais altos de vocabulário fundamental.

Em informações *habituais* 16 das 17 notas culturais apresentaram acima de 85% em *K1+K2*: nota nº 1: 89,85%; nº 2: 95,84%; nº 3: 91,66%; nº4: 85,37%; nº 5: 91,21%; nº 6: 96,15%; nº 16: 93,94%; nº 19: 88,17%; nº 23: 90,13%; nº 26: 86,44%; nº 27: 86,36%; nº 30: 94,45%; nº 32: 90,00%; nº 36: 93,18%; nº 37: 87,10%; nº 38: 90,91%.

Em informações *direcionadas ao uso da língua*, das 14 notas culturais classificadas, somente 2 possuem o vocabulário fundamental abaixo de 85%, sendo as notas de nº 25 com 82,82% em *K1 + K2* e a de nº 31 com 77,78%. O vocabulário fundamental da maioria das notas culturais com esse tipo de informação variou entre 87,4% e 97,87%.

Em relação a percepção cultural realizada pelos 108 participantes e os 4 tipos de informações classificados nas notas culturais, observamos que as notas culturais especificadas como contendo uma informação nova, não podemos afirmar que eram basicamente informações *específicas*, *habituais* ou *direcionadas ao uso da língua*.

Logo, os maiores índices percentuais que demonstraram as únicas 3 porcentagens que indicavam que a maioria dos 108 participantes consideravam a informação *nova*, ocorreram nas notas nº 22: *informações históricas e turísticas sobre uma cidade da Turquia* com 60,2%; nº 30: *sistema de medidas* com 53,7% e a nota nº 34: *termos utilizados para se referir a um amigo e/ou namorado* com 55,6%.

Na opção *pouco familiar* de modo geral, surpreendentemente, não houve nenhuma nota em que a maioria dos 108 participantes classificaram como sendo *pouco familiar*. No entanto, as porcentagens que haviam foram mais frequentes em notas culturais que continham informações habituais do que nos outros tipos de informação (nas notas com informações habituais foram encontradas 7 ocorrências percentuais mais altas: notas nº 5 com 37%; nº 16 com 38,9%; nº 23 com 37%; nº 26 com 26,9%; nº 36 com 34,3%; nº 37 com 28,7%; nº 38 com 32,4%). Nas *informações específicas* e em *direcionadas ao uso da língua* foram identificadas apenas 5 ocorrências de porcentagens mais altas e na única nota classificada como contendo uma informação *habitual e específica*, houve apenas uma ocorrência).

Já nas informações indicadas pelos participantes como *familiares*, observamos que a maior quantidade de ocorrências tanto de porcentagens mais altas quanto de porcentagens que

representavam a maioria dos participantes, ocorreram em notas culturais que continham informações *habituais* ou informações *direcionadas ao uso da língua*, a saber, em informações habituais, as notas de n° 1 com 62%; n° 2 com 58,3%; n° 3 com 74,1%; n° 4 com 66,7%; n° 5 com 40,7%; n° 6 com 52,8%; n° 16 com 45,4%; n° 18 com 67,6%; n° 19 com 55,6%; n° 23 com 33,3%; n° 27 com 70,4%; n° 32 com 32,4% e a n° 38 com 41,7%.

Portanto, as informações com hábitos cotidianos e referentes a termos, expressões utilizados pelos norte-americanos (*habituais* e *direcionadas ao uso da língua*) são de modo geral, considerados familiares para os participantes desta pesquisa, enquanto as informações pouco familiares, foram mais apontadas nas informações *específicas*.

Ao que tange o perfil da maioria dos 108 participantes, esclarecemos que 75% (81 discentes) não frequentam ou nunca frequentaram cursos de idiomas; 93,5% (101 participantes) não tiveram nenhum tipo de experiência no exterior, seja em viagens ou morando lá; 80,6% (87 professores em formação) não atuam ou nunca atuaram profissionalmente na educação e, quanto aos 21 participantes que tiveram esse tipo de experiência, 5 (23,8%) indicaram a disciplina de língua inglesa, outros 5 (23,8%), a disciplina de língua portuguesa, 3 (14,3%) apontaram ambas as disciplinas, e, surpreendentemente a maioria (n° 8 discentes, 38,1%).

Em relação ao tempo de experiência em sala de aula, a maioria (n° 12 participantes, cerca de 57,1%), escolheram entre 0 a 1 ano. Dos demais, 4 participantes (19%) mostraram mais de 3 anos; 3 (14,3%) indicaram entre 2 a 3 anos e apenas 2 estudantes (9,5%) ficaram entre 1 a 2 anos.

No tocante ao perfil dos participantes, acentuamos que o fato de haver discentes que cursam ou já cursaram cursos de idiomas, terem viajado/morado no exterior, com experiência na docência em quaisquer disciplinas não foi fator diferencial no desempenho observado tanto na percepção lexical, quanto na percepção cultural.

Portanto, não podemos afirmar que os participantes que afirmaram conhecer a maioria das palavras já atuam como professores de língua inglesa, estudaram em cursos de idiomas ou aqueles que indicaram a maioria das notas culturais como familiares foram os que tiveram algum tipo de experiência no exterior.

Ressaltamos ainda as características dos únicos 4 participantes que afirmaram conhecer todas as palavras de todas as notas culturais: estudante n° 9 frequenta ou já frequentou cursos de idiomas; estudante n° 36 já viajou ou morou fora. Esses dois participantes são do *Câmpus A*, mas o primeiro é da turma de 1° ano e o outro pertence a turma do 2°. Os outros dois participantes (n° 61 e n° 63) são da turma do 2° ano de Letras, ambos estudam ou já estudaram em cursos de idiomas, lecionam ou já lecionaram língua inglesa, sendo o participante n° 61 com



entre 0 a 1 ano e o participante n° 63 com mais de 3 anos. Em relação a percepção cultural, desses discentes, o único que indicou todas as notas culturais como tendo uma informação familiar foi o de n° 36. Os demais, variaram entre as três opções disponíveis.

Durante o período de aplicação do teste observamos que os estudantes das turmas de 1° ano tanto do *Câmpus A* quanto do *Câmpus B* demonstraram interesse na discussão sobre as informações das notas culturais.

Os participantes do *Câmpus A* chegaram a mencionar a nota cultural de n° 16 sobre animais de estimação, em razão de abordar a existência de bolos de aniversários preparados com comida própria para os cães. Também citaram as notas culturais de n° 26 e de n° 30 que falavam sobre sistema de medidas. Para grande partes desses estudantes trazia uma informação nova.

Apesar de terem demonstrado bastante interesse e entusiasmo, os discentes do *Câmpus B* não apontaram nenhum tipo de informação que tenha chamado a atenção. Notamos que no caso de notas extensas envolvendo datas, anos e números como no caso das notas culturais de n° 14, 15 e n° 29 com informações históricas e turísticas específicas, os estudantes levaram mais tempo para escolher uma das opções do que nas demais notas.

Nas turmas de 2° ano, não houve muita diferença. No *Câmpus A*, os estudantes demonstraram curiosidade na maioria das informações apresentadas estabelecendo analogias a alguns de seus hábitos cotidianos. Mencionaram expressões como *Que estranho!* ou *Espantoso!* ao se tratar de certas notas culturais como as que abordavam sistema de medidas norte-americano. Quanto aos professores em formação do *Câmpus B*, não foram percebidos comentários durante o período de exposição das informações das notas culturais, mas houve expressões de surpresa, estranheza ou de achar engraçado.

Nas turmas de terceiro ano, os estudantes do *Câmpus A* comentaram sobre a nota cultural n° 36 que falava sobre documento de identificação pessoal. Esses discentes mencionaram que aqui no Brasil nós podemos utilizar a carteira de motorista como um documento de identidade e que, já haviam visto em filmes, os norte-americanos utilizarem esse tipo de carteira como comprovante de identificação. A turma do 3° ano do *Câmpus B* não teceu comentários durante a apresentação das informações das notas culturais.

Em referência as turmas de 4° ano, os discentes do *Câmpus A* também comentaram sobre a nota cultural de n° 16 que trazia informações sobre os animais de estimação. Foi feita referência a uma pessoa conhecida por alguns colegas da turma. Mencionaram que essa pessoa havia feito uma festa de aniversário para seu cachorro com direito velinha e bolo de aniversário, bem como foi mencionado na nota cultural. Essa turma ainda comentou que a maioria das

informações das 38 notas culturais eram familiares a sua cultura. Os acadêmicos do *Câmpus B* falaram sobre as notas que traziam informação sobre os sistemas de medidas e também sobre essa mesma nota n° 16, citando um dos professores da instituição de ensino que criava 11 gatos em sua casa.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora culturas de países de língua inglesa não estejam sendo abordadas de modo satisfatório, é necessária antes de utilizar determinado material de apoio, como é o caso dos livros didáticos, uma observação criteriosa por parte do profissional docente durante o planejamento das aulas (ALVAREZ, 2012; FREIRE, 2014; FERNANDES; LIMA, 2009; KOVALEK, 2013; SIQUEIRA, 2012; SALOMÃO, 2015).

O objetivo da observação acentuada no parágrafo anterior, é verificar como a interculturalidade é abordada no material de ensino, por exemplo, conferir se há exercícios que incentivam discussão, interpretação textual ou se não há nenhum tipo de instrução para que seja trabalhada. Elaborar atividades sem ignorar aspectos culturais da língua inglesa também é uma possibilidade.

O papel do docente é crucial. É preciso que saiba conduzir a aula sob um viés intercultural (KOVALEK, 2013). Um início para esse trabalho de ensino seria destacar a interculturalidade por meio do que é tipicamente americano e, aos poucos, oferecer oportunidade para que os aprendizes possam perceber situações, costumes cotidianos familiares ou não aos seus.

Esclarecemos que isso não fará com que os estudantes desconsiderem sua identidade cultural, preocupando-se com a do outro. A intenção é de que promovam trocas de conhecimento. Nesse sentido, o professor pode trazer informações novas de acordo com o contexto de estudo como hábitos e épocas, por exemplo.

Acrescentamos que identificar diferenças entre a sua própria cultura e a do outro é fundamental para que o estudante possa compreendê-las a partir de sua visão de mundo (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009). Promover relação entre língua e cultura é indispensável (BARBOSA, 2007; SALOMÃO, 2012).

Com estudos em Lexicologia, “[...] é possível oferecer um tratamento quantitativo ou qualitativo e uma abordagem descritiva ou aplicada. [...]” (ORSI, 2012, p. 172). Logo, testes de vocabulário têm sido uma das principais preocupações em pesquisas sobre aquisição de segunda língua nos últimos anos.

Salientamos que há extrema necessidade de incluir e dispensar mais atenção ao componente vocabulário em avaliações com a finalidade de verificar e/ou acompanhar a aprendizagem em língua inglesa. Nation, (2001) alerta sobre a necessidade de despertar o interesse dos estudantes em conhecer uma palavra, pois assim eles se sentirão motivados a aprender outras palavras.

Em relação aos métodos baseados na Linguística de Córpus, acrescentamos que possibilitam uma ampla variedade de tópicos a serem investigados dentro da língua (BIBER, CONRAD; REPPEN, 2004). A abordagem baseada em Córpus pode ir além da simples contagem de características linguísticas, podendo ser aplicada a investigações empíricas em quase todas as áreas da linguística.

As interpretações qualitativas são essenciais aos dados quantitativos. Assim, o objetivo das investigações baseadas em Córpus não é simplesmente relatar descobertas quantitativas, mas explorar a importância dessas descobertas para aprender sobre os padrões de uso de um idioma (BIBER, CONRAD; REPPEN, 2004). Portanto, travar contato com a língua inglesa por meio de softwares que forneçam informações linguístico-computacionais (SILVA, 2011), também deve ser considerado pelo profissional de ensino.

Relembramos aqui, que o principal objetivo desse estudo traçado inicialmente, foi descobrir aspectos quantiquantitativos lexicais e culturais inseridos nas notas de cultura e propor o texto dessas notas por meio do teste de percepção léxico-cultural, como um recurso para o contato com o léxico mais frequente e com a cultura da língua inglesa.

A seguir, retomamos as perguntas de pesquisa levantadas na introdução e, de acordo com os resultados obtidos e com a análise feita dos dados no capítulo anterior, respondemos essas questões.

*1) Quais são os tipos de exercícios propostos no momento em que essas notas aparecem?*

Descobrimos que de acordo com o aumento do nível do livro do professor, as notas de cultura diminuem significativamente, a saber, o livro *Touchstone 1* apresenta 16 notas de cultura, o livro *Touchstone 2*, 11 notas,- o livro *Touchstone 3*, 9 notas e o livro *Touchstone 4*, 2 notas culturais. Isso significa que nesse material de ensino, a preocupação com a interculturalidade reduz de acordo com o avanço na aprendizagem de língua inglesa. Consideramos essa questão como um ponto negativo, pois na medida em que o aprendiz passa para um nível mais elevado, maiores são as expectativas para o contato com aspectos culturais da língua objeto de estudo e não ao contrário.

Em relação às atividades propostas pelo material, as 38 notas de cultura foram encontradas entre exercícios de:

- Introdução da unidade;
- Introdução da lição;

- Identificar expressões;
- *Listen e reading*;
- *Listening*;
- *Writing*;
- *Listening e pronúncia*;
- *Reading*;
- Discussão.

Esses tipos de exercícios foram elencados de acordo com a análise de cada atividade onde as notas culturais apareciam. Além do tipo de exercício, observamos também a finalidade de cada um deles. Essas atividades listadas estavam entre os objetivos de trabalhar: *vocabulário*; *Gramática*; *Conversação*; *Interpretação textual*; *Vocabulário e gramática*; *Estratégia de conversação*; *Estratégia de leitura*; *Compreensão textual*; *Discussão*.

Ressaltamos que a maioria dessas notas de cultura foram encontradas em exercícios cujo objetivo era trabalhar vocabulário. O Brasil não é o público alvo desse material. Os exercícios são direcionados para os chineses, japoneses e países europeus como França, Espanha e Alemanha.

A seguir, passamos para a segunda pergunta de investigação.

2) *Qual é a qualidade lexical em termos percentuais das notas de cultura de cada livro e da série como um todo?*

Considerando a soma da lista *K1* com a lista *K2* indicadas pelo software *Vocabprofile* após os distintos tipos de inserção de texto, descobrimos que a qualidade vocabular da coleção *Touchstone* é de 85, 63% sendo, no livro *Touchstone 1*, 85, 72%; *Touchstone 2*, 88,02%; *Touchstone 3*, 82,04% e no livro *Touchstone 4*: 89,54%.

Essas porcentagens mostram que tanto considerando as notas de cultura presentes na série *Touchstone* quanto considerando as notas de cultura presentes em cada livro, a qualidade lexical é considerável. E que, surpreendentemente, de acordo com a ordem de cada livro a qualidade lexical aumenta, exceto no livro 3 que desce para 82,04%. Ademais, o livro *Touchstone 4* identificado com a menor quantidade de notas culturais (nº 2 notas), possui 89,54% em *K1 + K2*, o maior índice de vocabulário fundamental.

Essa avaliação qualitativa do vocabulário das notas culturais possui relação direta com a interculturalidade, pois quanto maior a possibilidade de os aprendizes terem facilidade em compreender o vocabulário das notas, maior é a chance de que eles possam ter contato com outra cultura.

A seguir, prosseguimos para a terceira indagação dessa pesquisa.

3) *O perfil do professor de inglês em formação inicial foi fator diferencial na análise da percepção lexical e cultural das notas de cultura?*

Verificamos que a maioria dos 108 participantes deste estudo

- Não frequenta ou nunca frequentou cursos de idiomas (em termos quantitativos, 81 discentes, cerca de 75%);
- Nunca viajou ou morou no exterior (n° 101, cerca de 93,5% dos participantes);
- Não atua ou nunca atuou profissionalmente no ensino (n° 87 estudantes, em termos percentuais, 80,6% dos participantes).

Quanto a minoria que indicou ter ou já ter tido experiência no ensino (n° 21 participantes), acrescentamos que a maioria (n° 10 estudantes) lecionam ou já lecionaram a disciplina de língua inglesa ou de língua portuguesa. No que tange ao tempo de experiência em sala de aula, a maioria desses discentes (n° 12) indicaram ter ou ter tido entre 0 a 1 ano. Apesar desse perfil indicado acima, as porcentagens mais altas de participantes, não sendo necessariamente a maioria, foram mais frequentes na alternativa da percepção lexical *maioria*, revelando que grande parte dos 108 participantes indicaram conhecer a maioria das palavras presentes na maioria das notas culturais da série *Touchstone*.

Quanto às alternativas referentes a percepção cultural, notamos também que as porcentagens mais altas de estudantes, não sendo necessariamente a maioria, marcaram a opção *familiar*, o que significa que grande parte desses participantes consideram a maioria das informações das notas culturais como sendo análogas à sua cultura.

As características desses participantes observadas a partir das respostas da primeira seção do teste de percepção léxico-cultural (relativas ao ano em que os participantes cursavam no Ensino Superior, à situação pessoal no tocante à exposição ao idioma e à atuação no ensino), não influenciaram nas respostas tanto sobre o léxico quanto sobre as informações das notas culturais.

Por fim, prosseguimos para a quarta e última pergunta desta pesquisa.

4) *O que é possível constatar a partir da comparação entre as informações das notas culturais, a percepção lexical, a percepção cultural e o respectivo vocabulário fundamental?*

De início, acentuamos que as informações presentes nas 38 notas culturais foram classificadas em: 1) *habitual*, 2) *específica*, 3) *direcionada ao uso da língua*. As informações classificadas em *habituais*, em geral descreviam algum tipo de costume ou hábito cotidiano. As informações categorizadas em *específicas*, sem pormenorizar abordavam informações histórico-turísticas sobre algum local incluindo números, datas etc. As informações *direcionadas ao uso da língua* consistiam em informações sobre a utilização de termos e expressões.

Adiante, apresentamos enumeradas as comparações realizadas e as respectivas considerações sobre cada uma delas:

1) Comparando a percepção cultural realizada pelos 108 participantes e as informações das notas culturais, constatamos que as maiores quantidades de porcentagens altas de participantes, mas, não necessariamente a maioria, estavam na opção *familiar* em *informações habituais* e em *informações direcionadas ao uso da língua*. Já nas notas culturais que continham *informações específicas*, notamos que as maiores quantidades de porcentagens altas estavam na opção *pouco familiar*.

Isso revela que costumes e hábitos cotidianos (*informações habituais*), termos e expressões utilizados pelos norte-americanos (*informações direcionadas ao uso da língua*), são familiares à cultura de professores brasileiros de inglês em formação inicial na amostra analisada. Já locais ou coisas específicas, próprias da cultura americana, são considerados menos familiares.

2) Contrastando as informações presentes nas notas de cultura e a respectiva qualidade lexical de cada grupo (*informações habituais*; *informações específicas*; *informações direcionadas ao uso da língua*), descobrimos que de acordo com o tipo de informação abordado, houve alteração no vocabulário fundamental.

As notas culturais que traziam *informações específicas* (notas de n° 13, 14, 15, 22, 28 e de n° 29) somando as listas *K1 + K2*, demonstraram um índice percentual menos alto (entre 72,68% e 82,69%). Isso significa que informações histórico-turísticas sobre locais específicos, possuem menos palavras comuns da língua inglesa.

Já as notas culturais que traziam *informações habituais* (notas n° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 16, 19, 23, 26, 27, 30, 32, 36, 37 e n° 38) e *informações direcionadas ao uso da língua* (notas n° 7, 8, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 24, 25, 31, 33, 34 e n° 35), demonstraram índices percentuais de vocabulário fundamental mais altos, sendo, em *informações habituais*, 16 das 17 notas com

entre 85,37% e 96,15% e em *informações direcionadas ao uso da língua*, 14 das 16 notas culturais com entre 87,4% e 97,87%.

Isso mostra que as notas de cultura contendo informações sobre hábitos cotidianos e costumes, uso de expressões e termos pelos americanos possuem quase todas as palavras pertencentes às 2 mil mais frequentes na língua inglesa.

3) Confrontando a percepção lexical feita pelos 108 participantes e o vocabulário fundamental das notas culturais apresentadas, observamos que as maiores quantidades de porcentagens mais altas de participantes, não sendo necessariamente a maioria deles, estavam nas opções *pouquíssimas* e *maioria*.

Além disso, surpreendentemente, tanto o vocabulário fundamental das notas culturais indicadas por esses participantes como as que eles conheciam a maioria das palavras, quanto o das notas de cultura indicadas como as que eles conheciam pouquíssimas palavras variou entre 72,68% e 97,87%.

Isso mostra que uma grande parte dos discentes aparentemente conhecem a maioria do vocabulário presente nas notas culturais e que outra grande parte aponta conhecer pouquíssimas palavras dessas mesmas notas. Não é possível saber ao certo o nível de conhecimento vocabular desses discentes.

A partir dos resultados desse estudo, alcançados graças a todos esses cálculos realizados, para investigações futuras, consideramos importante a reelaboração desse mesmo teste de percepção léxico-cultural para que em uma próxima aplicação, seja possível além de indicar uma das opções referente a percepção lexical (*não conheço; conheço pouquíssimas palavras; conheço a maioria; conheço todas as palavras*), os participantes também possam mostrar de acordo com a opção que escolheram, o significado das palavras, sinônimos ou interpretarem a informação em cada nota cultural.

Com isso, poderíamos verificar se quando os aprendizes indicaram conhecer *pouquíssimas, a maioria* ou *todas as palavras* das notas culturais, eles realmente foram fieis a suas respostas.

Uma outra possibilidade, seria propor uma série de exercícios com essas notas culturais como um recurso para o trabalho com o léxico mais frequente da língua inglesa, considerando os aspectos culturais. Desse modo, os profissionais de ensino poderiam ter acesso e utilizá-los em sala de aula, uma vez que, os participantes dessa pesquisa tiveram apenas um primeiro contato com o léxico mais frequente e com aspectos culturais da língua inglesa. Portanto, seria essa uma forma de contribuir com a formação inicial de professores desse idioma.



## REFERÊNCIAS

ALUÍSIO, Sandra Maria; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. O que é e como se constrói um Corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. **Calidoscópico**, v. 4, n.3, set./dez. 2006. p.155-177. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6002>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de língua estrangeira (LE). In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.) **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 497- 522.

BAKER, Paul; HARDIE, Andrew; MCENERY, Tony. **A glossary of Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de Língua estrangeira. In: SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; MIOTELLO, Valdemir (Orgs.). **Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 107-119.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; (Org.) **O professor de Língua estrangeira em formação**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 157- 175.

BEBER SARDINHA, Tony; DELFINO, Maria Claudia Nunes; RAMPASO, Marianne; Preparação de material didático para ensino de Línguas com base em corpora. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**. Vol. 38 n. 1, ISSN 2318-7115, jan-jul 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32224>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BERBER SARDINHA, Tony. Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem. **DIRECT Papers 40**. ISSN 1413-442x, 1999. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>>. Acesso em: 12 maio, 2017.

\_\_\_\_\_. Linguística de Córpus: histórico e problemática. **D. E. L. T. A.** v. 16, n. 2, p. 323-367. 2000a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. O que é um Corpus representativo? **DIRECT Papers 44**. ISSN 1413-442x, 2000b. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers44.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Linguística de Córpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. Linguística de Córpus. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. v. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 321- 347.

BIBER, Douglas; CONRAD, Susan; REPPEN, Randi. Goals and methods of the Córpus-based approach. In: \_\_\_\_\_. **Corpus Linguistics: investigating language, structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-18.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. **Ciência e cultura**. v. 58, n.2, Abr.-Jun. 2006. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n2/a14v58n2.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Teoria linguística: (teoria lexical e linguística computacional)**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca; Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.1, jan./jun. 2012, p. 159-180. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/482>>. Acesso em: 2 maio 2018.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. O vocabulário na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. **A Importância do Vocabulário na Aprendizagem de Línguas; Memória, Crenças e Estratégias para a Aprendizagem de Novos Itens Lexicais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FANTINI, Alvino E. An essential component of intercultural communicative competence. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 263- 278.

FERNANDES, Carla Dias; LIMA, Diógenes Cândido de; O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.); **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179- 189.

FINARDI, Kyria Rebecca. PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro (SciELO)**. Florianópolis, n. 66, p. 239-282, jan./jun. 2014.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria; (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.112-125.

GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; TPR e o ensino de vocabulário em Língua estrangeira. In: SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; MIOTELLO, Valdemir (Orgs.). **Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 229-264.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUERREIRO, Glorinha Mendonça da Silva. **Cultura, Linguagem e Ensino de Língua Estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2005. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93902/guerreiro\\_gms\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93902/guerreiro_gms_me_sjrp.pdf?sequence=1)>. Acesso em 6 jan. 2018.

GUERRA, Míriam Martinez; ANDRADE, Karylleila de Santos; O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**. Revista eletrônica de Linguística Aplicada, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 20 jun. 2017

GUILHERME, Manuela. Critical language and intercultural communication pedagogy. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 356- 371.

HAFNER, Christoph A. Legal contexts. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 523-536.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Lexicology. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; YALLOP, Collin. **Lexicology: a short introduction**. London, New York: Continuum, 2007a, p. 1- 22.

\_\_\_\_\_. The future of Lexicology. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; YALLOP, Collin. **Lexicology: a short introduction**. London e New York: Continuum, 2007b, p. 94- 103.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research** 1(1), (Jan. 2013). p. 57-78. Disponível em: <<http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.2012.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Intercultural Communication. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 201- 206.

KELLY, Michael. Second language teacher education. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 409- 421.

KIM, Young Yun. Beyond cultural categories Communication, adaptation and transformation. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 229- 243.

KOVALEK, Olena. Aspectos (inter)culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudanças. **Estudos linguísticos**. São Paulo, 42 (2): p. 783-797, maio-ago 2013. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/966/552>>. Acesso em 5 jan. 2018.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, California, United States, v. 35, n. 4, 2001, p. 537-560.

\_\_\_\_\_. Understanding postmethod pedagogy. In: \_\_\_\_\_. **Beyond methods: macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003, p. 23-43.

LEECH, Geoffrey. Adding Linguistic Annotation. In: WYNNE, Martin (Ed.). **Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice**. 2004. Disponível em: <[http://icar.univlyon2.fr/ecole\\_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf](http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf)>. Acesso em: 15 maio, 2017. p. 23- 37.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.

LIMA, Lucielena Mendonça de; SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça e; Desafios no processo de sensibilização intercultural: foco na formação inicial e continuada de professores de Espanhol. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral; **Ensino-aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.203-235.

LU, Peih-ying; CORBETT, John. An intercultural approach to second language education and citizenship. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 325- 339.

MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. This that and the other: multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction. In: MCCARTHY, Michael; **Explorations in Corpus Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 7- 26.

\_\_\_\_\_. Ten criteria for a spoken grammar. In: MCCARTHY, Michael; **Explorations in Corpus Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 27- 52.

MCCARTHY, Michael; MCCARTEN, Jeanne; SANDIFORD, Helen. **Touchstone 1: teacher's edition**. 2nd. ed. New York: Cambridge, 2014.

\_\_\_\_\_. **Touchstone 2: teacher's edition**. 2nd. ed. New York: Cambridge, 2014.

\_\_\_\_\_. **Touchstone 3: teacher's edition**. 2nd. ed. New York: Cambridge, 2014.

\_\_\_\_\_. **Touchstone 4: teacher's edition**. 2nd. ed. New York: Cambridge, 2014.

MCENERY, Tony; HARDIE, Andrew. **Corpus Linguistics: method, theory and practice**. 1st edition. New York: Cambridge University Press, 2012.

MCENERY, Tony; WILSON, Andrew. **Corpus Linguistics: an introduction**. 2nd edition. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

MELO, Letícia Vieira de; Ensino Intercultural de Inglês: Respeitando as diferenças. **Itinerarious Reflectionis**. Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação. UFG-Regional Jataí. ISSN: 18079342. V. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/36268/20252>>. Acesso em 2 jan. 2018.

MENEGAZZO, Rosana Eliza; XAVIER, Rosely Perez. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Língua Aplicada, (SciELO)**. Campinas, v. 43, n. 1, Jan./Jun. 2004, p. 115-126.

MOORE, Julie. What has a Corpus ever done for you? **Reference Materials**. V. 23.

Disponível em:

<[http://news.collinselt.com/wp-content/uploads/2014/10/MET-Oct\\_2014\\_Moore.pdf](http://news.collinselt.com/wp-content/uploads/2014/10/MET-Oct_2014_Moore.pdf)>.

Acesso em: 10 maio, 2017.

NAVARRO, Eliane Hércules Augusto. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; MIOTELLO, Valdemir (Orgs.). **Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 49-66.

NATION. I.S.P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário**. Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.

\_\_\_\_\_. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? **Reading in a Foreign Language**. v. 26, n. 2, p. 1-16, October 2014. Disponível em: <[nflrc.lll.hawaii.edu/rfl/October2014/articles/nation.pdf](http://nflrc.lll.hawaii.edu/rfl/October2014/articles/nation.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. **Reading in a Foreign Language**. v. 27, n. 1. p.136-145. April, 2015. Disponível em: <<https://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2015/discussion/nation.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Keeping it practical and keeping it simple. **Language Teaching**. Cambridge University Press, v. 51, n. 1, p. 138-146, January 2018. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/keeping-it-practical-and-keeping-it-simple/5287209FC74B4DCF20CF0403DB778C28>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

NIETO, Sonia. Culture and Learning. In: NIETO, Sonia. **Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century**. 2nd. ed. New York: Taylor & Francis, 2010. p. 133-159.

NOGUEIRA, Alessandra Sartori; Diferenças culturais percebidas por brasileiros no uso da língua inglesa no exterior e seu tratamento em livros didáticos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 345-368, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1612.pdf>>. Acesso em 13 set. 2017.

NUNAN, David; CHOI, Julie. Language, Culture, and Identity: Framing the Issues. In: NUNAN, David; CHOI, Julie. (Eds.) **Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity**. New York: Taylor & Francis, 2010. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Dog Rice and Cultural Dissonance. In: NUNAN, David; CHOI, Julie. (Eds.) **Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity**. New York: Taylor & Francis, 2010. p. 177-185.

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; FURTOSO, Viviane Bagio. In: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **O livro didático de Língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 235-263.

ORSI, Vivian. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. v. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 163- 177.

RODRIGUES, Daniel Fernando. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, v. 45, n. 1, p.55-73, jan/jun 2006.

\_\_\_\_\_. Visões sobre ensino-aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R; GATTOLIN, Sandra R. B. (Orgs.) **Pesquisas sobre vocabulário em Língua estrangeira**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RYAN, Phyllis. The English as a foreign or international language classroom. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 422- 433.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, 27:2, 2011. p. 235-256. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v27n2/a03v27n2.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **A cultura e o ensino de Língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103508/salomao\\_acb\\_dr\\_sjrp.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103508/salomao_acb_dr_sjrp.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**; n. 54.2, Campinas, jul./set. 2015. p. 361-392. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n2/0103-1813-tla-54-02-00361.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Concepções de cultura no ensino de línguas: reflexões para a formação professores. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 39, n. 2, p. 155-165, Apr.-June, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/30859/pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_ensino\\_de\\_cultura\\_na\\_aula\\_de\\_lingua\\_estrangeira.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGUAGEM E AÇÃO**, Porto, v. 2, p. 103- 120, 2011. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9824.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SCHMITT, Norbert. **Vocabulary in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2000.

SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal; OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de; O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.); **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31- 38.

SHARIFIAN, Farzad. World Englishes, intercultural communication and requisite competences. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 309- 322.

SHEPHERD, Tania Maria Granja; Panorama da Linguística de Córpus. In: SHEPHERD, Tania Maria Granja; SARDINHA, Tony Berber; PINTO, Marcia Veirano. (Orgs.) **Caminhos da Linguística de Córpus**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 15-30

SHI, Xingsong; LANGMAN, Juliet. Gender, language, identity, and intercultural communication. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 167- 180.

SILVA, Eduardo Batista. VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa. **Domínios de Lingu@gem**. Revista eletrônica de Linguística Aplicada, v. 5, p. 100-114, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Análise quantiquantitativa da produção escrita de futuros professores de língua inglesa em um exame de proficiência. **VI Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Anais VI Edipe. Goiânia: CEPED, 2015a. v. 6. p. 01-18. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/resumos.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Identificação e análise do vocabulário acadêmico em língua inglesa presente em textos acadêmico-científicos**. 2015b. 289 f. tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São Jose do Rio Preto, 2015b. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138436>>. Acesso em: 20 jan.2018.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de uma avaliação de vocabulário em língua inglesa: algumas reflexões. In: **Colóquio Nacional de Letras, 4; Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Letras/UFG**, 17; 2016, Goiânia. Comunicação oral. Goiânia – Universidade Federal de Goiás.

\_\_\_\_\_. Léxico, cultura e formação crítica na aula de língua inglesa. In: LUTERMAN, Luana Alves; POZZOBON, Maria Margarete; SILVA, Valéria. Rosa.; THEREZA JÚNIOR, Alcides. Hermes. (Orgs.). **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas: Pontes, 2017. p. 231-243.

SINCLAIR, John. Corpus and Text- Basic Principles. In: WYNNE, Martin (Ed.). **Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice**. 2004. Disponível em: <[http://icar.univlyon2.fr/ecole\\_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf](http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf)>. Acesso em: 15 maio, 2017. p. 5- 22.

SIQUEIRA, Sávio; Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.) **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311- 353.

THOMPSON, Paul. Spoken language corpora. In: WYNNE, Martin (Ed.). **Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice**. 2004. Disponível em: <[http://icar.univlyon2.fr/ecole\\_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf](http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf)>. Acesso em: 15 maio, 2017. p. 40- 51.

THORNBURY, Scott; **An A-Z of ELT: Macmillan Books for teachers**. ISBN-9781405070638, Series Editor: Adrian Underhill. Oxford, United Kingdom: Macmillan Education, 2007.

TOOMEY, Stella Ting. Understanding intercultural conflict competence: Multiple theoretical insights. In: JACKSON, Jane. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Taylor & Francis, 2012. p. 279-295.

VIANA, Nelson. **Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. 319 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

WYNNE, Martin. Archiving, distribution and preservation. In: WYNNE, Martin (Ed.). **Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice**. 2004. Disponível em: <[http://icar.univlyon2.fr/ecole\\_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf](http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf)>. Acesso em: 15 maio, 2017. p. 52- 59.



**APÊNDICE A- Transcrição e análise do surgimento das notas culturais**

<b>Teacher's edition Book 1</b>			
<b>Pg</b>	<b>Unit</b>	<b>Nota Cultural</b>	<b>descrição do exercício</b>
1	Unit 1: All about you	[1] The everyday, expressions introduced are for both formal and informal language. Formal situations include the classroom and the workplace. North Americans tend to use informal language in most situations. (For more information, see Language Notes at the beginning of this unit.) Note: Lesson D focuses on the use of more formal and less formal language.	Exercício de introdução á <i>Unit 1</i> envolvendo expressões de agradecimento, cumprimento e despedida para serem marcadas de acordo com a imagem correspondente.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
2	Unit 1: All about you	[2] As the photo of Rob and Sandra shows, in North America, people often shake hands when they meet for the first time. People usually shake hands firmly for just a few seconds.	Exercício de <i>listening</i> e <i>reading</i> envolvendo expressões de agradecimento, cumprimento e despedida em um diálogo.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
3	Unit 1: All about you	[3] People sometimes wave or raise their hand with the palm facing forward.	Exercício de <i>listening</i> e <i>reading</i> envolvendo expressões de agradecimento, cumprimento e despedida em um diálogo.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
4	Unit 1: All about you	[4] A nickname is often the short form of a name, such as Rob for Robert. It sometimes comes from the first letters of one's names (e. g; MJ for Mary Jane). Nicknames often describe something about the person (e.g; Stretch for a tall person).	Exercício de <i>listening</i> envolvendo pronomes de tratamento. Após ouvir o áudio, o exercício pede para que sejam completadas informações sobre algumas pessoas.  <b>Objetivo:</b> trabalhar gramática.
4	Unit 1: All about you	[5] In <b>Miss, Mrs; Ms; Mr.?</b> , the titles of address are used with last names, but they can also be used with full names (e. g; Mr. David Hanson). However, the titles are not used with first names (e.g; not Mr. David). In North America and Europe, last names are family names, usually the name of one's father. In some cultures, people do not use middle names, and not all Americans have them. (Note: In the southern part of the United States, Miss, Ms; or Mr. is often used with a first name, e. g; Miss Ruth.)	Exercício de <i>listening</i> sobre pronomes de tratamento. Após ouvir o áudio, o exercício pede para que sejam completadas informações sobre algumas pessoas.  <b>Objetivo:</b> trabalhar gramática.
7	Unit 1: All about you	[6] Some people in English- speaking countries use just the initial (the first letter) of their middle name when they sign their name or fill out forms.	Exercício de <i>writing</i> : completar informações pessoais em formulário.  <b>Objetivo:</b> trabalhar conversação.

9	Unit 1: All about you	[7] Although Yeah is more frequent than Yes, it can sound rude in some situations. Sometimes the use of less formal expressions by learners of English can seem inappropriate. Tell Ss to listen to whether other people are using informal expressions before the use them themselves.	Exercício de <i>writing</i> : completar lacunas em dois diálogos de acordo com quadro explicativo de expressões mais e menos formais utilizadas no cotidiano.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
21	Unit 3: Favorite people	[8] The word actor is generally used these days for both male and female actors. The word actress (for female actors) is being used less often although it's often used in award ceremonies (e. g; Best actress in a comedy).	Exercício de introdução á <i>Unit 3</i> envolvendo profissões para serem marcadas conforme as imagens.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
26	Unit 3: Favorite people	[9] Mom and dad are informal words for mother and father and are commom in speech. Grandma and grandpa are informal words for grandmother and grandfather. They are also commom in speech.	Exercício de <i>listening</i> e pronúncia envolvendo árvore genealógica da família.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
29	Unit 3: Favorite people	[10] In many cultures, including in North America, when people give interesting information, they expect a reaction from the listener. Silence may be considered strange or even rude. The word <i>Really?</i> Is a simple way to politely show interest.	Exercício de <i>listening</i> envolvendo a expressão <i>really</i> em um diálogo.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
47	Unit 5: Free time	[11] North Americans often use love or hate to express likes and dislikes about everyday topics (e. g; movies, clothes, food). However, when love and hate are used for people, they have a different- and stronger-meaning; I love my mother is different from I love chocolate.	Exercício de <i>writing</i> : completar lacunas conforme preferencias pessoais envolvendo expressões relacionadas à <i>likes/dislikes</i> e tipos de programas de TV.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
53	Unit 6: Neighborhoods	[12] Malls are very popular in the United States. Teenagers often go there after school and on weekends to meet their friends. One of the largest malls in the U. S. is The Mall of America, which opened in 1992. It has more than 500 stores and 50 restaurants and also features nightclubs and movie theaters.	Exercício de introdução á <i>Unit 6</i> envolvendo discussão sobre lugares em uma cidade.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
66	Unit 7: Out and about	[13] San Francisco, Lake Tahoe, Santa Cruz, and San Jose are all in the state of California in the United States. California is very large, and there are often different kinds of weather happening in various parts of the state at the same time. It can be rainy in San Francisco, snowing in Lake Tahoe, sunny and cool in Santa Cruz, and sunny and hot in San Jose.	Exercício de <i>listening</i> para descobrir o clima em cada um dos lugares demonstrado pelas imagens.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
85	Unit 9: A wide world	[14] The photos on the unit opener pages are of the following places:	Exercício de introdução á <i>Unit 9</i> envolvendo atividades e coisas para

		<p>1. The <b>Alcazar Castle</b> is in Segovia, Spain. An alcazar is a type of castle that kings built to live in. The word comes from the Arabic word for fort, castle, or place. There are actually a number of alcazars, but the one in Segovia is the most famous.</p> <p>2. The pyramids of <b>Chichen Itzá</b>, on the Yucatan peninsula in eastern Mexico, were sacred places built by the Mayan and Toltec people. Tourists today can climb to the top of the pyramid of Kukulcán, which is 24 meters (79 feet) high.</p> <p>3. The Sydney Harbour Bridge, opened in 1932, is the world's largest steel arch bridge (but not the longest). Like the Statue of Liberty in the United States, it signaled the arrival in a new land for many immigrants. The striking Opera House, also on the harbor, which opened in 1973, now rivals the bridge as a symbol of Sydney.</p> <p>4. The <b>Paul Revere Monument</b> stands in front of the Old North Church in the historic North End neighborhood of Boston, Massachusetts. Paul Revere and the Old North Church played key roles at the start of the American Revolution in 1775.</p> <p>5. The Eiffel Tower was built in 1889 as an attraction for the Universal Exhibition held in Paris. It was the tallest standing structure in the world at the time, at 300 meters (984 feet) high, and was a symbol of developments in technology in the 1800s. The Eiffel Tower is now a symbol of Paris, and more than 6 million tourists visit it every year.</p> <p>6. The <b>Grand Palace</b> was the home of the kings of Thailand and their government for more than 150 years, during the 1700s and 1800s. It is also a spiritual center, housing a Buddhist temple with a statue of Buddha carved from jade. Tourists can now visit the palace area.</p>	<p>fazer para serem marcadas de acordo com preferências pessoais ao visitar determinados lugares.</p> <p><b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.</p>
92	Unit 9: A wide world	<p>[15]</p> <p><b>Bogotá</b> <b>La Candelaria</b> is the historic neighborhood in Bogotá. Many buildings date back to the colonial period. It also has boutiques and ancient churches. <b>The Gold Museum</b> has 36,000 artifacts, many made of gold.</p> <p><b>Rio de Janeiro</b> <b>Tijuca National Park</b> was the idea of Emperor Dom Pedro II. In 1861, he saw how many trees were being cut down and he had them replanted. It is now the largest urban forest in the world. There are many hiking trails. <b>Sugar Loaf Mountain</b> gets its name from its distinctive shape. A cable car has taken passengers up to the top since 1912.</p> <p><b>Moscow</b> <b>Red Square</b> is a historic square in Moscow that dates back hundreds of years. The Cathedral of St. Basil is one of the most well-known buildings near the square. It has distinctive multicolored domes. There is a central church surrounded by four larger churches, and four smaller churches. <b>The Kremlin</b> is a historic fortification with a famous long wall. It is where many government buildings are located.</p> <p><b>Beijing</b> <b>The Forbidden City</b> was the home of 24 emperors over hundreds of years. It includes almost 1,000 buildings, some of them palaces, and 8,700 rooms. <b>The Beijing National Stadium</b> is very modern. It was built for the 2008 Summer Olympics held in Beijing.</p>	<p>Exercício de reading envolvendo informações sobre pontos turísticos em cidades de países distintos.</p> <p><b>Objetivo:</b> trabalhar interpretação textual.</p>
107	Unit 11: Looking back	<p>[16]</p> <p>Pets, especially dogs and cats, are very important to many people in North America. People sometimes even think of their dogs and cats as part of the family. People can buy coats and boots for their pets to wear in the winter. They can buy birthday cards for their pets. They can even go into a “doggie bakery” and buy birthday “cakes” made from dog food.</p>	<p>Exercício de introdução á <i>Unit 11</i> envolvendo discussão de lembranças de infância sobre o animal de estimação, casa, amigo etc.</p>

			<b>Objetivo:</b> trabalhar gramática (prévia do <i>simple past</i> ).
--	--	--	---

Teacher's edition Book 2			
Pg	Unit	Nota Cultural	descrição do exercício
6	Unit 1: Making friends	[17] When meeting someone for the first time, people often ask, "Where are you from?" and "What do you do?" Topics that should be avoided when meeting people for the first time are age, politics, and religion. Topics that should be avoided in general are salary and appearance, especially someone's weight.	Exercício de <i>listening</i> envolvendo tópicos para falar ao encontrar alguém pela primeira vez.  <b>Objetivo:</b> trabalhar estratégia de conversação.
22	Unit 3: Health	[18] Health and fitness are high priorities for a lot of people. Gyms and fitness centers are becoming more and more popular. Some people hire personal trainers to create individual workout programs for them. Many people read the list of ingredients on packaged foods so they will know exactly what the foods contain (e. g; calories, protein, fat, sugar, salt, vitamins, and minerals).	Exercício de <i>writing</i> : completar sentenças com o <i>simple present</i> e o <i>present continuous</i> tendo como base as respostas de participantes de uma entrevista sobre hábito de vida saudável.  <b>Objetivo:</b> trabalhar gramática.
33	Unit 4: Celebrations	[19] Retirement ages vary. Traditionally, 65 was the age that people stopped working in North America. Some people now want to continue working past 65, and some want to retire earlier. Many consider 55 a good age to stop working. Some kinds of jobs require people to retire at a certain age whether they want to or not, for example firefighters or law enforcement agents in the Federal Bureau of Investigation. In the United States, people used to start to receive Social Security (retirement money) at age 65, although the age is going up.	Exercício de introdução à <i>Unit 4</i> envolvendo a associação de imagens à eventos comemorativos e discussão.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
56	Unit 6: Around town	[20] For most people, there is no difference between saying walk <u>up</u> or walk <u>down</u> a street. However, people who live in cities whose streets are laid out in clear north-south and east-west grid tend to say <i>walk up</i> for north and walk down for south.	Exercício de <i>writing</i> : completar sentenças com os verbos modais <i>can/could</i> e colocar em ordem <i>directions</i> de acordo com a localização e destino em um mapa.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário e gramática.
58	Unit 6: Around town	[21] When people are speaking informally with friends, they often just say, "Sorry?" as a signal for the speaker to repeat the information.	Exercício de <i>listening</i> envolvendo um diálogo para ser completado e praticado com base em expressões utilizadas para checar determinada informação dita.

			<b>Objetivo:</b> trabalhar estratégia de conversação.
60	Unit 6: Around town	[22] Istanbul is the largest city in Turkey, with a population of about 13.5 million. It is the economic, cultural, and historical center of the country. Istanbul is a transcontinental city, divided by the Bosphorus. On one side is the European part of the city and on the other side is the Asian part. The history of Istanbul begins at about 660 BC. At that time it was called Byzantium. It became Constantinople in 330 AD and for the next 16 centuries was the capital of four different empires: the Roman (330-395), the Byzantine (395-1204 and 1261-1453), the Latin (1204-1261), and the Ottoman (1453-1922).	Exercício prévio de <i>writing</i> : listar qualquer coisa que se saiba sobre Istanbul.  <b>Objetivo:</b> trabalhar estratégia de leitura.
76	Unit 8: At home	[23] In the spring, many North Americans give their home a thorough cleaning. In the areas that have a cold winter, spring means that people can finally open their windows and let the fresh air in. While cleaning, they often find things they do not want or use anymore. They get rid of them by donating them to charity, having a yard (or garage) sale, or throwing them away. In China and Japan, people do their big housecleaning before New Year's Day.	Exercício de introdução à lição para discussão sob o tema <i>Spring cleaning</i> envolvendo um diálogo no qual duas pessoas falam sobre coisas guardadas em casa há muito tempo.  <b>Objetivo:</b> trabalhar discussão.
98	Unit 10: Communication	[24] Many people now refer to regular mail as snail mail. A snail is considered a slow-moving animal, and so the name suggests that regular mail slowly.	Exercício de <i>listening</i> envolvendo as respostas de participantes de uma enquete sobre o tema <i>keeping in touch</i> direcionado à pergunta: <i>How do you keep in touch with people?</i>  <b>Objetivo:</b> trabalhar compreensão textual.
107	Unit 11: Appearances	[25] It is considered impolite to comment on people's weight directly to them, unless you are giving a compliment. It is rude to describe people as fat. The word heavy and overweight are preferable. The term obese is often used to describe people who are excessively overweight. Skinny and thin can have negative connotations. It is better to use slim (which has a positive meaning).	Exercício de introdução à <i>Unit 11</i> envolvendo a identificação de características físicas em pessoas de uma imagem.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
108	Unit 11: Appearances	[26] Americans do not use the metric system, so when they talk about height, they use feet and inches. Canadians also use feet and inches to describe a person's height, even though officially they use the metric system. (Note: 1 foot equals about 30 centimeters, and 1 inch equals about 2.5 centimeters. There are 12 inches in 1 foot.)	Exercício de <i>listening</i> para identificar pessoas por meio de um diálogo que contém características físicas e medidas, para depois praticá-lo.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.

118	Unit 12: Looking ahead	[27] A master's degree is the "second level" university degree in North America, after a bachelor's degree (which is usually completed in four years) and before a doctoral degree. The requirements for a master's degree vary depending on the university and the area of study.	Exercício de <i>listening</i> envolvendo as respostas de participantes de uma entrevista sobre o tema <i>What's next?</i> direcionado á pergunta: <i>What are your plans for next year?</i>  <b>Objetivo:</b> trabalhar compreensão textual.
-----	---------------------------	---	--

Teacher's edition Book 3			
Pg	Unit	Nota Cultural	descrição do exercício
18	Unit 2: Experiences	[28] <b>Guatemala</b> is a Central American country to the south of Mexico. It is bordered by both the Pacific Ocean and the Caribbean Sea, as well as Honduras, Belize, and El Salvador. <b>Brazil</b> is the largest country in South America. <b>Rio de Janeiro</b> , or <b>Rio</b> as it is known, is Brazil's second largest city and the capital of the world-famous five-day street fair that is called Carnival.	Exercício de <i>reading</i> envolvendo blogs distintos sobre experiências pessoais de viagem: uma em Guatemala e outra no Brasil.  <b>Objetivo:</b> trabalhar interpretação textual.
21	Unit 3: Wonders of the world	[29] People have made lists called "Wonders of the World," often in groups of seven. These lists vary, and there is no definitive list. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ancient and medieval writers in the West put together a list now called the "Seven Wonders of the Ancient World." This list included the Great Pyramid at Giza in Egypt, the Hanging Gardens of Babylon, the golden statue of Zeus at Olympia, the Temple of Artemis at Ephesus, the Mausoleum at Halicarnassus, the Colossus of Rhodes (a huge statue at the entrance to a harbor), and the Lighthouse of Alexandria.</li> <li>• The American Society of Civil Engineers (ASCE), with help from experts around the world, selected these as the Seven Wonders of the Twentieth Century: the Empire State Building, the Itaipu Dam (between Brazil and Paraguay), the CN Tower in Toronto, the Panama Canal, the Channel Tunnel, the North Sea Protection works in the Netherlands, and the Golden Gate Bridge in San Francisco.</li> <li>• Some lists of the Seven Natural Wonders of the World include Mount Everest, Victoria Falls, the Grand Canyon, Great Barrier Reef, the Northern Lights, Paricutin Volcano in Mexico, and the harbor of Rio de Janeiro. Other lists include the Matterhorn, Ururu (Ayers Rock) in Australia, and Meteor Crater in Arizona.</li> </ul>	Exercício de introdução á <i>Unit 3</i> envolvendo tópicos sobre algo que já se tenha feito ou que se gostaria de fazer, incluindo algumas imagens de lugares legendadas para dar início as discussões.  <b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário e estratégia de conversação.
45	Unit 5: Food Choices	[30] A system of measurement called standard is still commonly used in the United States and has measurements such as inches, quarts, and gallons. The metric system is used in many places around the world, including Canada.	Exercício de <i>listening</i> envolvendo uma tabela com explicações acerca de substantivos contáveis e incontáveis; recipientes/itens para comida; pesos e medidas.  <b>Objetivo:</b> trabalhar gramática.

46	Unit 5: Food Choices	<p style="text-align: center;">[31]</p> <p>Many people use the terms barbecue and outdoor grill interchangeably for cooking done outdoors. Grill refers to the rack that the food is placed on for cooking.</p>	<p>Exercício de discussão para apontar de acordo com várias figuras de comida, qual(is) têm-se o hábito de comer e qual delas gosta-se mais.</p> <p><b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.</p>
49	Unit 5: Food Choices	<p style="text-align: center;">[32]</p> <p>In North America, offers and invitations often follow “the rule of three.” In the conversation on p.48, Laura offers Kayla food a second time even though Kayla has indicated she is not hungry at the moment. Some people will make a third offer, but it will be the last offer.</p>	<p>Exercício de <i>writing</i>: completar diálogo com expressões para de modo educado, recusar ofertas de bebida e comida de acordo com um quadro explicativo trazendo informações e exemplos do diálogo visto na página anterior.</p> <p><b>Objetivo:</b> trabalhar estratégia de conversação.</p>
59	Unit 6: Managing life	<p style="text-align: center;">[33]</p> <p>“Catch you later” is the most informal of the expressions taught in Strategy Plus. It is used more often by young people.</p>	<p>Exercício de <i>writing</i>: reescrever em um diálogo expressões longas de despedida ao falar ao telefone passando-as para a forma curta. Para isso, os estudantes têm como base um quadro explicativo trazendo informações e exemplos baseado em um recorte do diálogo da página anterior. Feita a reescrita dessas expressões, o diálogo deve ser praticado.</p> <p><b>Objetivo:</b> trabalhar estratégia de conversação.</p>
68	Unit 7: Relatinos hips	<p style="text-align: center;">[34]</p> <p>In North America, it is common for women to refer to their women friends as “girlfriends”, men, however, refer to their male friends as “friend,” “buddy,” or “pal” rather than as “boyfriends.” When women use the term “boyfriend” or when use the term “girlfriend”, they are usually talking about someone they are dating steadily.</p>	<p>Exercício de <i>listening</i> envolvendo fragmentos de um texto para serem enumerados e posteriormente checada a ordem correta de acordo com o áudio. Há <i>phrasal verbs</i> em destaque nesse texto.</p>

			<b>Objetivo:</b> trabalhar vocabulário.
90	Unit 9: Tech savvy?	<b>[35]</b> When speakers have two conflicting opinions and want to express both, they can introduce the first opinion with <i>On the one hand, ...</i> and the second with <i>On the other hand,</i> (e. g; Email? <i>On the one hand, it's quick, easy, and cheap. On the other hand, it's not really very personal.</i> ).	Exercício de identificar expressões utilizadas para contrastar ideias em um diálogo.  <b>Objetivo:</b> trabalhar estratégia de conversação.
92	Unit 9: Tech savvy?	<b>[36]</b> Around a hundred countries have official national ID cards with numbers. Many other countries, however, do not have a card, but have some sort of number they use to identify their citizens, such as a health- or pension-card number or date of birth.	Exercício de <i>reading</i> envolvendo o artigo de uma revista intitulado <i>Savvy and safe</i> que aborda dicas para que as pessoas possam evitar tornar-se vítimas de golpistas pela internet.  <b>Objetivo:</b> trabalhar compreensão textual.

<b>Teacher's edition Book 4</b>			
<b>Pg</b>	<b>Unit</b>	<b>Nota Cultural</b>	<b>descrição do exercício</b>
76	Unit 8: Behavior	<b>[37]</b> In the United States, people can limit their calls from telemarketers. Individuals can put their phone numbers on a national registry, and commercial telemarketers are not allowed to call their numbers.	Exercício de introdução à lição envolvendo a cena em que uma mulher relata às amigas sua experiência ao receber ligação de um operador de telemarketing tentando vender-lhe algo.  <b>Objetivo:</b> trabalhar uma breve discussão.
92	Unit 9: Material world	<b>[38]</b> Hoarding is a serious problem for some people. In addition to things like clothes, books, and memorabilia, some people save years' worth of things like old newspapers, magazines, elastic bands, or even string. It becomes almost impossible to walk through any room in their home. When people reach this stage, they may need psychological counseling.	Exercício de <i>reading</i> envolvendo um artigo sobre o acúmulo de coisas e objetos em casa que não têm mais utilidade.  <b>Objetivo:</b> trabalhar compreensão textual.



## APÊNDICE B - Teste de percepção léxico-cultural



Vinculado à Universidade Estadual de Goiás e sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva, o presente formulário é parte de um projeto de pesquisa de Mestrado Acadêmico. O objetivo, é verificar a funcionalidade das informações culturais e do léxico das notas de cultura da série de livros didáticos *Touchstone*.

Sua identificação não é necessária. Utilize caneta esferográfica de tinta azul e responda, por gentileza, todas as perguntas.

<b>Perfil do estudante do curso de Letras</b>
---

Nesta seção, traçamos questões básicas em relação a sua situação acadêmica, pessoal e atuação no ensino.

### 1. Em que ano você cursa Letras?

- 1° ano.
- 2° ano.
- 3° ano.
- 4° ano.

#### 1.1 Frequenta ou já frequentou curso de idiomas?

- Sim.
- Não.

#### 1.2 Morou fora ou já viajou para o exterior?

- Sim.
- Não.

#### 1.3 Atua ou já atuou profissionalmente na educação?

- Sim.
- Não.

#### 1.4 Caso a resposta anterior seja afirmativa, especifique:

##### 1.4.1 A disciplina

- Língua Inglesa.
- Língua Portuguesa.
- Línguas Inglesa e Portuguesa.
- Outra(s).

##### 1.4.2 O tempo de experiência em sala de aula

- Entre 0 a 1 ano.
- Entre 1 a 2 anos.
- Entre 2 a 3 anos.
- Mais de 3 anos.

<b>Notas de cultura-parte I</b>
---------------------------------

A seguir, são expostas as notas de cultura encontradas na série *Touchstone*.

Você deve escolher uma opção sobre o vocabulário e uma sobre a informação cultural que cada nota traz.

**[1]**

“The everyday, expressions introduced are for both formal and informal language. Formal situations include the classroom and the workplace. North Americans tend to use informal language in most situations. [...]”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 1)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[2]**

“[...] in North America, people often shake hands when they meet for the first time. People usually shake hands firmly for just a few seconds.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 2)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[3]**

“People sometimes wave or raise their hand with the palm facing forward.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 3)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[4]**

“A nickname is often the short form of a name, such as Rob for Robert. It sometimes comes from the first letters of one’s names (e. g; MJ for Mary Jane). Nicknames often describe something about the person (e.g; Stretch for a tall person).”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 4)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[5]**

“In **Miss, Mrs; Ms; Mr.?** the titles of address are used with last names, but they can also be used with full names (e. g; Mr. David Hanson). However, the titles are not used with first names (e.g; not Mr. David). In North America and Europe, last names are family names, usually the name of one’s father. In some cultures, people do not use middle names, and not all Americans have them. (Note: In the southern part of the United States, Miss, Ms; or Mr. is often used with a first name, e. g; Miss Ruth.)”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 4)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[6]**

“Some people in English- speaking countries use just the initial (the first letter) of their middle name when they sign their name or fill out forms.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 7)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[7]**

“Although Yeah is more frequent than Yes, it can sound rude in some situations. Sometimes the use of less formal expressions by learners of English can seem inappropriate. [...]”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 9)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[8]**

“The word actor is generally used these days for both male and female actors. The word actress (for female actors) is being used less often although it’s often used in award ceremonies (e. g; Best actress in a comedy).”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-1, second edition*, p. 21)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[9]**

“Mom and dad are informal words for mother and father and are common in speech. Grandma and grandpa are informal words for grandmother and grandfather. They are also common in speech.”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-1, second edition*, p. 26)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[10]**

“In many cultures, including in North America, when people give interesting information, they expect a reaction from the listener. Silence may be considered strange or even rude. The word *Really?* Is a simple way to politely show interest.”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-1, second edition*, p. 29)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**Notas de cultura- parte II****[11]**

“North Americans often use love or hate to express likes and dislikes about everyday topics (e. g; movies, clothes, food). However, when love and hate are used for people, they have a different- and stronger-meaning; I love my mother is different from I love chocolate.”

*(livro Touchstone Teacher's edition-1, second edition, p. 47)*

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[12]**

“Malls are very popular in the United States. Teenagers often go there after school and on weekends to meet their friends. One of the largest malls in the U. S. is The Mall of America, which opened in 1992. It has more than 500 stores and 50 restaurants and also features nightclubs and movie theaters.”

*(livro Touchstone Teacher's edition-1, second edition, p. 53)*

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[13]**

“San Francisco, Lake Tahoe, Santa Cruz, and San Jose are all in the state of California in the United States. California is very large, and there are often different kinds of weather happening in various parts of the state at the same time. It can be rainy in San Francisco, snowing in Lake Tahoe, sunny and cool in Santa Cruz, and sunny and hot in San Jose.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 66)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[14]**

[...] 1. The **Alcazar Castle** is in Segovia, Spain. An alcazar is a type of castle that kings built to live in. The word comes from the Arabic word for fort, castle, or place. There are actually a number of alcazars, but the one in Segovia is the most famous.

2. The pyramids of **Chichen Itzá**, on the Yucatan peninsula in eastern Mexico, were sacred places built by the Mayan and Toltec people. Tourists today can climb to the top of the pyramid of Kukulcán, which is 24 meters (79 feet) high.

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

4. The **Paul Revere Monument** stands in front of the Old North Church in the historic North End neighborhood of Boston, Massachusetts. Paul Revere and the Old North Church played key roles at the start of the American Revolution in 1775.

5. The Eiffel Tower was built in 1889 as an attraction for the Universal Exhibition held in Paris. It was the tallest standing structure in the world at the time, at 300 meters (984 feet) high, and was a symbol of

developments in technology in the 1800s. The Eiffel Tower is now a symbol of Paris, and more than 6 million tourists visit it every year.

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

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 85)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). 1 A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

[15]

**“Bogotá**

**La Candelaria** is the historic neighborhood in Bogotá. Many buildings date back to the colonial period. It also has boutiques and ancient churches. **The Gold Museum** has 36,000 artifacts, many made of gold.

**Rio de Janeiro**

**Tijuca National Park** was the idea of Emperor Dom Pedro II. In 1861, he saw how many trees were being cut down and he had them replanted. It is now the largest urban forest in the world. There are many hiking trails. **Sugar Loaf Mountain** gets its name from its distinctive shape. A cable car has taken passengers up to the top since 1912.

**Moscow**

**Red Square** is a historic square in Moscow that dates back hundreds of years. The Cathedral of St. Basil is one of the most well-known buildings near the square. It has distinctive multicolored domes. There is a central church surrounded by four larger churches, and four smaller churches. **The Kremlin** is a historic fortification with a famous long wall. It is where many government buildings are located.

**Beijing**

**The Forbidden City** was the home of 24 emperors over hundreds of years. It includes almost 1,000 buildings, some of them palaces, and 8,700 rooms. **The Beijing National Stadium** is very modern. It was built for the 2008 Summer Olympics held in Beijing.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 92)



**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[16]**

“Pets, especially dogs and cats, are very important to many people in North America. People sometimes even think of their dogs and cats as part of the family. People can buy coats and boots for their pets to wear in the winter. They can buy birthday cards for their pets. They can even go into a “doggie bakery” and buy birthday “cakes” made from dog food.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-1, second edition*, p. 107)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[17]**

“When meeting someone for the first time, people often ask, ‘Where are you from?’ and ‘What do you do?’ Topics that should be avoided when meeting people for the first time are age, politics, and religion. Topics that should be avoided in general are salary and appearance, especially someone’s weight.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 6)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[18]**

“Health and fitness are high priorities for a lot of people. Gyms and fitness centers are becoming more and more popular. Some people hire personal trainers to create individual workout programs for them. Many people read the list of ingredients on packaged foods so they will know exactly what the foods contain (e. g; calories, protein, fat, sugar, salt, vitamins, and minerals).”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 22)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- Familiar.

**[19]**

“Retirement ages vary. Traditionally, 65 was the age that people stopped working in North America. Some people now want to continue working past 65, and some want to retire earlier. Many consider 55 a good age to stop working. Some kinds of jobs require people to retire at a certain age whether they want to or not, for example firefighters or law enforcement agents in the Federal Bureau of Investigation. In the United States, people used to start to receive Social Security (retirement money) at age 65, although the age is going up.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 33)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b).1 A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[20]**

“For most people, there is no difference between saying walk up or walk down a street. However, people who live in cities whose streets are laid out in clear north-south and east-west grid tend to say *walk* up for north and walk down for south.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 56)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

<b>Notas de cultura- parte III</b>
------------------------------------

**[21]**

“When people are speaking informally with friends, they often just say, ‘Sorry?’ as a signal for the speaker to repeat the information.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 58)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[22]**

“Istanbul is the largest city in Turkey, with a population of about 13.5 million. It is the economic, cultural, and historical center of the country. Istanbul is a transcontinental city, divided by the Bosphorus. On one side is the European part of the city and on the other side is the Asian part. The history of Istanbul begins at about 660 BC. At that time it was called Byzantium. It became Constantinople in 330 AD and for the next 16 centuries was the capital of four different empires: the Roman (330-395), the Byzantine (395-1204 and 1261-1453), the Latin (1204-1261), and the Ottoman (1453-1922).”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 60)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço poucas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b) A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[23]**

“In the spring, many North Americans give their home a thorough cleaning. In the areas that have a cold winter, spring means that people can finally open their windows and let the fresh air in. While cleaning, they often find things they do not want or use anymore. They get rid of them by donating them to charity, having a yard (or garage) sale, or throwing them away. In China and Japan, people do their big housecleaning before New Year's Day.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 76)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço poucas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[24]**

“Many people now refer to regular mail as snail mail. A snail is considered a slow-moving animal, and so the name suggests that regular mail slowly.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 98)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[25]**

“It is considered impolite to comment on people's weight directly to them, unless you are giving a compliment. It is rude to describe people as fat. The word heavy and overweight are preferable. The term obese is often used to describe people who are excessively overweight. Skinny and thin can have negative connotations. It is better to use slim (which has a positive meaning).”

(livro *Touchstone Teacher's edition-2, second edition*, p. 107)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[26]**

“Americans do not use the metric system, so when they talk about height, they use feet and inches. Canadians also use feet and inches to describe a person’s height, even though officially they use the metric system. (Note: 1 foot equals about 30 centimeters, and 1 inch equals about 2.5 centimeters. There are 12 inches in 1 foot.)”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-2, second edition*, p. 108)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[27]**

“A master’s degree is the “second level” university degree in North America, after a bachelor’s degree (which is usually completed in four years) and before a doctoral degree. The requirements for a master’s degree vary depending on the university and the area of study.”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-2, second edition*, p. 118)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[28]**

“**Guatemala** is a Central American country to the south of Mexico. It is bordered by both the Pacific Ocean and the Caribbean Sea, as well as

Honduras, Belize, and El Salvador. **Brazil** is the largest country in South America. **Rio de Janeiro**, or **Rio** as it is known, is Brazil's second largest city and the capital of the world-famous five-day street fair that is called Carnival.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-3, second edition*, p. 18)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

## [29]

“People have made lists called “Wonders of the World,” often in groups of seven. These lists vary, and there is no definitive list.

- Ancient and medieval writers in the West put together a list now called the “Seven Wonders of the Ancient World.” This list included the Great Pyramid at Giza in Egypt, the Hanging Gardens of Babylon, the golden statue of Zeus at Olympia, the Temple of Artemis at Ephesus, the Mausoleum at Halicarnassus, the Colossus of Rhodes (a huge statue at the entrance to a harbor), and the Lighthouse of Alexandria.
- The American Society of Civil Engineers (ASCE), with help from experts around the world, selected these as the Seven Wonders of the Twentieth Century: the Empire State Building, the Itaipu Dam (between Brazil and Paraguay), the CN Tower in Toronto, the Panama Canal, the Channel Tunnel, the North Sea Protection works in the Netherlands, and the Golden Gate Bridge in San Francisco.
- Some lists of the Seven Natural Wonders of the World include Mount Everest, Victoria Falls, the Grand Canyon, Great Barrier Reef, the Northern Lights, Paricutin Volcano in Mexico, and the harbor of Rio de Janeiro. Other lists include the Matterhorn, Ururu (Ayers Rock) in Australia, and Meteor Crater in Arizona.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-3, second edition*, p. 21)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.

- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[30]**

“A system of measurement called standard is still commonly used in the United States and has measurements such as inches, quarts, and gallons. The metric system is used in many places around the world, including Canada.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-3, second edition*, p. 45)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

<b>Notas de cultura-parte IV</b>
----------------------------------

**[31]**

“Many people use the terms barbecue and outdoor grill interchangeably for cooking done outdoors. Grill refers to the rack that the food is placed on for cooking.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-3, second edition*, p. 46)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.



**[32]**

“In North America, offers and invitations often follow ‘the rule of three.’ In the conversation on p.48, Laura offers Kayla food a second time even though Kayla has indicated she is not hungry at the moment. Some people will make a third offer, but it will be the last offer.”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-3, second edition*, p. 49)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[33]**

“‘Catch you later’ is the most informal of the expressions taught in Strategy Plus. It is used more often by young people.”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-3, second edition*, p. 59)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[34]**

“In North America, it is common for women to refer to their women friends as ‘girlfriends’, men, however, refer to their male friends as ‘friend,’ ‘buddy,’ or ‘pal’ rather than as ‘boyfriends.’ When women use the term ‘boyfriend’ or when use the term ‘girlfriend’, they are usually talking about someone they are dating steadily.”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-3, second edition*, p. 68)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[35]**

“When speakers have two conflicting opinions and want to express both, they can introduce the first opinion with *On the one hand, ...* and the second with *On the other hand, ...* (e. g; Email? *On the one hand, it’s quick, easy, and cheap. On the other hand, it’s not really very personal.*)”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-3, second edition*, p. 90)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[36]**

“Around a hundred countries have official national ID cards with numbers. Many other countries, however, do not have a card, but have some sort of number they use to identify their citizens, such as a health- or pension-card number or date of birth.”

(livro *Touchstone Teacher’s edition-3, second edition*, p. 92)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[37]**

“In the United States, people can limit their calls from telemarketers. Individuals can put their phone numbers on a national registry, and commercial telemarketers are not allowed to call their numbers.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-4, second edition*, p. 76)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.

**[38]**

“Hoarding is a serious problem for some people. In addition to things like clothes, books, and memorabilia, some people save years' worth of things like old newspapers, magazines, elastic bands, or even string. It becomes almost impossible to walk through any room in their home. When people reach this stage, they may need psychological counseling.”

(livro *Touchstone Teacher's edition-4, second edition*, p. 92)

**a). Sobre o vocabulário desta nota:**

- não conheço.
- conheço pouquíssimas palavras.
- conheço a maioria.
- conheço todas as palavras.

**b). A informação que esta nota traz é:**

- nova.
- pouco familiar.
- familiar.