



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

TAÍS BRIANI FELIPE

ESTUDOS SOBRE TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LÍNGUA
INGLESA:
ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E PRAGMÁTICOS

CASCADEL – PR
2011

TAÍS BRIANI FELIPE

**ESTUDOS SOBRE TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LÍNGUA
INGLESA:
ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E PRAGMÁTICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - nível de Mestrado - área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientador(a): Profa. Dra. Clarice Nadir Von Borstel

CASCADEL – PR
2011

TAÍS BRIANI FELIPE

**ESTUDOS SOBRE TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LÍNGUA
INGLESA:
ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E PRAGMÁTICOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rinaldo Vitor da Costa
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS
Membro Titular (convidado)

Profa. Dra. Maria Ceres Pereira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS
Membro Suplente (convidado)

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof. Dr. Ciro Damke
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Clarice Nadir Von Borstel (UNIOESTE)
Orientadora

Cascavel, 09 de dezembro de 2011.

Dedico este trabalho a todos aqueles professores que trabalham incansavelmente na busca de uma educação de qualidade e não desistem do ensino da língua inglesa apesar dos obstáculos impostos. A eles minha admiração, meu respeito e o humilde trabalho desse estudo.

AGRADECIMENTOS

À professora Clarice Nadir Von Borstel, que acreditou e apostou na minha capacidade, e sem a qual nada disso teria sido possível, pois foi ela quem me guiou e me ensinou tantas coisas neste processo.

À professora Rose Maria Belin Motter, cujo incentivo no ano final da graduação me motivou a buscar o Mestrado, algo nunca antes imaginado.

À professora Aparecida Ferreira que embora nunca tenha de fato sido minha professora tem me ensinado muito desde que a conheci.

Ao meu ex-marido, Rafael Mota, que por nove anos foi meu companheiro e maior incentivador, acreditando sempre no meu potencial e me dando força para atingir mais este objetivo, sem nunca ter dúvida de que eu conseguiria.

Aos meus pais, Mauro e Sueli, e minha irmã, Talita, cujo apoio foi fundamental em todas as minhas vitórias, incluindo esta.

Aos meus amigos, em especial à Renata que desde a minha monografia foi presença constante e incentivadora, me ajudando, me escutando e lendo meus textos.

“Cada nova língua que se aprende, é uma nova janela que se abre.”

Frank Harris

RESUMO

FELIPE, Taís Briani. *Estudos sobre textos do livro didático público de língua inglesa: aspectos socioculturais e pragmáticos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel- PR.
Orientadora: Profa. Dra. Clarice Nadir Von Borstel.
Data da defesa: 09 de dezembro de 2011.

O presente trabalho toma como objeto de estudo o Livro Didático Público de Língua Inglesa, fornecido pelo estado do Paraná aos alunos e professores do Ensino Médio. Este livro, criado a partir de um projeto de formação continuada que incentivou professores a desenvolverem planos de aula levando em conta os direcionamentos fornecidos pelas Diretrizes Curriculares do estado, é inovador e pretende ser um subsídio a mais na preparação de aulas de língua inglesa, porém não o único. Na ausência de um manual para o professor e de uma progressão de conteúdos gramaticais, têm-se verificado a dificuldade do professor em utilizar o livro, pois não tem clareza de como este material deve de fato ser usado. Analisando-se os documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os métodos e abordagens que têm sido utilizados e de que concepções de língua surgiram, percebe-se a importância do livro didático, em geral, e do Livro Didático Público em particular no desenvolvimento dos objetivos da educação básica para o ensino de língua estrangeira, que vai além das questões linguístico-gramaticais. Considerando-se a língua inglesa como língua franca, como colocado por Graddol (2006), Rajagopalan (1998) e Siqueira (2008), entre outros, e percebendo-se que os métodos e abordagens já não dão conta das necessidades de aprendizagem, parece claro que o estudo que leve em consideração os aspectos da diversidade sociocultural da língua seja priorizada no trabalho com o Livro Didático Público. Observando-se a relação de língua e cultura a partir de autores tais como Kramsch (1993, 1996, 1998) e a relação do ensino de língua inglesa e pragmática a partir de Hymes (1968) e Widdowson (1978), foram analisados, em textos selecionados do Livro Didático Público, os aspectos socioculturais e pragmáticos que podem ser explorados em aulas de língua inglesa. Assim, as aulas de língua inglesa podem ser um espaço também de formação e transformação, e não privilegie apenas os aspectos formais (gramaticais) da língua.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, língua inglesa, aspectos socioculturais, pragmática, livro didático público.

FELIPE, Taís Briani. *Studies about texts from the public textbook: socio-cultural and pragmatic aspects*. 2011. Dissertation (Master's Degree in Language Studies). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel- PR.

Supervisor: Clarice Nadir Von Borstel.

Date of presentation: December 9th, 2011

ABSTRACT

The present work has as the object of study the English Language Public Textbook, provided by the state of Parana to High School students and teachers. This textbook, created during a Teachers' Continuing Education Project which motivated them to develop lesson plans according to the directions given by the Paraná Curriculum Guidelines for Foreign Language, is innovative and intends to be an extra aid for lesson planning, but not the only one. In the absence of a teachers' book and a grammatical progression, it has been verified that teachers have found it difficult to use this textbook because they are not sure how it should be used, in fact. By analyzing the official documents for foreign language teaching in Brazil, the methods and approaches that have been used and which concepts of language underlie them, we understand the importance of textbooks in general, and of the Public Textbook in particular, in the development of the basic education objectives for foreign language, which go beyond the linguistic-grammatical matters. Considering the English language as a lingua franca, as put by Graddol (2006), Rajagopalan (1998) Siqueira (2008), amongst others, and realizing that the methods and approaches are not enough to cater for the learning needs, it seems clear that a study that takes into consideration the socio-cultural language diversity must be prioritized when working with the English Language Public Textbook. Observing the relation between language and culture as studied by Kramersch (1993, 1996, 1998) and the relation between teaching English and pragmatic as studied by Hymes (1968) and Widdowson (1978), socio-cultural and pragmatic aspects which can be explored in English language lesson were analysed in texts from the English Language Public Textbook. Thus, the English language lessons can be a space of formation and transformation, which does not privilege only the formal (grammatical) aspects of the language.

KEY-WORDS: teaching, English language, sociocultural aspects, pragmatics, Public Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Unidades do LDP/LI e seus temas.....	32
Figura 02 – Aspectos relevantes em um evento de fala.....	55
Figura 03 – Texto sobre alimentação.....	65
Figura 04- Atividade do LDP/LI	71
Figura 05- Fábula “a cigarra e a formiga” e atividade	72
Figura 06- Fábula “ a cigarra e a formiga”- versão moderna norte-americana.....	73
Figura 07- Continuação da fábula moderna em inglês	74
Figura 08- Questionário sobre partido republicano e democrata	77
Figura 09- Fábula “ A cigarra e a formiga” versão moderna brasileira	78
Figura 10- Perguntas introdutórias ao texto <i>Americano or British English</i>	82
Figura 11- Texto <i>American English or British English</i>	82

LISTA DE ABREVIATURAS

DCE/LEM – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná de Línguas Estrangeiras Modernas

EM- Ensino Médio

EUA- Estados Unidos da América

LD- livro didático

LDP/LI- Livro Didático Público De Língua Inglesa

LE- Língua Estrangeira

LEM- língua estrangeira moderna

LI- língua inglesa

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCN/LEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras Modernas

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INSTRUMENTOS METODOLÓGICO E O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	19
1.1 O ESTUDO.....	19
1.2 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	21
1.2.1 O ensino de língua inglesa no Brasil e os PCN/LEM	21
1.2.2 O ensino de língua inglesa no Paraná e as DCE/LEM.....	25
1.2.3 O livro didático público de língua inglesa	28
1.2.3.1 Procedimentos de análise	34
2 DISCUSSÃO DOS APORTES TEÓRICOS	36
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E OS MÉTODOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	36
2.2 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	45
2.2.1 Cultura e língua.....	45
2.2.2 Ensinar inglês é ensinar a cultura de quem? E por quê?.....	48
2.3 PRAGMÁTICA.....	53
3 ANÁLISE DOS TEXTOS	62
3.1 ANÁLISE DE TEXTO SOBRE ALIMENTAÇÃO	64
3.2 ANÁLISE DA FÁBULA “A CIGARRA E A FORMIGA”- VERSÃO ORIGINAL E REINTERPRETAÇÕES CRÍTICAS EM VERSÃO MODERNA.....	70
3.3 ANÁLISE DO TEXTO AMERICAN ENGLISH OR BRITISH ENGLISH.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

O interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras não é um fenômeno da vida moderna e pode ser evidenciado na história da humanidade. As línguas estrangeiras têm sido aprendidas ao longo dos séculos e em todos os continentes, tanto para fins bélicos quanto pacíficos, tanto para fazer negócios e movimentar a economia quanto para se adaptar à colonização. Em princípio, a aprendizagem se dava pelo contato direto com estrangeiros e, apenas mais tarde, métodos e abordagens foram desenvolvidos para propiciarem a aprendizagem àqueles que não tinham contato pessoal com falantes nativos, mas que precisavam se preparar para essa forma de comunicação.

Por mais que esse interesse seja um fenômeno muito antigo, o ensino da língua inglesa como principal língua estrangeira (LE), como se observa atualmente, é recente. Embora a expansão do Império Britânico tenha estabelecido as condições para o uso do inglês como língua global (GRADDOL, 1997), foi apenas a partir do despontamento dos Estados Unidos da América (EUA) como potência econômica, política e tecnológica mundial, que esta língua passou a ter a importância que hoje lhe é dada.

Para ser melhor compreendida a relevância deste estudo, é necessário que se pergunte: "Qual é a importância da língua inglesa no contexto dos habitantes do oeste do Paraná, que são ladeados por dois países nos quais o espanhol é falado? Como se explica a importância dada ao inglês, sendo que o espanhol parece, à primeira vista, ser muito mais útil, por exemplo, a um morador da cidade de Cascavel?"

Este fenômeno não pode ser explicado localmente, mas, sim, de forma global, visto que se está inseridos no processo de globalização que abriu como nunca antes as fronteiras econômicas, comerciais, sociais e culturais das nações.

Nada é menos globalizado que a percepção de globalização, pois existem diversas definições e entendimentos do que esse processo engloba. Sob a perspectiva de Mendes (2002), este processo, constituído de "localismos globalizados" (aspectos locais que passam a ter uma aplicação generalizada) e "globalismos localizados" (aplicação local de determinadas práticas transnacionais) são "conjuntos diferenciados de relações sociais" (MENDES, 2002, p. 516).

Entre os “localismos globalizados”, pode-se encontrar a língua inglesa enquanto a língua da globalização, sendo a mais usada nos negócios internacionais, nas universidades ao redor do mundo, e, sendo, ainda, a língua da tecnologia. Esta globalização da língua inglesa é vista por muitos como “obra diabólica dos Estados Unidos, como abuso de seu descomunal poder econômico, bélico e político” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 6). De acordo com estas autoras, esta língua foi introduzida ao mundo através do poder simbólico, em uma estratégia de dominação que entrona os deuses da ciência, do consumo e da tecnologia; desejados por todo o mundo.

Seria, então, a globalização, que tem como um de seus indícios a expansão da língua inglesa, um processo de americanização? Graddol (1997) pondera que é equivocado pensar na globalização como um sistema neocolonial, considerando que é um processo no qual a cultura e economia pode influenciar umas às outras, embora não se possa ignorar que os países mais poderosos influenciam os periféricos de forma mais acentuada que o contrário. E, definitivamente, a língua inglesa tem modificado as línguas ao redor do mundo, criando neologismos e adaptações, especialmente no que se refere à linguagem da tecnologia. No entanto, a língua inglesa também tem tomado empréstimos de outras línguas, desde seus primórdios (GRADDOL, 1997).

Além disso, deve-se ressaltar que, hoje, a língua inglesa é usada por um número muito maior de não-nativos do que por falantes nativos da mesma, em proporções que chegam a quatro para um (CRYSTAL, 2003), em interações que não são apenas entre não-nativos e nativos, mas, especialmente, entre não-nativos das mais diversas nacionalidades, o que tem lhe conferido o caráter de língua franca, de acordo com Siqueira (2011), Seidlhofen (2005) e Graddol (2006).

A língua inglesa, portanto, encontra-se de uma forma diferenciada das outras línguas estrangeiras, pois, ao ser escolhida como meio de comunicação entre pessoas com línguas maternas diferentes, ela deixa de ser uma língua estrangeira, ou internacional, para se tornar uma língua franca, passando a ser modelada a partir não apenas dos seus falantes nativos, mas, também, pelos não-nativos (SEIDHOFEN, 2005).

Neste contexto, estima-se ser falada por mais de dois bilhões de pessoas, dentro de três círculos, conforme Kachru (1985) citado por Graddol (1997): o círculo interno que compreende os falantes de inglês como língua materna, o círculo

externo, de falantes de língua inglesa como segunda língua e o círculo em expansão, que a fala como língua estrangeira¹.

Dentre estes países do círculo em expansão, encontra-se o Brasil, onde a língua inglesa é inquestionavelmente a LE mais ensinada. O Brasil é citado por Crystal (2003) como um exemplo de um país no qual esta língua emergiu como a mais importante LE nas escolas.

O interesse pela aprendizagem da língua inglesa se dá, também, graças à maneira como aspectos socioculturais da vida norte-americana permeiam todos os países através da música e do cinema, visto que eles são os mais ouvidos e assistidos mundo afora. Portanto, a língua inglesa está presente de maneira acentuada na sociedade brasileira, assim como na maioria das demais, através de “uma série de fenômenos culturais mais ou menos associados uns aos outros: pelo cinema americano [...] especialmente pela enorme massa de produções musicais que são, dia e noite, difundidas por emissoras de rádio e de televisão do mundo inteiro” (LACOSTE, 2005, p.11), o que contribui para manter na moda o que é norte-americano.

No entanto, essa prevalência dos aspectos socioculturais norte-americanos no mundo todo não deve levar a crer que o inglês é a língua dos norte-americanos pois embora o privilégio que o inglês tem, atualmente, esteja vinculado ao imperialismo americano, este fato torna-se secundário quando

mundializado, ele se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 41).

Ou, nas palavras de Crystal (2003, p. 3, tradução nossa) uma consequência previsível de uma língua tornar-se global é o fato de que “ninguém é seu dono mais, ou melhor, todos que a aprenderam são seus donos agora”. Por isso, para os fins deste estudo, é preciso esclarecer que a língua inglesa, que se entende como a que

¹ Os falantes de inglês como segunda língua são residentes em países em que o inglês não é a língua materna, mas é utilizado amplamente como meio de comunicação em áreas como a educação e o governo (PHILLIPSON, 1992, p. 24). Já os falantes de inglês, como usuários de língua estrangeira, são aqueles que a aprendem em países como o Brasil, onde o inglês não é uma língua falada no dia a dia nem tem um status especial nas instituições governamentais (CRYSTAL, 2003).

deve ser apresentada aos alunos, não é o inglês norte-americano ou britânico mas, sim, o inglês como língua franca, que é usado para a comunicação entre todos os povos e propicia o acesso à informação, à tecnologia e a mercados de trabalho mais abrangentes.

Esta língua franca, conhecimento desejado pelos brasileiros pelos motivos supracitados, é ensinada nas escolas públicas e particulares do Brasil em todo o ensino básico, embora existam orientações oficiais, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN/LEM), para que a LE estudada seja selecionada pela comunidade escolar a partir das necessidades locais (BRASIL, 2000). E, como parte do currículo obrigatório e inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina de língua inglesa toma uma dimensão muito maior que a compreensão de elementos puramente estruturais, pois além de propiciar ao aluno acesso às informações de vários tipos, ao mesmo tempo deve contribuir para sua formação geral como cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Sendo assim, faz-se necessário ressaltar que a língua estrangeira, enquanto disciplina escolar, apresenta particularidades próprias que devem ser consideradas, conforme lê-se nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Línguas Estrangeiras Modernas (DCE/LEM). Estas apresentam os objetivos do ensino de LE e postulam que é preciso superar a visão de que a LE deve ser ensinada a fim de se atingir fins comunicativos, mas, pelo contrário, as aulas de LE devem ser um espaço para que o aprendiz reconheça e compreenda a diversidade, seja ela linguística ou cultural, e ainda, envolva-se na construção de significados.

À par ou não destes direcionamentos oficiais, um grande número de professores é licenciado para trabalhar o inglês como LE em escolas regulares de todo o país. Preparados por universidades públicas ou privadas, estes professores chegam às escolas, nas quais crianças e adolescentes estudam a LE pelo menos uma vez por semana. Enquanto alguns dos alunos têm a oportunidade de fazer também um curso particular desta língua, outros contam apenas com o ensino oferecido na escola regular como subsídio para a aprendizagem da mesma. Há, portanto, a possibilidade de um aprofundado conhecimento da língua inglesa através de cursos de idiomas, mas esses, dado o valor cobrado, não são acessíveis a todos.

Nas escolas regulares, tanto de Ensino Médio quanto Fundamental, os alunos, muitas vezes, deparam-se com o despreparo do professor, cuja formação está longe do ideal em se tratando de línguas estrangeiras, de acordo com Paiva

(1997). Incapazes de interagirem na língua que ensinam, muitos professores repetem em suas práticas os erros que seus próprios professores cometeram, dando ênfase à forma gramatical/estrutural da língua sem apresentar o uso da mesma e sem tratar dos aspectos socioculturais, históricos e pragmáticos que a permeiam.

Almeida Filho, em seus estudos sobre os professores de inglês, explicitou que, apesar dos cursos de formação e dos documentos norteadores do trabalho didático, muitas vezes é o *habitus* do professor que prevalece nas escolhas que ele faz como sujeito professor diante da realidade, muitas vezes dura, da sala de aula. Emprestando o termo de Bordieu, o autor chama de *habitus* “o conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 20).

As DCE/LEM e os PCN/LEM são documentos oficiais de suma importância para que os professores não confiem só em seu *habitus* para prepararem as aulas de LE. Estes documentos apontam a necessidade de se ir além da distribuição sistemática de regras gramaticais e buscar inserir o ensino de LE ao contexto mais amplo de aprendizagem que visa à formação integral do cidadão.

Além desses documentos, o estado do Paraná, no ano de 2003, implantou um projeto de formação continuada a fim de incentivar aos professores a pesquisarem e a prepararem materiais didáticos. A partir deste projeto, foram criados os Livros Didáticos Públicos para o Ensino Médio, e entre eles há um de línguas estrangeiras modernas que inclui a língua inglesa (LDP/LI).

Neste, existem textos em língua inglesa que promovem a discussão, em língua materna, se os alunos não puderem fazê-lo na língua alvo, sobre os mais diversos temas. Este livro está disponível a todos os alunos e professores do Ensino Médio (EM) nas escolas paranaenses na forma impressa, mas pode ser acessado, copiado, impresso e utilizado, sem a necessidade de preocupação com direitos autorais, por qualquer professor, aluno ou pesquisador do mundo, no endereço http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/lem.pdf; sendo por esse motivo chamado Livro Didático Público.

Tendo sido publicado pela primeira vez em 2006, são escassos os estudos sobre este material. Um levantamento de janeiro de 2011, repetido em julho do mesmo ano, apontou a presença de uma única dissertação sobre o tema: Tortato (2010), da Universidade Federal do Paraná, que fez um estudo para observar a coerência do LDP/LI com as DCE/LEM, concluindo que algumas unidades atendem

mais às orientações do documento que outras, devido à mescla de autores que participaram do projeto. Esta é a única dissertação presente no *site* “Dia a Dia Educação” sobre o tema.

No entanto, foi possível encontrar alguns artigos sobre o tema, como Dagios; Tortato (2010) que publicaram na revista X uma análise do LDP/LI sob a perspectiva da leitura e interculturalidade. Oliveira et alii (2009) publicou um artigo sobre o LDP/LI almejando investigar se o mesmo poderia propiciar o alcance dos objetivos propostos pelas DCE/LEM. Carvalho et alii (2010) publicou um artigo com o resultado de um estudo feito a partir de questionários e entrevistas com professores do ensino médio, em que os mesmos mostraram sua dificuldade em implementar o LDP/LI, embora compreendam a importância do mesmo. Em um âmbito mais amplo, Hutner (2008) apresentou, em sua dissertação, um estudo sobre o livro didático público em geral e analisa a porcentagem de professores que usam o LDP/LI.

Dado que ainda são poucos os estudos sobre o LDP/LI, existe espaço para mais pesquisas, lembrando que a função de materiais didáticos para o ensino de LE vai além da aprendizagem da língua, pois o mesmo é também responsável por abordar assuntos relevantes que provoquem discussão e reflexão crítica (XAVIER; URIO, 2006), propiciando a formação integral do cidadão.

Porém, em conversa informal no intervalo de um curso para professores de inglês na cidade de Cascavel, ao serem questionados sobre o LDP/LI, estes professores relataram que encontram dificuldades ao trabalhar com ele, considerando-o, por vezes, muito complexo para os alunos e em outros momentos, muito incompleto, por não propor atividades linguísticas mais elaboradas. Este estudo não toma este relato informal, acontecido no mês de outubro de 2010, como uma verdade para a maioria dos professores da cidade ou do estado, mas é fato que esse comentário é preocupante, pois mostra que estes professores ainda creem que o ensino de LE deve acontecer de forma mais estrutural e que os textos usados em aula devem ser simplificados.

Além disso, o livro não conta com o livro do professor, que normalmente oferece respostas prontas e metodologias a serem seguidas, e, dado que a universidade em algumas instâncias não propicia um preparo adequado para que o docente seja capaz de desenvolver suas aulas autonomamente, isso pode dificultar o trabalho de adaptação do livro à realidade escolar. Por este motivo, sente-se que o público docente, pode-se beneficiar de sugestões que o auxilie no uso do LDP/LI de

forma mais eficiente e abrangente, levando em conta aspectos além daqueles relacionados à gramática normativa, que estuda apenas os fatos da língua padrão, baseando-se puramente na variedade escrita, descrevendo o que se deve ou não usar na língua, em uma abordagem prescritiva (TRAVAGLIA, 2000).

Assim, torna-se objetivo deste estudo analisar e interpretar, em alguns textos selecionados do LDP/LI, que aspectos socioculturais e pragmáticos estão presentes na construção dos discursos veiculados pelo mesmo e como estes podem ser explorados pelo professor, a fim de que o livro seja uma ferramenta do professor para o preparo de aulas que mostrem os aspectos que permeiam os textos em LE e não apenas o que está evidente na língua, como a estrutura da língua e a tradução literal de termos.

Almeja-se, também, descrever a importância do ensino da língua inglesa na escola regular, pois, muitas vezes, este acaba sendo relegado aos institutos de ensino particulares. Além disso, refletir sobre como o LDP/LI se encaixa nos parâmetros educacionais oferecidos pelos documentos norteadores (PCN/LEM e DCE/LEM) e, ainda, apresentar sugestões de trabalho a partir da análise de textos do LDP/LI, observando fatores socioculturais e pragmáticos.

As perguntas que norteiam este trabalho são: "O LDP/LI, com seu formato inovador, pode ser usado como subsídio importante no preparo das aulas de língua inglesa? E, que tipo de abordagem deve ser utilizada em aulas de língua inglesa que tenham como base o uso do LDP/LI?" Estes são questionamentos cujas respostas podem atender às inquietações dos professores que, dentro da sala de aula, podem não ter encontrado uma maneira eficiente de usar o livro.

Os textos selecionados para este estudo são: a) texto sobre alimentação, presente no capítulo V, para tecer uma análise de como alimentação e cultura podem ser abordadas de modo mais abrangente em aulas de LE; b) fábulas - dentre diversas fábulas presentes no capítulo VII, do LDP/LI, optou-se pela versão original de "A cigarra e a formiga", por uma (re)interpretação moderna no Brasil e a fábula "O gafanhoto e a formiga" nos EUA, no inglês norte-americano, pretendendo analisar e comparar as mesmas; c) o texto *American English or British English?*, no qual se buscará apresentar os fatores pragmáticos, históricos e socioculturais presentes no inglês britânico, bem como no inglês norte-americano (EUA), discutir a questão das variações linguísticas, socioculturais e pragmáticas que estão presentes na língua inglesa, além de atentar para a compreensão do inglês como língua franca.

A escolha destes textos, dentre os demais apresentados no livro, deu-se a partir da relevância dos tópicos, do interesse que os adolescentes têm pelos assuntos tratados e, ainda, pela possibilidade de se explorar com mais profundidade os aspectos socioculturais e pragmáticos da língua.

Para efeitos de uma melhor exposição do trabalho, o texto dissertativo encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro, serão tratados os instrumentos metodológicos e o *corpus* da pesquisa, discutindo o ensino de língua inglesa no Brasil e no Paraná, a partir dos direcionamentos dos PCN/LEM e DEC/LEM, além de autores da área. Também será tratada a importância do livro didático, em geral, a partir dos estudos de Allwright (1981) e Coracini (1999) para entender-se a importância do LDP/LI.

No capítulo seguinte, encontram-se os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, tais como um histórico dos métodos e abordagens de ensino de LE e como os mesmos apresentam a questão da leitura, baseando-se, entre outros, em Richards; Rogers (1993) e Leffa (1988). Além disso, será discutido o conceito de cultura, cultura e língua e o lugar da cultura no ensino do inglês/língua franca, a partir de autores como Geertz (1989), Kramsch (1993; 1996; 1998), Rajagopalan (1998, 2003) e Ferreira (2000), entre outros. A pragmática, por fim, será discutida a partir dos conceitos de Widdowson (1978), Hymes (1979) e Mey (2001, 2009).

No capítulo III, serão apresentadas as análises dos textos, que serão interpretados com base nos pressupostos teóricos discutidos nos capítulos I e II. Os textos encontram-se em versão original, com a tradução em anexo.

Por fim, o trabalho será concluído com as considerações, que, se espera, respondam às perguntas da pesquisa, além de apresentar possibilidades de pesquisas futuras sobre o tema explorado.

Não existe neste trabalho a intenção de se apresentarem soluções definitivas para as questões levantadas, mas, há o interesse, principalmente, na exploração do processo analítico que leva a um conhecimento mais aprofundado sobre essa temática: a diversidade linguística e cultural presente no ensino/aprendizagem de inglês como LE.

1 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E O *CORPUS* DA PESQUISA

Neste capítulo, serão observados a metodologia e o *corpus* da pesquisa, apresentando de que modo isso se dará e quais os documentos utilizados. Além disso, será apresentada uma discussão sobre a utilização do livro didático e a importância do livro didático público.

1.1 O ESTUDO

O ensino de línguas, assim como de todas as demais disciplinas, pode acontecer de formas diversas, uma delas sendo o chamado “modelo bancário” de educação, em que o professor expõe e transmite conhecimento como se esse fosse uma mercadoria possuída por ele e não pelos alunos. No entanto, a educação desejada, a que se busca e se deve privilegiar, é aquela que ajuda o aluno a criar, a se emancipar como cidadão pensador. E, “um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa” (DEMO, 2003, p. 18).

Esse instrumento essencial, da pesquisa, que deve ser incentivada e priorizada em todos os anos da vida escolar, é a alma da vida acadêmica, como “estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania” (DEMO, 1993, p. 27). Portanto, é preciso que, na academia, ao selecionar-se um objeto de estudo e uma metodologia de trabalho, trate-se de assuntos de relevância no contexto social e ofereça-se tanto ao pesquisador quanto aos futuros leitores, a possibilidade de (re)criação da realidade estudada.

Tendo sido o LDP/LI selecionado como *corpus* da pesquisa, um assunto relevante na realidade escolar será abordado, almejando, ainda que de forma comedida, alcançar algum tipo de reflexão nas aulas de LE. Esta pesquisa é, portanto, qualitativa, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em seu contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Insere-se, desta forma, em um paradigma interpretativista, pois entende que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Aceita, também, o fato de que o pesquisador tem sua

capacidade de interpretação relacionada com seus próprios significados, visto que, para Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador não é simples relator passivo. Além disso, entende-se que o conhecimento é influenciado pelo contexto social e histórico em que ele é adquirido e produzido (KRAMSCH, 1998, p. 9).

Este trabalho se caracteriza como uma análise documental, visto que o LDP/LI é um documento institucionalizado pelo estado do Paraná e que tem esse valor dentro das escolas. Uma das vantagens deste tipo de análise é o fato de que “os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). De tal modo, os documentos, como no caso do LDP/LI, não se caracterizam apenas por ser uma fonte de informação, “mas surgem em determinado contexto e fornecem informação sobre este mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A opção pelo LDP/LI, como objeto de pesquisa, levou em consideração a sua importância no contexto educacional paranaense e a escolha por certos textos foi realizada a partir da possibilidade de trabalho com aspectos socioculturais, históricos e pragmáticos, que vem a ser a base desta pesquisa.

Porém, a fim de ser possível uma criação a respeito do tema proposto, é preciso, anteriormente, referenciar-se naquilo que já foi produzido sobre o assunto, incluindo outros documentos, tais como os PCN/LEM e DCE/LEM, assim como textos de linguística aplicada que discorrem sobre o ensino de LE, o uso do livro didático (LD), entre outros; além de, finalmente, recorrer a textos teóricos que auxiliem na conceituação e reflexão da pesquisa.

Assim, “para realizar pesquisas é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.1). Para os autores, essa é uma ocasião privilegiada visto que o pensamento, assim como a ação do pesquisador, esforçam-se em elaborar conhecimento sobre fatores da realidade, a fim de verificar soluções para esta realidade observada.

Sendo que esta pesquisa objetiva apresentar sugestões para o ensino de língua inglesa que leve em conta os aspectos socioculturais e pragmáticos presentes nos textos, a mesma se constitui como uma pesquisa aplicada e “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 1999, p. 43).

A preocupação desta pesquisa não reside no desenvolvimento de teorias de valor universal, mas, sim, com a aplicação imediata dos dados, numa realidade circunstancial, apresentando análises, (re)interpretações e sugestões pertinentes para o trabalho didático.

1.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

A fim de desenvolver uma pesquisa a respeito do livro didático público de línguas estrangeiras modernas, é relevante que se estude de onde este material provém, em que contexto foi criado e com que propósitos. Serão estudadas, portanto, as posições dos governos federal e estadual (Paraná) a respeito do ensino de LE, para assim melhor compreender como se deu a criação do LDP/LI.

1.2.1 Ensino de Língua Inglesa no Brasil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/LEM)

O ensino de LE no Brasil iniciou-se com a colonização, visto que os padres jesuítas foram trazidos à, então, colônia portuguesa com a intenção de ensinar línguas cultas, como latim e grego, aos nativos, para que desta forma eles pudessem ser mais eficientemente evangelizados. Para que esse ensino fosse possível, estes mesmos padres tiveram que, primeiramente, familiarizar-se com o tupi-guarani falado pelos indígenas.

Apenas no século XVIII, o governo inseriu no país o ensino laico, que não tinha, aparentemente, a influência dos padres. As LEs clássicas continuaram a fazer parte do ensino formal, o qual era reservado às classes privilegiadas que necessitavam deste conhecimento.

Em 1809, as LEs modernas, como o inglês e o francês, passaram a ser ensinadas na escola e essas disciplinas foram inseridas no contexto escolar graças à necessidade criada pelo comércio internacional da época. Contudo, este ensino continuava reservado a poucos, em um país majoritariamente analfabeto.

Anos mais tarde, a partir da Independência do país e a Proclamação da República, passou-se a priorizar a universalização do Ensino Básico, objetivando levar todos os cidadãos à escola. No entanto, apenas em 1976, graças à resolução de número 58, o estudo de uma LE torna-se parte do currículo comum, com obrigatoriedade para o, então, chamado Segundo Grau, e recomendando sua inclusão no Primeiro Grau, se as condições permitissem (PAIVA, 2005). Dado este caráter optativo do ensino no chamado Primeiro Grau, hoje denominado Ensino Fundamental, a maioria das escolas não incluíam, ou quando incluíam a LE, o faziam para completar a carga horária dos professores e não por considerarem este conhecimento realmente relevante. Paiva (2005) coloca que, desta forma, criava-se uma distância, cada vez maior, entre a educação das elites e a das classes populares, pois a elite tinha acesso ao ensino de LE em escolas particulares ou em escolas de idiomas, enquanto a população, em geral, tinha aulas com professores, em sua grande maioria, despreparados para este ensino.

Apenas a partir das novas Leis de Diretrizes e Bases, de 1996, que a LE tornou-se obrigatória no Primeiro Grau. Portanto, pode-se dizer que o ensino de uma LE universalizou-se a partir de então. A escolha da língua a ser estudada foi deixada a cargo da comunidade escolar, mas na maioria das vezes o inglês foi a língua priorizada. Essas leis tiveram boa repercussão nas escolas, pois, sendo leis, deveriam ser respeitadas.

Pouco depois, o Ministério de Educação e Cultura publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, para todas as matérias, incluindo a LE, reforçando a importância desta na formação plena do aluno. Os PCN/LEM

[...] pretendem inaugurar um novo tempo no ensino de LE, estabelecendo uma ruptura com o ensino tradicional nas escolas de ensino regular, incapaz de atender as demandas das classes populares, intensificadas pela explosão de redes mundiais mercantis e financeiras e seus desdobramentos na vida social e cultural das populações da periferia, já que a elite sempre buscou a aprendizagem para seus filhos nos cursos de idiomas a partir dos anos 70 (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 29).

O documento apresenta a língua inglesa dando a ela a devida importância e prevê que esta não seja estudada como a língua dos Estados Unidos, mas, sim, como uma língua global, que pode ser usada por pessoas de diversas

nacionalidades para uma comunicação em comum (BRASIL, 1998). Também ressalta a necessidade de se ter conhecimentos nessa língua a fim de ter acesso a vários níveis de conhecimento e interligar-se à comunidade global (BRASIL, 1998).

Os PCN/LEM para o Ensino Fundamental apresentam todo o histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, finalmente, defendem o ensino centrado na leitura, argumentando que o ensino das quatro habilidades não tem relevância social, baseando-se na opinião do pesquisador Moita Lopes (1996), o qual acredita que a necessidade real de usar a língua inglesa normalmente surge quando os estudantes ingressam na universidade e certos cursos requerem a leitura de textos nesta língua, para ele:

[...] a única justificativa social para a aprendizagem de LE no Brasil, especialmente do inglês, tem a ver com o uso do inglês como instrumento de leitura. A leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio. É, assim, a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE (MOITA LOPES, 1996, p. 131).

Da mesma forma, os PCN/LEM consideram que o desenvolvimento das habilidades orais não podem ser centrais no ensino de LE no Ensino Fundamental, pois isso “não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). Além disso, o documento considera as condições da maioria das escolas do país como um empecilho para o desenvolvimento de um ensino voltado às quatro habilidades. As salas superlotadas, o pouco domínio das habilidades orais por parte dos próprios professores e o material didático reduzido são citados no documento como exemplos de fatores que inviabilizam o ensino das quatro habilidades.

Porém, como Paiva afirma: “é surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e se acomode nessa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e a melhoria no ensino” (PAIVA, 2003, p. 63). Assim, a autora aponta que este argumento pragmático, que afirma não ter o ensino das quatro habilidades relevância no contexto em que os alunos vivem, e, estranhamente só está presente nos PCN/LEM, enquanto de fato os conteúdos de outras matérias escolares poderiam ser questionados da mesma forma, a partir da necessidade imediata de uso do que está sendo aprendido. No

entanto, certamente a sociedade receberia com protestos uma decisão de ensinar apenas as quatro operações nas aulas de matemática (pois é isso que o aluno mais usará na vida real) ou apenas jogos simples com bola na educação física (pois poucos praticarão esportes quando mais velhos).

Finalmente, críticas aos PCN/LEM apontam o fato de que “para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 31), enquanto para as classes de maior poder econômico, há sempre a possibilidade de recorrer aos cursos particulares, que oferecerão a oportunidade de aprender todas as habilidades, pois, no mundo globalizado, o cidadão deve estar preparado para trabalhar em qualquer lugar do mundo.

Os PCN/LEM preconizam o uso da leitura no ensino da LE, assim, a leitura deve ser trabalhada a partir de uma visão sociointeracional, levando os alunos à reflexão e à valorização da interação contínua na sala de aula, pois, assim, o professor estimula a autonomia do aluno e o seu desenvolvimento como sujeito. Por outro lado, os teóricos que escreveram esse documento não expressam preocupação com o que será lido exatamente. Caso tivessem se ocupado desta questão, perceberiam que há pouco ou nenhum material para leitura em LE nas escolas.

Dois anos mais tarde, os PCN/LEM para o Ensino Médio denunciavam o fato de que o ensino de LE vinha sendo relegado aos institutos particulares, sendo a disciplina escolar apenas um conjunto de regras e traduções que não levam o aluno à verdadeira interação com a LE, e diz que “às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo desta forma” (BRASIL, 2000, p. 27). Com o objetivo de mudar essa realidade, portanto, o documento apresenta as competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Algumas se referem ao ensino da língua oral e outras à língua escrita, indo acertadamente de encontro ao citado pelos PCNs de Ensino Fundamental.

Tendo sido publicados dois anos depois dos PCN/LEM de Ensino Fundamental, os PCNs de Ensino Médio foram escritos por profissionais que, de acordo com Paiva (2003) tinham crenças e filiações ideológicas diferentes e, por isso, surge um documento contraditório ao anterior. A contradição reside no fato de que no EM defende-se a comunicação oral e escrita em LE, visto que o documento entende estas duas competências como “ferramenta imprescindível no mundo

moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (BRASIL, 2000, p. 31).

No entanto, este documento também expressa a importância de pensar a disciplina de LE como parte de um quadro mais amplo, levando-se em conta a interdisciplinaridade, colocando que:

Embora seja certo que os objetivos práticos - entender, falar, ler e escrever - a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos [...] contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

A fim de complementar as orientações dos PCN/LEM, oito anos depois, o MEC editou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esse documento destaca a relevância da noção de cidadania na formação educacional do aluno e aponta a necessidade de entender essa disciplina como formadora, não apenas visando a proficiência linguística, mas, especialmente, a formação integral do aluno “incluindo o desenvolvimento da consciência social, da criatividade, da mente aberta para conhecimentos novos e de uma nova maneira de ver o mundo, livre de quaisquer preconceitos” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33). Portanto, neste documento, o ensino de LE passa a ser visto como um aliado na inclusão dos alunos no mundo globalizado.

O governo federal, no entanto, até o ano de 2011 não forneceu aos professores um material específico que possa ser usado no desenvolvimento dos objetivos previstos no EM. A escolha de um material didático fica a cargo dos estados, e, dentro deste contexto, a Secretaria da Educação do Paraná publicou suas orientações a respeito do ensino de LE e também criou um livro didático para o EM.

1.2.2 O ensino de língua inglesa no Paraná e as DCE/LEM

Como observado anteriormente, o estado do Paraná também apresenta suas ideias, na forma de Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE/LEM), na qual aparecem os pressupostos do governo estadual para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Este documento justifica a sua importância dizendo que os PCN/LEM são, em alguns momentos, controversos e que, ao longo dos dez anos que separam os documentos, novas descobertas, impulsionadas pela Linguística Aplicada, puderam levar as propostas mais modernas de ensino, no qual este documento se pauta (PARANÁ, 2008). Talvez ainda mais importante, os dez anos que separam os dois documentos testemunharam um desenvolvimento na área da comunicação sem precedentes, o que facilita, hoje, o contato com pessoas de outras nacionalidades e produções em LE, o que propiciou uma nova visão sobre a LE e sua importância.

As DCE/LEM, inicialmente, criticam as abordagens que não problematizam as questões culturais e ideológicas presentes no ensino de uma LE e acreditam que estas devam dar lugar a uma aula de LE baseada na pedagogia crítica, dando aos alunos meios para que “não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam no processo de sua produção [...]” (PARANÁ, 2008, p. 52).

A fim de resgatar a função social e educacional da disciplina de LE o documento propõe que o trabalho docente deve ser pautado nas teorias de Bakhtin, levando em conta os gêneros textuais. Assim,

[...] propõe-se que, nas aulas de LEM, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la (PARANÁ, 2008, p. 63).

Para o documento, o objeto de estudo da disciplina de LE não é meramente linguístico/estrutural, mas compreende questões culturais e identitárias, pois ele entende a língua enquanto produto histórico e sociocultural que não pode ser dissociado de seus falantes. Espera-se que o ensino não fique apenas na repetição ou na prática de pontos gramaticais descontextualizados, pois isso não leva os estudantes a refletirem sobre o papel da língua na sociedade, e não os ajuda a

observarem e questionarem a realidade em que vivem e em que as línguas estrangeiras estejam presentes.

As práticas que levem o aluno à reflexão sobre a LE, comparando-a a língua materna e criando mecanismos para alargar seus conhecimentos, devem ser priorizadas nas aulas de LE, pois estas aulas têm o objetivo de “contribuir para formarem alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão” (PARANÁ, 2008, p.56).

A formação integral do estudante também é considerada, visto que os autores não creem que o ensino de LE na escola deva se comparar ao ensino oferecido por escolas de idiomas, nas quais a preocupação é simplesmente com a formação linguística dos estudantes. É preciso, de acordo com o documento, que os professores compreendam que ensinar e aprender uma LE significa também ensinar e aprender percepções de mundo e o uso da língua, independentemente do grau de proficiência atingido (PARANÁ, 2008, p. 55).

Aqueles que estudam LE na escola pública devem ser guiados para a leitura de textos não simplesmente enquanto informação, mas, sim, enquanto discurso, buscando os significados por trás do que é dito, explorando as possibilidades da língua. O documento cita Bakhtin e diz que é preciso perceber a língua como uma “arena de conflitos”, na qual nada é dado, tudo é construído em conjunto pelo autor e leitor. Destaca-se, também, que os textos não podem ser selecionados ou rejeitados simplesmente devido à sua facilidade ou dificuldade em termos linguísticos, porque a leitura não se dá simplesmente através de itens lexicais conhecidos, mas, sim, através da ativação de diversos conhecimentos, muitos dos quais estão disponíveis aos alunos em sua língua materna.

Apesar de falar bastante em “textos”, as DCE/LEM indicam que o trabalho com o texto não deve ser prioritariamente de leitura, pois crê que no trabalho com o mesmo pode haver uma complexa mistura entre as linguagens oral, escrita e visual (PARANÁ, 2008, p. 58). Consoante, portanto, com os PCN/LEM de Ensino Médio, este documento acredita que é possível, e necessário, integrar a oralidade no ensino de LE.

No que se refere ao conteúdo, as DCE/LEM apresentam o mesmo de maneira estruturante, baseando-se na questão dos gêneros discursivos. Coloca-se que “caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas [...] em

conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries” (PARANÁ, 2008, p. 81). O documento diz que não basta disponibilizar os textos aos alunos, deve-se, além disso, provocar uma reflexão maior sobre o uso de cada gênero discursivo para que os alunos possam perceber como cada gênero é distinto de outros e os aspectos que os permeiam, tais como a autoria e o público alvo. Para isso, os alunos podem se apoderar de conhecimentos já adquiridos nas aulas de língua portuguesa. Além da ligação com os estudos da língua materna, o documento observa que é essencial a interdisciplinaridade, conjugando com a visão de Widdowson (1978) que crê na relação da LE com outras matérias escolares como uma maneira de estender o conhecimento dos alunos e basear a aula na experiência linguística dos mesmos.

Portanto, “a aula de LE moderna deve ser um espaço onde se desenvolvam atividades significativas que explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca” (PARANÁ, 2008, p. 64). As discussões, todavia, podem se dar em língua materna, visto que nem todos os alunos dispõem de léxico suficiente para dialogar em LE, mas estas discussões devem servir de base para a produção escrita em LE.

Para cada texto verbal utilizado em aula de LE, o documento sugere que o professor desenvolva os estudos levando em consideração: a) Gênero: explorar aquele que foi escolhido e suas diferentes aplicabilidades; b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quaisquer outras leituras poderão ser analisar e (re)interpretar a partir do texto apresentado; c) Variedade Linguística: formal ou informal; d) Análise Linguística: não é o ensino de gramática, pois não estuda a palavra ou a frase mas, sim, o texto, prefere atividades que levem à reflexão e não à classificação estrutural.

Além disso, o documento recomenda os tipos de atividades que parecem adequados a fim de abordar os temas supracitados. Elas são: a) pesquisa acerca do assunto abordado, que pode ser feita em livros, na internet, ou em conversas com pessoas mais experientes; b) discussão a respeito do assunto, em língua materna se for necessário, valorizando as pesquisas feitas pelos alunos; c) produção de texto com a ajuda dos recursos disponíveis na sala de aula e a orientação do professor.

O documento problematiza, também, a questão do livro didático e observa que embora muitos professores prefiram segui-lo, pelo aspecto prático representado, é

importante refletir sobre a ideologia que se encontra por trás destes livros e se faça uso de outros materiais que estão disponíveis, como TV, CD-ROM, entre outros.

1.2.3 O livro didático público de língua inglesa

Não se pode ignorar o fato de que, no Brasil, o fenômeno da educação em massa é muito recente. Historicamente, o acesso à educação era restrito às classes privilegiadas e mesmo a presença de bibliotecas no país data há pouco mais de duzentos anos, a partir da chegada da corte portuguesa ao Brasil.

O povo não sabia ler e não havia qualquer incentivo no sentido de alfabetizá-lo, e, obviamente, a leitura se restringia à elite dominante. Dados de Sapelli (2005) apontam para o fato de que, apenas em 1902, a primeira editora de livros didáticos instalou-se no Brasil, somente depois de trinta e seis anos mais tarde, surgiu o interesse governamental em analisar tais livros, a partir da Comissão Nacional do Livro Didático. Esta comissão, no entanto, não almejava avaliar a qualidade do conteúdo apresentado, mas, verificar se este estava de acordo com as ideias políticas que deveriam ser divulgadas na época.

Anos depois, em 1997, o Ministério da Educação e Cultura apresentou critérios para a real avaliação de materiais didáticos. De acordo com estes critérios, os livros didáticos não devem veicular conteúdos preconceituosos ou religiosos, ou servir como veículo de publicidade. A partir dessa avaliação, os livros são recomendados, ou não, como adequados para o uso nas escolas públicas do país. Infelizmente, os especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) deixam de lado os livros didáticos de LE, visto que “até hoje nenhuma avaliação foi realizada envolvendo livros de LE para a educação básica. Pode parecer que, na concepção do governo, esses livros pouco influenciam a formação da criança ou jovem [...]” (XAVIER; URIO, 2006, p. 30).

Recentemente (2010), porém, o governo federal passou a incluir línguas estrangeiras modernas no seu Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para EM, “a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2011, p.7). Neste Programa, diversas editoras enviaram seus livros

para avaliação no ano de 2010, os quais foram analisados segundo critérios especificados no Guia de Livros Didáticos (2011), e sete das vinte coleções apresentadas foram aprovadas para o trabalho no EM em todas as escolas do país a partir do ano de 2012. O Guia (2011) apresenta a resenha dos livros aprovados, especificando as particularidades de cada um, cabendo, agora, ao professor fazer a opção. Dois dos livros selecionados são da Editora Richmond e dois da Macmillan do Brasil e os demais são das editoras Saraiva, Lafonte e Ática. As resenhas das coleções demonstram que os materiais englobam todos os aspectos da língua, incluindo a compreensão oral.

Deste modo, percebe-se que o governo federal está buscando reverter o quadro de descaso pelas aulas de LE. Estes livros serão utilizados pelos alunos e oferecerão um manual ao professor para a preparação de suas aulas.

Os livros didáticos, em geral, no entanto, estão carregados de decisões que foram tomadas por outras pessoas, deixando pouco poder de decisão na mão do professor. Os especialistas em produção de livros didáticos seriam, supostamente, melhor preparados para definir conteúdos apropriados para o ensino em cada estágio/série (ALLWRIGHT, 1981, p. 6).

Essa falta de poder de decisão preocupa o autor, que crê que o livro didático não possa ser usado para determinar o que acontecerá em sala de aula, mas apenas para contribuir. Pelo apelo prático que apresenta ao professor, ele deve ser utilizado como uma das ferramentas, mas não substitui o papel do professor enquanto um profissional que prepara suas aulas a partir de objetivos que apenas ele é capaz de avaliar diante dos alunos.

Portanto, a utilidade do livro didático resume-se a contribuir na preparação das aulas, pois para o professor, pode ser muito difícil preparar suas aulas sozinho, a partir de recursos tais como fotocópias de vários livros, reportagens de jornais e da internet. Essa dificuldade é resultado da falta de tempo dos professores, sobrecarregados com diversas turmas em diversos turnos, e também ao despreparo dos mesmos, refletido na pesquisa de Coracini (1999), na qual professores do Ensino Médio, “demonstraram, em reuniões, nunca haver lido textos mais longos que uma página (a não ser romances) e, menos ainda, textos acadêmicos sobre o ensino” (CORACINI, 1999, p. 17).

Essa constatação preocupa e produz questionamentos sobre a capacidade destes professores de desenvolver, ou mesmo optar, por um material didático.

Questiona-se, deste modo, se o professor estaria adequadamente preparado para fazer seleções de conteúdos e materiais, visto que seu conhecimento teórico sobre linguística aplicada e ensino de línguas pode ser bastante reduzido e sua prática baseada prioritariamente no seu *habitus*. Seria então o caso de que os materiais didáticos são essenciais por causa da deficiência do professor? Allwright (1981) preocupa-se com tal questão e explica que nenhum livro é capaz de compensar pela deficiência do professor em termos de preparo para sua função, é preciso que, se não tiver sido suficientemente preparado pela universidade, busquem-se soluções para este problema. O livro didático não funciona sozinho.

A escolha do livro didático, quando feita pelo professor, só poderá refletir suas próprias concepções de como a LE deve ser ensinada. Como coloca Demo: “parece correta a expectativa de que ele [o professor] escolha o(s) livro(s) que vai usar. Todavia, a capacidade de escolha supõe competência técnica considerável, a par do conhecimento do leque de ofertas”, e, por isso, o autor aponta como solução o “surgimento de competência local, permanecendo ele mesmo [o MEC] com a supervisão e a avaliação” (DEMO, 1993, p. 109).

É dentro desse tipo de iniciativa que surgiu o LDP/LI. Ele é resultado do Projeto Folhas, o qual foi iniciado, em 2003, como um programa de formação continuada dos profissionais da educação, que incentivou os mesmos a estudarem, pesquisarem e escreverem materiais didáticos. A partir deste projeto, portanto, almejava-se que os professores criassem seu próprio material de apoio que são pautados nas propostas das DCE/LEM e na realidade escolar que lhes são tão familiares. Esse projeto, além de valorizar a capacidade intelectual do professor, quebra com uma tendência nas escolas brasileiras, na qual normalmente o professor só ensina, “estuda uma vez na vida, amalha um certo lote de conhecimentos e a seguir transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada vez mais desatualizada” (DEMO, 2003, p. 12).

De acordo com o Secretário da Educação do estado do Paraná da época, em sessão intitulada Carta do Secretário, presente nos livros didáticos públicos, uma das motivações para esse projeto foi a falta de materiais específicos para o EM, o que pode não ser um problema tão acentuado nos próximos anos, com a adoção dos livros oferecidos pelo PNLD, mas era um problema latente no ano de 2003 quando o projeto foi desenvolvido. Ainda, ele afirma que “o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade e não pode ser

apropriado particularmente” (PARANÁ, 2006, p. 4) e, por este motivo, o material é disponibilizado a todos os alunos do EM e também aos professores, os quais são incentivados a utilizá-lo em momento oportuno, dependendo dos encaminhamentos dados pelos docentes nas aulas. Este material está disponibilizado *online* para qualquer professor, de qualquer parte do país e do mundo, que se interesse por fazer uso do mesmo.

As DCE/LEM apresentam a importância do LDP/LI para o desenvolvimento dos objetivos da Educação Básica conforme explicitado no mesmo documento, e diz que o livro “não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de LE, mas constitui suporte valoroso e ponto de partida para um trabalho bem sucedido em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 69).

O livro divide-se em duas partes, sendo que os primeiros nove capítulos são sobre o espanhol e os nove subsequentes para o ensino de língua inglesa. O material é apresentado da seguinte forma ao estudante, no início da sessão de língua inglesa:

[...] nas próximas páginas você entrará em contato com um material especialmente pensado e elaborado para você praticar a língua inglesa e ao mesmo tempo ampliar seu conhecimento, oportunizando momentos em que você poderá colaborar com suas opiniões e sugestões sobre vários assuntos (PARANÁ, 2006, p. 159).

Os planos de aula escolhidos refletem essa preocupação, colocada na apresentação do material, em engajar os estudantes em momentos discursivos sobre assuntos variados. O quadro a seguir apresenta os temas discutidos em cada capítulo do livro:

Título	Tema
Shakespeare and “Ten things I hate about you”	A intertextualidade entre uma peça shakespeariana e um filme norte-americano.
The influence of English in the Portuguese language	Anglicismos e a influência da língua inglesa no português.
People through music	Relação da música com momentos históricos.
Writing correspondence: from papyrus and feather to the computer	Evolução da escrita propiciada pelas novas tecnologias.
Healthy food X Junk food	Alimentação.
Sewing the sentences and building bridges	Coesão textual.
Tales	Fábulas.

English around the world and through the ages	O desenvolvimento da língua inglesa e sua importância enquanto língua internacional
Technology and work	Novas tecnologias e sua influência no mercado de trabalho.

Fonte: Unidades do LDP/LI e seus respectivos temas, baseado em PARANÁ, 2006.

A preocupação em manter os temas próximos da realidade dos adolescentes é importante, pois, ao optar por um tema que interesse aos estudantes, eles se sentem mais à vontade para se expressarem e se engajarem na aula de LE. Assim, o estudante pode se assumir enquanto locutor de seu enunciado, mesmo que tenha dificuldades com a língua alvo. Existem alunos com dificuldades no domínio da língua, mas que têm bom conhecimento de diversos assuntos e, quando o tema tratado em classe é interessante e atual, estes alunos podem contribuir para o desenvolvimento do tema, de modo que o professor não é mais o único detentor do saber.

Este processo, portanto, dá autonomia ao aluno, que se sente responsável pela sua própria aprendizagem e procura desenvolver suas habilidades de forma mais ampla do que faria se estivesse memorizando regras gramaticais. Este aspecto é muito importante na formação integral do aluno, que é um dos objetivos principais da educação, conforme apontado pelas DCE/LEM.

O LDP/LI caracteriza-se como um suporte para “que os objetivos propostos nas DCE/LEM (2006) possam ser de fato atingidos nas escolas públicas do estado do Paraná, possibilitando ao aluno desenvolver consciência crítica e reflexiva acerca de seu papel na sociedade como agente transformador” (OLIVEIRA et alii 2009, p. 235).

Em um artigo recente, Oliveira et alii (2009) apresentou o resultado de observações de aulas de LE para perceber se o LDP/LI conseguia atingir aos objetivos preconizados pelas DCE/LEM: ir além das questões linguísticas para observar também questões culturais, ideológicas e sociais presentes na língua. A autora constatou que o material poderia, sim, propiciar o aprofundamento destas questões e

[...] desta forma, o LDP caracteriza-se como material de apoio aos estudantes e professores, respondendo à histórica carência de materiais didáticos de qualidade para o Ensino Médio público, com o objetivo que vai além da superficialidade do ensino de LI [língua inglesa] unicamente por meio de regras gramaticais e frases descontextualizadas, pois através da utilização deste material nas

aulas, espera-se que seja resgatada a função educacional e social da LI, superando os objetivos instrumentais, utilitaristas e pragmáticos que têm marcado a disciplina nas escolas públicas ao longo da história (OLIVEIRA et alii, 2009, p. 221).

Entende-se que este material não foi organizado para ser seguido à risca, visto que ele é um material para o EM, o qual compreende três anos, e caso o mesmo fosse estudado do começo ao fim poderia ser concluído em um ano. O fato é que o livro quer ser mais um subsídio para o trabalho docente, e não o único. Este material que pode ser considerado inovador uma vez que apresenta a LE de forma bastante distinta dos livros didáticos comuns, pois não trata da questão gramatical *per se*, “dependerá do professor para tornar essa característica possível em sala de aula” (XAVIER; URIO, 2006, p. 31). É preciso que o professor adapte, complemente, retifique e suplemente este material, criando novas possibilidades e fazendo uso de seu senso crítico.

Logo, este material depende muito da ação docente para atingir seus objetivos. Segundo pesquisa de Hutner (2008), 79% dos professores de LE entrevistados usam o LDP/LI, mas boa parte daqueles professores que o usam crê que os textos apresentados são muito complexos, dado o despreparo dos alunos que chegam ao EM sem condições de lerem textos longos em LE. Além disso, professores afirmam que os textos são complexos para eles também em certos momentos, evidenciando, portanto, os problemas na formação inicial dos professores de LE. Existe, também, por parte dos professores, resistência ao formato do livro, que não oferece uma prática pedagógica pronta ou fechada, e deve ser estudado pelos profissionais da educação para ser implementado de modo eficiente.

1.2.3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Lembrando que o livro didático público “não busca uma forma fechada e acabada de ensinar os conteúdos” (TORTATO, 2010, p. 67), foram selecionados três textos do LDP/LI para análise e sugestão de trabalho docente.

No capítulo V, um texto que trata da alimentação, o qual será analisado a partir dos conceitos de cultura de Kramsch (1993) e dos estudos de Giard (1996) e Woodward (2000) sobre alimentação e cultura. Buscar-se-á levar à discussão do

tema, de forma mais abrangente do que se tem observado nas escolas, que costumam usar de uma abordagem que Gimenez (2002) chama “o que os americanos comem no café da manhã”, ou seja, uma abordagem que isola fatos do cotidiano de uma nação específica e fala dela como se todos os moradores daquele país fossem iguais ignorando a heterogeneidade inerente a qualquer povo, que se reflete das mais diversas maneiras.

Já no capítulo VII, foi selecionada, dentre diversas fábulas presentes, a versão original de “A cigarra e a formiga”² em uma (re)interpretação moderna “O gafanhoto e a formiga” que aparece no LDP/LI. Serão analisadas as versões dadas às (re)interpretações modernas das duas fábulas a norte-americana e a brasileira, para se traçar um paralelo e perceber que fatores culturais, pragmáticos e históricos permitem que uma reescrita seja tão diferente da outra, partindo especialmente dos estudos de Moog (1964).

No capítulo VIII, o texto *American English or British English?*, que trata da diferença entre uma variedade linguística e outra, será analisado a partir do viés da competência linguístico-comunicativa, levando em conta os princípios da Sociolinguística e da Pragmática, mas também observando os fatores históricos e socioculturais presentes no texto e que podem ser explorados com maior profundidade para o desenvolvimento mais abrangente do mesmo. Será também observado a partir da abordagem do inglês como língua franca para que seja observada a importância (ou não) de se pensar a língua inglesa a partir de variações linguísticas e socioculturais de língua inglesa. Teóricos tais como Leffa (2001) e Phillipson (1992) são essenciais para esta análise.

² “A cigarra e a formiga” é uma das Fábulas atribuídas a Esopo (foi escritor da Grécia Antiga e lhe é atribuído várias fábulas populares) e recontada por Jean de La Fontaine. La Fontaine em suas Fábulas contava histórias de animais com características humanas, seguiu o estilo do autor grego Esopo, o qual falava histórias orais sobre a vaidade, a estupidez e a agressividade humana através de animais. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cigarra_e_a_Formiga. Acesso em: 14 de fev.2012.

2 DISCUSSÃO DOS APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, será discutido um histórico das concepções de língua e linguagem e como estas influenciaram os métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira, levando em conta, especialmente, como a leitura é abordada em cada uma delas.

Assim, serão discutidos conceitos de cultura e como aspectos socioculturais podem e devem ser explorados em aulas de língua estrangeira. Ademais, será tratada sob uma abordagem da Sociolinguística e da Pragmática, apresentando a sua relevância bem como sua importância no ensino/aprendizagem de LE.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E OS MÉTODOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Os estudos sobre a linguagem, e, conseqüentemente, sobre a aquisição de LE, alcançaram dimensões jamais vistas no último século. O desenvolvimento tecnológico na área de transportes e telecomunicações criou novas necessidades nunca antes imaginadas e propiciaram pesquisas mais amplas na área da Linguística e Linguística Aplicada. Destas decorreu o desenvolvimento de métodos e abordagens para o ensino de LE, dentre os quais serão revisados os mais significativos.

Antes, porém, é necessário conceituar os dois termos, que são por vezes usados indistintamente mesmo havendo diferenças relevantes entre si. Segundo Almeida Filho, a abordagem limita-se ao nível mais teórico e filosófico:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma LE em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13).

Um método de ensino é a teoria posta em prática, de acordo com Leffa, pois

[...] tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso (LEFFA, 1988, p. 211).

As abordagens e métodos para o ensino de LE têm sofrido alterações, entre outros motivos, graças ao entendimento daquilo que se considera língua e linguagem. A linguagem, por séculos foi concebida como subjetiva, como expressão do pensamento, apresentando nova perspectiva a partir dos estudos de Saussure na primeira década do século XX. Enquanto, anteriormente, acreditava-se que para estudar linguagem seria necessário estudar o psiquismo humano, visto que o fenômeno linguístico seria fruto da criatividade individual, Saussure (1975) vê a língua como fato social e afirma que para estudá-la é necessário estudar a estrutura.

O autor define o objeto de pesquisa da Linguística, o que não ficava muito claro na concepção de língua anterior. Ele crê que a língua escrita (*langue*) deve ser estudada e analisada, sendo que a fala (*parole*) é demasiadamente subjetiva. A *langue* refere-se à língua como sistema de signos interiorizados culturalmente pelos sujeitos falantes da mesma e reflete o que é estável na língua, ao passo que *parole* é o ato individual de escolha das palavras para a enunciação.

Entende-se a língua como um sistema estrutural, e, passa-se a estudar as regras e convenções que permitem a língua operar, sem levar em conta os aspectos socioculturais, históricos e ideológicos que interferem no seu uso. Dessa visão estruturalista decorre a concepção de língua como código, como instrumento, cuja função é a comunicação humana por meio da qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens (TRAVAGLIA, 2000).

A partir da concepção saussuriana, compreende-se que a aprendizagem ideal de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, pode acontecer de forma mais completa através de um detalhado estudo da estrutura da mesma. Pode-se observar que esta ideia sobre o ensino de língua ainda está presente de alguma forma em muitas abordagens e métodos, mas, pode-se dizer que ela surgiu ainda antes de Saussure, pois há centenas de anos usava-se o método chamado Gramática e Tradução.

Hoje, considerado tradicional e antiquado, serviu durante muitos anos aos objetivos pelos quais LE era estudada, que eram “aprender uma língua a fim de ler sua literatura e beneficiar-se da disciplina mental e desenvolvimento intelectual resultante do estudo da LE” (RICHARDS & ROGERS, 1993, p.3, tradução nossa). O ensino era, portanto, baseado no estudo da forma gramatical e de tradução de textos, dessa forma, a aula era em língua materna e a LE, objeto de estudo.

Deste modo, pode-se dizer que a leitura era a base dos estudos no método Gramática e Tradução, porém não de forma que levasse o aluno à reflexão sobre aquilo que lia. Acontecia nada mais que a decodificação, pois o objetivo maior não era dialogar com o texto ou observar criticamente os escritos, mas, sim, traduzi-los a contento.

O papel do professor era bastante formal, visto que estava em sala para ensinar, e o aluno para aprender, em um movimento descendente do conhecimento. O método não exigia muito dos professores enquanto falantes da LE, visto que os mesmos não precisavam falar a língua, mas falar sobre a mesma.

No Brasil, ainda é possível encontrar, em escolas de ensino regular, algumas técnicas típicas deste método, possivelmente porque os professores não estão tão familiarizados com a LE e, explicá-la em nível estrutural exige menor conhecimento da mesma. De qualquer forma, vale ressaltar que apesar de ser considerado tradicional, estrutural e antiquado, este método foi e ainda é eficaz em muitas instâncias.

Neves (2000), citado por Modesto (2006), no entanto, coloca que

a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução. (NEVES, 2000 apud MODESTO, 2006, p. 3) .

Ao focar apenas na tradução e estrutura, o método Gramática e Tradução ignora aspectos que permeiam a língua, tais como os fatores culturais, sociais e pragmáticos, que nem sempre estão tão evidentes nos textos.

Inovador, o método direto, impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, objetiva a comunicação na língua alvo. Para se atingir essa comunicação, o aprendiz deveria associar os significados diretamente com a LE,

sem interferência da língua materna. De acordo com Leffa (1988, p.213), o fundamento deste método baseia-se em aprender a língua estrangeira através da mesma, sem recorrer à tradução, mas, sim, através de gravuras e gestos para que o aluno aprenda a 'pensar na língua'. Portanto, o nome do método reflete seu funcionamento: o estudo da língua era desenvolvido diretamente na LE, sem o uso de tradução e desconsiderando o método de gramática e tradução, pois duvidava da real eficácia de uma abordagem rígida e conservadora. Baseando-se na maneira como a língua materna é aprendida, o método advogava o uso constante da LE em sala, argumentando que os alunos não se apoiam em nenhum tipo de signo ao aprender a primeira língua. Conseqüentemente, tanto professores quanto alunos ficavam proibidos de usar a língua materna, buscando expressar-se através de gestos e figuras.

O estudante sai de seu papel de passividade e obtém mais liberdade para expressar-se. No entanto, o método não permitia grandes mudanças por parte do professor, que tinha um *script* a seguir. Por exemplo, a forma escrita jamais poderia ser vista antes da oral, porque a forma escrita poderia prejudicar o desenvolvimento de uma pronúncia próxima a do nativo. A leitura, portanto, não era focalizada, mas, sim, a oralidade, embora pela primeira vez se tenha integrado as quatro habilidades: falar, ouvir, escrever e ler (LEFFA, 1988).

Ao contrário dos europeus que se encontravam geograficamente próximos de falantes de outras línguas e viam-se forçados a estudá-las, os norte-americanos não viam a necessidade de aprender a falar LE e por isso rejeitaram o método direto. Criaram, portanto, o método de leitura, que foi uma mistura entre os dois métodos anteriores. Estudava-se o texto, mas diretamente em LE, sem a tradução. A leitura era deste modo, a única habilidade priorizada, o que levou inúmeras críticas por parte dos estudiosos. Chagas (1957), citado por Leffa (1988), crê que a interdependência entre as quatro habilidades é tão forte, que o ensino isolado de apenas uma, a leitura, poderia levar a não aprendizagem nem mesmo da leitura, pois, de acordo com ele: "não se altera impunemente a ordem natural das coisas" (CHAGAS, 1957 apud LEFFA, 1988, p. 11).

Porém, ao ingressar na Segunda Guerra Mundial, o país precisava de falantes de LE e teve que formá-los de forma rápida e eficiente. Surgiu, então, a partir de estudos linguísticos, o método que, hoje, chamamos audiolingualismo. Este método baseou-se nas teorias behavioristas, corrente da psicologia que compreende

que os indivíduos são condicionados a agirem de certa forma através de estímulos, respostas e reforços. Desta forma, o método compreende a aprendizagem como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da LE, por meio da automatização criada pela repetição constante de elementos linguísticos. A aprendizagem de uma LE seria, portanto, um processo mecânico de formação de novos hábitos através da memorização de diálogos e desenvolvimento de exercícios repetitivos, em que as chances de erro podem ser minimizadas. De acordo com essa visão, o ensino deveria ser focalizado especialmente no processo de ensino e no professor, sem liberdade de criação por parte dos alunos. Nessa visão, a mente do aprendiz se torna uma “tábula rasa que tem que ser moldada” (BRASIL, 1998, p. 56).

Neste método, a leitura deixa de ter o papel principal que tinha no método de leitura e passa a ser secundária à oralidade. Advoga-se pelo uso da leitura apenas depois de extensiva prática de repetição e os textos devem conter apenas aquele vocabulário que foi adquirido através de exercícios mecânicos anteriormente. Não se propõe a leitura como interação ou como tópico de discussão, pois o texto não é autêntico, porém criado para o propósito de adquirir o léxico ou a estrutura gramatical de forma sistemática.

Apesar disso, os resultados foram excelentes, visto que os aprendizes estudavam de seis a nove horas por dia e tinham uma forte motivação para aprenderem. No entanto, argumentou-se contra este método dizendo que tal teoria de ensino não poderia servir de modelo de como os seres humanos aprendem língua, visto que a língua não é simplesmente um comportamento imitado, mas, sim, criado através do conhecimento de regras abstratas (RICHARDS & ROGERS, 1993, p. 66, tradução nossa). As teorias de Chomsky (1965) mostraram que as crianças não aprendem a primeira língua apenas repetindo o que ouvem, mas através de uma gramática internalizada que as ajudam a criar novas sentenças, nunca antes ouvidas.

Partindo das teorias de Chomsky e de Krashen (1982), a abordagem natural surge como opção. De forma simples, pode-se dizer que esta abordagem buscou “desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente)” (LEFFA, 1988, p. 236).

Esse método apresenta uma visão cognitivista de linguagem, vendo a aprendizagem de LE como um processo no qual o aluno “com base no que sabe

sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela” (BRASIL, 1998, p.56). Nessa abordagem, equívocos de ordem gramatical ou fonológica são importantes para o desenvolvimento visto que é através deles que o aprendiz pode testar suas hipóteses.

Nesse método, não há espaço para formalidades como um material didático, pois o professor deve criar sua aula a partir da observação das necessidades dos alunos. Assim sendo, a leitura não tem um papel específico no método, pois ela pode surgir como subsídio do professor ou não. Almeja-se copiar a maneira como as pessoas adquirem a língua estrangeira em um contexto real da língua (por exemplo: um brasileiro morando nos EUA), e, por este motivo, o ensino não pode se dar de forma sistemática, porém, natural.

Contrariando os estudos de Chomsky (1965) que considerava a aprendizagem de línguas como um fenômeno de construção individual, Hymes (1979) afirmou que a língua é desenvolvida a partir de relações dinâmicas entre indivíduos que buscam expressar e negociar significados e criou o termo competência comunicativa para caracterizar a capacidade de um interlocutor de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação. Foi a partir desses estudos que foi desenvolvida a Abordagem Comunicativa, que por ser uma abordagem, e não um método, não ofereceu aos professores uma maneira fechada e pronta para o ensino de línguas.

Esta abordagem partiu de uma visão mais moderna de ensino e aprendizagem, que provém de estudos inovadores sobre a linguagem, especialmente de Bakhtin (1986) e Gumperz (1982), que compreendem a linguagem como processo de interação. Deste modo, a língua deixa de ser vista como estrutura e passa a ser estudada e analisada como o instrumento que possibilita a criação e manutenção de relações sociais. Esta concepção desmascara o mito da homogeneidade linguística, pois a entende como heterogênea e necessariamente em processo de mudança. Além disso, analisa-se o que se dá por trás da língua: a persuasão através da linguagem, a argumentação constantemente presente na mesma e a ideologia presente por trás dos enunciados pronunciados ou redigidos.

Bakhtin (1986) ressalta que a língua é uma abstração quando concebida isoladamente da situação social que a determina. Para o autor, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico

abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p.124), isso porque “a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem” (BARROS, 2005, p. 29).

Sendo assim, o ensino de línguas deve sempre pressupor uma interlocução, o dialogismo. É preciso observar a língua (seja materna ou estrangeira) não mais como um sistema neutro, mas como um sistema polifônico, já que, de acordo com a mesma autora, “a significação das palavras depende da relação entre sujeitos, ou seja, constrói-se na produção e na interpretação de textos” (BARROS, 2005, p. 29).

Levando-se em conta tal teoria de língua, o ensino de LE deve considerar momentos enunciativos relevantes, fazendo com que o aluno use a língua para interagir com os colegas, com os professores, com o texto proposto. Essa interação não se dá apenas em nível oral, mas também na leitura e na escrita.

A perspectiva de leitura, apontada como ideal nesta abordagem, é a perspectiva interacional, ou seja, um processo de produção de significado em relação ao texto escrito, que faz uso de várias ordens do saber do leitor e do escritor tais como conhecimento de mundo, conhecimento semântico, sintático, lexical, textual e discursivo (MOTTA-ROTH, 1999). Neste processo de leitura, o texto causa mudanças em todos os elementos envolvidos, pois

muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo (LEFFA, 1999, p. 16).

Deste modo, ocorre que a Abordagem Comunicativa advoga pelo abandono de uma perspectiva de leitura como um processo que começa com o reconhecimento das letras, depois das palavras, depois das orações, até chegar à compreensão completa. Isso porque “ler não é simplesmente uma questão de relacionar palavras quando elas aparecem no contexto com seu significado dicionarizado, mas criar valores pelo processo ativo de interpretação” (WIDDOWSON, 1978, p. 85, tradução nossa).

Conclui-se, portanto, que a abordagem comunicativa entende a língua enquanto interação e, deste modo, não pode aceitar que a mesma seja observada a partir dos princípios da gramática normativa. O foco na estrutura, enquanto noção essencial à aprendizagem, dá lugar à necessidade de interação e entende-se a

aprendizagem de uma língua estrangeira como uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Os processos de aprendizagem ocorrem através da interação “entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam” (BRASIL, 1998, p. 57-58), portanto, o conhecimento é assimilado a partir da relação social entre o aluno e o professor e alunos entre si.

Logo, a leitura se dá a partir da perspectiva *top-down*, que significa começar a leitura a partir da perspectiva do aluno, a partir do seu conhecimento de mundo. Isso não significa, no entanto, que apenas textos sobre temas conhecidos pelos alunos devam ser lidos em sala de aula, pois isso seria roubá-los da oportunidade de conhecer novos temas (SILBERSTEIN, 1994). O que se entende como ideal é que nenhum texto seja lido simplesmente para responder a algumas perguntas mecânicas ou para introduzir algum ponto gramatical, mas que ele realmente faça sentido para o aluno.

Portanto, o ensino de LE a partir dos preceitos da abordagem comunicativa prevê que o professor acione nos aprendizes a real necessidade de comunicação, seja ela de forma oral ou escrita, para que assim ele encontre formas de usar sua competência comunicativa, desenvolvendo assim a competência linguística.

Nesta abordagem de ensino de línguas, o professor não é alguém que repassa conhecimento, mas, sim, uma pessoa que orienta aos estudantes na direção do conhecimento, fazendo refletir e criando momentos de interação. Os alunos, por sua vez, são vistos como pessoas completas com necessidades diferentes, que buscam no aprendizado de línguas objetivos diversos e cabe ao professor a responsabilidade de trabalhar com as necessidades e objetivos individuais enquanto buscam o desenvolvimento de um grupo.

Infelizmente,

[...] não podemos dizer que escola pública (e mesmo a privada) brasileira tenha, alguma vez, implementado o método comunicativo, o que faz é um grosseiro arremedo: joguinho, musiquinhas e atividades lúdicas podem ser divertidas, podem agradar os alunos, mas não devem ser confundidos com ensino comunicativo (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 26).

Assim, faz-se a seguinte pergunta: "Se a escola pública não tem implementado a abordagem comunicativa, o que tem feito?" Almeida Filho (2005) e Dias & Assis-Peterson (2006) apresentam em seus estudos exemplos de como este ensino tem se dado. Estes estudos, assim como muitos outros (MOITA LOPEZ, 1996; GIMENEZ, 2005; PESSOA, 2006; FIGUEIREDO, 2007; COX; ASSIS-PETERSON, 2008;), demonstram que as aulas de LE são, muitas vezes, uma "colcha de retalhos" na qual são misturadas características das mais variadas vertentes e espera-se que o aluno veja sentido dentro de um contexto em que nem mesmo o professor tem muita clareza do que está tentando desenvolver.

Evidentemente, deve-se salientar que "[...] a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas" (REVUZ, 1998, p. 216), dado que em todos os contextos (escolas particulares, públicas, de idiomas), observam-se casos de sucesso e de fracasso na aprendizagem da LE. Além disso, Leffa (2005) salienta que

Não existe nenhum método, por mais errado que seja, que não tenha produzido um falante proficiente de língua estrangeira - como também não existe nenhum método, por mais correto que seja, que não tenha fracassado completamente em produzir um falante proficiente. Em outras palavras, a causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve ser buscado em algum lugar que fique além da metodologia usada. Um desses lugares, não o único, é o espaço político do aluno e do professor (LEFFA, 2005, p. 204).

Neste sentido, corrobora-se com Paiva, que diz que "o aprendiz é parte central do processo e deve ser visto como agente de sua própria aprendizagem e não como um objeto que se plasma de acordo com as imposições de métodos e do professor" (PAIVA, 2005, p. 31).

Deste modo, este resgate histórico das abordagens e métodos, observando como abordavam (ou não) a leitura, não deve ser visto como uma crítica aos anteriores à abordagem comunicativa, como se essa última fosse a mais "correta" e aceitável. Entende-se que todas as abordagens e métodos tiveram sua importância e seu valor dentro do momento histórico vivido, mas se compreende que é necessário buscar respostas fora deles para um ensino que leve a uma maior reflexão sobre os aspectos que permeiam o discurso em LE, especialmente em língua inglesa, hoje, vista como língua franca.

2.2 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Partindo de um breve conceito de cultura, será buscada a relação entre a cultura e o ensino de línguas estrangeiras, especialmente no ensino da língua inglesa, que no seu patamar de língua franca precisa de uma discussão própria com relação a este tema.

2.2.1 Cultura e Língua

O termo cultura tem sido conceituado de formas diferentes por diversos pesquisadores de diversas áreas. Kramsch (1998), que estuda especialmente a relação entre língua e cultura, coloca que “uma maneira de pensar sobre cultura é contrastá-la com natureza. A natureza refere-se àquilo que nasce e cresce organicamente (do latim *nascere*); a cultura refere-se àquilo que é cultivado e cuidado (do latim *colere*)” (KRAMSCH, 1998, p. 4, tradução nossa). Ou seja, a cultura é aquilo que não nasce com o indivíduo, mas lhe é repassado a partir da educação familiar e escolar e transformado através das convenções sociais.

Já Geertz (1989) mostra a diversidade de definições de cultura citando Kluckhohn na obra em que o primeiro considera uma das melhores introduções à antropologia: Um espelho para o homem. Kluckhohn definiu cultura como:

(1) o modo de vida global de um povo; (2) o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar; (4) uma abstração do comportamento; (5) uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; (6) um celeiro de aprendizagem em comum; (7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; (8) comportamento aprendido, (9) um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; (10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; (11) um precipitado da história (KLUCKHOHN, 1949 apud GEERTZ, 1989, p. 4).

Geertz (1989), após resumir vinte e sete páginas da obra de Kluckhohn, defende, como Max Weber, que: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise, “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 4).

Atualmente, as teias de significados que são tecidas, para os seres humanos, são mais complexas do que em tempos passados. Os aspectos socioculturais de um povo podiam ser mais facilmente identificados quando tecnologias modernas não existiam para conectar qualquer parte do mundo com a outra. Além disso, enquanto há alguns anos a família e a escola eram os pilares fundamentais da educação e, portanto, da manutenção dos tesouros culturais, sendo o “canal da centralização” (CERTEAU, 1995, p. 138), hoje, “o poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e em qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele ‘personaliza-se’. Introduce por toda parte os seus produtos” (CERTEAU, 1995, p. 138). É por isso que, em termos atuais, pode-se dizer que

[...] a cultura está mais no quê e no como nós nos trocamos mensagens e nos dizemos palavras e idéias entre nós, para nós e a nosso respeito, do que no que fazemos em e sobre o nosso mundo, ao nos organizarmos ocasionalmente para viver nele e transformá-lo (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Desta forma, Brandão (2002) coloca a linguagem enquanto aspecto central para o conceito de cultura. Kramsch (1998) desenvolve uma teoria que inter-relaciona língua e cultura dizendo que é através da língua que se conduz a vida social, ou seja, é como se interage com outros indivíduos. Deste modo, a língua está ligada à cultura de maneiras múltiplas e complexas, pois “os indivíduos não só expressam experiência como também criam experiência através da língua” (KRAMSCH, 1998, p. 3, tradução nossa). A mesma autora observa que a língua expressa, encarna e simboliza a realidade cultural de um povo, pois as pessoas veem a língua como um símbolo de sua realidade social.

Desse modo, pode-se afirmar que as línguas não diferem apenas em seu léxico, gramática e características fonológicas. As línguas, e as variedades da mesma língua são diferentes também nos tópicos que são aceitáveis falar, nas respostas que são aceitáveis para certas perguntas, nas perguntas que são

socialmente adequadas de se fazer, sendo que tudo isso faz parte dos aspectos culturais de dada comunidade de fala.

Como exemplo disso, Wierzbicka (2008) discute o fato de que russos tendem a dizer a verdade sobre a aparência das pessoas, mesmo aquelas que conhecem há pouco tempo. A autora apresenta exemplos na literatura russa que podem provar a naturalidade com que os interlocutores falam da aparência alheia, sobre como envelheceram, como estão feios. Esse mesmo comportamento, partindo de um brasileiro ou de um americano seria considerado extremamente rude porque nestas comunidades de fala, a crítica à imagem alheia (diretamente à pessoa envolvida), não é socialmente e culturalmente aceitável.

Em geral, a língua inglesa tem uma regra culturalmente estabelecida de não se falar a primeira coisa que vem à mente sem pensar bem antes (conforme atesta Wierzbicka, 2008), e por isso, para quando uma pessoa faz algum comentário impensado, existe o verbo *blurt out*, o qual não existe, de acordo com a autora, na língua russa, por exemplo, pois esses falantes não veem com maus olhos os comentários espontâneos, pelo contrário, valorizam a pessoa que assim age.

Analisada a partir desses exemplos, pode-se dizer que “a língua é o elemento mais representativo de qualquer cultura” (SIQUEIRA, 2008, p. 192), pois é através dela que a cultura se manifesta e é recriada.

Línguas e culturas variam, dado que

[...] somos a única espécie que, munida de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de produzir um modo único de vida, ou mesmo maneiras de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Dentro de um mesmo espaço geográfico convivem pessoas diferentes, com suas variadas experiências de vida, idade, sexo/gênero, orientação sexual e ideias políticas, e pode-se reconhecer dentre falantes da mesma língua diversas culturas e sub-culturas que se refletem naquilo que certo grupo crê ser aceitável linguisticamente. Deste modo, o simples fato de ser falante nativo de uma língua não faz de todos os falantes membros de uma única cultura. A equação “uma língua = uma cultura” nada mais é que uma crença (KRAMSCH, 1998, p. 67), pois “os indivíduos assumem diversas identidades coletivas que são passíveis não apenas de mudar ao longo do tempo em diálogos com outras pessoas, mas também propensas

a estar em conflito umas com as outras”. Complementando, McLaren afirma que “os significados culturais são híbridos, não podendo estar contidos dentro de qualquer discurso de autenticidade, raça, classe, gênero ou essências” (MCLAREN, 2000, p. 69). Como “essências” pode ser entendido “essencialismo”, ou seja, a ideia de que uma pessoa é de uma maneira apenas. Sendo assim, é inviável considerar a cultura de um povo a partir de generalizações, pois como coloca Geertz (1989), ela está em busca de significações, não é um processo fechado, ou pronto e aquilo que apressadamente se reconhece como a cultura de uma sociedade, como os objetos e mitos, não são culturalmente significativos se não forem parte integrante do processo da vida cultural (BRANDÃO, 2002, p. 119).

Sendo cultura um termo tão complexo e multifacetado, em busca de significações e terminantemente influenciado e influenciador da linguagem, parece relevante comentar como posicionar este conceito nas aulas de LE.

2.2.2 Ensinar inglês é ensinar a cultura de quem? E por quê?

Halloween, The Fourth of July, Mc Donalds, a família real britânica... Alguns dos itens que podem ser citados como ícones da língua inglesa. Em algumas abordagens de ensino, parece claro que o entendimento do que é ensinar cultura em LE se pauta na observação desses aspectos, dentre outros, obviamente, que parecem representar a língua inglesa como um todo. Especialmente em escolas de idiomas, essa abordagem parece em voga e festas comemorativas que lembrem as celebrações norte-americanas são comuns.

Esta posição está na contramão dos estudos sobre o inglês como língua franca. Como já citado, o inglês a que se atem enquanto língua ideal para o estudo na escola regular não é o norte-americano ou britânico, mas, sim, o inglês/língua franca e esta não tem que se moldar aos hábitos dos seus falantes nativos, até porque ela, de acordo com Rajagopalan (1998), é “língua materna de ninguém”. Comungam com essa posição Munat (2010), que vê a língua inglesa como uma língua que perdeu suas raízes inglesas e americanas e tornou-se uma língua independente; e Leffa (2006), que diz que uma língua como o inglês não fica atrelada a uma única cultura.

Considerando essas afirmações dos autores, cabe questionar: "Estaria, então, a língua inglesa desprovida de valores culturais, de aspectos socioculturais? Seria uma língua neutra?"

Em resposta a essas perguntas, este trabalho posiciona-se como Bullio (2008) que afirma ser impossível desvincular cultura e língua, mesmo a inglesa com todas as suas particularidades atuais. Embora existam várias línguas inglesas ao redor do mundo, dada a amplitude de sua expansão, "existe também um cerne importante e relativamente estável e este cerne não é culturalmente neutro" (WIERZBICKA, 2008, p. 5, tradução nossa). Existe, portanto, um cerne linguístico e cultural compartilhado, visto que os falantes podem ser diferentes em suas atitudes e valores, mas têm muito em comum através da língua que compartilham.

Sendo assim, embora mais pessoas falem essa língua, atualmente, como LE que como língua materna, ela ainda está permeada de valores e aspectos que são próprios dos seus povos nativos (o círculo interno de Kachru), e isso não pode ser ignorado. Os fatores extralinguísticos são parte integrante do linguístico e o estudo de um não pode excluir o outro.

Um exemplo de como uma língua está permeada de traços culturais são as metáforas utilizadas que "se acumularam ao longo do tempo no estoque de conhecimentos semânticos de uma comunidade" (KRAMSCH, 1998, p. 20, tradução nossa). As metáforas refletem como cada comunidade de fala visualiza certos aspectos da vida sociocultural.

Na língua inglesa, por exemplo, "tempo é dinheiro", assim muitas metáforas relacionadas a tempo estão semanticamente ligadas ao dinheiro, como as expressões *save time* (economizar tempo); *spend time* (gastar tempo); *make the time* (fazer o tempo/fazer dar tempo). Isso porque para os anglófonos, o tempo é uma mercadoria, um recurso limitado, então eles "entendem e experienciam o tempo como algo que pode ser gasto, desperdiçado, planejado, investido sabiamente ou mal, economizado ou jogado fora" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 9). De acordo com os mesmos autores, um conceito metafórico estrutura a vida em sociedade, e portanto, faz parte dos aspectos socioculturais de uma comunidade.

No histórico anteriormente traçado sobre o ensino de LE, é aparente a preocupação, de uma forma explícita ou não, com o aspecto cultural. De acordo com Ferreira (2000), o ensino de língua inglesa sempre focalizou, em todas as

abordagens e métodos, na questão cultural, mas não de modo que houvesse integração entre a cultura da língua ensinada e a cultura do aprendiz, então,

[...] não é de estranhar que o ensino de LE ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de LE é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua auto-estima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A LE e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Essa realidade fica retratada nos resultados da pesquisa de Moita Lopes (1996), que investigou a visão dos professores de língua inglesa sobre a língua e povos falantes da mesma. Os roteiros de entrevistas comprovaram que, naquela ocasião particular, os professores demonstraram ter uma visão idealizada do povo norte-americano e britânico, e uma opinião inversa sobre os brasileiros. A investigação mostrou que, diante de uma lista de adjetivos que poderiam usar para caracterizar os povos de língua inglesa e o povo brasileiro, os professores entrevistados caracterizaram os primeiros como honestos, sérios, educados, trabalhadores, realistas, formais e disciplinados, enquanto o povo brasileiro teve maior percentual de identificação com os seguintes adjetivos: desonesto, brincalhão, mal-educado, preguiçoso, romântico, informal e indisciplinado. Nestas descrições, assim como em respostas a outras perguntas propostas pelo pesquisador, constaram-se que aqueles professores consideravam os povos de língua inglesa como superiores em vários sentidos aos brasileiros. E embora não tenha sido do escopo da pesquisa do autor observar o comportamento dos professores em sala de aula e como repassavam essa visão aos alunos, é possível inferir que diante de tamanha crença na superioridade nos anglófonos por parte dos professores os alunos sejam passíveis a se sentirem diminuídos, como colocou Rajagopalan (2003).

Isso seria a “colonização mental”, nas palavras de Leffa (2006), a qual acontece quando “a cultura da língua estrangeira é apresentada aos alunos de uma perspectiva extremamente favorável, como uma ‘ilha da fantasia’, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz”. Os professores, então, “acabam naturalizando o conceito de que qualquer artefato, ideia ou ideologia, produzido nos Estados Unidos,

ou qualquer outro país central, é sempre superior a qualquer artefato, ideia ou ideologia produzida no Brasil ou qualquer outro país periférico” (LEFFA, 2006, p. 13).

Fatos preocupantes, especialmente neste momento histórico, quando “a cultura e a história dos EUA ameaçam a autonomia do espírito humano, mais do que exercitam” (MCLAREN, 2000, p. 52). Isso deve levar à reflexões a respeito de como a cultura tem sido abordada em aulas de LE, especialmente a língua inglesa com todas as peculiaridades que lhes são características no momento histórico atual.

Buscando apresentar soluções a respeito desse assunto, as DCE/LEM colocam entre os objetivos para o ensino de LE moderna o respeito à diversidade, seja ela cultural, identitária ou linguística, pautando-se no ensino de línguas que “não priorize a manutenção da hegemonia cultural” (PARANÁ, 2008, p. 52). O estudo de LE seria então um espaço para que o aluno “reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive” (PARANÁ, 2008, p. 53).

A língua, portanto, não pode ser dissociada da cultura, pois nenhuma língua é neutra: elas sempre representam culturas e maneiras de viver e é “a partir do confronto com a cultura do outro, [que o aluno] se torna capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social” (PARANÁ, 2008, p. 57). Isso significa que a partir das práticas pedagógicas apresentadas em sala de aula, propiciando o olhar crítico sobre diferentes comunidades, os alunos podem perceber que as culturas são diferentes, porém não podem ser hierarquizadas, como se uma fosse superior à outra. Isto é um conhecimento essencial ao aluno visto que “a formação da identidade social dos sujeitos é influenciada não só pela língua(gem) e pela cultura, mas também pelas crenças que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre tudo o que os cercam” (SANTOS, 2008, p. 152). Portanto, uma visão hierarquizada de cultura, levando em conta a americana ou a britânica como superior, tem influência na maneira como estes alunos constroem suas identidades e como veem os membros de seu país e de sua comunidade. Como coloca Ferreira:

Temos que ter claro que ao ensinar uma LE não estamos fazendo com que nosso aluno adquira a cultura do outro, mas sim saiba que um povo se comporta de uma forma e outro se comporta de outra

forma. Mas que com isso nossa cultura não passa a ser superior ou inferior a outra (FERREIRA, 2000, p. 122).

Todos os autores citados argumentam contra uma visão idealizada da cultura alheia ou mesmo da própria cultura, ou uma visão essencialista da mesma. Ensinar LE levando em consideração aspectos socioculturais não se trata, portanto, de trazer elementos isolados de determinada cultura numa abordagem que Gimenez (2002) chama de “o que os norte-americanos comem no café da manhã”, ou seja, uma abordagem de cultura que isola um fato do cotidiano dos falantes da LE e fala dele como se milhões de pessoas fossem exatamente iguais entre elas, e se apresentassem aos brasileiros como exóticas dentro de suas “esquisitices”. É preciso, ao contrário, levar em conta as semelhanças entre a cultura alheia e a própria, através de materiais de diversas fontes.

Kramersch (1993, p. 205) aborda a importância do estabelecimento de um círculo/esfera de interculturalidade, isto é, entender a cultura estrangeira colocando-a em relação com a do aluno, através da reflexão sobre ambas as culturas envolvidas. Além disso, a autora crê que a cultura deve ser tratada como diferença, ou seja, não é o suficiente dizer: os norte-americanos são assim, os brasileiros fazem de forma diferente; pois estas generalizações já não fazem sentido dentro da multietnicidade e multiculturalidade presentes em todas as partes do mundo. Ensinar cultura como diferença é, portanto, “não tratar cultura como características nacionais como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados a idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social” (GIMENEZ, 2002, p. 112), fato muitas vezes ignorado quando se fala “americanos adoram *fast-food*” ou “ingleses são muito educados”. Generalizações como estas não tratam de fato da cultura, e não levam a uma leitura crítica da realidade.

Para Kramersch (1996), existem três abordagens possíveis para relacionar LE e cultura. A primeira, mais tradicional, é a *cultura na língua*. Dentro dessa maneira de se estudar cultura, a importância da mesma é asseverada, mas ela é simplesmente pressuposta: não há qualquer reflexão sobre ela enquanto se ensina língua. A segunda é *cultura e língua* e, neste modo de trabalho, os aspectos culturais são abordados em paralelo à estrutura gramatical, mas sem haver uma preocupação em relacioná-la com o mundo dos alunos. Nessa abordagem, o aluno deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter um bom desempenho ao usar a língua. Já a

terceira maneira, que é considerada a mais apropriada pela autora, é a *língua como cultura*, e nesta abordagem existe a reflexão e a comparação dos aspectos culturais da LE e da língua materna, sem hierarquização das mesmas.

Ensinar língua como cultura não se trata apenas de trazer elementos isolados de uma determinada cultura para serem incorporados a um conteúdo linguístico. Ensinar língua como cultura significa levar em consideração a simbiose que existe entre os dois elementos e criar condições para que se estabeleça na sala de aula, principalmente através de materiais culturalmente sensíveis, oriundos das mais diversas fontes, inclusive da cultura materna, o que Kramsch (1993) chama de “círculo de interculturalidade”, levando o aprendiz a compreender a língua como um pacote de regras gramaticais e funções comunicativas a serem memorizadas e replicadas (SIQUEIRA, 2008, p. 185).

Para isso, faz-se necessário estudar, discutir e trabalhar conteúdos culturalmente sensíveis de modo que os alunos sejam estimulados a observarem, compararem e refletirem sobre os diferentes modos de vida. “É importante saber sobre o Outro, contudo, mais importante é se colocarmos diante do Outro em pé de igualdade, em situação de equilíbrio” (SIQUEIRA, 2008, p. 188), pois desta forma, além de otimizar a aprendizagem da língua, otimiza-se também a capacidade dos aprendizes de desenvolverem seu senso crítico com relação àquilo que observam.

Dentro do estudo de língua como cultura, não se objetiva criar no aluno a ilusão de que todos são iguais, sejam americanos, brasileiros ou japoneses, pois isso não é verdade. Ou seja, cada povo, cada comunidade de fala e cada indivíduo são absolutamente únicos e diferentes dos demais; porém, o que para um indivíduo ou povo é estranho ou exótico está em cada um. O que dada comunidade pode visualizar como estranho/exótico/errado/inaceitável nas práticas culturais de outro povo, poderia ser a realidade desta mesma comunidade caso estivesse inserida nas circunstâncias daquele povo em particular. Portanto, o conceito de certo/errado, aceitável/inaceitável, é culturalmente construído e a reflexão disso pelos alunos de LE pode levar a um dos objetivos do ensino de LE, que é reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural.

2.3 PRAGMÁTICA

Para compreender a complexidade da disciplina chamada pragmática, observam-se os comentários de Rajagopalan (1999) que traça um histórico da mesma no Brasil. O autor relata que, ao longo dos anos, a pragmática tem sido deixada de lado em muitas instituições de ensino superior e, poucas vezes, aparece como tema de dissertações e teses nas universidades brasileiras. Isso se deve, a seu ver, à confusão em torno do que é exatamente essa disciplina e o que estuda.

O autor observa que há certa divergência na linha divisória entre a semântica e a pragmática, mas entende que o que as divide é a valorização do contexto como noção essencial da compreensão dos enunciados. Isto é: quando o significado de uma enunciação depende do contexto e de elementos não-verbais e extralinguísticos, este enunciado torna-se objeto de estudo da pragmática, e não da semântica. Ou, como colocado por Cavalcanti (1989, p. 58, grifos da autora): “a semântica preocupa-se com a *compreensão* de sentido e a pragmática com a *interpretação* de sentido”.

Um dos primeiros a definir a disciplina, Charles Morris (1938 apud MARCONDES, 2000) diz que a pragmática é o estudo da linguagem em uso, ou o estudo da relação dos signos com seus intérpretes. Já Yule (1996) declara que a pragmática relaciona-se com o estudo dos sentidos comunicados pelo falante (ou escritor) e interpretados pelo ouvinte (ou leitor). Para este autor, a disciplina tem mais a ver com a análise do que as pessoas querem dizer com suas declarações do que o que as palavras e frases significam por si só, o que, portanto, a diferencia da semântica.

Isto é, trata-se de uma disciplina que almeja não simplesmente compreender enunciados, mas, além disso, entender a função do mesmo. E, como coloca von Borstel, esta disciplina despontou como “uma área fértil e desafiadora, dada a necessidade de levantar dados para poder compreender e refletir sobre a realidade de usos linguísticos [...]” (VON BORSTEL, 2007, p. 55-56).

Este estudo das funções comunicativas dos enunciados despontou com os estudos de Austin (1962), que inicia sua obra de maior prestígio *How to do things with words*³ (1962) dizendo que o fenômeno que descreverá é óbvio, mas ele crê que não lhe foi dada a devida atenção nos estudos prévios. Assim, ele introduz sua

³ Como fazer coisas com as palavras.

Teoria dos Atos de Fala, em que explica o fato de que toda fala tem um propósito, ou seja, algo que o falante espera atingir a partir daquele enunciado, e esse propósito é chamado de força ilocucionária. Este autor também leva em consideração o evento de fala, que é a situação em que tal ato de fala ocorre, o que pode determinar a interpretação do mesmo de maneiras diferentes.

Vários autores usaram como base o estudo de Austin (1962) para continuar desenvolvendo pesquisas no âmbito da linguagem. Entre eles, Hymes, que em 1968 expandiu as teorias do primeiro, a partir do acrônimo SPEAKING, em que apresenta todos os aspectos que devem ser analisados para a melhor interpretação de qualquer evento de fala:

S- <i>setting</i> (cenário)	Tempo, lugar e circunstâncias físicas.
P- <i>participants</i> (participantes)	Quem são as pessoas envolvidas.
E- <i>ends</i> (propósitos)	Objetivos e resultados do evento de fala.
A- <i>acts</i> (atos de fala)	O fato de fala envolvido: pedido, comando, cumprimento, etc.
K- <i>keys</i> (tom da comunicação)	Maneira com que os atos são falados, ou seja, de modo sério ou brincalhão.
I- <i>instrumentalities</i> (instrumentos)	A variedade utilizada e o modo de comunicação (oral ou escrita)
N- <i>norms</i> (normas socioculturais)	Regras de quem pode dizer o que, quando e como.
G- <i>genres</i> (gênero)	Categorias ou tipos de uso da língua.

Fonte: Aspectos relevantes em um evento de fala, de acordo com Hymes (1968)

Essa teoria de Hymes (1968), assim como o conceito de competência comunicativa dado por ele e já descrito em momento anterior no texto, não foi desenvolvida exatamente para o estudo de língua estrangeira, no entanto, tornaram-se pilares para a fundação da abordagem comunicativa e de um ensino de língua que considerasse a pragmática da língua.

Seguindo os passos de Hymes, Canale & Swain (1980) abordaram mais profundamente a competência comunicativa, baseando-se nos estudos das LE. Eles dividem a competência comunicativa em quatro subcategorias: a) gramatical: trata do domínio do código através do léxico, semântica, sintática e fonologia; b) sociolinguística: adequação dos enunciados às situações contextuais; c) discursiva:

coesão e coerência e d) estratégica: habilidade para compensar pela falta de vocabulário necessário em certas situações.

Bachman (1990) vai além e apresenta novos termos: ele chama a competência comunicativa de habilidade linguística comunicativa, e divide a mesma em três categorias: a) competência estratégica; b) mecanismos psicofisiológicos; c) competência linguística. Esta competência linguística seria então dividida em duas categorias distintas: a organizativa, que trata da sintaxe, morfologia, fonologia e grafia da língua, e a pragmática que é dividida em duas subcategorias: ilocutiva e sociolinguística. A competência ilocutiva relaciona-se com os atos de fala e o autor divide-os em: função ideativa (expressar significados a partir de experiência do mundo real); função manipulativa (influenciar); função heurística (usar a linguagem para aumentar o conhecimento) e função imaginativa (empregar a língua para a criação ou ampliação do conhecimento de mundo de forma estética ou humorística). Já a competência sociolinguística compreende: sensibilidade aos dialetos, variedades, diferenças de registro, naturalidade e habilidade para interpretar referências culturais.

Percebe-se que, para o autor, a competência pragmática é composta de várias partes que, conjugadas, propiciam melhor compreensão de enunciados. Esta melhor compreensão, que advém não apenas dos aspectos linguísticos, mas especialmente dos extralinguísticos, é especialmente importante na interpretação de enunciados em LE, quando a sensibilidade a registros e às variedades, assim como a capacidade de interpretar referências culturais, pode ser mais difícil de adquirir que a competência organizativa da língua.

Situando-se particularmente no escopo do ensino de LE, Widdowson (1978) divide a língua, e, portanto, seu ensino, em duas faces: *usage* (que é a língua enquanto sistema linguístico) e *use* (que é como este sistema é usado comunicativamente). A pragmática trata de estudar a língua enquanto *use*, ou seja, como a língua é usada para objetivos comunicativos. Este autor analisa que o conhecimento da língua enquanto *usage* não garante que os falantes sejam eficientes falantes da mesma, pois é possível saber uma língua teoricamente sem saber usá-la comunicativamente, enquanto não é possível o contrário.

Este autor entende que os objetivos que são usados como os pilares no ensino de LE (compreender a fala, falar, ler e escrever) não são o suficiente para caracterizar as necessidades de aprendizagem daqueles que buscam aprender uma

LE. Isso porque, quando compartimentadas, essas habilidades parecem estar separadas uma da outra, enquanto de fato não existe fala sem alguém que a compreenda, sem a interlocução, assim como não existe a escrita sem um interlocutor em mente. Quando o único interlocutor em mente é o professor nas atividades de escrita, por exemplo, cria-se uma situação falsa que não reflete a realidade da língua. Assim como exercícios de compreensão auditiva no qual o aluno escuta durante vários minutos para poder responder questões diversas sobre o que ouviu, sequer simulam a situação real da interação humana a partir da língua. Isso seria apenas estudar a língua enquanto *usage* e não *use*. Na leitura, ler simplesmente para responder algumas perguntas presentes no livro não é *use*, pois não se está fazendo a leitura pelo motivo que se faz na vida real: para obter algum conhecimento ou entretenimento.

Ser capaz de produzir enunciados gramaticalmente precisos e fazer leituras de decodificação não é suficiente para poder caracterizar alguém como um falante proficiente da língua estrangeira estudada. A interpretação dos signos, não a mera compreensão (âmbito da semântica), é de grande importância para o estudante de LE, pois o entendimento semântico de um ato de fala não significa que automaticamente o falante de LE tenha adquirido a competência pragmática para interpretar os enunciados, pois é necessário também entender como as frases são usadas para a comunicação efetiva de forma socialmente aceitável. Saber a língua enquanto sistema linguístico tem pouca utilidade se esse conhecimento não for complementado pelo conhecimento de como este sistema é usado para objetivos comunicacionais (WIDDOWSON, 1978, p. 18).

Embora pareça que a pragmática ocupa-se prioritariamente da língua em uso oralmente, deve-se ressaltar que esta disciplina se aplica também a textos escritos. Exemplos disso são os estudos de Mey (2001, 2009), Suassuna (1995) e Cavalcanti (1989), que tratam da pragmática da leitura e escrita. Isso porque a leitura também é comunicação, língua em uso. Ela pressupõe uma relação entre o leitor e o autor, uma negociação de sentidos que vai além da superficialidade do texto, vai além das letras, que são vistas muitas vezes como a expressão de algo morto, como, por exemplo, quando dizemos “interpretação literal”, a qual é considerada incompleta, visto que não vai além daquilo que está dado (MEY, 2001). Os leitores são interpelados a olhar além da letra e observar qual é a “verdadeira mensagem” do texto. Isso porque “o texto não é feito para si mesmo, nem para o autor somente [...],

não se deixa um texto à deriva, sem que haja um alvo para o qual ele esteja 'orientado' [...]" (MEY, 2001, p. 106-107).

Esta definição comunga com um conceito central da obra de Bakhtin, que é o endereçamento (*addressivity*), que significa que a língua tem sempre um direcionamento: "quando uso a língua, pressuponho a existência de alguém a quem eu possa me dirigir, um parceiro no diálogo" (MEY, 2001, p. 108). De outro modo, quando se fala ou se escreve sem ter o interlocutor em mente, não há motivos para mudanças de variedades (se estiver falando com amigos no bar ou com o presidente em situação de formalidade).

Essa visão compreende o uso linguístico como dialógico, já que há sempre uma conversa, seja entre o locutor e o interlocutor, seja entre o escritor e o leitor, seja entre os falantes e falantes anteriores a ele, pois, "o objeto do discurso de um locutor [...] não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele" (BAKHTIN, 1997, p. 320). Portanto, o dialogismo "diz respeito ao diálogo existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" (BRAIT, 2005, p. 94-95), e por outro lado, "diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos" (BRAIT, 2005, p. 95).

Ser letrado em LE é saber codificar e decodificar nesta língua. Mas, é também a capacidade de entender e manipular os significados sociais e culturais da língua impressa (KRAMSCH, 1998, p. 56). Portanto, o letramento em LE corresponde a duas diferentes visões do que é a língua escrita: ela pode ser um texto ou um discurso. Um texto, de acordo com Kramsch (1998), vê a língua escrita como produto da intenção do autor e sua relação com seu contexto cultural é fixa e estável. Já o discurso é o que acontece no processo cognitivo do leitor enquanto lê, é o contexto de recepção e produção deste escrito. Um texto não realiza todo o seu significado se não for visto também como discurso.

As dificuldades que os aprendizes de LE têm em compreender escritos não existem somente na coesão do texto enquanto produto linguístico, mas também na coerência cultural do discurso presente no texto. Um exemplo disso, citado por Kramsch (1998), é o enunciado "*Although he was over 20 years old, he still lived at home*" (embora tivesse vinte anos de idade, ele ainda morava em casa). Um estudante de inglês nascido e criado no Brasil, que tenha estudado a língua inglesa

prioritariamente enquanto *usage* poderá facilmente compreender este enunciado. No entanto, pode ter certa dificuldade em interpretá-lo corretamente se não estiver a par da cultura norte-americana/britânica, que não vê com bons olhos adultos que não sejam independentes dos pais aos vinte anos. “Isso pode não ser evidente para leitores de uma cultura, quando jovens rapazes continuam vivendo na casa dos pais por muito tempo, depois dos vinte anos” (KRAMSCH, 1998, p. 59, tradução nossa), como o é na cultura sócio-histórica do povo brasileiro.

Esse fator de coerência cultural, ou aspectos pragmáticos do texto, não pode ser ignorado na leitura em LE e, muitas vezes, é, quando o foco fica simplesmente na semântica, observando o texto em LE como um depósito de vocábulos desconhecidos que devem ser traduzidos a contento para a compreensão do que está escrito. A mera compreensão sobre itens lexicais não levam à interpretação ou ao diálogo entre o texto e o leitor.

Deste modo, os leitores fazem escolhas diversas para seu processo de leitura. Primeiramente, escolhem ler um texto ou não. Na escola parece que esta opção não é dada ao leitor, mas o fato é que a leitura real, criando interação entre leitor e autor, só se dá se o leitor assim quiser. De outro modo, o leitor pode ler simplesmente para compreender o que está posto e responder às perguntas mecânicas do professor, não sendo levado a qualquer tipo de reflexão ou ao conhecimento a respeito do que lê.

Para que ocorra verdadeira interação entre o leitor e o texto, acredita-se ser razoável buscar uma leitura *top-down*, partindo do conhecimento do leitor para prever que tipo de léxico ele pode esperar encontrar no texto a ser lido (SILBERSTEIN, 1994). Usando seu conhecimento prévio para fazer previsões sobre os dados que encontrará no texto, o leitor compara aquilo que lê com seu conhecimento anterior sobre o assunto, porque quando se lê realmente, interagindo com texto, percebe-se o que o discurso significa durante a leitura e é possível prever o que virá com base naquilo que já foi lido.

Os leitores aproximam-se de um texto com várias pré-condições que fazem o texto possível e interpretável. E existem diferentes atitudes que podem ser tomadas pelo leitor: “aceitação do texto e/ou do autor como autoridade” ou “consolidação da visão de mundo (...) do leitor pela imposição de seu arcabouço pessoal, abandonando assim ideias incompatíveis” (CAVALCANTI, 1989, p. 49).

A leitura em LE é, portanto, um estudo na qual a pragmática da língua deve ser observada para que não se focalize simplesmente na tradução, sem observar com que objetivos dados o texto foi redigido.

Além disso, é importante ressaltar que existe uma sub-disciplina que se ocupa mais especificamente das questões relacionadas à pragmática e ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras: a pragmática da interlíngua.

De acordo com Barron (2001), a interlíngua é a interferência da língua materna naquela que está sendo estudada como LE. Isto é, ela é uma alternância de mistura entre a língua materna e a LE, que pode se dar em termos gramaticais (por exemplo, aprendizes de língua inglesa que têm dificuldade em usar verbos auxiliares para formar perguntas, por não ter tal recurso em sua língua materna) aspectos lexicais (uso de falsos cognatos, crendo que certo item lexical signifique o mesmo que na sua língua materna devido à similaridade fonética) e, também, nos aspectos pragmáticos quando o aprendiz utiliza atos de fala inadequados para certa situação, mas que seriam adequados em L1.

A pragmática da interlíngua é uma área de estudo que surgiu a partir da pragmática intercultural, a qual é definida como uma área de estudo que compara as maneiras em que duas ou mais línguas são usadas na comunicação (HOUSE-EDMONDSON, 1986 apud BARRON, 2001, tradução nossa). Deste modo, a partir do estudo de como diferentes línguas são usadas, surgiu o interesse de compreender como esse processo se dá para aqueles que não são falantes nativos de certa língua. Além disso, procura-se encontrar maneiras de apresentar os aspectos pragmáticos de modo mais eficiente e eficaz aos aprendizes de línguas estrangeiras.

Pode-se definir esta área de estudo como “a investigação da compreensão e produção de atos de fala por falantes não-nativos e a aquisição de conhecimentos de atos de fala relacionados à L2” (KASPER & DALH, 1991 apud BARRON, 2001, p. 26, tradução própria). Ou, ainda, usando o título da famosa obra de Austin (1962), a pragmática da interlíngua “investiga *como fazer coisas com as palavras* em LE” (KASPER, 1998 apud BARRON, 2001, p. 27, grifos da autora, tradução nossa).

Esta disciplina estuda também a falha pragmática, ou ambiguidade semântica, momentos em que a comunicação entre falantes é comprometida porque o ouvinte entende algo diferente daquilo que o falante gostaria de comunicar. Barron (2001) cita em seu livro algumas anedotas que ela própria vivenciou

enquanto estudante de língua alemã em intercâmbio na Alemanha. A autora conta que devido a desentendimentos nas convenções pragmáticas da língua que estava estudando, ela, muitas vezes, não tomou café quando gostaria, pois sempre recusava da primeira vez em que o mesmo lhe era oferecido, esperando que, como em seu país de origem (EUA), o anfitrião lhe repetisse a oferta, para que ela então aceitasse. No entanto, para os alemães, a recusa da autora era entendida literalmente, e eles não costumam repetir um oferecimento. Ou seja, para a autora, sua inicial negativa era apenas uma forma educada de lidar com a situação, mas o interlocutor entendia algo diferente disso, pois tomava sua recusa como uma forma direta de recusa.

Como Barron (2001) alerta, esse tipo de mal-entendido se dá entre falantes nativos de uma língua, mas é mais comum em interações entre não-nativos ou entre nativos e não-nativos. É por este motivo que a análise dos aspectos pragmáticos é tão contundente e, necessário no ensino de línguas estrangeiras. Isso corrobora com Kachru & Nelson, que colocam:

É perfeitamente compreensível que o que é adequado para uma situação em uma cultura pode não ser em outra; na verdade é importante reconhecer os diferentes tipos de situações que existem em diferentes culturas, que, embora possam ser semelhantes em termos de tipo e função, as situações em outras culturas, ainda assim são únicas (KACHRU & NELSON, 1996, p. 90-91, tradução nossa).

A pragmática, portanto, tem papel relevante no ensino de LE, e pode ser um instrumento importante na análise de enunciados e textos em LE. Asseverada essa relevância, parte-se no momento para a análise dos textos selecionados.

3. ANÁLISE DOS TEXTOS

Partindo de uma perspectiva pragmática e sociocultural e buscando vestígios nos textos que possam levar alunos e professores à reflexão, serão realizadas as análises e reflexões de três textos, inseridos em três diferentes unidades do LDP/LI.

Tendo sido escrito por vários autores diferentes, cada unidade tem uma temática e abordagem diferente. No entanto, este não é um livro que foi feito para ser seguido à risca, mas, sim, para servir como mais um subsídio na preparação de aulas que levem em consideração os aspectos relevantes para o ensino de LE no Ensino Médio, que compreendem a língua como processo de interação e integração e não apenas como um instrumento de comunicação.

A maneira como o livro foi construído permite que seja utilizado livremente, sem levar em consideração a numeração dos capítulos como referencial temporal, visto que não há uma progressão de conteúdos gramaticais baseados em critérios de facilidade ou dificuldade, como seria de praxe em um livro didático comum.

A grande maioria dos textos apresentam suas fontes ou o/a autor(a) explicita em que foi baseado. Alguns não contêm fontes e parece que a escrita foi realizada pelo próprio autor da unidade, e esses textos são tentativas de diálogo com o aprendiz, geralmente redigidos de forma clara e fazendo uso de expressões mais informais, sem simplificar demasiadamente a língua para se fazer entender.

Textos autênticos, ou seja, textos que se pode usar na sala de aula, e que não foram modificados de qualquer maneira para atender aprendizes de língua estrangeira (SANDERSON, 1999), motivam os aprendizes e, podendo ser uma fonte rica de formas da língua sendo usadas em contextos reais de produção, como uso comunicativo e não como forma gramatical da mesma. Ademais, “o uso de materiais autênticos permite aos alunos que possam entender mais cedo no seu estudo as recompensas da aprendizagem da língua” (MELVIN & STOUT, 1988, p. 55, tradução nossa).

Widdowson (1978), no entanto, denuncia o uso dos materiais autênticos como mero pretexto para o ensino de formas gramaticais de forma sistemática e estrutural. Ele acredita que quando, ao invés de pedir ao aluno que leia algo a fim de aprender algo interessante e relevante, existe certo propósito de ler para conhecer

algo sobre a língua estudada, está se usando os textos e a leitura de forma errônea, como *usage*, emprestando termo do mesmo autor.

Portanto, é preciso evitar que os textos autênticos sejam usados de forma que não propiciem discussão sobre o que neles está contido, observando-se apenas os aspectos mais evidentes do texto, usando um material autêntico, portanto, para o estudo da língua de forma estrutural, desprovida de sentidos, focalizando apenas na estrutura da língua sem observar outros aspectos importantes.

É possível argumentar que pelo fato de alguns dos textos presentes no LDP/LI serem autênticos são considerados mais complicados aos olhos do professor e do aprendiz de LE. No entanto, Melvin & Stout citam que

[...] embora tamanho, complexidade linguística e interesse por parte dos estudantes tenham papéis significativos na seleção de material, o critério mais importante de todos é o conteúdo. Muitos problemas sintáticos e lexicais podem ser superados através da seleção e ordenação inteligente de exercícios, mas nada pode superar o obstáculo de tópicos desinteressantes ou atividades maçantes (MELVIN & STOUT, 1988, p. 50, tradução nossa).

Portanto, os autores deixam claro que qualquer material que venha a ser utilizado deve sempre passar por uma preparação que atraia o interesse dos alunos por aquilo que será estudado. Esta preparação fará toda a diferença entre um texto de difícil leitura e um de possível leitura por parte dos aprendizes. Além disso, há a necessidade de que os alunos interajam com o material em questão, e para isso, o professor deve deixar um espaço aberto entre ele e os alunos para qualquer discussão e comentário que possam surgir sobre o tema. Não pode haver proibição ou desmotivação por parte dos professores em ouvir o que o aluno comenta ou como responde aos materiais.

Os materiais autênticos são culturais, porque a maneira como os produtos são propagandeados, os artigos apresentados na *internet* sobre as conversas das pessoas, as reportagens de revistas e outros materiais são resultados do que um grupo de indivíduos acredita ser aceitável e de como uma sociedade entende certas questões. Isso significa que tais materiais podem ser além de grandes auxiliares na motivação dos aprendizes também ferramentas úteis na aprendizagem de língua estrangeira, como uma ponte entre as culturas estrangeiras e as próprias.

3.1 ANÁLISE DE TEXTO SOBRE ALIMENTAÇÃO

A unidade V do LDP/LI trata do tema alimentação, uma prática pedagógica que é muito utilizada nos livros didáticos de LE. Neste livro, no entanto, o tema é abordado de forma bastante diferente dos livros, em geral, pois, primeiramente, parece permeado pela interdisciplinaridade, quando trata da importância da alimentação saudável, e também, busca um entendimento mais amplo da alimentação enquanto elemento cultural dos povos.

Para Giard (1996, p. 267), “comer é sempre bem mais que comer”, e, deste modo, não se pode entrar no tema alimentação sem buscar bases nos variados fatos que permeiam esse assunto. Existem as questões culturais e identitárias presentes no comer/comida/preparação de alimentos, que fazem com que este assunto seja importante no âmbito do ensino de LE.

O título da unidade *Healthy food X Junk Food* (comida saudável X comida pronta de baixo valor nutritivo) remete a reflexões, visto que, como coloca Giard (1996), durante a maior parte da história da humanidade, a população não tinha a oportunidade de escolher sua alimentação quanto aos critérios de nutrição e adequação já que a comida era escassa e a necessidade de subsistência forçava as pessoas a se alimentarem do que estivesse disponível (de acordo com a época de cultivo e com as possibilidades financeiras). Deste modo, pode-se observar que a grande diferença entre a comida de baixo valor nutritivo à antiga e à atual é que há a possibilidade de evitá-la. Na maior parte do mundo, na atualidade, podem-se selecionar alimentos pensando-se na saúde e na longevidade do ser humano. No entanto, apesar disso, diante dessa opção, muitos ainda escolhem comidas prontas de pouco valor nutritivo, que podem causar problemas de saúde no futuro.

Por essa breve análise do título, observa-se que o tema é introduzido aos alunos de modo que propicie interação sobre o assunto. Questiona-se, na introdução da unidade, a respeito da preferência alimentar dos alunos. No entanto, esta não é uma pergunta aberta, para que os alunos possam dar suas opiniões, mas, sim, uma pergunta fechada, visto que há opções: preferem uma comida típica brasileira (identificada como feijão, arroz, carne e salada), um prato americano (um sanduíche de hamburger com batatas fritas) ou um britânico (peixe e batatas fritas)?

Esta pergunta inicial apresenta duas facetas: primeiramente, parece supor que os alunos conheçam os pratos típicos dos EUA e da Inglaterra e tenham tido algum contato com eles, ou de forma real ou através de filmes e livros. Pressupõe, deste modo, o elemento globalizador que permite conhecer vários povos sem nunca ter visitado o país ou conhecido uma pessoa desta nacionalidade. Por outro lado, percebe-se nesta introdução apresentada pelo LDP/LI implicitamente a prevalência da importância dos países, na qual a língua inglesa é falada e têm uma maior influência econômica e cultural no Brasil. Ignora-se, deste modo, a presença de diversas outras nacionalidades neste contexto, como as dos australianos e dos canadenses, isso somente no círculo interno.

O texto a seguir é que será analisado e interpretado sobre o tema **alimentação**:

Complete the following chart with average food habits in Brazil, in the United States and in the United Kingdom, according to each eating habits (you can find information in books, magazines or on the Internet):

	Breakfast	Lunch	Snack	Dinner
Brazil	Coffee and milk, bread and butter (or nothing at all)			
USA		Hot-dogs, pizza slices, hamburgers		
UK			Five o'clock tea with milk and cookies.	

As you can see, food habits vary from country to country. All the food wasted in a society of some kind is not allowed in another one. They are related to cultural aspects, like the American belief that "time is money" or related to other issues, like climate and economic conditions.

The most important meal in Brazil is lunch, a meal eaten at noon with the family. For Americans and British, the most important meal is dinner, which is also a hot meal eaten with the family, but in the late afternoon.

Food isn't only a nutrition rise. We can see society organization being constructed from things that people eat.

As every society has a language, it establishes its own media looking forward people's relationship.

Meal constitutes a cultural layer that happens to be a ritual and adds the nutritional function. The menu's choice, the plate's disposition, the dishes and cover used, show the individual's relations and values that share the food and can symbolize social status or can be used as a group identity encoding.

The fact is that, in Brazil, because of globalization our habits have been changing. Few people nowadays can go home for lunch. Sometimes it is cheaper and easier to have a hotdog in a place near work. Unfortunately, we are importing a very bad foreign habit: substituting a balanced meal for a snack full of empty calories (a lot of calories and few nutrients) – and causing obesity and its effects.

Let's compare them?

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 206⁴.

A mesma prevalência dos países de maior importância política/econômica evidenciada no começo da unidade pode ser percebida, neste texto, quando existe a proposta de que os alunos completem uma tabela com aquilo que é a típica refeição do café da manhã, lanche, almoço e janta no Brasil, nos EUA e no Reino Unido (ignora-se totalmente o fato de que o Reino Unido é composto por quatro países com costumes distintos entre si).

O LDP/LI sugere que os alunos descubram essas informações na *internet*, em livros e revistas. Além disso, já apresenta alguns itens completos, sobre como é o café da manhã dos brasileiros, supostamente composto de café com leite, pão e manteiga; o almoço dos americanos, que de acordo com o LDP/LI, comem pizza, hamburger e cachorro quente; e também o lanche dos britânicos: o chá das cinco da tarde com leite e bolachas. Essas colocações já apresentadas devem ser questionadas: seria isso típico de fato ou um mero estereótipo?

A alimentação é um tema que, geralmente, é visto pelo lado estereotipado de um povo, como se todos fizessem a mesma coisa, e, ainda, levando em consideração apenas os fatos considerados bizarros ou ridicularizados através do humor. É famoso o fato de que os americanos, assim como os britânicos, tradicionalmente, terem cafés-da-manhã bastante ricos e gordurosos. Para um brasileiro, isso costuma causar espanto. Além disso, os americanos são vistos como

⁴ A tradução deste texto, assim como dos demais retirados do LDP/LI para efeitos deste trabalho, encontra-se em anexo.

um povo que come *fast food* excessivamente, como está colocado no LDP/LI, visto que comem pizza, hamburger e cachorro quente no almoço. Surpreendentemente, porém, em 1964, Moog descrevia a “excelência do sistema alimentar americano” em comparação com o do brasileiro. Nas palavras do autor:

Pela manhã, quando o estômago passou por um grande repouso e está deprimido, nós, brasileiros, os remediados, naturalmente, não sabemos ir além do nosso insubstancial café com leite, pão e manteiga. Ao meio-dia é que nos empanturramos no almoço, à portuguesa, num clima quente e quase todo tropical como o nosso, incapacitando-nos para trabalhos realmente produtivos às primeiras horas da tarde [...]. Mas ordem e discernimento nas refeições, só os tem mesmo o americano. Pela manhã, o *breakfast*: o suco de tomate ou de laranja, para preparar o estômago e refrescá-lo; em seguida, ovos mexidos ou fritos com presunto, algum cereal com *Milk* ou creme. Depois é que vem o café com creme, pão e manteiga. E assim fica o americano preparado para o trabalho da manhã, sem o risco de aguardar a hora do almoço [...] (MOOG, 1964, p. 139).

De acordo com o autor, portanto, o hábito de ter um desjejum bastante farto pode ser bom para o americano, podendo ter mais energia para o trabalho durante dia. Ao meio dia, tendo tido um café-da-manhã reforçado, ele não sente a necessidade de um almoço como acontece no Brasil. O almoço em inglês chama-se *lunch*, muito parecido com o som de *lanche* em português, e com um conteúdo bastante similar também. Comem um sanduíche, uma salada leve e obviamente, alguns comem *junk food* vendida aos milhões nos restaurantes do gênero, em países como a Inglaterra e USA.

O farto almoço brasileiro é criticado por Moog (1964), pois o autor crê que ele faça o trabalhador sentir-se sonolento nas horas seguintes, diminuindo a produtividade nas indústrias e no comércio, quando do desenvolvimento de seus afazeres. Em um país como os EUA, onde "tempo é dinheiro", a diminuição na produtividade é algo inaceitável e, por este motivo, o almoço é apenas um rápido lanche.

Moog (1964) também coloca que os norte-americanos, em sua maioria, não são dados às satisfações e realizações culinárias. Eles, assim como os ingleses, não têm uma culinária própria, portanto são adeptos de diversas cozinhas mundiais, dificultando, portanto, que se fale em pratos típicos de cada país. No entanto, dada à questão temporal dos anos que separam as afirmações de Moog (1964) dos tempos

atuais, percebe-se que, hoje, a questão alimentar tornou-se um problema social nos EUA, onde existe uma verdadeira epidemia de obesidade.

Levando estes fatos em consideração, pode-se concluir que o mero completar a tabela, como proposto no LDP/LI, pouco faz além de, possivelmente, enriquecer o repertório lexical dos alunos com relação à comida. Focaliza-se a língua enquanto forma e não como cultura, pois “ensinar cultura não se trata de apresentar uma coletânea de fatos isolados sobre uma determinada sociedade” (SIQUEIRA, 2008, p. 190).

Observar este tema enquanto cultura significaria discutir por que certos alimentos são tão populares em um país, e refletir sobre o que são pratos típicos: São eles realmente onipresentes na vida de um grupo étnico? Todos os brasileiros gostam e comem arroz e feijão? E, se comem, porque comem?

Giard (1996) lembra que os pratos típicos de determinado país ou região são criados porque existe abundância de certo item em tal localidade. E para cada prato existe um modo de fazer inventado, que teve razões para assim ser, seja para responder a uma necessidade ou a uma lei.

Além disso, cabe questionar: "Todos os norte-americanos gostam de sanduíches e têm uma dieta desregrada? O famoso café da manhã inglês, composto de bacon, ovos e outras iguarias gordurosas, é uma unanimidade no país? Os vizinhos sul-americanos, o que comem? E os países asiáticos e africanos, por que comem coisas que são por nós consideradas não comestíveis como cachorros e gafanhotos?" Refletir, deste modo, sobre o fato de que “nada é mais variável de um grupo humano a outro que esta noção de ser comestível” (GIARD, 1996, p. 232).

Estas são perguntas que levam à reflexão, que propiciam ao aluno ampliar seu conhecimento e seu campo de visão, observando o mundo dialeticamente. Além disso, sendo o Brasil um país multicultural e miscigenado, onde descendentes de alemães, italianos, africanos, poloneses, indígenas, japoneses e muitos outros convivem no contexto escolar; uma abordagem da heterogeneidade linguística e de fatores multiculturais levariam em conta as diferentes vozes presentes neste contexto. Diferentes famílias, dependendo de sua ascendência ou de seus costumes próprios, têm hábitos diversos no que diz respeito à alimentação. Completar uma tabela com dados do que é típico na comunidade de cada aluno pode levá-lo a compreender que as culturas não são imóveis e únicas, e, que essas variam e que se transformam e são construídas, assim como a identidade daqueles que vivem em

cada comunidade. Isso é um complemento fácil à atividade apresentada, que pode alcançar objetivos mais consoantes àqueles das DCE/LEM e despertar no aluno seu senso crítico a respeito daquilo que se diz sobre ser brasileiro, americano ou típico de uma nacionalidade qualquer.

Na sequência da tabela, o texto fala sobre como a relação com a comida é diferente em cada país, dependendo dos valores culturais de cada uma, e termina dizendo que os brasileiros estão importando hábitos muito ruins, como substituir uma refeição balanceada por *fast food*, isso devido à facilidade na qual se faz e como o é apresentado pelo setor econômico. Este fato corrobora com a pesquisa apresentada por Giard (1996), que entrevistou jovens franceses, os quais afirmaram que preferiam pular uma refeição ou duas para fazerem algo mais útil com seu tempo e para economizar dinheiro.

Já citado por Kramsch (1998) que contrasta natureza e cultura. Também, Woodward (2000) amplia essa definição e diz que “a cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura”, além de ser “uma linguagem por meio da qual *falamos* sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo” (WOODWARD, 2000, p. 42, grifos da autora). Deste modo, a alimentação não pode deixar de ser estudada como tema importante para a percepção da cultura dos povos, pois, “aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos”, sendo que “[...] a comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias” (WOODWARD, 2000, p. 42). Portanto, o tema alimentação não está desvinculado de questões socioculturais e identitárias.

Isso se dá, entre outros motivos, pelo fato de que “comer serve não só para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo” (GIARD, 1996, p. 250). O texto corrobora com essa afirmação e discute a questão da alimentação sob uma perspectiva de língua como cultura, pois observa o tema entendendo as diferenças entre os costumes de diferentes povos como algo natural que deve ser respeitado.

Um exemplo de abordagem que privilegia a interculturalidade no trabalho com o tema alimentação foi dado por Pederson (2011). A autora, que é norte-americana e ensinou inglês em diversos países, entre eles o Brasil, tratou desse tema, na forma de língua como cultura, mostrando uma foto e uma frase que ela encontrou na *internet*, na qual os americanos descreviam os brasileiros como “All Brazilians dance

samba in Carnaval and drink caipirinhas with feijoada every Saturday as part of their national meal” (Todos os brasileiros dançam samba no Carnaval e bebem caipirinhas com feijoada, como parte de sua refeição nacional). Os alunos brasileiros de língua inglesa ficaram indignados com esse estereótipo que os norte-americanos fizeram do povo brasileiro em dado *site*. Os alunos disseram que isso retratava uma fração da população e mostrava uma imagem extremamente genérica do país. Portanto, estigmatizam a forma alimentar e a cultura do povo brasileiro.

Usando a foto (não disponibilizada pela autora do artigo) e a frase, Pederson (2011, p. 74-75) motivou os alunos a discutirem o tema de forma mais crítica. Assim, os alunos puderam avaliar e analisar como os estereótipos não são precisos, podendo, dessa forma, perceber que aquilo que se diz sobre outros povos também pode não ser tão preciso quanto parece, tanto em termos de alimentação, quanto a respeito de outros temas quaisquer.

Deste modo, tanto a tabela proposta pelo LDP/LI quanto o texto sobre cultura/alimentação, podem servir de base para discussões para que não haja uma visão monolítica de cultura quando se estuda uma dada língua. O tema alimentação pode ser um ponto de partida para a observação das culturas enquanto processo pluricultural, que não cabe a uma singularização da língua de uma dada sociedade, pois assim como existem diversas comunidades que formam um povo, existem diversas culturas dentro daquilo que se quer chamar uma cultura nacional.

3.2 ANÁLISE DA FÁBULA “A CIGARRA E FORMIGA” – VERSÃO ORIGINAL E (RE)INTERPRETAÇÕES CRÍTICAS EM VERSÃO MODERNA

No LDP/LI, todo o capítulo VII trata do tema fábulas, o que é introduzido a partir da premissa de que fábula é um texto curto da literatura que é seguido de uma moral. São apresentadas quatro fábulas, sendo que a terceira é *The ant and the grasshopper* (*O gafanhoto e a formiga*)⁵. Essa fábula é conhecida mundialmente e, bastante utilizada em textos escolares da língua portuguesa e, esse fato, facilita a

⁵ Observa-se que, na versão em inglês da fábula, não se trata de uma cigarra e sim de um gafanhoto. Essa diferença traz mudanças semânticas para a fábula, visto que enquanto a cigarra é um inseto de conotação majoritariamente positiva, o gafanhoto tem uma conotação negativa, pois é uma praga para as plantações.

compreensão da mesma em inglês, pois os alunos são capazes de fazer uma leitura mais eficiente por poderem inferir com algum item lexical não conhecido no inglês a partir da história que não é estranha aos mesmos na língua materna.

Antes da leitura da fábula, a autora do capítulo propõe perguntas para discussão:

- Before reading, answer the following questions:
 - Are you concerned about your future? Why?
 - How do you deal with your time? Do you leave things you could do now for later? Why?
 - Are you a lazy person or a workaholic? Explain?

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 229.

Essas perguntas, que, como colocado anteriormente, podem suscitar discussões em língua portuguesa caso o professor não creia que os alunos possam interagir em LE, almejam introduzir o tópico da fábula.

É preciso perceber que “a fábula é hoje um gênero que circula basicamente na esfera escolar” (SIMIONI; COSTA-HÜBES, 2010) e, sendo o LDP/LI direcionado ao Ensino Médio, supõem-se que este gênero já vem sendo explorado, especialmente em aulas de língua portuguesa, criando, então, entre o aluno e o gênero uma identificação imediata. Supondo-se, portanto, um conhecimento prévio do gênero fábula por parte dos alunos, crê-se desnecessário o trabalho com sequências didáticas como defendido por Scheuwly e Dolz (2004) e aplicadas em aulas de LE por Cavalheiro et alii (2008).

No entanto, o fato de não observar sistematicamente a formação do gênero fábula não significa que os aspectos que o permeiam serão ignorados, pois, deve-se despertar no aluno

a criticidade sobre os fatos, comparando o que acontece na fábula com as situações reais e, principalmente, analisando seriamente a moral que vem impregnada de intenções apaziguadoras e mantenedoras de ideologias favoráveis ao poder vigente e, muitas vezes, usados como instrumento de manipulação (SIMIONI; COSTA-HÜBES, 2010).

Observa-se abaixo a fábula como encontrada no LDP/LI:

Third Fable: "THE ANT AND THE GRASSHOPPER"


In a field one summer's day a Grasshopper was hopping about, chirping and singing to its content. An ant passed by, bearing along with great toil an ear of corn he was taking to the nest.

"Why not come and chat with me", said the grasshopper, "instead of toiling and mowing in that way?"

"I'm helping to lay up food for the winter", said the Ant, "and recommend you to do the same."

"Why bother about the winter?" said the Grasshopper, "we have got plenty of food at the present." But the Ant went on its way and continued its toil. When the winter came the Grasshopper had no food and found itself dying of hunger, while it saw the ants distributing every corn and grain from the stores they had collected in the summer. Then the Grasshopper knew:

It is best to prepare for the days of necessity.



Fonte: PARANÁ, 2006, p. 229.

TASK

- Complete the sentences in English according to the fable you just read (you can use your own words):
 - The Ant was laying up food because...
 - The Grasshopper thought the Ant...
 - The other ants were busy because...
 - One summer's day the grasshopper was not...
 - When the winter came he...
- What's your opinion about the moral of this fable "It is best to prepare for the days of necessity"? Is it really best? Can you relate it with your every day life? How? Explain it!

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 230.

Apesar de ser construída a partir de itens lexicais não tão familiares ao inglês cotidiano, a leitura desta fábula pode ser de fácil acesso aos alunos graças ao seu conhecimento prévio, a partir de uma perspectiva *top-down* de leitura.

Esta fábula "A cigarra e a formiga" atribuída a Esopo e recontada por La Fontaine (contavam histórias através de animais com característica do ser humano sobre a vaidade, a estupidez e a agressividade) com diversas versões reinterpretadas e parafraseadas, através da fábula é explicitado a necessidade de trabalho, de buscar a prosperidade através de incansáveis esforços, pois não fazendo isso, corre-se o risco de não se estar preparado para momentos mais difíceis, morrendo de fome, como no caso a cigarra na fábula. Esta fábula mostra

que, ao longo dos anos, a necessidade de subsistência, tem levado o ser humano ao trabalho incansável porque só assim poderiam ter condições de viver.

A atividade proposta para tal fábula pretende fazer com que o aluno recontar a história lida com suas próprias palavras e, ainda, almeja colocar em evidência a moral da história, para que os alunos reflitam e discutam a mesma.

Porém, o que é de maior interesse para este estudo é traçar um paralelo entre a reinterpretação de uma produção da fábula moderna em inglês, apresentada no LDP/LI, e em português, facilmente localizada em *sites* de busca na internet.

Ambas recorrem à intertextualidade para construir seus discursos, visto que partem de uma fábula conhecida para criar novos significados, ou seja, “o conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado - convenções existentes e textos prévios - ao presente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115).

Deve-se ressaltar que existem diversas versões (re)interpretativas da fábula, mas aquela presente no LDP/LI e a selecionada em português são as mais encontradas e podem ser consideradas as mais contemporâneas, dado o tema que abordam.

A fábula reinterpretada de uma forma de fatos atuais em inglês, retirada de um *site* da *internet* e presente no LDP/LI é:

Read the following version of **“The Ant and the grasshopper”**.

The ant works hard in the withering heat all summer long, building his house and laying up supplies for the winter. The grasshopper thinks he's a fool and laughs and dances and plays the summer away. Come winter, the warm and shivering grasshopper calls a press conference and demands to know why the ant should be allowed to be well fed while others are cold and starving. CBS, NBC, and ABC show up to provide pictures of the shivering grasshopper next to video of the ant in his comfortable home with a table filled of food. America is stunned by the sharp contrast. How can it be that, in a country of such wealth, this poor grasshopper is allowed to suffer so?

(<http://moraedlan.com/Graeme/Language/UpdatedAntAndGrasshopper.htm>

Online on Sept 22, 2005)

Fonte: Paraná 2006, p. 230.

Na releitura da fábula, percebem-se aspectos da vida norte-americana, já que se faz referência às redes de televisão dos EUA. Nesta, a formiga trabalha duro enquanto a gafanhoto diverte-se e ri da formiga, a qual ela considera uma tola. Com a chegada do inverno, o gafanhoto chama a mídia e exige saber por que a

formiga está tão bem alimentada enquanto outros estão com fome e frio. A mídia tira fotos do gafanhoto pobre e faminta; e da formiga que está confortável com a mesa farta. Mas ao invés de considerar-se que a formiga merece seu conforto, já que trabalhou para isso, como na fábula original, nesta se questiona, como pode ser que em um país de tanta riqueza, o pobre gafanhoto sofra tanto.

O *website* colocado como fonte de tal versão não se encontra disponível mais, mas uma breve pesquisa em um *site* de buscas permite encontrá-la em centenas de outros *websites*, embora sua autoria seja desconhecida, como a grande maioria das fábulas de teor humorístico. Entre as versões encontradas, todas têm continuação, ou seja, a autora da unidade recortou parte da fábula para representar a ideia presente na fábula completa. Por ter sido a mais repetidamente encontrada, foi selecionada esta continuação para os fins deste estudo:

Kermit the Frog appears on **Oprah** with the **grasshopper** and everybody cries when they sing, 'It's Not Easy Being Green ...'

ACORN stages a demonstration in front of the **ant's** house where the news stations film the group singing, "**We shall overcome.**"

The **Rev. Jeremiah Wright** has the group kneel down to pray for the **grasshopper's** sake.

President Obama condemns the **ant** and blames **President Bush, President Reagan, Christopher Columbus, and the Pope** for the **grasshopper's** plight.

Nancy Pelosi & Harry Reid exclaim in an interview with **Larry King** that the **ant** has gotten rich off the back of the **grasshopper** and both of them call for an immediate tax hike on the ant to make him pay his fair share.

Finally, the **EEOC** drafts the **Economic Equity & Anti-Grasshopper Act** retroactive to the beginning of the summer.

The **ant** is fined for failing to hire a proportionate number of **green bugs** and, having nothing left to pay his retroactive taxes, his home is confiscated by the **Government Green Czar** and given to the **grasshopper**.

As the story ends we see the **grasshopper** and his free-loading friends finishing up the last bits of the **ant's** food in the government house he is in, which just happens to be the **ant's** old house. It is crumbling around them because the **grasshopper doesn't** maintain it.

The **ant** has disappeared in the snow, never to be seen again.

The **grasshopper** was later found dead in a drug related incident, and the house, now abandoned, was taken over by a gang of **spiders** who terrorize the now ramshackle, once prosperous and peaceful, neighborhood.

The entire **Nation** collapses bringing the rest of the free world with it.

MORAL OF THE STORY: Be careful how you vote in 2010

Fonte: <http://www.freerepublic.com/focus/f-news/2442405/posts>, grifos do autor (desconhecido)

Percebe-se que a história é mais longa que a colocada no LDP/LI, e, provavelmente, o motivo pelo qual a mesma não foi redigida na íntegra no livro é o tamanho do texto, além das muitas referências a personalidades norte-americanas que teriam que ser exploradas para a maior compreensão do texto.

No entanto, entende-se que essa continuação tem forte apelo sociocultural e é extremamente importante para compreender essa reinterpretação da fábula moderna e compreender a crítica que esse grupo norte-americano faz à situação política de seu país. As referências apresentadas na fábula moderna variam entre celebridades (a. Ophra, mais famosa apresentadora de TV norte-americana; b. Larry King, igualmente famoso apresentador de TV norte-americano); instituições (ACORN- Association of Community Organizations for Reform Now, grupo que representa comunidades minoritárias, especialmente negros); políticos (a. Obama, atual presidente dos EUA, democrata; b. Bush e Regan, ex-presidentes do país, republicanos) e religiosos (a. The Pope, o Papa católico; b. Rev. Jeremiah Wright, pastor da igreja de Barack Obama, cujas crenças foram exploradas na campanha do atual presidente).

Esta fábula moderna engaja-se em questões políticas, o que fica óbvio com a moral da história: “Cuidado com como votará em 2010”. Esta moral apresenta-se como resultado daquilo que a fábula pretende convencer o leitor: de que os democratas, em geral, e em especial o atual presidente, com suas políticas que beneficiam as minorias, tem favorecido os gafanhotos (que no entendimento do autor são preguiçosos e se aproveitam do trabalho árduo das formigas - os republicanos).

As referências culturais variam de um *website* para outro e existem variações sobre a moral da história também: alguns têm a simples moral “Vote” (Vote) – lembrando que o voto não é obrigatório nos EUA e por este motivo milhares de pessoas simplesmente se abstêm, outras fábulas são como a do exemplo, variando o ano para 2008, por exemplo. Mas alguns *websites* não escondem suas preferências ideológicas e políticas, colocando: “*Don't vote Democrat*” (Não vote nos Democratas) ou “*Vote Republican*” (Vote nos Republicanos), o que faz entender que essa versão da (re)interpretação da fábula é essencialmente política e ideológica.

Percebe-se, também, em busca na internet que outros países já fizeram sua versão da (re)interpretação moderna da fábula, tais como o Canadá e a Índia. São mudados os nomes e as referências culturais, mas a essência da história é a mesma: de que um grupo está sendo beneficiado injustamente pelas instituições públicas.

Para que essa fábula seja entendida dentro do seu contexto real de produção, deve-se observar a construção do povo americano como um todo. Para Viana Moog

(1966), um fator primordial para a construção dos EUA, e dos americanos, foi a religião que eles seguiram. Na grande maioria protestante, os americanos seguiram a doutrina calvinista de que “a melhor maneira de ser agradável a Deus é acumular riqueza” (MOOG, 1964, p. 57).

Os primeiros americanos, os *Pilgrims*, e depois os puritanos, todos protestantes, buscaram no trabalho um modo de agradar a Deus e de conseguir as riquezas prometidas aos escolhidos *Dele*. Valorizaram qualquer tipo de trabalho como essencial para a manutenção da colônia, pois “vergonha é não trabalhar, não ser socialmente útil” (MOOG, 1964, p. 207). Estes acreditavam no aperfeiçoamento moral do homem através do trabalho, sendo, então, uma verdadeira “formiga”, pensando no bem do grupo, fazendo sua parte para o bem comum.

Deste modo, tornaram-se um povo que valorizava o trabalho e, em geral, condenava a esmola em quase todas as circunstâncias, pois “a ociosidade do mendicante era ao mesmo tempo um pecado contra Deus e social, e devia ser reprimida com veemência, assim como o jogo, a blasfêmia, os excessos no comer e no beber” (MOOG, 1964, p. 64-65).

Dessa forma, segundo o autor, no Novo Mundo, para onde os puritanos levaram seus pertencem e suas famílias, não haveria de ter pessoas se aproveitando do trabalho alheio, pois cada um deveria fazer a sua parte, para o bem comum e o bem do novo país. E, foi nesse espírito, que nasceu e desenvolveu-se o americano moderno: *workaholic*, para quem as supremas virtudes são as virtudes econômicas, para quem o tempo é dinheiro, e, portanto, acabam escravos do tempo e do trabalho.

Quanto aos EUA, este norte-americano, proveniente de idéias protestantes, mesmo que hoje grande parte da população se auto-denomine sem religião, e do capitalismo que tanto respaldo encontra no protestantismo, parece entender-se a “formiga”. Por isso, o conflito presente na reescrita da fábula: alguém está tirando vantagem do nosso tão suado dinheiro, e algumas entidades apóiam esse comportamento?

Cabe ainda, para o entendimento da fábula, observar quem são os Democratas e os Republicanos. No Brasil, onde é raro que alguém se pronuncie seguidor de algum partido em particular, entender por que existe tamanha oposição pode ser difícil. Observar, mesmo que superficialmente, que princípios estão por trás

destes dois partidos, é essencial para o entendimento da fábula por parte dos alunos, assim como dos professores, para a mais apropriada preparação desta aula.

A partir de um conhecimento, mesmo que simplificado, sobre as idéias políticas dos partidos mais significantes dos EUA, os alunos poderão refletir sobre a verdade ou inverdade contida na releitura e (re)interpretação moderna. Não se trata de aculturar ou americanizar os alunos, mas, sim, de oferecer ferramentas para discutir a fábula com maior eficácia e também para contribuir com a formação integral do aluno a partir de uma abordagem que possa lhe preparar para um maior senso crítico diante dos fatos que inevitavelmente verão em jornais televisivos ou na *internet*, tanto sobre o Brasil quanto a respeito dos EUA.

Para que a apresentação destes partidos, os dois principais dos EUA, não seja feita de forma “bancária”, um *website* oferece aos professores de inglês como língua estrangeira um breve questionário a ser completado pelos alunos para que possa haver uma discussão sobre os dois partidos e os alunos entendam, sem ter que ler listas ou descrições, quais são as idéias ou a formação ideológica e política de um partido ou de outro.

O questionário é composto de frases com as quais os alunos devem concordar ou discordar. Dado que a idade média de alunos de EM é de 15-17 anos, pensa-se que há uma maturidade necessária para discutir os temas propostos.

QUESTÃO	SIM/NÃO	PLACAR
1. Um exército forte é muito importante.	_____	_____
2. Saúde para todos é importante, mesmo que eu tenha que pagar por isso.	_____	_____
3. Altos impostos são aceitáveis pois eles ajudam a pagar por estradas, escolas, segurança social, etc.	_____	_____
4. Mulheres devem ser autorizadas a fazer um aborto.	_____	_____
5. Homossexuais devem ser autorizados a casar.	_____	_____
6. Desempregados devem receber dinheiro do governo, mesmo que eu tenha que ajudar a pagar por isso.	_____	_____
7. Proteção ao meio-ambiente é muito importante.	_____	_____
8. A Guerra do Iraque foi a decisão correta.	_____	_____
9. A luta contra o terrorismo é mais importante que a luta contra o câncer.	_____	_____
10. A maconha deve ser legalizada.	_____	_____
11. O governo deve ter maior controle das questões econômicas tais como impostos, empresas, empregos e direitos dos trabalhadores.	_____	_____
12. O governo deve ter maior controle das questões morais tais como o aborto, religião, sexualidade e drogas.	_____	_____
13. O governo dá dinheiro demais aos pobres.	_____	_____
14. Imigrantes devem ter autorização para viver e trabalhar em meu país.	_____	_____
16. A pena de morte é uma forma aceitável de punição.	_____	_____
	TOTAL:	_____

Fonte: <http://www.ielanguages.com/lessonplan.html> (tradução nossa).

O resultado do teste mostra que o aluno tem tendências republicanas caso acredite que o governo dá mais dinheiro aos pobres do que deveria; que a recente guerra do Iraque é correta; que os imigrantes não devem ser autorizados a viverem no país; que a pena de morte é aceitável. Além disso, os Republicanos seriam mais conservadores, pois não aceitam o casamento entre homo-afetivos ou o aborto; mas creem que o desenvolvimento é mais importante que questões ambientais e que a luta contra o terrorismo deve ser priorizada. O exército é considerado importante para os Republicanos e eles não concordam com altos impostos para melhorar a vida de todos, ou com seguro desemprego para aqueles que estão fora do mercado de trabalho.

Reflete-se, deste modo, a idéia do peregrino/puritano, que valoriza o trabalho e não acredita que o governo, ou a comunidade, em geral, deva pagar pelo bem estar daqueles que não contribuem apropriadamente para o desenvolvimento da nação. Observada desta forma, a fábula moderna parece mais clara, pois se percebe que os Republicanos consideram-se a formiga, que muito tem trabalhado para melhorar a vida dos gafanhotos, que em sua visão, não têm dado a devida contribuição para o desenvolvimento do país, além de estarem espalhando pelo país valores que não são do interesse dos primeiros.

Já a fábula moderna na versão brasileira, disponível na internet em diversos *websites*, lê:

Era uma vez, uma formiguinha e uma cigarra muito amigas.

Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do sol, da brisa suave do fim da tarde e nem o bate-papo com os amigos ao final do trabalho tomando uma cervejinha gelada.

Seu nome era 'Trabalho', e seu sobrenome era 'Sempre'.

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou nem um minuto sequer. Cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o sol, curtiu pra valer sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando.

A formiguinha, exausta de tanto trabalhar, entrou para a sua singela e aconchegante toca, repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome, do lado de fora da toca.

Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu.

Sua amiga cigarra estava dentro de uma Ferrari amarela com um aconchegante casaco de vison.

E a cigarra disse para a formiguinha:

- Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris.
- Será que você poderia cuidar da minha toca?
- E a formiguinha respondeu:
- Claro, sem problemas!
- Mas o que lhe aconteceu?
- Como você conseguiu dinheiro para ir à Paris e comprar esta Ferrari?

E a cigarra respondeu:

Imagine você que eu estava cantando em um bar na semana passada e um produtor gostou da minha voz.

Fechei um contrato de seis meses para fazer show em Paris...

À propósito, a amiga deseja alguma coisa de lá?

Desejo sim, respondeu a formiguinha.

Se você encontrar o La Fontaine por lá, avise-me; eu quero esfolar aquele bastardo!

Moral da História:

Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine e ao seu patrão.

Fonte: www.solbrilhando.com.br

Como pode se perceber a releitura ou a reinterpretação moderna da fábula, utilizada no LDP/LI no Brasil por autor desconhecido, não segue o viés político facilmente identificável na fábula da EUA – norte-americana. A fábula, na verdade, acaba por repassar a ideia de que o trabalho duro, muitas vezes, não traz as recompensas esperadas, e que no trabalho artístico e casual pode-se encontrar maior sucesso financeiro do que no trabalho duro de sol a sol.

Embora, por motivos previamente citados, acredita-se que se esteja próximo de poder ter uma (re)escrita e uma (re)interpretação bastante similar aos EUA – norte-americana, criticando aqueles que estão, supostamente, favorecendo-se de ajuda financeira do governo e de cotas, a (re)leitura acima colocada não trata de temas políticos.

Quando os primeiros descendentes dos ingleses nasceram no Novo Mundo, seus pais orgulharam-se de chamá-los de americanos, pois se sentiam como parte integrante do desenvolvimento daquela terra e contavam com seus filhos e descendentes para continuarem uma história de sucesso naquele território. Os portugueses, por outro lado, não trouxeram, em geral, mulheres e filhos para o

território que depois seria chamado de Brasil. Esses vieram para cá sozinhos, em sua maior parte, e, evitavam que seus filhos nascessem nessa terra que para esses era apenas uma fonte de riquezas e, que provavelmente, abandonariam o mais rápido possível.

Como o termo “brasileiro” não existiu até o começo do século XVIII, e os filhos de portugueses que aqui nasceram não se sentiam parte do país, não sentiam que era sua pátria e estavam sempre com olhos voltados para Portugal, que seria a terra onde mais cedo ou mais tarde viveriam. Segundo Moog (1964), o autor, não lhes interessava muito como a política e a economia do país andava, desde que isso não lhes afetasse o bolso. Bolso, esse, que deveria ser sempre enriquecido com o suor alheio, não com o suor de seu trabalho árduo, já que para ele era vergonhoso fazer um trabalho com as mãos, pois isso era trabalho para escravos.

Mesmo aqueles portugueses que vieram ao Brasil, deixando uma profissão tais como artesão, mestre de obras ou agricultor, ao chegar aqui, muitos abandonavam seu ofício para buscarem um único objetivo: fazer fortuna fácil através do garimpo de pedras e do ouro. Quando conseguiam, voltavam imediatamente a Portugal, ricos e felizes. Não tendo sido bem sucedido na sua busca, acabavam voltando à sua profissão, porém, frustrados por terem que fazer trabalhos braçais.

A formiga não foi, portanto, um inseto inspirado nos “primeiros brasileiros”, visto que no início muito pouco era feito em forma de trabalho duro para o desenvolvimento da nação. Em primeiro lugar, sempre esteve o bem estar próprio, ou seja, a busca pela fortuna, e, o espírito de comunidade, buscando o bem comum, custou a surgir no Brasil.

Como Moog (1964) observa muitas coisas vem se transformando desde o tempo da colonização quando tudo era desejo de riqueza rápida, sonho de retorno à Europa, pavor do trabalho braçal e despreocupação com os aspectos morais. Porém, o mesmo autor ressalta que não se pode dar por apagadas ou inexistentes as linhas mestras brasileiras de formação sociocultural, política e econômica.

Ambas as versões de (re)interpretações modernas, seja a norte-americana ou a brasileira, focalizam na cigarra/gafanhoto como o personagem que tem maior sucesso, ao contrário da fábula original. A diferença é que na versão EUA – norte-americana “o gafanhoto” está sendo injustamente beneficiado por políticas sociais e está bem-sucedido graças ao duro trabalho “da formiga”. Não existe lugar para a diversão como forma digna de passar-se o tempo naquela versão, já que a maneira

de se viver em comunidade é dando sua contribuição na forma de trabalho. Já na versão brasileira, percebe-se certo culto à celebridade, visto que a cigarra tem muito sucesso através do entretenimento, fazendo com que a tão trabalhadora formiga duvidasse da importância do seu próprio trabalho. Parece que La Fontaine, o autor da fábula original, tinha outro objetivo na época, pois valorizar o trabalho nunca traria o sucesso e o *glamour* que a vida da cigarra teria.

Considerando-se que, atualmente, as políticas atuais de inclusão, seja através de ajudas financeiras ou através de cotas, são bastante discutidas e polêmicas, uma atividade pertinente a partir dessas (re)interpretações das fábulas seria apresentar uma proposta de (re)escrita da fábula norte-americana, mudando as referências para que elas fizessem sentido para um leitor brasileiro. Os alunos, então, teriam a oportunidade de discutir e escolher qual a moral da sua fábula, exercendo a criticidade e concordando, ou não, com essa leitura da (re)escrita e da (re)interpretação.

3.3 ANÁLISE DO TEXTO *AMERICAN ENGLISH* or *BRITISH ENGLISH*?

O texto a seguir faz parte do capítulo VIII do LDP/LI, que trata da língua inglesa historicamente, desde seu surgimento até o momento atual, no qual é considerada língua franca. O capítulo é repleto de textos sobre o tema, além de gráficos e perguntas para discussão.

Sem autoria ou fonte, não há clareza sobre quem escreveu este texto, podendo ter sido escrito pela própria autora da unidade.

A partir da análise deste texto, buscar-se-á compreender quais aspectos socioculturais e pragmáticos estão presentes na construção do mesmo e como estes podem ser explorados pelo professor para que este material atinja seu objetivo, em conjugação com os objetivos das DCE/LEM.

O texto é precedido pelas questões a seguir:



TASK

Let's improve your English language skills:

- In what way did the African, European and Asian immigrants influenced our language. Consider these issues: vocabulary, pronunciation and another aspect you might consider?
- In Brazil, are there differences among people considering the usage of spoken Portuguese language through the country? Why?
- Write a small glossary of Portuguese words, spoken differently in different regions of Brazil and their meanings.

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 241.

Percebe-se nestas perguntas introdutórias a busca por uma leitura *top-down*, ou seja, a leitura que prioriza a experiência do aluno primeiro, para depois partir para o texto. As discussões propiciadas por essas questões podem levar à maior compreensão sobre as variedades linguísticas da língua inglesa, introduzindo, portanto, o tema do texto, e direcionando a leitura para uma comparação entre a realidade encontrada no Brasil e aquela vista em países falantes de língua inglesa. Desse modo, cria-se uma esfera de interculturalidade (KRAMSCH, 1993). Ressalta-se que não há qualquer outra atividade proposta a respeito deste texto, não há qualquer pergunta posterior ao texto que certifique o professor da interpretação eficiente por parte do aluno.

■ American English or British English?

English immigrants, the pilgrims, arrived at the so called New World (America nowadays) in 1620 in their Mayflower¹. The English language in the New World had been influenced by the indigenous native speakers and from the Spanish of the south adjacent regions colonized by Spain.

The eastern part of the continent became an English colony. The immigrants needed new words for the animals and plants there, thus new words were coined.

In 1776, the USA became independent. From this time on, American English language continued developing with the immigrants influences. They came from different places for economic, political or religious reasons.

In England, English language also continued developing. The British Empire grew reaching Australia, New Zealand, Africa and Asia and the English language became the language of government in many places.

The English spoken in the USA and England are the same. The verbs are conjugated the same way, the plural is done the same way etc. The variations are in vocabulary and a little in pronunciation due to many types of influences which came from the commerce, daily life and cultural aspects. Note some different vocabulary usage:

United States	England	Portuguese
French fries	chips	Batatas fritas
railroad	railway	Rodovia
gasoline	petrol	Gasolina
Autumn	Fall	Outono
Drugstore	Pharmacy	Farmácia
Movies	Cinema	Cinema
store	shop	Loja

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 241, 242.

O texto apresenta um breve histórico que dá ao leitor compreender porque a variedade britânica é diferente da norte-americana, baseando-se em fatores históricos. Observando-se como se deve abordar a cultura em aulas de LE, que de acordo com Kramsch (1996) é a *língua como cultura* que se pode realizar várias reflexões a partir deste breve texto. Refletindo a língua enquanto aspecto sociocultural de um povo e observando as similaridades e diferenças entre culturas de países diferentes, é possível traçar diversos paralelos entre as culturas a partir do texto proposto.

Inicialmente, um aspecto presente no texto e que pode ser aprofundado para melhor entender a história da língua é a referência ao *Mayflower*. Este item lexical, que está devidamente indexado a uma definição retirada do *Longman Dictionary of Language and Culture*, é identificado como o navio que levou aos EUA um grupo de colonos religiosos ingleses. Ainda de acordo com este dicionário, os norte-

americanos respeitam pessoas cujas famílias vieram ao país neste navio, mas como estas pessoas são poucas, não é raro fazer ironias sobre o assunto.

O motivo pelo qual este navio, entre tantos outros, que chegaram às terras EUA – norte-americanas é considerado um ícone cultural é o fato de que ele levou ao país os chamados *Peregrinos (Pilgrims)*, um grupo composto por separatistas, além de outras pessoas que sonhavam com uma nova vida longe de sua terra natal, a Inglaterra. Os separatistas, grupo religioso que tinha por propósito separar-se da Igreja Anglicana, a oficial de seu país, compunham pouco menos da metade dos passageiros. Por sofrerem perseguição religiosa em seu país de origem, os separatistas, que acreditavam na importância de se viver uma vida simples como a de Jesus, “queriam um sistema no qual seriam governados pela lei de Deus, uma nova Terra Prometida” (SILVA; ZAGOL, 2008, p.2). Eles viajaram na embarcação que chegou às terras EUA – norte-americanas, em 1620; e muitos outros separatistas os seguiram ao, então, chamado Novo Mundo.

Embora dois navios com ingleses tenham chegado à América antes do *Mayflower*, um em 1584 e outro 1607, os viajantes do *Mayflower* são considerados os “pais da nação” EUA – norte-americano. Tendo chegado às terras americanas, não quiseram ser nada além de americanos, já não eram ingleses, “daquele momento em diante, psicologicamente, se não culturalmente, já não era inglês, mas americano e somente americano” (MOOG, 1964, p. 110). Eles “deram as costas à Europa para fundar deste lado do Atlântico uma nova pátria” (MOOG, 1964, p. 97). Como não pensavam em retornar à Inglaterra, fizeram o *Mayflower Compact* para melhor viverem nessa nova comunidade. Neste documento, juraram a Deus e a seus semelhantes que elaborariam e decretariam leis que se ajustassem ao bem comum, em um governo *do povo e para o povo*.

Há no Brasil um ícone tão forte quanto o *Mayflower*? Existe uma comunidade que possa ser chamada de “pais da nação”, como são considerados os *Peregrinos*? Uma reflexão breve pode responder que não há semelhante referência no país, possivelmente pelo fato de que os portugueses que aqui chegaram não consideraram o país como sua nova terra, mas, sim um lugar de exploração para que pudessem levar à Europa as riquezas que aqui encontrassem. A organização, portanto, era precária, pois estavam apenas em busca de extrair os bens.

A organização das colônias inglesas no Novo Mundo atraiu imigrantes, que como coloca o texto do LDP/LI,

came from different places for economic, political or religious reasons (vieram de diferentes lugares por motivos econômicos, políticos ou religiosos) (PARANÁ,, 2006, p. 241).

Os motivos econômicos eram claros: muita terra a ser cultivada, e diversas oportunidades e possibilidades de uma nova vida. Além disso, os motivos religiosos levaram às terras EUA – norte-americanas muitos imigrantes como os *Peregrinos*, em busca de um lugar onde pudessem professar sua fé livremente. A religião que professavam, em sua maioria protestante, foi importante para o desenvolvimento do país, pois não se envergonhavam da vontade de prosperar, e, então, trabalhavam arduamente para crescer financeiramente. Além disso, esses norte-americanos valorizavam a diversidade da língua e não regulamentaram esses aspectos linguísticos, deixando o povo livre para falar sua língua. Apenas no final do século XIX, criou-se uma tradição monolíngue que enfatizou o inglês padrão como marca da razão, ética e estética, e nesse momento essa tolerância à diversidade que caracterizava os EUA se perdeu (PHILLIPSON, 1992).

No entanto, estes fatos não podem silenciar as dificuldades encontradas em terras norte-americanas pelos pioneiros, semelhantes àquelas encontradas em terras sul-americanas onde encontraram um lugar exótico, habitado por tribos indígenas com costumes diferentes daqueles conhecidos pelos europeus, com um clima nem sempre agradável aos seus costumes. Uma infinidade de terras a serem cultivadas, mas enormes dificuldades de adaptação e socialização.

The immigrants needed new words for the animals and the plants, thus new words were coined (Os imigrantes precisaram de novas palavras para os animais e plantas e por isso novas palavras foram criadas) (PARANÁ, 2006, p. 242).

Assim, coloca o texto e por este motivo, os norte-americanos absorveram em sua língua vários termos indígenas e da língua espanhola.

Ao mesmo tempo, o Império Britânico expandia seus territórios para além das terras norte-americanas. Sua expansão chegou à África, Ásia, dominando quase todos os oceanos e um quarto de toda a população mundial (FERGUSON, 2002). Sua abrangência era tão grande que se dizia que, no Império Britânico, o sol nunca se punha, já que havia colônias em todos os continentes.

Este império, considerado o maior que já existiu, formou as bases para que o inglês se tornasse a língua global que ela hoje é, já que espalhou esta língua por todos os cantos do mundo, além de tê-la dado aos EUA, hoje, o país mais poderoso do mundo. Em um paralelo com a colonização portuguesa, pode-se afirmar que a mesma nunca foi um império comparável ao britânico, mas também espalhou sua língua e religião em muitas partes do globo.

Ferguson (2002) afirma que um balanço do que foi o Império Britânico para a história da humanidade só poderá considerá-lo como algo negativo. Um dos motivos pelos quais ele diz poder afirmar isso é o fato de que este império foi um dos beneficiários de um dos maiores crimes já cometidos contra a humanidade: a escravidão. O Império Britânico comprou escravos em países africanos e exportou-os a suas diversas colônias, onde trabalhavam arduamente sem receber nada por isso, sendo ainda castigados fisicamente se seus senhores achassem necessário. Esta questão, que se tornou não apenas histórica, mas também política e legal, visto que um órgão africano já exigiu reparações financeiras dos países que se beneficiaram da escravatura, é parte da história vergonhosa que a colonização britânica tem em comum com a portuguesa.

Como citado por Ferguson (2002), no *website* da BBC, ferramenta midiática britânica, era oferecida a seguinte explanação sobre o que foi o Império:

O império chegou à grandeza através da matança de muitas pessoas menos armadas que eles mesmos e roubando de seus países, embora seus métodos tenham mudado mais tarde: matar muitas pessoas com armas automáticas chegou à proeminência como a tática do exército (FERGUSON, 2002, p. vi, tradução nossa).

Esta explicação sumariza a história do império, que apesar de ter promovido o livre movimento de mercadorias, capital e trabalho como nunca antes na história, foi responsável por dizimar povos indígenas, enriqueceu através do roubo e exploração injusta das terras que colonizou e ainda roubou do povo parte de sua história e cultura, através da introdução da língua inglesa como língua oficial. Ainda, um dos piores legados da colonização, seja ela britânica ou não, foi o fato de que “as sociedades colonizadas tiveram suas economias ativamente sub-desenvolvidas a fim de fornecer matéria prima e mão de obra necessárias para o desenvolvimento das economias ocidentais” (PHILLIPSON, 1992, p. 43).

Os colonizadores, de fato, tiveram que se adaptar à realidade encontrada nos países dominados, integrando ao seu vocabulário termos que antes não existiam pelo simples motivo de que tais significantes não eram conhecidos.

No entanto, o que não se pode ignorar é que os colonizados não tiveram a chance de escolher e integrar a sua língua materna aos termos do inglês que lhes fossem convenientes: a língua inglesa lhes foi ordenada, primeiramente tornando-se a língua do governo colonial e depois do governo pós-colonial. Portanto, corrobora-se com Phillipson, que afirma que o avanço do inglês sempre aconteceu às custas de outras línguas (PHILLIPSON, 1992, p. 17).

Durante a colonização, os ingleses contavam com pessoas que faziam o contato entre os povos europeus que chegavam aos territórios colonizados e os moradores. Para estes intermediários, “a utilização do inglês era um privilégio de classe e um fator de ascensão no dispositivo da colonização” (LACOSTE, 2005, p. 9) e por intermédio do conhecimento da língua, muitos lutaram pela independência depois de terem se beneficiado financeiramente da colonização. Deste modo, tornaram-se um grupo poderoso que passou a governar os territórios e cuidou para que o inglês se tornasse a língua oficial dos países colonizados.

Ou seja, todo esse processo de assimilação não se deu de forma simétrica, pois a língua inglesa foi sempre imposta aos povos colonizados, assim como aos indígenas norte-americanos, da mesma forma que a língua portuguesa foi imposta ao povo indígena que vivia em terras brasileiras antes de elas serem invadidas pelos portugueses. Ou melhor, foi imposta àqueles indígenas que sobreviveram à colonização portuguesa. Portanto, não só a língua lhes foi roubada, mas também seu direito de viver nas terras de seus antepassados, ou até mesmo o seu direito de viver.

Problematizar este aspecto, levando o aluno à verdadeira reflexão sobre como se deu esse desenvolvimento da língua inglesa nos últimos séculos, faz parte dessa reflexão para poder ajudar o aluno a fazer leituras que o ajudem a desenvolver sua criticidade e que o permitam observar além das fronteiras do que está colocado pelo autor do texto.

Neste mesmo intuito, cabe uma discussão sobre a questão das variedades linguísticas, visto que o texto toca neste tema e este faz parte dos temas transversais, que devem ser abordados em todas as disciplinas da grade escolar.

São eles: ética, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho, consumo e saúde.

Considera-se, dentro do tema pluralidade cultural, a questão das variedades linguísticas, porque cada variedade encontra respaldo em questões culturais, históricas e sociais e estas, em um país continental como o Brasil, apresentam-se de formas plurais.

O texto *American English or British English?* trata sobre as variedades da língua inglesa e pode ser um norteador para discussões sobre as variedades linguísticas de forma geral. O título do texto chama a atenção, pois apresenta uma questão que é bastante ouvida em escolas de idioma, assim como na escola regular: "Que inglês estamos aprendendo, professora? Britânico ou americano?" Muitas vezes por falta de reflexão sobre o assunto, o professor diz que é o britânico, porque na faculdade teve aula com um professor com sotaque ou traços do falar britânico; ou norte-americano, porque estudou em uma escola de inglês que dizia ensinar essa variedade.

O texto do LDP/LI apresenta essa questão a partir de uma explanação prática que responsabiliza o Império Britânico e a convivência entre diferentes povos pela diferença entre as variedades britânica e norte-americana. É importante, porém, abordar com mais profundidade esse tema para que os professores e alunos tenham maior clareza sobre o mesmo.

Primeiramente, cabe lembrar que este assunto é do interesse da Sociolinguística subárea da Linguística que se preocupa com a relação da língua com a sociedade e cujo objeto de estudo é "a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso" (ALKMIN, 2003, p. 21). Ao analisar a língua em uso, seus aspectos pragmáticos e os sociolinguistas deparam-se com diversas variedades e estudam-nas com o mesmo valor de verdade pois "uma das grandes questões que a linguística levanta é exatamente que toda e qualquer variedade linguística é manifestação inequívoca da cultura de um povo, de um grupo, de uma comunidade" (SCHERRE, 2005, p. 90) e sendo assim, deve ser respeitada.

No texto analisado, percebe-se a preocupação do autor de não sobrepor uma variedade (norte-americana e britânica) à outra. No entanto, por outro lado, ocorre uma simplificação da situação linguística, quando diz que

The English spoken in the USA and Britain are the same⁶ (O inglês falado na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos é o mesmo) (PARANÁ, 2006, p. 242).

Essa afirmação que nega a heterogeneidade linguística inerente à qualquer língua. Assim, muitas vezes, o inglês falado na Grã- Bretanha é, em sua maior parte, inteligível nos EUA e vice-versa, o que não significa que seja o mesmo inglês, dado que as diferenças fonológicas, lexicais e até gramaticais não podem ser ignoradas. Pesquisas de Davies (2005) apontam para o fato de que existem cerca de quatro mil palavras que são usadas em um país e não no outro, ou são usadas de forma distinta nos dois países e algumas das razões para o distanciamento lexical das variedades são: os inúmeros grupos de imigrantes que povoaram os EUA e as invenções feitas em um país e nomeadas de outra forma pelo outro.

Dentro da chamada variedade de inglês EUA – norte-americano, existem milhares de variedades, sejam elas estilísticas ou fonológicas, dado o imenso tamanho geográfico do país em questão (DAVIES, 2005), caracterizando, então, a variação diatópica da língua. O chamado inglês britânico, se considerado como a variedade falada na Grã-Bretanha, compreende o inglês falado em quatro países: Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda, os quais apresentam também diferenças notáveis entre si. Pode-se, portanto, afirmar que o que é chamado de inglês norte-americano e inglês britânico é uma simplificação de tudo o que está por trás da língua falada nos EUA e na Grã- Bretanha, pois dentro destas variedades encontram-se diversas variações sociolinguísticas diatópicas (território; geográficas), diastráticas (sociedade; sociocultural), diafásicas (especializada, estilo, modalidade) e formas diglósicas.

Acreditar que haja uma mesmíssima língua, falada em dois pontos diferentes, é não acreditar na variação linguística, além de acreditar na perenidade da língua e na sua imobilidade.

Em se tratando destas formas linguísticas de variedades, os alunos têm algumas crenças, de acordo com pesquisa de Ferreira (2001): alguns acreditam que o bom professor de inglês é aquele que tiver a pronúncia ou norte-americana ou

⁶ Existe nessa frase um equívoco gramatical por parte do autor, pois não ocorre a concordância entre o sujeito “The English spoken...” e o predicado “ are the same”. A forma gramaticalmente apropriada desta frase é “The English spoken in the USA and in Britain is the same”. Além desse equívoco, na parte do texto em que se encontra uma lista de vocábulos que diferem nas duas variedades, os termos “railway” ou “railroad” são traduzidos como “rodovia”, sendo que a tradução é, de fato, “ferrovia”.

britânica, alguns escolhem onde estudar a língua de acordo com a variedade ensinada, e ainda existem aqueles alunos que buscam eliminar qualquer traço de português ao falar inglês.

Essas crenças demonstram que os aprendizes creem na superioridade de uma variedade ou outra, como se o falante de uma fosse ter dificuldades de se comunicar com falantes da outra. Isso é uma inverdade, pois todas as variedades têm o mesmo valor em termos linguísticos, não há superioridade entre elas, mas deve-se lembrar que “as questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas; são, acima de tudo, ideológicas” (SCHERRE, 2005, p. 43). Deste modo, a escolha pelo inglês norte-americano ou britânico não é uma questão de ser o mais certo, o mais tradicional, ou até o mais bonito, mas, sim, uma questão de demonstrar a preferência àquilo que é norte-americano, e que se acredita ter mais poder e preponderância no cenário atual.

O texto do LDP/LI não parece observar a língua inglesa a partir da perspectiva de inglês como língua franca, terminologia já discutida. Hoje em dia, não se focaliza no inglês norte-americano ou britânico como objeto de estudo, mas o inglês como língua franca, que serve para a comunicação entre todos os povos. Não se aprende inglês para a comunicação com ingleses ou norte-americanos, ou com qualquer dos muitos falantes nativos desta língua exclusivamente; e sim, para a comunicação entre as mais diversas nacionalidades, em qualquer lugar do globo.

Desta forma, não se pode mais considerar o aprendiz de inglês como um “nativo imperfeito” (termo usado por EL KADRI, 2001, p 164) por não falar uma variedade exatamente correspondente àquela do nativo, seja britânico ou americano.

Assim, não é necessário que a língua seja ensinada do modo que se fazia no método audiolingual, quando gravações eram feitas com norte-americanos e/ou britânicos com uma pronúncia bastante clara para auxiliar a compreensão dos aprendizes e os alunos eram incentivados a copiar a pronúncia nativa, pois era um dos objetivos que perdessem o chamado “sotaque” brasileiro, uma vontade ainda presente para muitos estudantes conforme pesquisa de Ferreira (2001).

Dentro dos estudos da abordagem comunicativa, dentro de um estudo sociointeracional da língua, não há necessidade para que o aprendiz de LE almeje ser uma cópia fiel do falante nativo da língua. Quem seria então o modelo ideal para estes estudantes? Kasper (1997) posiciona-se sobre essa questão dizendo:

Com quem os aprendizes devem ser comparados? A solução para a falácia comparativa não renuncia a comparação mas seleciona bases mais apropriadas. Por exemplo, quando é estudado o desenvolvimento fonológico e o resultado final de anglo-canadenses aprendendo francês, não escolha como base falantes monolíngues de francês canadense; ao invés disso, escolha bilíngues de inglês e francês altamente competentes (KASPER, apud LARSEN-FREEMAN & FREEMAN, 2008, p. 160, tradução nossa).

Materiais mais modernos levam em conta essa necessidade de buscar modelos de inglês internacional e não publicam mais uma versão para inglês norte-americano e outra para o inglês britânico, pois essa atitude das editoras separava as variedades e entendia que os alunos deveriam copiar uns ou outros, dependendo dos materiais com que escolhiam trabalhar. Hoje, os materiais trazem diálogos de norte-americanos com britânicos, indianos com australianos e de brasileiros com chilenos. Ou seja, a língua inglesa usada para a comunicação de diversos grupos de pessoas que, apesar de suas eventuais dificuldades, sotaques carregados, eventuais problemas gramaticais e problemas de fonética, usam a língua com o objetivo que ela é utilizada: a interação entre indivíduos das mais diversas culturas e países.

Isso não significa dizer que os alunos podem falar como quiserem, inventando sua própria língua inglesa, mas, sim, que os alunos devem ser respeitados como indivíduos que levam no seu sotaque estrangeiro também uma história, suas origens; nos seus eventuais erros, carregam sua dificuldade e esforço em aprender uma nova língua; e nos seus equívocos de colocação lexical, novamente seu histórico enquanto falante nativo de outra língua. Todos esses fatores fazem parte do desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa que propicia aos aprendizes a comunicação em qualquer parte do mundo, com qualquer falante dessa língua.

Ter uma fonética e uso linguístico normativo a ponto de ser confundido com um falante norte-americano ou falante inglês pode ser o objetivo isolado de um ou outro aluno, mas não pode ser considerado o objetivo do ensino de LE a partir dos conceitos de Hymes (1979) de competência comunicativa, que observa que o uso eficaz da língua, seja ela materna ou estrangeira, independe da observação rígida das regras gramaticais normativas. Isto é, a competência comunicativa, conforme Hymes (1979), Canale & Swain (1980) e Bachman (1990), trata a língua a partir das

concepções linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas que entendem que as variedades são parte inerente à língua e aos fatores extralinguísticos com observação de outros critérios, como a adequação às normas socioculturais e pragmáticas da língua que são tão importantes quanto a capacidade de compor frases normativas gramatical ou foneticamente. Isto é:

a aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um dos aspectos da questão. Mas ela também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases ou parte delas, são apropriadas num contexto específico (WIDDOWSON, 1978, p. 15).

Deste modo, pode-se afirmar que o uso do inglês chamado britânico ou do chamado norte-americano em nada influencia no desenvolvimento da competência comunicativa do falante, pois ele dependerá de outros recursos para desenvolver essa competência. Isto é, dentro de uma perspectiva de ensino de inglês como língua franca, a inteligibilidade é o fator crucial e “o falante mantém sua identidade nacional em termos de pronúncia sem ser visto como falta de conhecimento” (SALES; GIMENEZ, 2010, p. 30).

Além disso, Kalva e Ferreira (2011) atentam para o fato de que erros típicos que a maioria dos professores de inglês considerara essencial corrigir, tais como o uso do “s” na terceira pessoa do singular, não são tão problemáticos quando se fala em comunicação em inglês/língua franca.

Corroborar-se com a fala de Leffa, que afirma que:

No caso do ensino do inglês no Brasil, por exemplo, não se preocupar se se deve ensinar inglês britânico ou inglês americano; ensine inglês brasileiro como uma variedade legítima da língua inglesa. Assim como existe o inglês dos Estados Unidos, da Inglaterra, e mesmo da Nigéria, existe também o inglês de Gerard Depardieu, com sotaque francês, o inglês de Antônio Banderas, com sotaque espanhol, e pode existir, com toda legitimidade, o inglês do Brasil. Não há razão para supor que os brasileiros devam falar inglês como falantes nativos que, a propósito, são uma minoria entre os falantes da língua (LEFFA, 2001, p. 348).

Portanto, de acordo com Leffa (2001), o inglês que se deve aprender não é o britânico ou o norte-americano, mas o inglês internacional, para a comunicação, dentro do qual cada falante manterá aspectos de sua língua materna, com alguns

problemas causados pela interlíngua, contudo capaz de se comunicar de modo eficiente.

Entende-se que a lista de palavras que são distintas nas duas variedades presente no final do texto do LDP/LI é interessante, do ponto de vista de ilustrar aquilo que foi escrito no texto, mas deve-se lembrar que a língua não é estanque, e que os termos flutuam de uma variedade para outra, e são, inevitavelmente, conhecidas por ambos os grupos de falantes, especialmente nos tempos atuais em que os fenômenos de comunicação em massa, como televisão e internet propiciam a constante interação dos ingleses com programas de TV/ filmes/ música norte-americanos e vice-versa. Fenômeno semelhante ao que acontece com o povo português, que devido ao contato com as telenovelas brasileiras, familiarizaram-se com termos usados Brasil, que antes lá não eram usados.

O texto *American English or British English?* pode ser um ponto de partida para discussões acerca dessas variedades e propiciar a reflexão sobre outros mitos que circundam as variedades. Perceber que aquelas variedades consideradas feias, “caipiras” e inadequadas são apenas uma questão de percepção dos falantes e não da fala, que é eficiente na sua função de comunicar, apesar das eventuais contravenções à gramática normativa, é um tópico importante a ser abordado em sala de aula, não importa em que língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perguntas que nortearam as discussões aqui apresentadas foram: "O LDP/LI, com seu formato inovador que promove discussões avançadas, mas não trata das questões puramente gramaticais da língua, pode ser usado como subsídio importante no preparo das aulas de língua inglesa? E, que tipo de abordagem deve ser utilizada em aulas de língua inglesa e, que tenham como base o uso do LDP/LI?"

O trajeto que conduziu às possíveis respostas para estas perguntas iniciou com a introdução deste trabalho, que buscou colocar com clareza a importância do inglês enquanto língua franca no contexto educacional mundial. Sendo esse fenômeno absolutamente novo, muitos não sabem como lidar com ele. Porém, como coloca Siqueira "gostemos ou não, a língua inglesa tomou a nossa vida de assalto" (SIQUEIRA, 2011, p. 89), então, não há mais como não discutir a importância do ensino/aprendizagem desta língua.

Logo, partiu-se para a análise dos documentos norteadores (PCN/LEM e DCE/LEM), que pretendem apresentar e reforçar uma nova fase para o ensino de LE, baseada na criticidade e no sociointeracionismo e, não, na análise da língua enquanto estrutura tão somente. Depois, a importância do livro didático dentro do contexto educacional brasileiro foi asseverada dado o comum despreparo do professor para desenvolver seu próprio material. Entendeu-se, então, como positiva a iniciativa do governo estadual de proporcionar aos professores de nível médio cursos de formação que levassem ao preparo de planos de aula, os quais foram selecionados e transformados no objeto desta pesquisa: o Livro Didático Público de Língua Inglesa.

A análise deste livro como um todo mostrou a preocupação dos autores em trabalhar com temas atuais e do interesse dos alunos, para que eles então se sentissem motivados a interagirem na aula. O livro, no entanto, não é completo e não pode e nem deve, ser seguido à risca, mas deve ser adaptado a momentos relevantes para levantar discussões pertinentes.

Entendeu-se, a partir dos diferentes conceitos de língua e abordagens para o ensino de LE, que o mesmo já passou por fases estruturalistas e bases comportamentais para hoje estar no patamar pós-método em que se encontra, em

que se percebem que nenhum método permitiu resultados cem por cento positivos ou negativos, o que coloca o aluno como centro da aula de LE, e não o método.

Percebendo-se a limitação de todos os métodos e a importância do papel do aluno como central no processo ensino/aprendizagem de LE, compreendeu-se que os temas apresentados no LDP/LI podem ser utilizados como estratégias de ensino-aprendizagem sobre os aspectos socioculturais, históricos e pragmáticos da língua.

A partir da conceituação de cultura e pragmática, e suas relações com as aulas de LE, buscou-se refletir sobre como estes poderiam ser explorados dentro de textos do LDP/LI com o intuito de propiciar ao professor tópicos para reflexão e discussão em sala levando os aprendizes à reflexão do tema proposto além daquilo que está apresentado na superfície textual do livro didático.

Nesta busca por analisar, por refletir sobre os aspectos socioculturais e pragmáticos foram selecionados três textos do LDP/LI. O primeiro, sobre alimentação, foi base para uma análise sobre como esse tema pode ser desenvolvido com ênfase na interculturalidade, levando os alunos a refletirem sobre estereótipos que circundam o tema.

Sobre a fábula “O gafanhoto e a formiga”, o estudo das versões modernas em língua inglesa (re)escrita nos EUA e língua portuguesa mostram uma diferente concepção cultural dos dois povos. A fábula norte-americana traz uma visão política da fábula, relacionando-a aos partidos políticos de maior representatividade no país, podendo, portanto, propiciar uma discussão sobre as ideias de ambos e reflexão sobre o porquê dessas (re)escritas, baseada em fatores históricos e também políticos. Na (re)interpretação brasileira da fábula, evidencia-se que a política não tem um lugar de destaque no imaginário popular, e a importância da celebridade fica assegurada. É uma discussão que não pretende colocar uma cultura como melhor ou superior à outra, mas mostrar que existem, sim, diferenças, em todos os âmbitos dessas duas sociedades, mas que elas são pertinentes à história dos dois países.

Finalmente, na análise do texto *American English or British English?*, buscou-se desmistificar parte da simplificação dada no texto, que coloca os fatos históricos da concepção das variedades com pouca criticidade. Uma breve reflexão sobre os aspectos socioculturais presentes no texto leva à comparação com os brasileiros a partir do estudo da *língua* como *cultura*. Exercendo também a interdisciplinaridade, que é essencial para que a disciplina de LE não fique a parte das outras disciplinas

escolares e acabe sendo considerada menos importante, é possível relacionar este texto com disciplinas tais como História, Geografia e Língua Portuguesa.

Este mesmo texto pode propiciar também uma discussão e reflexão sobre as variações de línguas e sobre as variedades da língua inglesa em particular, e qual o lugar delas nesse contexto que se estuda o inglês/língua franca. Superar o mito da superioridade de uma variedade sobre a outra, ou de uma língua sobre a outra, é objetivo constante de quem trabalha com a língua/linguagem.

Todas as reflexões e as análises realizadas mostram que, se desenvolvidas de forma culturalmente e pragmaticamente sensível, as leituras propostas podem auxiliar no desenvolvimento de leitores mais críticos, menos levados às generalizações e que compreendam o porquê da disciplina de língua inglesa como parte essencial de sua formação.

Obviamente que um trabalho como este não tem um caráter finalizador, visto que o livro dispõe de diversos outros textos que podem ser explorados a partir da análise dos aspectos socioculturais e pragmáticos. Seria esta, então, uma prática pedagógica que pode ser seguida e implementada, para o exercício da reflexão e da análise por parte do professor, para que auxilie aos alunos a percorrerem este caminho.

As amplamente conhecidas falhas da educação básica brasileira, como baixa remuneração, carga horária elevada, indisciplina por parte dos alunos e despreparo do professor podem ser sempre, e justamente, levantados como problemas que impedem a implantação de abordagens diferentes de ensino. Esta forma humilde de pesquisa não pretende negar ou subestimar as dificuldades encontradas dentro da escola por aqueles que lá estão todos os dias. Além disso, este estudo, de modo algum, sente que este tema se esgota, pois existem diversas análises possíveis a partir desse livro, que é um fenômeno ainda bastante novo e passível de interpretações e estudos diversos. Pesquisas etnográficas podem, futuramente, observar como este livro tem de fato sido usado na escola e que resultados tem atingido. Também, seria possível estudar como este livro poderia ser integrado ao novo material que será oferecido pelo MEC a todos os alunos do EM do país, para que ele não acabe esquecido pelos alunos e professores diante da novidade.

No entanto, apesar do caráter provisório deste estudo e das falhas da vida real na escola básica brasileira, este trabalho vem ao encontro daqueles professores que apesar das dificuldades e dos obstáculos, procuram sempre dar de si o melhor

para a preparação de aulas que possam de alguma forma melhorar a educação e a formação dos alunos, o que também muda o mundo no qual se vive.

Não se pode deixar de concordar com Siqueira, que diz:

Ensinar e aprender ILF na contemporaneidade assume uma complexidade jamais imaginada. Significa ultrapassar e superar estruturas de pensamento, concepções e práticas que não mais respondem (se é que em algum momento responderam) às verdadeiras necessidades dos aprendizes globais de inglês. Exige, antes de tudo, garantir a democratização do acesso a um bem cultural poderoso que precisa deixar de pertencer a uma elite que pode comprá-lo a peso de outro (SIQUEIRA, 2011, p. 110).

Portanto, respondendo à pergunta desta pesquisa, pode-se afirmar que o LDP/LI oferece possibilidades de trabalho ao professor, mas depende do mesmo para implementá-lo de forma bem sucedida e eficaz. É a partir do trabalho docente, porém centrado no aluno e não somente na competência gramatical da língua, visando a formação integral do estudante e não a memorização de termos e regras, que este livro pode ser utilizado, em momentos oportunos, para ampliar os horizontes da disciplina de língua inglesa.

Reitera-se, finalizando este estudo, que não é muito fácil tratar da diversidade linguística quando na cultura nacional é ainda muito forte trabalhar com a LE como norma padrão única.

Pois, segundo Costa (1999) quando fez um estudo sobre a “gramática no livro didático tradicional por natureza” cita:

Creio que a quebra de preconceito só ocorrerá quando as universidades conseguirem, formar o maior número possível de profissionais que compartilham da opinião de que a variante não-padrão é algo que não deve “ser escondido” e que estes profissionais tenham autonomia para produzir seu próprio material didático (COSTA, 1999, p. 39).

Assim, corrobora-se com as colocações de Costa de que é necessário que se trabalhe na universidade e com os professores sobre a diversidade linguística bem como com os fatores socioculturais e pragmáticos em textos de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tania Maria. Sociolinguística. In MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística - domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALLWRIGHT, Dick. What we want teaching materials for. *ELT Journal*. v. 36/1, October, 1981. Disponível em: <http://203.72.145.166/ELT/files/36-1-2.pdf> . Acesso em: 25 de agosto de 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Antônia Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. *Calidoscópico*. v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/maio 2007.
- AUSTIN, John L. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
- BACHMAN, Lyle. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martin Fontes, 1997.
- BARRON, Anne. *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Philadelphia: John Benjamin, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____ (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 91- 104.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira*. Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria da Educação Básica, 2011.

BULLIO, Paula Cristina. *Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Araraquara, SP: UNESP. Dissertação de Mestrado, 2008.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, p.1-47, 1980.

CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de et alii. Alunos-professores de letras e professores de língua inglesa: uma parceria para o ensino de leitura no ensino médio. *Intersecções*. Ano 3, n.1, 2010.

CAVALCANTI, Marilda Couto. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CAVALHEIRO, Tatiane et alii. A utilização do gênero textual fábula e a questão da cidadania: uma atividade para a disciplina de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Formação de professores de línguas: gêneros textuais em práticas sociais*. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad: Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 17-26.

COSTA, Rinaldo Vitor da. Gramática em livro didático: tradicional por natureza. In: PEREIRA, Maria Ceres (org.) *Sob a perspectiva da linguística aplicada*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999, p. 19-40.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008, p. 19-54.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAGIOS, Marcele Garbin; TORTATO, Caroline. O livro didático público de inglês: uma abordagem intercultural das propostas de leitura. *Revista X*. v.1, 2010.

DAVIES, Christopher. *Divided by a common language: a guide to British and American English*. Houghton Mifflin: Boston, 2005.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Maria Helena Moreira; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 107- 128, 2006.

EL KADRI, Michele Salles. Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (orgs). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ESOPO. *A cigarra e a formiga*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cigarra_e_a_Formiga. Acesso em: 14 de fev.2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães(Org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. *Línguas & Letras*, Cascavel, v.1, n.1, p. 117-127, jan/jun 2000.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de Professores de Língua Inglesa e o Compromisso Social. In: *Anais do I Seminário de Educação: Paulo Freire na contemporaneidade*. Rio de Janeiro, 4-5 Julho 2001. Publicação em CD-ROM.

FERGUSON, Niall. *Empire: the rise and demise of the British world order and the lessons for global power*. London: Allen Lave, 2002.

FIGUEIREDO, Luciana Maria da Silva. *Educação Multicultural e Ensino de Inglês na Escola Pública: da teoria à prática, reinventando um ato educativo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada: Interação e Discurso, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: _____; CERTEAU, Michel; MAYOL, Pierre. Trad: Ephraim Alves e Lucia Orth. *A invenção do cotidiano: 2. Morar e cozinhar*. Petrópolis-RJ; Vozes, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: *Anais do Encontro de professores de línguas estrangeiras* 9, Londrina, p.107-114, 2002.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, Maximina *et alii*. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 182-201.

GRADDOL, David. *English Today*. London: The British Council, 2006.

_____. *The future of English*. London: The British Council, 1997.

GUMPERZ, John J. The sociolinguistics of interpersonal communication. In: _____. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HUTNER, Mary Lane. *Livro didático público: a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o ensino médio*. Curitiba, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dissertação de Mestrado, 2008.

HYMES, Dell H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. The ethnography of speaking. In: FISHMAN, John A. (Ed.). *Readings in the sociology of language*. Mouton: The Hague, 1968, p. 99-137.

KACHRU, Braj; NELSON, Cecil. World Englishes. In: McCAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy (Orgs.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 91-102.

KALVA, Julia Margarida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores. *Travessias*. Ed XI.

KRAMSCH, Claire. The Cultural Component of Language Teaching . *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1996, v.1, n.2, 13 . Disponível em: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm.. Acesso em: 12/02/2007.

_____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

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

KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1982.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: _____; RAJAGOPALAN, Kanavilil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-149.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press, 1980.

LARSEN-FREEMAN, Diane; FREEMAN, Donald. Languages moves: the place of foreign languages in classroom teaching and learning. *Review of research in education*. v. 32, 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I & VANDRESSEN P. (Orgs.), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, p. 333-355.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. FREIRE, Maximina. M; ABRAHAO, Maria Helena; VIEIRA, Barcelos Ana Maria Ferreira. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. *ALCEU*. v.1, n.1, jan/jun, 2000.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

MELVIN, Bernice S. & STOUT, David F. Motivating language learners through authentic materials In: RIVERS, Wilga. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 44-56.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEY, Jacob L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Tradução: Ana Cristina de Aguiar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Pragmatics of Reading. In: _____(Org.). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Oxford, Elsevier, 2009. p. 775-779.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. Abordagens funcionalistas. *Revista Letra Magna*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 03, n.04, 1º Semestre de 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. *TESOL International Research Foundation (TIRF)*. Manuscrito, p. 1-8. Palestra proferida em maio de 2005.

MOOG, Viana. *Bandeirantes e Pioneiros: paralelo entre duas culturas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

MOTTA-ROTH, Desirée; PROCATI, Loeci Paim; AMORETTI, Eliane Cristina. Leitura para comunicação. *Linguagem e cidadania*. Ed. 001. 06, 1999.

MUNAT, J. *English as a Vehicular Language: a Case of globalization or Linguistic Imperialism?*. Disponível em [www.stm.unipi.it/programmasocrates/cliohnet/books/language2/11 Munat.pdf](http://www.stm.unipi.it/programmasocrates/cliohnet/books/language2/11%20Munat.pdf). Acesso em: 05 de novembro de 2010.

OLIVEIRA, Marcia Volani *et al.* É possível atingir os objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares do Paraná por meio do Livro Didático Público de Língua Inglesa? In: TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges (Org.). *Língua, leitura e literatura: perspectivas de ensino*. Guarapuava: UNICENTRO, 2009. p. 217-235.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica*, Curitiba, PR, 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 10/12/2010.

_____. *Livro didático público de língua estrangeira moderna - espanhol e inglês, Ensino Médio*. 2. ed. Curitiba-PR: SEED, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, n.1, Uberlândia, MG, p. 9-17, 1997.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Tevês Cabral (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexões e prática*. São Paulo: Claraluz, 2005.

_____. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PEDERSON, Margaret. English as a língua franca, World Englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (orgs). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PESSOA, Rosane Rocha. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 45, p. 75-86, Jan/Jun 2006.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, Inês(Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas,SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. Os caminhos da pragmática no Brasil. *DELTA*. v. 15 n. Especial, p. 323-338, 1999.

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

REVUZ, Chistine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês(Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213- 230.

RICHARDS, J.C.& RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SALLES, Micheli; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. *BELT JOURNAL*. V.1, n.1, Porto Alegre, jan/julho 2010.

SANDERSON, Paul. *Using newspapers in classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Ensino de língua inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 139-162.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Org.). *Livro didático: a serviço de quem?* Cascavel, PR: ASSOESTE, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SEIDHOFER, Barbara. English as a língua franca. *ELT Journal*. V. 59/4, oct 2005.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008, p. 165- 195.

_____. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL

KADRI, Michele Salles (orgs). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SILBERSTEIN, Sandra. *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

SILVA, C.; ZAGOL, Z. Os “convenants” e os direitos fundamentais do homem. *ETIC – Encontro de iniciação científica*. 2009.

SIMIONI, Claudete Aparecida; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Contribuições da sequência didática no desenvolvimento da aprendizagem: uma experiência com o gênero “fábulas”. In: Anais do 1.CIELLI- Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá- PR. Disponível em < <http://www.cielli.com.br/downloads/431.pdf>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2010.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

TORTATO, Caroline. *O livro didático público de inglês: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná*. Curitiba, PR, UFPR, Dissertação de Mestrado em Educação, 2010

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. Os traços (inter)linguísticos/culturais e os parâmetros curriculares nacionais. *Línguas & Letras*. Cascavel, v. 8 n. 14 , p. 51-66, 2007.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 45, Campinas, SP, p. 29-54, jan/jun 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIERZBICKA, Anna. Intercultural Pragmatics and World-Wide Understanding. In: PUTZ, Martin; AERTSELAER, JoAnee Neff-van (eds). *Developing Contrastive Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ANEXO 01

Complete the following chart with average food habits in Brazil, in the United States and in the United Kingdom, according to each eating habits (you can find information in books, magazines or on the Internet):

	Breakfast	Lunch	Snack	Dinner
Brazil	Coffee and milk, bread and butter (or nothing at all)			
USA		Hot-dogs, pizza slices, hamburgers		
UK			Five o'clock tea with milk and cookies.	

As you can see, food habits vary from country to country. All the food wasted in a society of some kind is not allowed in another one. They are related to cultural aspects, like the American belief that "time is money" or related to other issues, like climate and economic conditions.

The most important meal in Brazil is lunch, a meal eaten at noon with the family. For Americans and British, the most important meal is dinner, which is also a hot meal eaten with the family, but in the late afternoon.

Food isn't only a nutrition rise. We can see society organization being constructed from things that people eat.

As every society has a language, it establishes its own media looking forward people's relationship.

Meal constitutes a cultural layer that happens to be a ritual and adds the nutritional function. The menu's choice, the plate's disposition, the dishes and cover used, show the individual's relations and values that share the food and can symbolize social status or can be used as a group identity encoding.

The fact is that, in Brazil, because of globalization our habits have been changing. Few people nowadays can go home for lunch. Sometimes it is cheaper and easier to have a hotdog in a place near work. Unfortunately, we are importing a very bad foreign habit: substituting a balanced meal for a snack full of empty calories (a lot of calories and few nutrients) – and causing obesity and its effects.

Let's compare them?

Tradução:

Como você pode ver, os hábitos alimentares variam de país para país. Toda a comida desperdiçada em uma sociedade não é permitida em outra. Eles se relacionam com aspectos culturais, como a crença americana de que “tempo é dinheiro” ou relacionada com outros assuntos como o clima e condições econômicas. A refeição mais importante no Brasil é o almoço, uma refeição feita ao meio-dia com a família. Para os americanos e britânicos, a refeição mais importante é a janta, que também é uma refeição quente feita com a família, mas no final da tarde. Comida não é apenas um evento nutricional. Nós podemos ver a organização de uma sociedade ser construída a partir daquilo que as pessoas comem. As refeições constituem hábitos culturais que são rituais e se somam à função nutricional. A escolha do cardápio, a disposição dos pratos, as louças usadas mostram as relações e valores individuais que a comida divide e podem simbolizar o status social ou ser usado como um código de identidade de um grupo. O fato é que, no Brasil, por causa da globalização, nossos hábitos estão mudando. Poucas pessoas, hoje em dia, vão para casa almoçar. Às vezes, é mais barato e mais fácil comer um cachorro quente em um lugar perto do trabalho. Infelizmente, estamos importando um hábito estrangeiro muito ruim: trocando uma refeição balanceada por um pequeno lanche cheio de calorias vazias (muitas calorias e poucos nutrientes) – causando a obesidade e seus efeitos.

ANEXO 02

- Before reading, answer the following questions:
 - Are you concerned about your future? Why?
 - How do you deal with your time? Do you leave things you could do now for later? Why?
 - Are you a lazy person or a workaholic? Explain?

Fonte: Paraná, 2006, p. 229.

TASK

- Complete the sentences in English according to the fable you just read (you can use your own words):
 - The Ant was laying up food because...
 - The Grasshopper thought the Ant...
 - The other ants were busy because...
 - One summer's day the grasshopper was not...
 - When the winter came he...
- What's your opinion about the moral of this fable "It is best to prepare for the days of necessity"? Is it really best? Can you relate it with your every day life? How? Explain it!

Fonte: Paraná, 2006, p. 230;

Third Fable: "THE ANT AND THE GRASSHOPPER"


In a field one summer's day a Grasshopper was hopping about, chirping and singing to its content. An ant passed by, bearing along with great toil an ear of corn he was taking to the nest.

"Why not come and chat with me", said the grasshopper, "instead of toiling and mowing in that way?"

"I'm helping to lay up food for the winter", said the Ant, "and recommend you to do the same."

"Why bother about the winter?" said the Grasshopper, "we have got plenty of food at the present." But the Ant went on its way and continued its toil. When the winter came the Grasshopper had no food and found itself dying of hunger, while it saw the ants distributing every corn and grain from the stores they had collected in the summer. Then the Grasshopper knew:

It is best to prepare for the days of necessity.



Fonte: PARANÁ, 2006, p. 229.

Tradução:

Antes de ler, responda as perguntas seguintes:

- Você se preocupa com o futuro? Por quê?
- Como você lida com o seu tempo? Você deixa as coisas que poderia fazer agora para mais tarde? Por quê?
- Você é preguiçoso ou viciado em trabalho?

Complete as frases em inglês de acordo com a fábula que acabou de ler (você pode usar suas próprias palavras):

- A formiga estava guardando comida porque.../- O gafanhoto achava que a formiga.../ - As outras formigas estavam ocupadas porque.../ - Um dia de verão, a gafanhoto não estava... / - Quando o inverno chegou, ela....

Qual a sua opinião sobre a moral desta fábula “é melhor se preparar para os dias de necessidade”? É realmente melhor? Você consegue relacionar isso com o seu dia a dia? Como? Explique.

O GAFANHOTO E A FORMIGA

No campo num dia de verão, um gafanhoto estava pulando pra cá e pra lá, gorjeando e cantando para sua alegria. Uma formiga passou, carregando com grande esforço uma espiga de milho que estava levando a sua toca.

“Por que não vem conversar comigo” disse o gafanhoto “ ao invés de ficar labutando desse jeito?”

“Estou ajudando a estocar comida para o inverno” disse a formiga “ e eu recomendo que você faça o mesmo.

“Para que se preocupar com o inverno” disse o gafanhoto “nós temos comida o bastante no momento”.

Mas a formiga continuou seu caminho e sua labuta. Quando o inverno chegou, o gafanhoto não tinha comida e acabou morrendo de fome, enquanto via as formigas distribuindo cada grão de milho dos estoques que tinham coletado no verão. Então o gafanhoto soube que:

“É melhor se preparar para os dias de necessidade”.

ANEXO 03

Read the following version of "**The Ant and the grasshopper**".

The ant works hard in the withering heat all summer long, building his house and laying up supplies for the winter. The grasshopper thinks he's a fool and laughs and dances and plays the summer away. Come winter, the warm and shivering grasshopper calls a press conference and demands to know why the ant should be allowed to be well fed while others are cold and starving. CBS, NBC, and ABC show up to provide pictures of the shivering grasshopper next to video of the ant in his comfortable home with a table filled of food. America is stunned by the sharp contrast. How can it be that, in a country of such wealth, this poor grasshopper is allowed to suffer so?

(<http://moraedlan.com/Graeme/Language/UpdatedAntAndGrasshopper.htm>)

Online on Sept 22, 2005)

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 230.

Kermit the Frog appears on **Oprah** with the **grasshopper** and everybody cries when they sing, 'It's Not Easy Being Green ...'

ACORN stages a demonstration in front of the **ant's** house where the news stations film the group singing, "**We shall overcome.**"

The **Rev. Jeremiah Wright** has the group kneel down to pray for the **grasshopper's** sake.

President Obama condemns the **ant** and blames **President Bush, President Reagan, Christopher Columbus, and the Pope** for the **grasshopper's** plight.

Nancy Pelosi & Harry Reid exclaim in an interview with **Larry King** that the **ant** has gotten rich off the back of the **grasshopper** and both of them call for an immediate tax hike on the ant to make him pay his fair share.

Finally, the **EEOC** drafts the **Economic Equity & Anti-Grasshopper Act** retroactive to the beginning of the summer.

The **ant** is fined for failing to hire a proportionate number of **green bugs** and, having nothing left to pay his retroactive taxes, his home is confiscated by the **Government Green Czar** and given to the **grasshopper** .

As the story ends we see the **grasshopper** and his free-loading friends finishing up the last bits of the **ant's** food in the government house he is in, which just happens to be the **ant's** old house. It is crumbling around them because the **grasshopper doesn't** maintain it.

The **ant** has disappeared in the snow, never to be seen again.

The **grasshopper** was later found dead in a drug related incident, and the house, now abandoned, was taken over by a gang of **spiders** who terrorize the now ramshackle, once prosperous and peaceful, neighborhood.

The entire **Nation** collapses bringing the rest of the free world with it.

MORAL OF THE STORY: Be careful how you vote in 2010

Fonte: <http://www.freerepublic.com/focus/f-news/2442405/posts>, grifos do autor (desconhecido)

Tradução:

A formiga trabalha duro no calor escaldante o verão todo, construindo sua casa e guardando provisões para o inverno. O gafanhoto acha que ela é uma boba e ri, dança e brinca o verão todo. Chegado o inverno, a gafanhoto calorosa e aos calafrios chama uma coletiva e exige saber porque a formiga pode ter o direito de ser bem alimentada enquanto outros estão com frio e mortos de fome. CBS, NBC and ABC aparecem para tirar fotos do gafanhoto com frio ao lado de um vídeo da formiga em sua casa confortável com uma mesa repleta de alimentos. A América fica pasma pelo contraste. Como pode ser, que em um país com tanta riqueza da natureza, e que o pobre gafanhoto tenha que sofrer tanto?

Kermit o Sapo aparece na Ophra com o gafanhoto e todo mundo chora quando eles cantam “Não é fácil ser verde...”. A ACORN prepara um protesto na frente da casa da formiga, onde os noticiários filmam o grupo cantando: “Nós vamos superar”. O reverendo Jeremiah Wright faz o grupo se ajoelhar e rezar pelo bem do gafanhoto. O presidente Obama condena a formiga e culpa o presidente Bush, o presidente Reagan, Cristovão Colombo e o Papa, pelo sofrimento do gafanhoto. Nancy Pelosi e Harry Reid declaram em uma entrevista com Larry King que a formiga enriqueceu às custas do gafanhoto, e ambos pedem um aumento de imposto para a formiga, para que ela pague sua parte de forma justa. Finalmente, o EEOC escreve que o Ato de Equidade Econômica é anti-gafanhoto, e deve pagar retroativo ao começo do verão. A formiga é multada por não tem contratado um número proporcional de insetos verdes e, não tendo dinheiro para pagar seus impostos retroativos, sua casa é confiscada pelo Czar Verde do Governo e, é dada ao gafanhoto. Quando a história acaba vê-se o gafanhoto e seus amigos folgados, comendo toda a comida da formiga na casa do governo onde ela se encontra, ou seja, na antiga casa da formiga. A casa está caindo aos pedaços em volta deles porque o gafanhoto não fez nenhuma manutenção. A formiga desaparece na neve e nunca mais é vista. O gafanhoto mais tarde é encontrado morto em um incidente relacionado com drogas e a casa, agora abandonada, foi dominada por uma gangue de aranhas que aterrorizam o bairro, uma vez era próspero e pacífico, hoje em ruínas. A nação toda entra em colapso, levando o resto do mundo livre com o gafanhoto.

Moral da História: Cuidado como você vai votar em 2010.

ANEXO 04



TASK

Let's improve your English language skills:

- In what way did the African, European and Asian immigrants influenced our language. Consider these issues: vocabulary, pronunciation and another aspect you might consider?
- In Brazil, are there differences among people considering the usage of spoken Portuguese language through the country? Why?
- Write a small glossary of Portuguese words, spoken differently in different regions of Brazil and their meanings.

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 241.

■ American English or British English?

English immigrants, the pilgrims, arrived at the so called New World (America nowadays) in 1620 in their Mayflower¹. The English language in the New World had been influenced by the indigenous native speakers and from the Spanish of the south adjacent regions colonized by Spain.

The eastern part of the continent became an English colony. The immigrants needed new words for the animals and plants there, thus new words were coined.

In 1776, the USA became independent. From this time on, American English language continued developing with the immigrants influences. They came from different places for economic, political or religious reasons.

In England, English language also continued developing. The British Empire grew reaching Australia, New Zealand, Africa and Asia and the English language became the language of government in many places.

The English spoken in the USA and England are the same. The verbs are conjugated the same way, the plural is done the same way etc. The variations are in vocabulary and a little in pronunciation due to many types of influences which came from the commerce, daily life and cultural aspects. Note some different vocabulary usage:

United States	England	Portuguese
French fries	chips	Batatas fritas
railroad	railway	Rodovia
gasoline	petrol	Gasolina
Autumn	Fall	Outono
Drugstore	Pharmacy	Farmácia
Movies	Cinema	Cinema
store	shop	Loja

Fonte: PARANÁ, 2006, p. 241, 242.

Tradução:

Vamos melhorar nossas habilidades em língua inglesa:

- De que modo os imigrantes africanos, europeus e asiáticos influenciaram nossa língua? Considere esses temas: vocabulário, pronúncia e outros aspectos.
- No Brasil, há diferenças no uso da língua portuguesa ao redor do país? Por quê
- Escreva um pequeno glossário com palavras em português que são faladas de forma diferente em regiões diferentes do país, e seus significados.
(tradução nossa)

INGLÊS AMERICANO OU INGLÊS BRITÂNICO?

Imigrantes ingleses, os peregrinos, chegaram ao chamado Novo Mundo (América hoje em dia) em 1620 em seu *Mayflower*. A língua inglesa no Novo Mundo foi influenciada pelos indígenas e pelos espanhóis do sul das regiões adjacentes, colonizadas pela Espanha. A parte leste do continente tornou-se uma colônia inglesa. Os imigrantes precisavam de novas palavras para os animais e plantas de lá, então novas palavras foram criadas.

Em 1776, os EUA, tornaram-se independentes. Daquele tempo para cá, a língua inglesa americana continuou se desenvolvendo com a influência dos imigrantes. Eles vieram de diversos lugares por motivos econômicos, políticos e religiosos.

Na Inglaterra, a língua inglesa também continuou desenvolvendo-se. O Império Britânico cresceu, alcançando a Austrália, Nova Zelândia, África e Ásia e a língua inglesa tornou-se a língua do governo em muitos lugares.

O inglês falado nos EUA e na Inglaterra é o mesmo. Os verbos são conjugados da mesma forma, o plural é feito da mesma forma, etc. As variações são no vocabulário e um pouco na pronúncia devido aos muitos tipos de influência que vieram do comércio, do dia a dia e de aspectos culturais.