



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

**DESENVOLVENDO HABILIDADES COMUNICATIVAS EM LÍNGUA
INGLESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O ITEM
CULTURAL *THANKSGIVING DAY*, UTILIZANDO A SÉRIE DE TV *FRIENDS***

JOSCILÂNIA ALVES BRASIL

CAJAZEIRAS-PB

2018

JOSCILÂNIA ALVES BRASIL

**DESENVOLVENDO HABILIDADES COMUNICATIVAS EM LÍNGUA
INGLESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O ITEM
CULTURAL *THANKSGIVING DAY*, UTILIZANDO A SÉRIE DE TV *FRIENDS***

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a obtenção do
título de licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Área de Concentração: Ensino e aprendizagem de
Língua Inglesa

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

B823d Brasil, Joscilânia Alves.
Desenvolvendo habilidades comunicativas em língua inglesa: uma proposta de sequência didática com o item cultural *Thanksgiving Day*, utilizando a série de TV *friends* / Joscilânia Alves Brasil. - Cajazeiras, 2018.
85f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva.
Monografia(Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Língua inglesa-ensino e aprendizagem. 2. Prática pedagógica. 3. Língua estrangeira. 4. Habilidades comunicativas. I. Silva, Fabiane Gomes da. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.111

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSCILÂNIA ALVES BRASIL

**DESENVOLVENDO HABILIDADES COMUNICATIVAS EM LÍNGUA INGLESA:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O ITEM CULTURAL
THANKSGIVING DAY, UTILIZANDO A SÉRIE DE TV *FRIENDS***

Monografia aprovada em 10 / 12 /2018

BANCA EXAMINADORA

Fabiane Gomes da Silva

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva
(Orientador – UFCG – CFP – UAL)

Daniela Miguel de Souza Morais

Profª. Esp. Daniela Miguel de Souza Morais
(Examinadora – UFCG – CFP – UAL)

Elinaldo Menezes Braga

Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga
(Examinador – UFCG – CFP – UAL)

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga
(Suplente – UFCG – CFP – UAL)

A Bíblia profere no livro dos Salmos, Capítulo 27:14: “Espera no Senhor, anima-te, e ele fortalecerá o teu coração; espera, pois, no Senhor”. Dedico, portanto, esta monografia ao meu amado Senhor Deus, que com sua eterna benevolência me amparou e me fortificou para a concretização deste tão almejado sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força e sabedoria para concluir essa importante etapa em minha vida, estando sempre ao meu lado. Obrigada, ó Pai, por tudo.

À minha família, em especial aos meus amados pais, Luzaneide Gomes Alves e Vicente Brasil Bernardino, pelo apoio, compreensão e estímulo durante meu processo de formação acadêmica, e, sobretudo, pelo seu amor e companheirismo de sempre.

À minha amada avó, Maria Gomes de Jesus, por todo o seu carinho e compartilhamento de tantos saberes e experiências da vida.

À minha irmã, Joelma Alves Brasil, que mesmo longe sempre ouviu minhas angústias e me deu forças para prosseguir nessa intensa jornada.

Ao meu querido orientador, Fabione Gomes da Silva, a quem não apenas agradeço as orientações prestadas durante a feitura deste trabalho, como também o acolhimento, compreensão, paciência, e momentos de descontração, os quais, por muitas vezes, trouxeram leveza e paz ao meu coração nessa árdua etapa de produção. Seu exemplo me servirá sempre de inspiração, tanto como profissional quanto como ser humano.

Aos professores da banca, Daniela Miguel de Souza Morais e Elinaldo Menezes Braga pelas contribuições para a melhoria deste trabalho e pelos conhecimentos concedidos durante meu processo de formação.

Aos professores do curso de Letras, pelos períodos de construções de saberes e pelas experiências compartilhadas ao decorrer dessa jornada, agradeço imensamente por terem contribuído de modo substancial para o meu crescimento e amadurecimento profissional e pessoal.

A todos os meus queridos amigos e colegas de curso, tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa, em especial, a Tatiana, Mateus, Nayara, Suzana, Leandro, Paula, Tata, Gercica, Mayara, Paloma Duarte, Kimbily, Daniela, Larissa e Paloma Alves. A estes agradeço profundamente pelas experiências compartilhadas e por terem deixado mais leve e prazerosa a minha trajetória durante esse curso.

Às minhas queridas amigas Tatiana Mendes, Yara Gerônimo e Roneiza Soares, obrigada por me apoiarem, confortarem e aconselharem durante esses quatro anos de convivência, sou

imensamente feliz por as terem em minha vida e por termos compartilhado tantos momentos, tenham sido estes bons ou ruins. Vocês são para mim como uma segunda família, as amo muito.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta monografia.

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.

(Marcel Proust)

RESUMO

A importância da inserção de aspectos culturais no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras nem sempre foi algo discutido e compreendido por estudiosos e profissionais da área. No entanto, nos dias atuais, já podemos vislumbrar uma série de estudos e práticas pedagógicas voltadas a esse tema, reconhecendo, portanto, o papel crucial da inclusão do componente cultural no processo de aquisição de um novo idioma. Nesse sentido, compartilhamos da ideia de que ao se estudar uma língua estrangeira é imprescindível atentar-se para o seu contexto sócio-histórico-cultural, tendo em vista que a linguagem possui um propósito social e está intrinsecamente ligada a manifestações culturais, sociais, históricas e identitárias de um povo. Assim, visando à estima em se incorporar cultura no ensino de Línguas Estrangeiras, este trabalho objetiva analisar a importância de se desenvolver habilidades comunicativas em integração com o componente cultural nas aulas de língua inglesa. Para tanto, propomos atividades que contemplam o estudo das habilidades de *fala, escuta, leitura, interpretação textual*, aquisição *lexical e gramatical* em integração com o item cultural *Thansgiving Day*, utilizando como recurso didático a reconhecida série de TV *Friends*. Esta pesquisa é caracterizada como descritiva bibliográfica e utiliza como fundamentação teórica as contribuições de Kramsch (1998), Brown (2001), Holden (2001), Harmer (2007), entre outros estudiosos da área.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Ensino de Língua inglesa. Habilidades Comunicativas. Friends.

ABSTRACT

The importance of inserting cultural aspects in the Foreign Languages teaching and learning was not always something discussed and understood by scholars and professionals of the area. However, nowadays, we can already glimpse a series of studies and pedagogical practices focused on this theme, recognizing, therefore, the crucial role of including the cultural component in the process of acquiring a new language. In that way, we share the idea that when studying a foreign language, it is essential to take into account its socio-historical-cultural context, since language has a social purpose and is intrinsically linked to cultural, social, historical and identity manifestations of a people. Thus, aiming at the esteem of incorporating culture in the Foreign Languages teaching, this work aims to analyze the importance of developing communicative skills in integration with the cultural component in the classes of English language, for that purpose, we propose activities that contemplate the study of the *Speaking, listening, reading, textual interpretation, lexical and grammatical acquisition* skills in integration with the cultural item *Thansgiving Day*, using as a didactic resource the well-known TV series *Friends*. This research is characterized as bibliographic descriptive and uses as theoretical foundation the contributions of Kramersch (1998), Brown (2001), Holden (2001), Harmer (2007), among other scholars in the area.

KEYWORDS: Culture; English Language teaching; Communicative skills; Friends.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Métodos – conceito de língua e ensino de gramática.....	33
Figura 2 – As cinco dimensões da cultura.....	38
Figura 3 – Pintura da primeira celebração de Ação de Graças.....	54
Figura 4 – Desfile tradicional do dia de Ação de Graças.....	55
Figura 5 – Cenário de abertura da série <i>Friends</i>	57
Figura 6 – Elenco principal da série <i>Friends</i>	59
Figura 7 - Esquema da sequência didática.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O TRABALHO COM HABILIDADES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO	15
1.1. O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL.....	15
1.2. (RE) PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E O TRABALHO COM HABILIDADES COMUNICATIVAS	19
1.2.1. A COMPETÊNCIA ORAL	19
1.2.2. A PRÁTICA DE ESCUTA.....	23
1.2.3. LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL.....	27
1.2.4. AQUISIÇÃO LEXICAL E GRAMATICAL.....	31
2. A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM ITENS CULTURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI	36
2.1. DEFININDO CULTURA	36
2.2. A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO USO DA LINGUA(GEM).....	40
2,3. A INSERÇÃO DE ITENS CULTURAIS NAS AULAS DE LI.....	45
3. ASPECTOS HISTÓRICOS E IDENTITÁRIOS DO FERIADO NORTE-AMERICANO <i>THANSGIVING DAY</i> E NOÇÕES SOBRE O SERIADO DE TV <i>FRIENDS</i>	52
3.1. <i>THANKSGIVING DAY</i> : ORIGEM E APROPRIAÇÃO CULTURAL NA SOCIEDADE OCIDENTAL.....	52
3.2. A SÉRIE DE TV <i>FRIENDS</i> COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	57
4. PROPOSTA DE ATIVIDADES USANDO A SÉRIE DE TV <i>FRIENDS</i> PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EM INTERAÇÃO COM O COMPONENTE CULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	63

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
6. REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

A língua(gem) é o principal meio pelo qual se dá a transmissão de concepções e conhecimentos sócio-histórico-culturais de um povo, agindo como veículo de interação entre grupos sociais, e como objeto de manifestação do contexto no qual os seus falantes estão inseridos. Este processo de comunicação e troca de informações entre diferentes comunidades culturais se sucedem mediante o uso da língua(gem), logo esta se apresenta como um instrumento de transmissão e representação de aspectos sociais, culturais e identitários de um povo. Nesse sentido, língua e cultura estão intrinsecamente conectadas e devem ser abordadas como fatores indissociáveis no ensino de uma língua estrangeira (doravante LE).

Não obstante, a abordagem de aspectos interculturais nem sempre foi um fator discutido e inserido no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Somente a partir do surgimento de estudos comunicativos na área de ensino, e com o crescente contato entre pessoas de diversas partes do mundo, que surgiu o interesse na integração de aspectos culturais no ensino de idiomas. Atualmente, já se há o reconhecimento sobre a importância da inserção do componente cultural no processo de aprendizagem de uma segunda língua, tendo em vista que os aprendizes de uma LE devem construir conhecimentos que ultrapassem o código linguístico da língua em estudo, desenvolvendo a “[...] habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada” (ROZENFELD, 2007, p. 69).

Nessa conjuntura, a integração de aspectos culturais ao ensino de Língua Inglesa (doravante LI) torna o processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado e significativo tanto para os alunos enquanto aprendizes da LE, quanto para os educadores que são mediadores dos conhecimentos concernentes a esta. Conforme os PCN de Língua estrangeira “Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais é uma das competências de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira” (BRASIL, 2000, p. 11). Assim, percebe-se a relevância e a imprescindibilidade em se desenvolver projetos de ensino nas aulas de LI que abordem a dimensão cultural da língua.

É válido ressaltar que, considerando a complexidade e a grande responsabilidade em se abordar o item cultural em sala de aula, seja nas aulas de língua materna, ou nas aulas da língua-alvo, muitos profissionais o tem feito de forma superficial, ou muitas vezes, nem o inserem em suas práticas pedagógicas, abrindo espaço assim, para a geração e/ou predominância de estereótipos culturais. No entanto, a finalidade em se trabalhar com cultura nas aulas de LE está exatamente na promoção do conhecimento e reflexão sobre a própria

realidade dos aprendizes em contraste com outras, de modo a instigar a valorização de sua própria cultura e identidade, e ao mesmo tempo, suscitar o respeito e a tolerância para com as diferenças do outro.

Partindo dessa premissa, e mediante a relevância dessa temática, o objetivo geral de nosso trabalho é analisar a importância de se desenvolver habilidades comunicativas em integração com o item cultural nas aulas de língua inglesa. Os objetivos específicos são: Elencar algumas perspectivas teóricas sobre o ensino de habilidades linguísticas nas aulas de LE, discorrer sobre a importância da inserção de itens culturais no ensino-aprendizagem de idiomas, e oferecer sugestões de atividades que promovam o desenvolvimento destas habilidades em interação com o item cultural nas aulas de Língua inglesa.

Nesta subseqüência, as perguntas que nortearam esse trabalho são as seguintes: de que maneira podemos trabalhar elementos culturais em integração com habilidades comunicativas nas aulas de língua inglesa? A inserção de itens culturais nas aulas de língua inglesa favorece o desenvolvimento da aprendizagem do idioma? A utilização de uma série de TV, enquanto recurso didático, pode influenciar a motivação na sala de aula?

Quanto à natureza desta pesquisa, é caracterizada como descritiva bibliográfica, sendo realizada com base em dados retirados de um episódio da série de TV *Friends*, os quais serviram como fonte para a abordagem de aspectos culturais com a data comemorativa *Thansgiving Day*, bem como de aspectos de cunho linguístico, os quais foram selecionados e analisados à luz do referencial levantado. Nesse seguimento, é válido ressaltar que nossa pesquisa tem como apoio teórico as contribuições de Kramsch (1998), Brown (2007), Holden (2001), Harmer (2007), entre outros.

Em linhas gerais, este trabalho está sistematizado em quatro capítulos. No capítulo I, serão feitas algumas considerações sobre os desafios e perspectivas do ensino e aprendizagem de LE no contexto educacional do Brasil, bem como serão levantadas discussões sobre a importância do trabalho com habilidades comunicativas nas aulas de língua Inglesa no ensino médio. No capítulo II, será discutida a proeminência da inserção de itens culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Já no capítulo III, será apresentado um panorama geral acerca da data comemorativa *Thanksgiving Day* e sobre a série de TV *Friends*. Por fim, no capítulo IV, ofereceremos uma proposta de atividades que desenvolve as habilidades de *fala, escuta, leitura, interpretação textual, aquisição lexical e gramatical* da língua inglesa em integração com o item cultural.

É importante realçar que o interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu a partir de experiências e observações de práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto PIBID

Letras – Inglês da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras – PB. Tendo em vista que este subprojeto é caracterizado por dispor de ações inovadoras e significativas que vão ao encontro com as exigências do contexto educacional brasileiro atual. Além disso, a escolha por essa temática partiu da compreensão de que os aspectos culturais inerentes à língua-alvo devem ser trabalhados de forma ativa em sala de aula, considerando assim o seu papel enriquecedor para o processo de ensino aprendizagem de idiomas. Diante disso, buscamos contribuir através desse estudo com a geração de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas da Língua Inglesa, de modo a contemplar noções culturais da língua-alvo, o que se faz importante para que a aquisição e a comunicação em LE se sucedam de forma eficaz.

1. O TRABALHO COM HABILIDADES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, trataremos da importância do trabalho com as habilidades comunicativas nas aulas de língua Inglesa no ensino médio, refletindo sobre os desafios e perspectivas do ensino-aprendizagem desta língua no contexto educacional do Brasil. Para tanto, dar-se-á destaque às habilidades de fala, escuta, leitura, interpretação textual, aquisição lexical e gramatical.

1.1. O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM FOCO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular a língua inglesa, assume atualmente um papel indispensável nas escolas regulares do Brasil, o que nem sempre se configurou assim. Podemos notar ao longo da história que as primeiras versões da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que regulam as bases da educação no Brasil, dos anos de 1961 e 1971 não atribuíam caráter obrigatório ao ensino de línguas estrangeiras modernas na grade curricular, deixando a critério dos Conselhos Estaduais de Educação a escolha de incluírem ou não a LE às grades curriculares das instituições de ensino.

Esse quadro passa a ser modificado, quando em 1996 a LDB anuncia a inclusão obrigatória do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do Ensino Fundamental II. No tocante ao Ensino Médio, o Art.36, inciso III estabelece a língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória em seu currículo, devendo ser escolhida de acordo com as preferências da comunidade escolar. A Lei também oferece a inserção optativa de uma segunda língua estrangeira, conforme as possibilidades e interesses apresentados pela instituição. Já no ano de 2017, com a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415) o estudo da LI passa de optativo a obrigatório nas escolas regulares brasileiras de nível Fundamental II e Médio, essa mudança é justificada pelo Ministério da Educação (MEC) por a LI ser: “a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro”.

Com relação ao exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de língua estrangeira que foram publicados em 2000 pelo Ministério da Educação pouco após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), afirmam:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. [...] as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 2000, p.25).

Partindo dessa conjuntura, pode-se constatar que o documento oficial passa a reconhecer a importância da inclusão de línguas estrangeiras modernas ao currículo escolar. De modo a enxergá-las como contribuintes para a formação dos discentes, bem como propiciadoras de conhecimentos a respeito da diversidade cultural e sobre o mundo globalizado em que estes se inserem. No entanto, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro ainda enfrenta grandes desafios. No que concerne à disciplina de língua inglesa no Ensino Médio, observam-se diversos fatores que dificultam o desenvolvimento de um ensino gerador de qualidade.

Estes fatores inter-relacionam-se ao contexto presente na maioria das instituições de ensino regular do Brasil, que possuem salas de aula superlotadas, carga horária mínima dedicada à disciplina de LE, escassez de materiais didáticos, assim como problemas relacionados ao desinteresse e/ou desmotivação dos alunos em estudar a LE, e concernentes à formação docente, isto é, a grande quantidade de professores de idiomas que não possuem proficiência na língua que ensinam e não buscam uma formação continuada, encontrando-se estagnados no tempo, e assim, arraigados ao ensino tradicional da língua em estudo, o que reflete na hesitação em proporem e desenvolverem nas aulas de LI conteúdos que vão além do estudo descontextualizado de aspectos gramaticais.

É frente a estes obstáculos que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para 5a e 8a séries (BRASIL, 1998, p.21) sugerem que seja dada a ênfase ao ensino da habilidade de leitura em detrimento às demais nas aulas de LE, a justificando “pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”. Dessa forma, conhecendo as condições precárias de muitas escolas brasileiras, como também as condições do ensino, os PCN afirmam a inviabilidade de se trabalhar com as quatro habilidades linguísticas, assim como não veem relevância no ensino de habilidades orais. Não obstante, apesar desse foco na habilidade de leitura, o documento não exclui a possibilidade de se trabalhar com as demais habilidades caso seja viável ao contexto da sala de aula.

Diante disso, é perceptível que os PCN, mesmo reconhecendo as condições desfavoráveis do ensino de LE no âmbito da educação brasileira, apresentam de certa forma, neutralidade a estas, uma vez que não refletem sobre soluções para resolverem esses problemas, e não se compreende em seu discurso forma de resistir a esse quadro “[...] como se a superlotação das salas e a determinação de uma carga horária reduzida para a disciplina representassem tão somente fatores limitantes do ensino/aprendizagem, e não fatores impeditivos de seu pleno exercício” (ROCHA, 2017, p.1670).

Paiva (2003, p. 56) em consonância a esse pensamento reflete: “É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino”, a autora ainda pondera que os PCN, além de negarem a relevância de se trabalhar com as habilidades orais e escritas, e não reconhecerem as mudanças que se estabeleceram com a era da informática, justificam a ênfase na leitura por uma “generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal [...]”. Desse modo, percebe-se que os PCN ao invés de refletirem sobre condições melhores para educação e para o ensino de línguas, trazem justificativas para que parte desse não aconteça.

Os PCN+ para o ensino médio (BRASIL, 2002, p.97), também comungam da ideia de dar foco a esta habilidade quando afirmam que: “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação”. O documento, porém, enfatiza também que “o foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos [...]” (BRASIL, 2002, p. 97). Diante disso, é entendível a importância da habilidade de leitura para a formação dos alunos, porém não se pensa que seja significativo para estes enquanto estudantes de uma língua estrangeira ter o conhecimento apenas desta, uma vez que é certo que a língua deve ser ensinada em sua complexidade comunicativa, buscando fazer sentido aos seus aprendizes, como Paiva (2009, p. 32-33) afirma: “[...] a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática)”.

Nesse sentido, entende-se que dada a sugestão de se enfatizar uma habilidade (leitura), não retira do professor a decisão de trabalhar com as demais, até porque em alguns casos elas podem se complementar no desenvolvimento de uma atividade. As Orientações

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, OCN, (BRASIL, 2006, p. 111), por exemplo, em contradição aos PCN, não valorizam apenas a habilidade de leitura, mas também a comunicação oral e escrita de modo contextualizado no ensino médio.

Concernente a essa ênfase dada à habilidade de leitura, é entendível que esta tem sido alvo de críticas por muitos docentes. Os argumentos centram na questão de que enquanto a própria lei (Art.3, Inciso III) fundamenta-se no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, os Parâmetros acabam limitando o espaço de atuação do professor (LEFFA, 1999). Há também argumentos que concordam com tal ênfase, porém, de acordo com Leffa (1999):

[...] a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só freqüentando um “um curso de línguas (LEFFA, 1999, p. 17).

Deste modo, o referido autor conjectura que a ênfase na habilidade de leitura ocasiona a busca dos alunos por um ensino que contemple as demais habilidades da língua-alvo, e, assim, inscrevem-se em cursos de idiomas, na crença de que na escola regular não se há possibilidade de aprender a falar uma língua estrangeira. Este fato levantado enquadra-se em outro desafio com que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, depara-se na escola regular, como asseveram os PCNEM “O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas” (BRASIL, 2000, p. 26).

Nesta perspectiva, este caráter pode também ser atribuído à disciplina de línguas estrangeiras das escolas regulares por o ensino desta ainda se pautar, na maioria das vezes, em um estudo monótono de aspectos e regras gramaticais desvinculados de seu contexto de uso, e assim não corresponder aos anseios dos alunos pelo estudo dos outros conhecimentos da língua-alvo, e por sua aprendizagem, de fato. É sabível que o ensino de gramática assume importância no processo de aprendizagem da língua estrangeira, no entanto, não é suficiente para desenvolver o processo de comunicação do aprendiz na língua-alvo. Como Larsen-Freeman (1986, p.123; tradução nossa) alega, “Aderentes da Abordagem Comunicativa, [...] reconhecem que estrutura e vocabulário são importantes. Embora eles sintam que a preparação para comunicação seria inadequada se apenas esses fossem ensinados”. Reforçando isso, Antunes (2007, p. 41) afirma “Para ser eficaz comunicativamente, não basta,

portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, [...]. Tudo isso é necessário, mas não suficiente”.

De acordo com esse pressuposto, os PCNEM levantam:

[...] deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais [...]. Esse tipo de ensino, que acaba a se tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 26).

De tal modo, o estudo meramente gramatical, assume, não individualmente, mas intercalado aos demais fatores já elencados, grande responsabilidade por problemas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, trazendo uma visão superficial e monótona a este. Os PCN do ensino médio elucidam, como mostrado acima, que esse ensino exclusivo ao conhecimento de aspectos linguísticos deixa de ter sentido e se começa a preocupar com a comunicação dos alunos na língua-alvo em suas práticas sociais no dia a dia. Para que esta comunicação se proceda, refletimos que o ensino de línguas deva ir além do estudo individual de uma habilidade em detrimento a outras, assim como do estudo descontextualizado da gramática normativa.

Com isso, apesar de ter se observado que o maior enfoque de alguns documentos oficiais está no desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e compreensão textual, pode-se, e deve-se trabalhar com outras habilidades, que serão analisadas no próximo item de nosso trabalho, denominado:

1.2. (RE) PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E O TRABALHO COM HABILIDADES COMUNICATIVAS

Neste subcapítulo, aprofundaremos alguns conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa com foco nas habilidades comunicativas de *Fala, Escuta, Leitura, Interpretação textual*, aquisição *lexical e gramatical* e suas implicações na prática pedagógica. Para tanto, nos embasaremos principalmente nos textos de Brown (2007), Harmer (2007), Oliveira (2015), Holden (2001), Leffa (1996; 1998; 1999) entre outros teóricos pertinentes à nossa pesquisa.

1.2.1. A COMPETÊNCIA ORAL

A habilidade comunicativa da *fala* tem se apresentado como uma ferramenta significativa no processo de ensino-aprendizagem de LE, e, mesmo que ainda não tenha se concretizado como uma prática cotidiana nas escolas regulares, tem assumido um espaço expressivo em institutos de idiomas. Importante notar que, de acordo com dados históricos voltados a metodologias de ensino de LE, a oralidade nem sempre foi tida como importante para a aprendizagem de idiomas, a exemplo do *Método de Gramática e Tradução* (MGT), que consiste no estudo descontextualizado de regras e estruturas gramaticais da língua-alvo, e na aplicação de exercícios de memorização e tradução de sentenças de forma mecânica, excluindo, desse modo, a produção da oralidade, que só veio a ser trabalhada com maior regularidade a partir do *Método Direto* (MD), e mais tarde, na *Abordagem Comunicativa* (AC).

O *método de Gramática e Tradução* é conhecido como o mais antigo no ensino de LE, e tem tido o seu uso disseminado por professores de idiomas até os dias atuais, ainda que com fins específicos e/ou adaptados (LEFFA, 1998). No Brasil, muitas instituições de ensino da rede pública ainda aderem a esse método, e optam, assim, por não desenvolverem satisfatoriamente a habilidade oral da língua alvo.

Porém, é sabido que a oralidade exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem de uma língua, bem como para a formação dos alunos enquanto indivíduos críticos e conhecedores da importância da comunicação para o seu desenvolvimento intelectual, além de constituir-se como elemento essencial na construção de relações sociais. Nesse sentido, Celce-Murcia (2001, p. 12; tradução nossa) elucida que “As habilidades orais não são críticas apenas para a comunicação na sala de aula de Língua Inglesa, mas são necessárias para a comunicação no e com, o mundo de falantes de Inglês”¹. Portanto, a oralidade transcende a sua prática a sala de aula, e se faz necessária no mundo globalizado atual, em que o contato com falantes de outras línguas, em especial a língua inglesa, cresce cada vez mais.

Compreendendo a importância de se trabalhar com a *oralidade*, Harmer (2007, p.123, tradução nossa) apresenta três razões para se ensinar esta habilidade na sala de aula. Conforme o autor, “atividades de fala fornecem oportunidades de ensaio”², isto é, chances de se praticar a oralidade da língua-alvo no ambiente seguro da sala de aula para a vida real. Em segundo lugar, é elencado que: “tarefas de conversação em que os alunos tentam usar pouco

¹ “Oral skills are not only critical for communication in the ESL classroom, they are necessary for communication in, and with, the English-speaking world”.

² “... speaking activities provide **rehearsal** opportunities...”.

ou toda a língua que eles sabem, fornecem feedback para professores e alunos”³, desse modo, os envolvidos no ato de comunicação têm a consciência dos avanços e das dificuldades que compartilham durante o processo de aprendizagem da língua. Por último, “quanto mais os alunos tiverem oportunidades de ativar os vários elementos da linguagem que armazenaram em seus cérebros, mais automáticos serão os usos desses elementos”⁴. Assim os estudantes, a medida em que praticam o idioma, vão tornando-se autônomos e aptos a usar a língua com naturalidade.

Frente à proeminência assegurada à habilidade oral nas aulas de Língua inglesa, é necessário destacar os princípios que envolvem o desenvolvimento e aprendizagem desta. De acordo com Oliveira (2015, p.132), o processo de desenvolvimento da fala envolve “[...] o aprimoramento da pronúncia das palavras na fala encadeada e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, de micro-habilidades, da precisão gramatical e da fluência”, por conseguinte, pode-se perceber que se trata de um processo complexo, e que demanda a assistência de um professor que gerencie essa habilidade de forma efetiva e consistente para com os alunos.

À face do exposto, é indispensável elencar que alguns fatores interferem no desenvolvimento da *oralidade* dos aprendizes. Estes transcendem as dificuldades didático-pedagógicas, a exemplo do tempo de exposição à língua-alvo e da dedicação ao estudo e prática desta, entre outros (OLIVEIRA, 2015), e intercalam barreiras de cunho afetivo. Brown (2001, p. 269. Tradução nossa), elucida que “Um dos maiores obstáculos que os aprendizes têm de superar em aprender a falar é a ansiedade gerada pelos riscos de deixar escapar coisas erradas, estúpidas ou incompreensíveis”⁵. Assim, a timidez e o medo de cometer erros podem ocasionar sentimentos de ansiedade e insegurança que dificultam as atividades de fala na sala de aula. De tal modo, o ambiente voltado ao desenvolvimento da habilidade oral acaba se transformando em um espaço tenso e desconfortável, onde os alunos muitas vezes, resistem e evitam a tentativa de falar a língua-alvo para não correr riscos de cometer erros.

Diante disso, cabe ao professor prover na sala de aula um ambiente que incida segurança e motive os seus alunos a se engajarem e a participarem das atividades de fala propostas durante a aula. Brown (2007, p. 269. Tradução nossa) afirma “[...] Nosso trabalho enquanto professores é fornecer o tipo de clima acolhedor que incentiva os alunos a falar,

³ “... speaking tasks in which students try to use any or all of the language they know provide feedback for both teacher and students”.

⁴ “... the more students have opportunities to activate the various elements of language they have stored in their brains, the more automatic their use of these elements become”.

⁵ “One of the major obstacles learners have to overcome in learning to speak is the anxiety generated over the risks of blurting things out that are wrong, stupid, or incomprehensible”.

embora, a pausa ou a quebra de suas tentativas possa acontecer”⁶. Para isso, é importante que o docente incentive e estimule os aprendizes a tentarem falar a língua em estudo, não se intimidando quanto aos erros, uma vez que estes fazem parte do processo de aprendizagem desta. Também se faz oportuno propor a realização de atividades em grupos ou em duplas, de modo que os alunos possam praticar a oralidade sem se exporem a toda a turma. Isto contribui para que alunos mais tímidos e/ou inseguros participem e sintam-se mais a vontade no momento dedicado a prática da fala.

Outro fator importante relacionado às atividades de fala é o da correção. De acordo com Holden (2009, p.109), a correção de atividades orais é geradora de insegurança em muitos professores, uma vez que “[...] se você corrigir muito os alunos, eles podem ficar relutantes em falar; se não os corrigir o suficiente, você não os estará ajudando a aprender”. Dessa forma, é preciso considerar o objetivo da atividade para se delimitar a viabilidade de correção dos erros que surgirão nesta, isto é, se esta estiver focada na precisão (compreensão do idioma), é conveniente que se façam correções sempre que se for preciso. Já se for voltada à fluência, a preocupação estará mais em os alunos se expressarem com a maior frequência possível na língua-alvo, visto que interrupções poderão atrapalhar o bom andamento da conversação, como Harmer (2007, p.131. tradução nossa) pontua: “interrupções constantes do professor destruirão o propósito da atividade de fala”⁷, assim sendo, as correções poderão vir ao término da atividade, em forma de feedback. E como Holden (2009) ressalta, faz-se importante que os alunos percebam que essas correções são construtivas para o aprendizado da língua em estudo.

Frente ao exposto, destacamos que as questões levantadas acima se fazem pertinentes para o desenvolvimento da habilidade oral nas aulas de LI. A partir destas, pôde-se conhecer a sua importância enquanto competência fundamental para o processo de aprendizagem de uma língua, assim como, compreender fatores que esta demanda de seus aprendizes. Pôde-se também refletir sobre obstáculos que interferem na sua prática em sala de aula, e algumas possíveis soluções para estes.

Além dessas considerações, cabe ainda acrescentar a importância de se propiciar atividades que engajem os alunos em situações de interação. Desse modo, além de exercícios tradicionais que comandem perguntas e respostas, faz-se necessário oferecer aos alunos momentos que os instiguem a produzirem enunciados de forma livre, construindo situações de

⁶ “Our job as teachers is to provide the kind of warm, embracing climate that encourages students to speak, however halting or broken their attempts may be”.

⁷ “Constant interruption from the teacher will destroy the purpose of the speaking activity”.

uso real da língua-alvo. Também é conveniente alertar que o estudo tão somente de aspectos linguísticos de uma língua não é suficiente para que os alunos tornem-se aptos a usá-la em situação de comunicação, fatores que intercalem a função social da língua alvo, assim como, o conhecimento da cultura do outro, também apresentam relevância para o desenvolvimento da comunicação verbal. Posto isso, é válido afirmar que o desenvolvimento da oralidade demanda preparação e dedicação dos sujeitos (professores e alunos) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua em estudo.

1.2.2. A PRÁTICA DE ESCUTA

A habilidade comunicativa de *escuta* pode ser entendida como o “Processo de receber, atentar para e atribuir sentido a estímulos orais” (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p.138 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.75). Desse modo, a compreensão oral excede o ato de assimilação dos sons emitidos na língua-alvo, e diz respeito também ao processo de atribuição de sentidos a estes. Esta habilidade se apresenta como um componente crucial para o desenvolvimento da aprendizagem de um idioma, porém, por muito tempo, teve seu ensino negligenciado. Isto se deu por muitos teóricos da área terem conferido caráter passivo a escuta, e assim, desvalorizado a sua prática nas aulas de Línguas Estrangeiras. Esta só veio a obter reconhecimento no cenário de ensino-aprendizagem de idiomas em meados de 1970, tendo sua expressividade perdurada até os dias atuais.

Mediante ao exposto, Brown (2007, p.247; tradução nossa) assim elucida a relevância da habilidade auditiva: “A importância de ouvir na aprendizagem de línguas dificilmente pode ser subestimada. Através da recepção internalizamos informação linguística sem a qual não poderíamos produzir em uma língua”⁸. Dessa forma, a escuta auxilia no processo de absorção de conhecimentos linguísticos da língua-alvo, e, conseqüentemente, na produção de enunciados desta, contribuindo para que os aprendizes não apenas entendam o discurso oral, mas também se tornem aptos a o produzirem.

Harmer (2007, p.133; tradução nossa) nos fornece bases adicionais sobre o processo cognitivo da fala usado para fins comunicativos: “[...] a comunicação falada bem sucedida depende não apenas da nossa capacidade de falar, mas também da eficácia de como ouvimos”⁹. O autor salienta que quanto mais os alunos forem expostos à fala na língua-alvo, e a atribuírem sentido, mais proficientes eles se tornarão. Em consonância a esse pensamento,

⁸ “The importance of listening in language learning can hardly be overestimated. Through reception we internalize linguistic information without which we could not produce language”.

⁹ “[...] successful spoken communication depends not just on our ability to speak, but also on the effectiveness of the way we listen”.

Brown (2007) articula que a oralidade e a sua compreensão são habilidades que podem se reforçar mutuamente durante a aplicação de uma atividade, uma vez que estas possuem funções complementares no processo de comunicação de uma língua. Assim sendo, percebe-se o quanto a habilidade auditiva apresenta significância para a aprendizagem de um idioma, assim como para a sucessão da interação oral entre os participantes envolvidos no ato de comunicação de uma língua.

Além de se reconhecer a relevância da compreensão oral para o processo de aprendizagem de uma língua, vale elucidar que esta se apresenta também como uma habilidade complexa e desafiadora para muitos aprendizes. Estes, na maioria das vezes, podem se sentir frustrados e desencorajados ao tentarem compreender determinado discurso oral na língua-alvo e não obterem sucesso. Oliveira (2015, p.76) afirma que um dos principais fatores que levam os alunos a desenvolverem dificuldades na compreensão oral da língua inglesa relaciona-se a sua pouca exposição a este, “Ora, quanto menos nós nos expomos ao inglês falado, mais lentamente desenvolvemos nossa habilidade de compreensão oral”.

Frente a isto, o autor ainda elenca que além da exposição ao inglês falado, existem diversos outros fatores que desempenham fundamental importância para o desenvolvimento da escuta, e podem se apresentar como obstáculos para muitos aprendizes, a citar:

[...] O vocabulário, os elementos fonológicos e as estruturas sintáticas que eles dominam ou não dominam; os assuntos com os quais estão ou não familiarizados, ou seja, os esquemas mentais que possuem ou não possuem; dificuldades físicas de audição; qualidade do equipamento de som usado nas aulas; determinadas características do inglês falado, como as pausas e o sândi (que diz respeito às alterações fonológicas que as palavras sofrem ao serem justapostas); e a maneira como o professor planeja e conduz as aulas voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Assim, diante da função da compreensão oral para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes na LI e das dificuldades que estes podem encontrar durante o processo de aprendizagem desta, faz-se necessário refletir sobre como o professor pode melhor viabilizar as atividades de *Listening* na sala de aula. Harmer (2007) lista alguns princípios cruciais para o desenvolvimento da escuta nas aulas de Língua Inglesa, que podem auxiliar professores a planejarem suas atividades voltadas à compreensão oral dos seus alunos.

O primeiro princípio refere-se exatamente à questão de exposição oral da língua inglesa aos aprendizes, *Incentive os alunos a ouvir com a máxima frequência possível*¹⁰.

¹⁰ *Encourage students to listen as often and as much as possible.*

Assim, quanto mais os alunos escutam a língua em estudo, mais eficientes tornam-se para entendê-la e usá-la de forma apropriada. Logo, Harmer (2007, p.135; tradução nossa) assevera que “Uma das nossas principais tarefas, portanto, será usar o máximo de escuta possível na aula e incentivar os alunos a ouvir o máximo de inglês possível (pela internet, podcasts, CDs, fitas, etc.)”¹¹. Deste modo, entende-se que a exposição contínua dos aprendizes à oralidade da Língua Inglesa os auxiliará no processo de desenvolvimento da sua habilidade auditiva, bem como, em seu aprimoramento na língua em questão.

O segundo princípio consiste em *ajudar os alunos a se prepararem para ouvir*¹², os estudantes precisam ser preparados para a realização das atividades de compreensão oral, de modo a estarem conscientes do assunto em que se pautará o áudio que irão escutar e poderem se envolver e dar a devida atenção a este (HARMER, 2007). Nesse contexto, Holden (2009, p.90) assegura: “A melhor maneira de ajudar a ouvir com confiança é garantir que os alunos saibam o que vão ouvir, por que estão ouvindo e no que deveriam se concentrar durante a atividade”. Dessa forma, a devida preparação e determinação de objetivos concisos se fazem importantes para o desenvolvimento das atividades de *Listening*, sem isto, os alunos poderão sentir-se confusos e encontrarem dificuldades para as realizarem.

Outro princípio é *Uma vez pode não ser suficiente*¹³. Harmer (2007) discorre que são raras às vezes em que o professor não precise reproduzir a faixa de áudio mais de uma vez durante a aplicação de uma atividade de *Listening*, visto que os alunos, na maioria das vezes, querem ouvi-la novamente para buscarem informações que não apreenderam na primeira vez em que escutaram. Diante disso, o autor enfatiza que o primeiro momento dedicado à escuta deve frequentemente ser usado para dar uma visão geral do assunto do texto oral aos alunos, tornando assim, as próximas etapas da escuta mais fáceis para estes. O autor ainda acrescenta que caso se trate de uma escuta ao vivo, os aprendizes devem ser motivados a pedirem repetições e a tirarem dúvidas quando precisarem.

*Incentivar os alunos a responder ao conteúdo da escuta, não apenas à língua*¹⁴ é o próximo princípio apontado por Harmer (2007). Faz-se importante que o professor ao trabalhar atividades de *Listening* com os alunos, envolva não somente o estudo da língua em si, mas leve em consideração também o conteúdo do texto oral. A partir disso, os aprendizes poderão refletir e apresentar suas percepções sobre o que escutam, tornando assim, o

¹¹ “One of our main tasks, therefore, will be to use as much listening in class as possible, and to encourage students to listen to as much English as they can (via the internet, podcasts, Cds, tapes, etc)”.

¹² *Help students prepare to listen.*

¹³ *Once may not be enough.*

¹⁴ *Encourage students to respond to the content of a listen, not just to the language.*

momento da aula interativo e significativo para os sujeitos envolvidos. Sendo assim, perguntas que levem os alunos a se posicionarem e a pensarem sobre o que escutam, são tão importantes quanto as que buscam informações propriamente linguísticas. Diante disso, Albuquerque (2002, p.87) assevera que

O processo ensino/aprendizagem exige um trabalho que leve o aluno a pensar, a observar, [...] e a refletir sobre o mundo que o cerca e a interagir com seu semelhante por meio de inúmeras situações que o levem a perceber a importância, o alcance e as possibilidades da linguagem.

Assim, propiciar atividades de *Listening* que excedam o estudo da língua propriamente dita, e leve os alunos a negociarem significados apresenta suma importância para a sua formação enquanto seres pensantes e reflexivos.

O quinto princípio é *Diferentes etapas de escuta exigem diferentes tarefas de escuta*¹⁵. Nesse sentido, o autor salienta que é preciso definir diferentes tarefas para as diferentes etapas de escuta a serem desenvolvidas durante a aula. De modo que em primeira instância, estas possam versar sobre objetivos mais diretos e gerais, fazendo com que a compreensão geral e as respostas dos alunos sejam bem sucedidas, e amenizando assim, a tensão que se é associada às atividades de escuta. Já as etapas posteriores podem intercalar questões mais detalhadas, como por exemplo, o uso da língua ou a pronúncia, entre outros.

O último princípio, *Bons professores exploram textos auditivos ao máximo*¹⁶, diz respeito à preparação de atividades de *Listening* em conexão com outros tipos de atividades, de maneira que a prática de compreensão oral não se torne um estudo isolado, mas suscite abertura para o desenvolvimento de diferentes atividades na sala de aula, extraindo diversas possibilidades de aplicações do texto oral. Assim sendo, “A escuta torna-se então um evento importante em uma sequência de ensino, e não apenas um exercício por si só”¹⁷ (HARMER, 2007, p. 136; tradução nossa).

Além dessas considerações, ainda se faz pertinente destacar a relevância de se desenvolver a habilidade auditiva por meio de vídeos nas aulas de LI. Este recurso audiovisual traz grandes benefícios para o processo de compreensão oral, uma vez que ele propicia aos alunos o conhecimento do contexto em que se sucede o ato comunicativo na língua-alvo, as características dos personagens envolvidos, assim como as ações que ocorrem enquanto estes interagem oralmente, fazendo com que a compreensão de informações básicas

¹⁵ *Different listening stages demand different listening tasks.*

¹⁶ *Good teachers exploit listening texts to the full.*

¹⁷ “The listening then becomes an important event in a teaching sequence rather than just an exercise by itself”.

seja alcançada de forma visual (HARMER, 2007). Além disso, o vídeo, uma vez ligado aos interesses dos alunos, pode também se tornar um recurso motivacional na sala de aula. Sherman (2003, p. 2; tradução nossa) ainda alega que “O vídeo é uma janela para a cultura da língua inglesa. Além de dar acesso a produtos culturais globais, como filmes, também mostra como as pessoas vivem, pensam e se comportam”¹⁸. Desse modo, trabalhar com esse recurso didático pode facilitar a aplicação de atividades de *Listening* e tornar as aulas mais atraentes e significativas para os alunos, que além de desenvolverem a sua compreensão oral, poderão ter acesso a informações sobre a cultura da língua-alvo.

1.2.3. LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Ainda que seja indiscutível a relevância da *Leitura* para o desenvolvimento da competência comunicativa em uma língua estrangeira, sabe-se que esta, assim como a escuta, foi por muito tempo considerada uma habilidade passiva no campo de ensino-aprendizagem de idiomas, e assim, teve sua prática resumida a mero processo de decodificação. Porém, atualmente, com o avanço das pesquisas em Psicolinguística e em Linguística Aplicada, tem se percebido a conscientização da maioria dos estudiosos e atuantes da área de ensino quanto à inexistência de passividade em qualquer das habilidades comunicativas da língua-alvo, como bem assegura Oliveira (2015).

Assim, entendemos que a prática leitora se apresenta como um processo cognitivo de interpretação e construção de significados desenvolvidos a partir da interação entre o sujeito-leitor e o texto. De tal modo, a produção de sentidos se desencadeia através da análise, de questionamentos e da atribuição de conhecimentos prévios que os aprendizes trazem para o ato da leitura, configurando assim, uma interação crítica com o texto (INDURSKY; ZINN, 1985).

Reconhecendo a importância e a necessidade de se desenvolver a prática de leitura nas aulas de LE, muitas teorias a respeito desta habilidade emergiram na área de ensino-aprendizagem de idiomas, sendo uma das principais a teoria dos processos *Bottom-up* e *Top-down*. O primeiro processo diz respeito ao uso de conhecimentos puramente linguísticos, lançando mão assim, de questões pautadas ao léxico do texto. Nesse ângulo, a leitura é estudada “[...] da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração” (LEFFA, 1999, p. 13), isto é, o leitor apenas extrai informações impressas no texto. Já o último, está associado à atribuição dos conhecimentos enciclopédicos

¹⁸ “Video is a window on English language culture. Apart from giving access to global cultural products like feature films, it also shows how people live and think and behave”.

dos aprendizes ao ato da leitura. Conferindo assim, destaque ao leitor, e caracterizando a leitura como um processo de atribuição de significados (LEFFA, 1999).

Nessa linha de pensamento, estudos contemporâneos apontam que o exercício simultâneo desses dois processos, denominado de *leitura interativa*, se apresenta como o mais proeminente para a sucessão do ensino da leitura, uma vez que ambos se configuram como componentes importantes para o seu desenvolvimento, já que trabalham tanto o conhecimento sistêmico quanto o conhecimento prévio dos alunos (BROWN, 2007). Leffa (1999, p. 15) afirma que o processo interativo “[...] permite o estudo dos vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse”. Nessa perspectiva, a leitura deixa de dar ênfase ao texto por si só, ou tão somente ao leitor, e passa a se caracterizar pela interação que se sucede entre ambos, em que os vários níveis de conhecimentos interagem entre si em busca da construção do sentido do texto. Conforme Rosenblatt (2004, p. 1369 *apud* LEFFA, 2012, p.254) “Cada leitura é uma transação que ocorre entre o leitor e o texto em um determinado momento e lugar. (...) O sentido não está pronto nem dentro do texto nem dentro do leitor, mas surge durante a transação”.

Em síntese:

“[...] É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, que a leitura é considerada um processo interativo” (KLEIMAN, 1999, p.13).

Posto isso, percebe-se que a prática de leitura trata-se de uma atividade extremamente complexa, compreendendo “inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 24). Ao mesmo tempo, Holden (2009) afirma que a leitura também se apresenta como uma das habilidades linguísticas mais portáteis de serem desenvolvidas em sala de aula, uma vez que esta pode ser realizada de forma individual, isto é, por um só sujeito, ao contrário da fala e audição que requerem uma segunda pessoa para que a comunicação aconteça, e a escrita que demanda, em geral, um destinatário a escrever. Além disso, a linguagem escrita é mais concreta do que a falada, situa-se diante dos olhos dos alunos, permitindo ao leitor a viabilidade de retomar a trechos do texto, ou relê-lo por inteiro quantas vezes for necessário para a construção de significados, o que geralmente não se aplica a compreensão oral, por exemplo. (OLIVEIRA, 2015).

Entretanto, considerar que a prática leitora compreende maior acessibilidade de ser desenvolvida do que às demais habilidades comunicativas relativas à língua estrangeira, não a confere, por conseguinte, caráter de facilidade (OLIVEIRA, 2015). Como já elencamos anteriormente, seu processo é complexo e demanda conhecimentos variados dos sujeitos-leitores envolvidos no ato da leitura. Desse modo, frente às dificuldades que os aprendizes podem encontrar durante o desenvolvimento desta habilidade, se faz importante que o professor prepare cuidadosamente as atividades de *Reading* a serem aplicadas em sala de aula, visando contribuir para a construção da capacidade leitora dos seus alunos.

Neste contexto, o desenvolvimento de estratégias de leitura constitui-se como uma importante ferramenta para auxiliar os aprendizes leitores na construção de significados, compreensão e interpretação de textos, além de assumir papel fundamental para o aprimoramento da sua prática leitora. Dentre as estratégias existentes, apresentamos algumas das mais utilizadas e citadas por estudiosos no campo de ensino-aprendizagem de LI, como *Skimming*, *Scanning* e *Prediction*.

A estratégia de *Skimming* refere-se à realização de uma leitura rápida, que visa na busca do sentido geral do texto. “Ao utilizá-la, o leitor empreende uma leitura menos atenta a detalhes, mais acelerada que o normal e mais atenta às ideias principais do texto” (OLIVEIRA, 2015, p. 115). Para tanto, os aprendizes podem recorrer a vários itens como o “título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos, sumários” (PAIVA, 2005, p.133). A próxima estratégia, *Scanning*, se caracteriza também como uma leitura rápida, por outro lado, esta versa na busca por informações específicas, sem se ater, dessa forma, a leitura do texto por completo. Assim, exercícios voltados a essa estratégia “[...] podem solicitar aos alunos que procurem nomes ou datas, encontrem uma definição de um conceito-chave ou listem certo número de detalhes de suporte”¹⁹ (BROWN, 2007, p. 308, tradução nossa).

Já no que diz respeito à *Prediction*, constitui-se como uma estratégia de leitura que corresponde à predição ou inferência do conteúdo de um texto. Esta consiste na realização de suposições e/ou adivinhações feitas pelos alunos antes de lerem determinado texto, de modo a os prepararem para o ato da leitura e os incitarem a refletir sobre o seu provável tema antes mesmo de lê-lo. Deste modo, os leitores, a partir de pistas fornecidas pelo texto, tais como elementos linguísticos, tipográficos e estruturais, e com base em seus conhecimentos de mundo, desenvolvem inferências significativas para o processo subsequente da leitura. E, ao

¹⁹ “[...] may ask students to look for names or dates, to find a definition of a key concept, or to list a certain number of supporting details”.

realizá-la, podem confrontar o que está posto no texto com as inferências que haviam desenvolvido anteriormente (TOTIS, 1991).

Além da significância de se trabalhar com as estratégias supracitadas, há vários estudos que tecem discussões sobre a importância de se ensinar a habilidade de leitura através de etapas bem definidas, visando melhor desenvolver a prática leitora e o processo de interpretação textual dos aprendizes. Frente a isto, estudiosos da área, como Brown (2007), Tomitch (2009), Holden (2009), bem como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendam que as atividades voltadas à prática de leitura dividam-se em três fases, correspondentes a *Pré-leitura*, *Leitura* e *Pós-leitura*.

A fase de *Pré-leitura* consiste na preparação dos alunos para a efetivação da leitura a ser desenvolvida na sala de aula. Para tanto, o professor deve prover atividades que introduzam o assunto geral do texto a ser trabalhado, e assim, ativem os conhecimentos prévios que os aprendizes possuem sobre o tema, estimulando o seu interesse e os motivando a realizarem a leitura subsequente do referido texto, assim como, incitando-os a utilizarem estratégias que facilitem o processo da prática leitora. Na segunda fase, referente à *Leitura*, o professor deve suscitar atividades que auxiliem os aprendizes a compreenderem e interpretarem o texto explorado, delimitando objetivos específicos para que estes tenham em mente propósitos ao realizar a leitura, em vez de apenas lerem, porque o professor pediu para que o fizessem. Já a última fase, *Pós-leitura*, é o momento dedicado à reflexão crítica pelos alunos acerca do que leram, relacionando suas ideias e experiências às contidas no texto estudado. (BROWN, 2007; BRASIL, 1998).

Grzechota (2002), refletindo sobre o processo de leitura, elucida:

No mundo, lê-se por conta própria ou pelas leituras dos outros; lêem-se as entrelinhas por trás das letras dos textos e, na falta de espaço que justifica o etc., lê-se a continuidade da mensagem interrompida no texto. Ler é tomar conhecimento das leis, regras e normas, das necessidades e revelações do mundo, interpretá-las e utilizá-las. Infringi-las ou acatá-las é submeter-se às sanções – penas ou recompensas (GRZECHOTA, 2002, p.154).

Assim sendo, e como já esclarecido anteriormente, a ação leitora transcende a mera decodificação de signos linguísticos de um texto, e envolve também, a construção de significados dos alunos diante do que leem, logo “codificar e decodificar informações como num jogo de espelho, seria por demais redutivo e insuficiente” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.13). De tal modo, a prática de leitura demanda dos sujeitos-leitores da língua-alvo a capacidade de inferir e interpretar os diversos sentidos que possam estar implícitos e/ou

subtendidos em um texto. Assim como, exige que estes, enquanto leitores ativos, desenvolvam passos significativos durante o processo de leitura, como “[...] refletir... comentar, trocar opinião, construir uma concepção de mundo, ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas [...]” (GRZECHOTA, 2002, p.154).

Diante do exposto, é eloquente salientar, então, que a leitura e interpretação textual se consolidam como fatores cruciais para o processo de ensino-aprendizagem da LI, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos aprendizes da língua em estudo, bem como para a sua formação enquanto cidadãos pensantes e conhecedores de diferentes contextos socioculturais do mundo em que os cerca.

1.2.4. AQUISIÇÃO LEXICAL E GRAMATICAL

Além de reconhecer a importância de se trabalhar com as habilidades linguísticas mencionadas nos itens anteriores, é incontestável que a aquisição lexical, bem como a gramatical também se apresentam como fatores de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, “pois permitem que o aluno, gradativamente, entenda e se expresse na língua estrangeira que está aprendendo” (BEVILACQUA, 2006, p.107-108), além de contribuírem para que os aprendizes ampliem seus conhecimentos e desenvolvam a sua competência comunicativa na língua-alvo.

Nesse contexto, podemos entender o léxico como “a totalidade das palavras de uma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade lingüística” (VILELA, 1994, p.10). Sendo assim, o léxico ou o vocabulário de uma língua, contém as palavras “que representam o mundo, as realidades possíveis do lugar em que se fala determinada língua” (BEVILACQUA, 2006, p.107).

É sabido que atividades voltadas à aquisição lexical tem se configurado como um desafio para educadores no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Não obstante, nos dias atuais, já podemos vislumbrar, face à influência de métodos e abordagens contemporâneos que se inserem dentro do cenário educacional, a preocupação de docentes e pesquisadores da área quanto ao papel substancial que a construção de um repertório vocabular assume no desenvolvimento da aprendizagem e da solidificação dos conhecimentos em uma língua estrangeira. Nesse sentido, Leffa (2000, p.20) nos diz que “A ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da

fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras”.

A gramática, por sua vez, pode ser definida por meio de diferentes concepções. “cada uma com suas implicações teóricas e práticas, todas legítimas” (OLIVEIRA, 2015, p. 207). Desse modo, tendo em vista a existência de várias concepções para o conceito do componente gramatical, compete-nos mencionar a seguir duas visões que trazem focos contrapostos. A primeira mantém o foco na estrutura da língua, concentrando-se somente no estudo de suas regras e formas linguísticas, isto é, na análise da língua, como Oliveira (2015, p. 207) coloca: “Podemos conceber a gramática como um conjunto de estruturas e de regras que regem essas estruturas”, entretanto, essa não é uma concepção que assume proeminência para o ensino de uma LE, “[...], pois o professor que a adota a acaba focando apenas a forma, a estrutura dos elementos gramaticais” (OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Assim, tal concepção não apresenta suficiência para o desenvolvimento de uma aprendizagem íntegra e significativa para com os aprendizes, pois, como já se é possível observar no contexto atual de ensino, muitos teóricos e profissionais da área tem se atentado ao gerenciamento de atividades pedagógicas que vislumbrem o uso natural da língua-alvo, e a estudem, portanto, de maneira contextualizada.

Em contrapartida ao foco anterior, podemos destacar também outra percepção sobre o conceito e estudo de gramática, a qual excede o estudo das formas linguísticas, e submerge os significados por elas expressos em diversas situações de usos da linguagem, direcionando-se ao uso da língua e a seu propósito comunicativo, assim como Oliveira (2015) apresenta: “Podemos também conceber a gramática como um conjunto de estruturas e de regras que as regem e que é usado por sujeitos no estabelecimento da interação social”. Assim sendo, essa concepção já compreende o significado implícito a língua estudada, e a aborda a partir de seu contexto e situação de uso.

Nesse seguimento, é importante elucidar que a forma como o componente gramatical é trabalhado em sala de aula varia de acordo com o método/abordagem utilizado pelo professor em sua prática pedagógica. Assim sendo, a visão de língua adotada pelo profissional de ensino atua diretamente nas escolhas feitas para o desenvolvimento de suas aulas e para os tipos de atividades que serão construídas com seus alunos. Com isso em mente, podemos conferir a seguir o conceito de língua e o viés de ensino de gramática utilizado por alguns métodos/abordagens de ensino.

QUADRO 1

Métodos – conceito de língua e ensino de gramática

Método/Abordagem	Conceito de língua	Ensino de gramática
Gramática-Tradução	Língua literária é superior à língua falada	Estudo dedutivo Memorização de regras e paradigmas gramaticais. Tradução de trechos literários e sentenças
Direto	Língua falada precede a língua escrita	Gramática é aprendida indutivamente por meio dos exemplos e da prática Textos são controlados lingüisticamente para ensinar certas estruturas
Audio-Lingual	Língua é um sistema compartimentalizado em níveis, por exemplo, fonológico, morfológico e sintático	Regras gramaticais não são apresentadas e sim aprendidas indutivamente, com exemplos e <i>drills</i>
Comunicativo	Língua é usada para comunicação Forma e função são indissociáveis	Gramática é vista, geralmente, de maneira indutiva após o uso de funções em contextos situacionais e levando-se em consideração os interlocutores

Fonte: Baseada em Larsen-Freeman (1986)

Em meio aos métodos apresentados acima, podemos notar que estes oscilam entre o uso da língua (compreensão e produção textual), e a análise da língua, isto é, a aprendizagem de estruturas linguísticas. O método de Gramática-Tradução, por exemplo, “valoriza a análise da língua e não o seu uso. A gramática é ensinada sistemática e dedutivamente e a memorização de regras é enfatizada”, (DUTRA & MELLO, 2004, p. 11). Já o método Direto enfoca na língua falada, preocupando-se com o desenvolvimento de habilidades orais para fins comunicativos, e “apesar de a gramática ser ensinada de maneira indutiva, os textos (diálogos, peças ou textos criados) são controlados quanto ao tipo de estrutura lingüística e vocabulário apresentados” (op.cit, p. 11).

O método Áudio-Lingual, conforme Dutra & Mello (2004), embasa-se na linguística estrutural, de modo a apresentar regras que administram o comportamento dos elementos pertencentes à língua, sejam estes fonéticos, morfológicos ou sintáticos. Neste método, a gramática é estudada de forma indutiva com exercícios de repetição de padrões estruturais. Tal prática de repetição tem procedência na teoria behaviorista, em que os educandos são conduzidos a desenvolverem *drills* e, por meio de estímulo, resposta e reforço – noções defendidas pelo behaviorismo – “aprendem a se comportar linguisticamente” (op.cit, p.12). Com isso, é observável que o foco desse método não se enquadra nem no uso, nem na análise

da língua, já que, “Há, sim, uma supervalorização dos procedimentos de aprendizagem, ou seja, a criação do hábito que levaria a aprendizagem lingüística” (op.cit, p.12).

Em relação à Abordagem Comunicativa, podemos dizer que esta tem em seu centro a percepção de que a língua é utilizada para a comunicação. Com isso, o foco das aulas dessa abordagem direciona-se mais ao significado do que ao estudo das formas da língua. No entanto, preocupada com o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, a abordagem comunicativa tem a gramática como um dos componentes da língua, “[...] mas agora a forma não é desvinculada do contexto de uso, isto é, de sua função comunicativa” (DUTRA & MELLO, 2004, p. 12). Diante dessas considerações, reconhecemos que a percepção de língua que cada método/abordagem transporta em seu cerne faz uma grande diferença quando refletimos nas atuações pedagógicas vinculadas a cada um destes (DUTRA & MELLO, 2004).

A partir dessa discussão, e já havido tecido algumas considerações acerca dos componentes Léxico e gramática, é possível avaliar que estes possuem íntima relação, uma vez que:

O vocabulário e a sintaxe são na verdade indissociáveis. Dessa indissociabilidade, surge o conceito de "lexico-gramático" no qual a idéia central é que as duas disciplinas estão em interação constante e que o estudo de uma somente pode ser conduzido com o estudo da outra (GROSS 1991; TRÉVILLE et DUQUETTE 1996, p. 20 *apud* BINON & VERLINDE, 2000, p.132).

Partindo dessa premissa, vale atestar que a atividade pedagógica voltada ao ensino tanto do léxico como da gramática em língua inglesa pautam-se, em muitos cenários, no emprego de abordagens descontextualizadas de significado e de uso real, restringindo-se dessa forma, a exercícios fundados na memorização de listas de palavras e no estudo de frases isoladas do seu contexto comunicativo. Com isso, constata-se que tal ensino abre mão de promover na sala de aula construções que expressem significado para a aprendizagem da língua estudada pelos alunos. Mediante a esse pensamento, Widdowson (2005) elucida,

Quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente a compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes (WIDDOWSON, 2005, p.14).

Nessa conjuntura, o entendimento que se faz, a partir de uma visão sociointeracionista de ensino de línguas, seja esta materna ou estrangeira, é que os professores

levem os aprendizes a usarem a língua de forma contextualizada, visando promover um ambiente de ensino e aprendizagem significativo para com estes. Desse modo, compreende-se a necessidade de se apresentar os componentes (léxico e gramática) a partir de contextos significativos de uso da língua, oportunizando um projeto de ensino que transcende o estudo isolado de listas de palavras e estruturas linguísticas descontextualizadas, e considera a função social da língua, tendo em vista assim, o seu propósito comunicativo.

De acordo com essa ideia, os PCN+ (BRASIL, 2002) assinalam que:

O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (BRASIL, 2002, p. 104).

Deste modo, podemos notar que os PCN+ (BRASIL, 2002) evidenciam a importância de se trabalhar com a estrutura linguística e o repertório vocabular da língua-alvo no ensino médio a partir da leitura e interpretação de textos, fazendo com que os alunos atribuam significados e estudem esses componentes de forma contextualizada. Portanto, os PCN+ (BRASIL, 2002, p.104) afirmam que “O domínio da estrutura linguística envolve [...] o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos”. O que também se sobrepõe a aquisição de vocabulário, pois conforme os PCN+ “A forma mais adequada de propiciar a aquisição e a ampliação do repertório vocabular nesse ciclo é por meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos [...]” (BRASIL, 2002, p.105).

Além disso, a aquisição do repertório vocabular e o estudo gramatical da língua-alvo auxiliam não apenas na sucessão da leitura e compreensão de textos, mas também se apresentam como essenciais para o desenvolvimento das habilidades de fala, compreensão oral, e produção de escrita. Conforme Oliveira (2014) aponta, quanto mais vocabulário os alunos adquirem, mais proficientes eles tendem a se tornar na compreensão de textos escritos e orais, e com menos problemas tendem a se deparar no momento de falar e escrever, o que também se aplica ao conhecimento sobre os aspectos estruturais da língua.

Levantadas às discussões acerca do trabalho com as habilidades comunicativas nas aulas de Língua Inglesa, podemos conjecturar que este pode ser realizado de várias maneiras dentro da sala de aula, uma dessas maneiras, por exemplo, consiste na agregação de itens culturais, como se detalhará no capítulo a seguir.

2. A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM ITENS CULTURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI

Neste capítulo, traçaremos uma breve discussão acerca da definição do termo “cultura” e suas amplas concepções, assim como destacaremos a influência que este componente apresenta no uso da língua(gem), levantando, por fim, questões norteadoras a respeito da relevância da inserção de itens culturais no ensino de Língua Inglesa.

2.1. DEFININDO CULTURA

O termo “cultura” é extremamente difícil de ser definido. Ao discutir sobre sua conceituação, podemos ratificar que tal componente compreende em sua essência diversas acepções que circundam múltiplas áreas do conhecimento, como a antropologia, filosofia, sociologia, linguística, dentre outras. Cada uma dessas áreas entende e descreve a cultura de acordo com as suas concepções e interesses, o que torna a sua conceituação uma tarefa de extensa complexidade.

É congruente acentuar que tal variedade de enfoques em torno desse termo, relaciona-se, sobretudo, a sua dinamicidade. Isto é, a seu caráter mutável frente às mudanças transcorridas na sociedade. Desse modo, ao passo em que os contextos sócio-históricos de circulação da língua(gem) modificam-se e renovam-se nas diversas situações de interação social entre comunidades de falas distintas, a cultura, recebe, incorpora e conduz esses aspectos linguísticos a novas interpretações de mundo, pois, como bem afirma Santos (2009, p. 47), “Nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental”.

O significado etimológico da palavra “cultura”, advinda do latim *colere*, corresponde, de acordo com Eagleton (2005), a “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Assim, a princípio, o conceito de tal palavra associava-se ao meio natural, ou seja, a atividade de cultivar a terra para o plantio. Com o passar do tempo, o termo “cultura”, que era denotado como um processo estritamente material expandiu-se, de modo metafórico, para questões de cunho espiritual (EAGLETON, op. cit). Nas palavras de Thompson (2011, p.167), “[...] este sentido original foi estendido da esfera agrícola para o processo do desenvolvimento humano, do cultivo de grãos para o cultivo da mente”.

Nesta perspectiva, Laraia (2001) esclarece que o antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917), foi o primeiro teórico a definir o termo “cultura”, sintetizando o termo francês

Civilization (referente às práticas materiais de um povo, tais como obras de artes, artefatos etc.) e o termo germânico *Kultur* (empregado para representar todos os aspectos espirituais de uma comunidade), no vocábulo inglês *culture*, de modo a defini-lo como “[...] este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871, p.1). A partir dessa definição, “Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (LARAIA, 2001, p 25).

Destarte, reiteramos que em precedência à definição desenvolvida por Tylor em 1871, o termo “cultura” abrangia, em sua raiz, apenas questões relacionadas às realizações concretas do homem em sociedade. Porém, ao longo dos anos, esse cenário passou a se modificar, e novas acepções foram sendo transferidas ao termo, tornando-o, portanto, alvo de estudo de diversas ciências do conhecimento. Assim sendo, diante das várias definições de cultura já desenvolvidas até os dias atuais apresentaremos, a partir de agora, algumas pertinentes à nossa pesquisa.

Santos (2009) define cultura, sob uma perspectiva antropológica, enfatizando que tal componente:

É uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções [...] diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. [...] é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social [...] é um produto da vida humana (SANTOS, 2009, p. 44-45).

Scollon & Scollon (1995 *apud* HINOSOJA & LIMA, 2010, p.3), também no sentido antropológico, afirmam que a cultura pode ser definida “como o conjunto de costumes, língua, idéias, organização social e histórica comum a um grupo de pessoas, que lhes concede uma identidade particular”. A partir dessas concepções, a cultura é entendida como um termo abrangente que envolve a dimensão social e o processo histórico de uma comunidade, se caracterizando assim, como uma construção dinâmica e flexível.

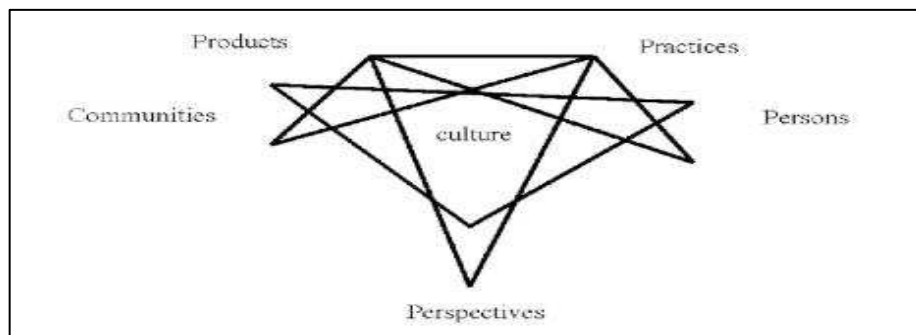
Na visão de Hall (1961, p. 54, tradução nossa), cultura é um meio de se alto conhecer. O autor afirma que “Uma das maneiras mais eficazes de aprender sobre si mesmo é levar a sério outras culturas”²⁰. Assim, através do conhecimento e do contraste com outras culturas, o indivíduo pode aprender algo sobre si mesmo, isto é, conhecer, a partir do contato com o outro, o seu próprio eu, refletindo sobre seus valores, modo de viver e de pensar que os

²⁰ “One of the most effective ways to learn about oneself is by taking seriously the cultures of others”.

diferencia dos demais. Lado (1957, p. 110-111, tradução nossa), por sua vez, conceitua a cultura enfocando atenção ao comportamento humano. Para ele, “as culturas são sistemas estruturados de comportamento padronizado”²¹. Em termos gerais, o referido autor entende cultura como, “As maneiras de viver de um povo”²².

Já Moran (2001) elabora uma definição mais detalhada do termo “cultura”, desmembrando-a em cinco dimensões, a saber, *produtos*, *práticas*, *perspectivas*, *comunidades* e *pessoas*. É importante compreender que tais dimensões não atuam de forma individual, pelo contrário, estão em constante interligação, como representadas na ilustração abaixo:

Figura 2: As cinco dimensões da cultura²³



Fonte: Zacharias (2012, p. 93).

Com base nesses cinco itens, Moran (2001, p. 24, tradução nossa) traça a seguinte definição:

Cultura é a forma de vida em evolução de um grupo de pessoas, e consiste de certas práticas compartilhadas e associadas a certos produtos compartilhados, com base em certas perspectivas compartilhadas sobre o mundo e definida por contextos sociais específicos²⁴.

Assim, de acordo com o autor, os *produtos* se apresentam como artefatos, locais físicos, instituições sociais, e formas de artes pertencentes aos membros de uma cultura; as *práticas* consistem nas ações e interações que os sujeitos de uma cultura realizam de forma individual ou coletiva, envolvendo “[...] linguagem e outras formas de comunicação e auto-expressão, assim como, ações associadas a grupos sociais e uso de produtos [...] noções de

²¹ “Cultures are structured systems of patterned behavior”.

²² “The ways of a people”.

²³ “The five dimensions of culture”.

²⁴ “Culture is the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts”.

adequação e inadequação, incluindo tabus”²⁵ (MORAN, 2001, *apud* ZACHARIAS, 2012, p. 93, tradução nossa).

As *perspectivas* referem-se às crenças, valores, atitudes e percepções que estão arraigadas ao modo de pensar e de agir das pessoas; já as *comunidades* remetem-se aos grupos de pessoas que se situam em contextos sociais específicos, cada um com suas particularidades; e por último, as *Pessoas*, são os membros individuais (possuintes de suas distinções) que constituem as comunidades e as atribuem características culturais singulares (MORAN, 2001, p. 36-38).

Assim como Moran (2001), outros estudiosos sentiram a necessidade de desmembrar o termo “cultura” a fim de conceituá-lo. Adashkou; Britten e Fashi (1990 *apud* LIMA, 2009, p. 181, grifos dos autores), por exemplo, levam em consideração quatro aspectos distintos para definir cultura, tais como: o *estético*, que compreende itens como a literatura, o cinema, a música, a mídia; o *sociológico*, que integra as questões organizacionais da família, as relações entre as pessoas, costumes, condições materiais, etc.; o *semântico*, que envolve as visões perceptivas e os processos da mente e, enfim, o *pragmático* ou *sociolinguístico*, que diz respeito ao conhecimento e experiências práticas, e a linguagem necessária para a sucessão de uma comunicação eficaz (LIMA, 2009, p. 181).

Além destas definições, faz-se necessário elucidar ainda que muitos teóricos classificam o termo “cultura” por meio de sua grafia, distinguindo assim, Cultura com “C” maiúsculo de cultura com “c” minúsculo. Enquanto a primeira refere-se ao “[...] conhecimento factual sobre as artes plásticas, como literatura, música, dança, pintura, escultura, teatro e cinema”²⁶, a segunda compreende “uma ampla variedade de aspectos, [...] incluindo atitudes, suposições, crenças, percepções, normas e valores, relações sociais, costumes, celebrações, rituais, [...] padrões de organização da interação e do discurso [...]”²⁷ entre outros aspectos. (CHLOPEK, 2008, p.11, tradução nossa). Em vista a essas concepções, e baseado no pensamento de Gail Robinson (1985), Lima (2009) alega que a:

[...] cultura com C maiúsculo sempre fez parte do currículo de varias instituições de ensino por esse mundo afora, enquanto cultura com c minúsculo tem sido tratada como um assunto anedótico, periférico e complementar, quando não totalmente ignorado (LIMA, 2009, p. 182).

²⁵ “[...] language and other forms of communication and self-expression as well as actions associated with social groups and use of products [...] notions of appropriateness and inappropriateness, including taboos”.

²⁶ “[...] factual knowledge about the fine arts such as literature, music, dance, painting, sculpture, theater, and film”.

²⁷ “[...] a wide variety of aspects, [...] including attitudes, assumptions, beliefs, perceptions, norms and values, social relationships, customs, celebrations, rituals, [...], patterns of interaction and discourse organization [...]”.

Diante das ponderações traçadas até então, entendemos que a cultura, com a sua pluralidade de acepções, se apresenta como item basilar no processo de construção dos traços identitários de um povo. Ademais, refletimos, que ambas as concepções (cultura com “C”, e cultura com “c”) se apresentam como importantes e enriquecedoras para o processo de ensino aprendizagem, pois permitem que os aprendizes tenham acesso de forma ampliada a variados aspectos e conhecimentos sobre a(s) cultura(s) em estudo. Nessa pesquisa, iremos tratar de cultura levando em consideração as práticas sociais desenvolvidas em contexto de fala, tentando constituir assim, uma reflexão sobre a sua interação com a língua(gem), como discutiremos no subitem a seguir.

2.2. A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO USO DA LINGUA(GEM)

Não são poucos os estudos que traçam discussões acerca da relação existente entre língua(gem) e cultura. Tal questão nos leva a refletir sobre o caráter indissociável presente entre estes institutos, considerando, assim, a influência mútua que um exerce sob o outro. A partir dessa premissa, e já havendo levantado ponderações a respeito da definição do termo “cultura”, iremos discorrer agora sobre os conceitos de língua e linguagem a fim de compreendermos sua interação com a cultura.

Ao nos debruçarmos sobre a definição de ‘linguagem’ e, por decorrência, sobre a de língua, não podemos deixar de mencionar algumas reflexões desenvolvidas pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure em seu livro designado *Curso de linguística geral* (1916). Foi a partir da publicação póstuma dessa obra no início do século XX, que os estudos sobre a língua tiveram o seu percurso alterado, e a linguística passou a ser constituída como uma ciência, tendo a língua como o seu objeto de estudo. As ideias de Saussure, portanto, se tornaram ponto de partida para o surgimento de novos pensamentos dentro dos estudos linguísticos, e, contribuíram para o desenvolvimento do pensamento que configura a linguística moderna.

Saussure (2006, p.15) afirma que “o fenômeno linguístico apresenta perpétuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra”. De tal modo, a linguagem, sendo considerada pelo autor como *multiforme e heteróclita*, e assim pertencente a diferentes domínios, divide-se em duas partes, contendo um lado social, a língua (*langue*), e um lado individual, a fala (*parole*). De acordo com Saussure (op.cit. p. 27, grifo nosso) tais objetos estão em íntima relação, tendo em vista que “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta (fala) é necessária para que a língua se estabeleça”. Nas palavras do autor:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; este estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Nesse contexto, a língua é estudada por Saussure (op.cit. p. 17) como parte determinada e essencial da linguagem, constituindo-se em um produto social que se faz necessário para a consolidação da comunicação entre os membros de uma comunidade. Com isso, o autor a define como, “[...] um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. A fala, por sua vez, é tida por Saussure (op.cit, p.22) como “um ato individual de vontade e de inteligência”, correspondendo assim, ao modo como cada indivíduo exprime seus pensamentos através de um código linguístico. Com isso em mente, o referido autor apresenta a fala como um objeto secundário, e concentra seus estudos somente na língua.

A partir do exposto, e levando em consideração a visão integral do – *Curso de linguística geral* – podemos apreender que as acepções de língua desenvolvidas por Saussure desconhecem o seu caráter dinâmico. Nesse sentido, a língua é concebida como um sistema imutável, fechado em si e por si mesmo, deixando de fora qualquer fenômeno extralinguístico, e voltando-se apenas para as suas relações internas. Conforme Costa (2013, p.116) elucida “[...] toda preocupação extralinguística é abandonada e a estrutura da língua é descrita apenas a partir das suas relações internas”. Deste modo, Saussure enxerga a língua como um fato social que independe dos indivíduos, logo, estes são considerados como sujeitos passivos e reprodutores do código linguístico, os quais não podem “[...] nem criá-la nem modificá-la” (CARDOSO, 1999, p.15).

Nessa corrente de pensamento, podemos constatar que a visão estruturalista de língua postulada por Saussure suscitou fortes críticas e contrapontos dentro dos estudos da linguagem. A partir disso, novas reflexões e posicionamentos emergiram no campo de estudos linguísticos, e contribuíram assim, para a geração de outras visões do conceito de lingua(gem). Mikhail Bakhtin, contemporâneo a Saussure e opositor aos seus postulados, é um dos teóricos que mais se destacam nessa área. O autor apresenta em seus estudos outra concepção de língua, a qual tem atuado como base teórica no contexto de ensino de línguas, como Teixeira e Ribeiro (2013, p. 117) asseguram.

Para Bakhtin (2006, p.128, grifos do 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*”. Desse modo, o autor, divergindo dos pensamentos do

mestre genebrino, compreende a língua como um objeto mutável e dialético, o qual evolui e se modifica mediante a interação verbal/social sucedida entre os indivíduos. Nessa conjuntura, o linguista russo Bakhtin estuda a língua(gem) sob uma perspectiva sociointeracionista, e critica as reflexões realizadas pelo linguista suíço, as designando de “objetivismo abstrato”.

Assim sendo, embora Bakhtin coincida com o pensamento de Saussure ao conceber a língua como um fato social fundada na necessidade de comunicação entre sujeitos, ele o contrapõe “[...] ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala” (BRANDÃO, 2004, p.7). Portanto, enquanto Saussure (2006) exclui a fala do campo dos estudos linguísticos e focaliza no estudo da língua por excelência, a designando como um sistema de signos abstrato, homogêneo, sincrônico e estável, fechado em si e por si mesmo, Bakhtin (2006, p.15) defende a vinculação dos valores ideológicos da língua, incluindo em seus estudos tanto a língua como a fala, e a constituindo como um fenômeno social, que está “indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”.

Diante dessas considerações, o autor enfatiza que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Posto isso, podemos observar que Bakhtin confere um espaço excepcional à enunciação enquanto realidade da linguagem, e compreende assim, a influência do contexto socio-histórico em que a língua é empregada, como Brandão (op.cit. p. 8) assinala, “A matéria lingüística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação”. De tal modo, para o linguista russo, a língua é vista como um instrumento de interação verbal/social, em que o Outro se apresenta como peça crucial na construção do significado (BRANDÃO, 2004, p. 8-9).

Além dessas ponderações, é válido ressaltar ainda outra importante compreensão desenvolvida nos estudos de Bakhtin, que se refere à plurivalência da linguagem. Consoante Brandão (2004), a linguagem é tida por Bakhtin como o lugar de manifestações ideológicas, retratando assim, formas distintas de significar a realidade. Daí o seu feitio plurivalente. Ainda segundo o autor, pode-se apreender que “a palavra se transforma em acesa luta de vozes” (p.9), o que torna o seu caráter ideológico por natureza, e a impede de ser concebida como um sistema abstrato de normas imutáveis.

Após realizar essa breve revisão acerca de importantes percepções sobre a língua(gem), acrescentamos ainda algumas considerações de Cunha et al. (2013). De acordo com os autores, o termo “linguagem” apresenta vários sentidos, sendo que o mais usualmente empregado diz respeito a qualquer processo de comunicação, a exemplo da “linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, [...] entre outras” (CUNHA et al. 2013, p.15). Nesse sentido, “as línguas naturais, como o português ou o italiano, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os membros de uma comunidade”. (CUNHA et al. 2013, p.15).

No entanto, conforme os autores, os linguistas costumam constituir uma relação distinta entre a conceituação dos termos “linguagem” e “língua”. Seguindo a acepção de linguagem enquanto forma verbal (oral, escrita ou gestual), estes a definem como “[...] a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas”. A língua, por sua vez, é reconhecida por estes como “um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social, ou de uma comunidade linguística” (Cunha et al, 2013, p.15). Deste modo, os linguistas estudam a linguagem enfocando nos processos que estão na base de utilização das línguas naturais enquanto instrumentos de comunicação, interessando-se assim, com ações que excedem o estudo de suas estruturas particulares (CUNHA et al, 2013, p. 16).

Perante o exposto, pode-se afirmar consoante ao observado em Cunha et al, (2013, p.19), que “A linguagem é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade. [...] ela está relacionada à maneira como interagimos com nossos semelhantes, refletindo tendências de comportamento delimitadas socialmente”. De tal modo, constatamos que a língua(gem) se associa às práticas comunicativas realizadas por comunidades nas diversas esferas da sociedade, seja na educação, religião, política, economia, entre outras, e atua assim, como um objeto de manifestação sociocultural, refletindo o modo como os membros de determinado grupo social interagem e compartilham seus ideais.

Deste modo, podemos afirmar que a língua(gem) reflete a realidade e a identidade cultural de seus falantes, pois “cada grupo social tem um comportamento que lhe é peculiar e isso vai se manifestar também na maneira de falar dos seus representantes”, a exemplo dos cariocas que possuem uma maneira de falar que lhes é singular e que os diferenciam dos gaúchos ou dos mineiros, por exemplo (CUNHA et al, 2003. p. 19). Nesse sentido, tais características vinculadas à maneira de falar e de se expressar dos membros de uma determinada comunidade, os identificam, do mesmo modo que, os distinguem de outros. Em complemento a esse raciocínio Kramsh (1998) pondera:

A maneira pela qual as pessoas usam o meio falado, escrito ou visual em si cria significados que são compreensíveis para o grupo ao qual pertencem, por exemplo, através do tom de voz, sotaque, estilo conversacional, gestos e expressões faciais do interlocutor. Através de todos os seus aspectos verbais e não verbais, a linguagem *incorpora a realidade cultural*²⁸ (KRAMSH, 1998, p.3, tradução nossa, grifo da autora).

À vista disso, apreende-se que língua e linguagem estão intimamente ligadas às manifestações culturais de um povo, se apresentando como fenômenos de interação sociocultural, pois, como Kramsh (1998, p.3, tradução nossa) assevera, “A linguagem é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais. Quando é usada em contextos de comunicação, está ligada com a cultura de maneiras múltiplas e complexas”²⁹. Assim, tendo em vista que a língua se apresenta como instrumento de comunicação, e que é veiculada e compartilhada em um espaço sócio-histórico-cultural específico, todo o conhecimento desenvolvido pelos indivíduos de uma determinada comunidade, a exemplo de suas crenças, valores, modo de pensar e agir, são conduzidos mediante o uso da língua(gem) (KRAMSH, 1998).

Nessa conjuntura, a língua age como representante de uma determinada cultura, pois através desta são realizadas escolhas e construções linguísticas que correspondem à bagagem cultural de cada grupo social. Antunes (2007, p. 23-24) em consonância com essa acepção, nos diz que “A língua que falamos deixa ver de onde somos. [...] Ela nos apresenta aos outros. mostra a que grupos pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades. Revelamo-nos pela fala. [...] Simplesmente pela forma, pelos sons, pela entonação, pelo jeito com que falamos”. Logo, podemos conceber a língua como um instrumento de identificação cultural de um povo, em que os membros de uma mesma comunidade de fala se identificam e compartilham informações por meio do uso de um código linguístico em comum, interagindo e exprimindo suas ideias e percepções através da língua(gem). Diante disso, além de consistir em um instrumento de comunicação entre os membros de uma comunidade, a língua(gem) se apresenta como um sistema de representação da realidade e identidade cultural de seus falantes.

²⁸ “The way in which people use the spoken, written, or visual medium itself creates meanings that are understandable to the group they belong to, for example, through a speaker’s tone of voice, accent, conversational style, gestures and facial expressions. Through all its verbal and non-verbal aspects, *language embodies cultural reality*”.

²⁹ “Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways”.

Destarte, como se pode frisar em Moran (2007, p. 3, tradução nossa), os termos “linguagem” e “cultura” são fenômenos que estão nitidamente fundidos, e que refletem um ao outro, apresentando, portanto, implicações mútuas em suas essências, como o autor assevera, “As palavras da linguagem, suas expressões, estruturas, sons e roteiros refletem a cultura, assim como os produtos e práticas culturais refletem a linguagem. A linguagem, portanto, é uma janela para a cultura.”³⁰. Mediante essa afirmação, podemos compreender que a linguagem se apresenta como um produto cultural, e estabelece uma relação dialética com a cultura. Logo, tais fatores são indissociáveis, e estão claramente conectados entre si.

Em concordância com essa linha de pensamento, os PCN+ (BRASIL, 2002), um dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, sintetizam e reforçam o discutido acima, enfatizando que:

A língua influencia e é influenciada pela cultura. [...] a gíria ou as variações que se verificam em um mesmo idioma, nos diferentes países em que é falado, são um dos produtos socioculturais que revelam as diversidades resultantes de características específicas de épocas, lugares e visões de mundo, plasmadoras da língua e por ela incorporadas (BRASIL, 2002, 101).

Diante das considerações traçadas até então, somos levados a refletir sobre a influência que a cultura assume no uso da língua(gem) e vice-versa. De tal modo, entendemos que a língua consiste em um instrumento de expressão e representação de uma determinada cultura, ao mesmo tempo em que, apresenta características e distinções que são influenciadas por esta. A partir disso, faz-se imprescindível discutir sobre o papel da integração desses fatores no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, pois, tendo em vista que a língua(gem) está imersa na cultura, e que a cultura media-se a partir desta, não se vê relevância e/ou possibilidade de ensiná-la desvinculada de seus valores culturais. Com isso em mente, no item a seguir, detalharemos a importância e a necessidade da inserção de componentes culturais nas aulas de LI.

2.3. A INSERÇÃO DE ITENS CULTURAIS NAS AULAS DE LI

Nos dias atuais, a cultura tem se apresentado como um componente integral no ensino de LE, de modo a direcionar os discentes a usarem e a perceberem a língua como um fenômeno sociocultural, e a contribuir assim, para o desenvolvimento de uma aprendizagem

³⁰ “The words of the language, its expressions, structures, sounds, and scripts reflect the culture, just as the cultural products and practices reflect the language. Language therefore is a window to the culture”.

significativa e funcional para com estes. Tal viés de ensino auxilia, portanto, na promoção do estudo da língua-alvo em interação com sua(s) relativa(s) cultura(s).

Não obstante, podemos ressaltar que, tempos atrás, a inserção de itens culturais foi considerada como uma opção à parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas, alcançando maior reconhecimento apenas a partir dos anos 90, com o surgimento do multiculturalismo e a propagação do comércio e da comunicação internacional após a Segunda Guerra Mundial. Desde então, o ensino vinculado a aspectos culturais passou a ser reconhecido pelos estudiosos e atuantes da área, os quais compreenderam e se conscientizaram sobre a importância de se trabalhar com cultura no ensino de línguas, tendo em vista que “a simples aquisição de sistemas lingüísticos não é garantia de compreensão nem de paz entre os povos” (BARBOSA, 2008, p.115).

Deste modo, embora o ensino de idiomas atrelado ao componente cultural tenha se disseminado com mais veemência apenas após a Segunda Guerra Mundial, com a crescente integração e comunicação entre os diversos povos do mundo, nos anos de 1950 o linguista Robert Lado já havia realizado pesquisas na área da comunicação intercultural, se apresentando como um dos percussores dos estudos culturais. De acordo com Kramsch (2001, p.201, tradução nossa), o livro “*Linguistics Across Cultures* (1957), de Robert Lado, foi a primeira tentativa de vincular língua e cultura de uma forma educacionalmente relevante; Lado teve uma enorme influência no ensino de inglês em todo o mundo”.³¹ Assim, a partir dos estudos realizados por esse teórico, já se pode vislumbrar a preocupação e o interesse na inserção do componente cultural no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Partindo dessa premissa, refletimos que língua e cultura são fatores que estão em constante interligação, e, por conseguinte, devem ser estudados de forma indissociável nas aulas de LE. Pois, como bem certifica Brown (2007, p.64 tradução nossa): “A língua e a cultura estão intrinsecamente interligadas. Sempre que você aprender com sucesso um idioma, você também aprenderá algo sobre a cultura dos falantes do idioma.”³² Logo, “quando você ensina uma língua, você também ensina um sistema complexo de costumes culturais, valores e maneiras de pensar, sentir, e agir”³³. Daí se entende a relevância e a justificativa em inserir o

³¹ “*Lado’s Linguistics Across Cultures (1957)* was the first attempt to link language and culture in an educationally relevant way; Lado had an enormous influence on the teaching of English around the world”.

³² “Language and culture are intricately intertwined; any time you successfully learn a language, you will also learn something of the culture of the speakers of the language”.

³³ “Whenever you teach a language, you also teach a complex system of cultural customs, values, and ways of thinking, feeling, and acting”.

componente cultural no ensino de língua inglesa, de modo a contribuir para uma aprendizagem completa e enriquecedora para a formação dos aprendizes.

No entanto, é válido afirmar que durante o desenvolvimento do ensino de LE, muitas instituições de ensino e profissionais da área aderiram a um viés de ensino estruturalista, estimando o estudo dos aspectos linguísticos e gramaticais em detrimento dos aspectos culturais da língua-alvo. Por outro lado, como Chlopek (2008) observa, atualmente, já se é evidente que para alcançar a competência comunicativa em um idioma e desenvolver sua aprendizagem de fato, é necessário muito mais que o mero estudo de conhecimentos linguísticos e estruturais, pois conforme o autor,

[...] Os modelos contemporâneos de competência comunicativa mostram que há muito mais a aprender em uma língua, e eles incluem o componente vital do conhecimento e conscientização cultural. Em outras palavras, aprender bem uma língua, geralmente, requer conhecimento sobre a cultura dessa língua. Comunicação que carece de conteúdo cultural apropriado frequentemente resulta em incidentes humorísticos, ou pior, é a fonte de graves desentendimentos e mal-entendidos³⁴ (CHLOPEK, 2008, p. 10, tradução nossa).

Assim, compreende-se que a ausência do estudo de aspectos culturais nas aulas de LE, em especial nas aulas de LI, e o foco dado ao estudo de aspectos puramente linguísticos se constituem como empecilhos para a sucessão de uma aprendizagem íntegra e eficaz, além de dificultar a comunicação e a interação dos alunos com outra(s) cultura(s). Ademais, como Chlopek (2008) ressalva, a escassez de conhecimentos sobre a bagagem cultural da língua-alvo pode levar os aprendizes a se deparar com situações constrangedoras e embaraçosas, e muitas vezes, causar sérios desentendimentos.

Lima (2009, p.182) em consonância com esse tópico, e à luz dos pensamentos de Bennet (1997), enfatiza que “Ensinar uma língua estrangeira não se resume em traduzir palavras e aplicar regras de uma língua para outra. Esse tipo de ensino/aprendizagem de língua leva o aluno a se tornar o que o próprio Bennet chama de *fluent fool*”. De acordo com o autor, esse termo se refere a uma pessoa que apresenta fluência em determinada língua, mas desconhece o seu acervo social e filosófico, estando exposta a episódios desagradáveis como os aludidos anteriormente. Para impedir que alguém se torne um *fluent fool*, Lima (2009) nos diz que:

³⁴ [...] The contemporary models of communicative competence show that there is much more to learning a language, and they include the vital component of cultural knowledge and awareness (Bachman [1990]; Council of Europe [2001]. In other words, to learn a language well usually requires knowing something about the culture of that language. Communication that lacks appropriate cultural content often results in humorous incidents, or worse, is the sources of serious miscommunication and misunderstanding.

[...] é necessário que se compreenda as dimensões culturais de determinada língua e que se tenha consciência de que, além de um instrumento para a comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo. Afinal, ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade (LIMA, 2009, p. 182).

Mediante a essa discussão, é compreensível que o estudo de LE em interação com suas dimensões culturais traz amplos benefícios para o desenvolvimento da proficiência dos estudantes, bem como, para a geração de um melhor entendimento e respeito com outras culturas. Compreendemos, ainda, o quão danoso pode se tornar a exclusão do contexto sociocultural durante esse processo, pois, como Lima (2009, p.185) pontua, “as normas internacionais sobre o ensino de língua estrangeira afirmam que estudantes de línguas estrangeiras não serão capazes de dominá-las sem dominar antes o contexto cultural em que essas línguas são exercidas”. Dessa forma, a língua deve ser estudada a partir de toda a sua complexidade, de modo a reconhecermos que além de um elemento com um fim comunicativo, ela também se apresenta como um sistema de representação e de expressão das crenças, costumes e ideais de um povo. Portanto, para que as competências comunicativa e intercultural sejam alcançadas, os aprendizes precisarão conceber conhecimentos que ultrapassem o teor linguístico, e intercalem o contexto sócio-histórico-cultural em que o idioma está inserido e é reproduzido.

Nesse contexto, Holden (2009, p.14) acrescenta que “[...] além de dotar os alunos com habilidades práticas, aprender um idioma estrangeiro abre horizontes, o que certamente é um dos objetivos importantes da educação em todos os países”. Assim sendo, o aprendizado de outro idioma oportuniza os alunos a entrarem em contato, direta ou indiretamente, com outros contextos sociais e culturais. Fazendo com que estes se exponham a diferentes concepções, valores e modos de expressão de outro(s) povo(s), o que, por sua vez, contribui para a ampliação da visão de mundo, para a formação integral, bem como para o estímulo de sua autopercepção, tendo em vista que ao conhecer e compreender especificidades da cultura do outro, conseqüentemente, somos incitados a refletir sobre a nossa própria cultura, e sobre o mundo diversificado e multicultural em que vivemos.

Na direção dessa ideia, os PCNEM reforçam o papel construtivo que o conhecimento sobre outra(s) cultura(s) apresenta para a aquisição de um idioma estrangeiro e, para a formação dos educandos:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às *questões culturais*. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de *ampliação dos horizontes culturais*. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

Nessa perspectiva, os PCNEM abordam a importância de se trabalhar com a interculturalidade na sala de aula de idiomas, a fim de formar aprendizes aptos a se comunicarem na língua estrangeira de forma competente, bem como, a desenvolverem a sua cidadania e o senso reflexivo sobre a diversidade cultural presente no mundo, e no seu próprio país de origem. Em síntese, os documentos oficiais da rede de ensino buscam orientar os professores a conceberem o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas a partir de competências *abrangentes* e não *estáticas*, “[...] uma vez que uma língua é um veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p.30).

Além dos PCNEM, é importante notabilizar também as contribuições teóricas das OCEM, documento oficial que norteia o currículo escolar brasileiro com o foco no Ensino Médio, e atua como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Conforme este documento, uma das contribuições em se aprender outro idioma está em ampliar o círculo de comunicação dos aprendizes, os expondo a conhecimentos culturais diversificados que excedem sua comunidade lingüística, isto é, fazer com que eles percebam que a heterogeneidade está presente no uso de qualquer linguagem, seja em termos contextuais, sociais, culturais e históricos (BRASIL, 2006). À vista disso, é imprescindível fazer com que o aluno compreenda que:

[...] em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes (BRASIL, 2006, p.30).

De tal modo, além de ampliar a visão de mundo dos aprendizes e propiciar o contato com realidades distintas, é importante desenvolver práticas pedagógicas que gerem a consciência dos alunos quanto à diversidade cultural presente no nosso país e no mundo, os levando a perceber que indivíduos pertencentes a diferentes comunidades, e situados em contextos sócio-históricos distintos possuem maneiras diversas e próprias de se comunicar.

Tal compreensão auxilia assim, na quebra de preconceitos, generalizações e estereótipos com o outro. Daí a importância de se abordar o componente cultural de forma responsável e cuidadosa, para que ao invés de incitar o senso reflexivo e compreensivo dos aprendizes para com a diversidade, não se acabe provocando ainda mais visões errôneas e discursos carregados de preconceitos.

De acordo com Ortiz Alvarez (2002, p.22) a inserção de conteúdo cultural nas aulas de LE “[...] além de significar retirar a língua do vazio e restituir-lhe vida, significa também emprestar-lhe o papel catalisador de crescimento pessoal, promovendo um interesse crescente pela cultura que se desestrangeiriza, além da tolerância e do respeito pela identidade e pelos valores de seu povo”. A partir disso, entendemos que o desenvolvimento da consciência intercultural assume suma importância no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, pois, a partir dela os alunos poderão conhecer e respeitar o que lhes é diferente, e ao mesmo tempo, valorizar o seu próprio modo de pensar, agir e se expressar, evitando visões que menosprezem e/ou enalteçam a si e ao outro e, reconhecendo que nenhuma cultura é superior ou inferior a outra, apenas apresentam diferenças que identificam e representam o seu povo, assim como, os seus ideais, crenças e pensamentos.

Com isso, reconhecemos a importância de se desenvolver nas aulas de LE práticas pedagógicas que abordem o estudo da língua-alvo em interação com seus aspectos socioculturais, de modo a situar os alunos ao contexto de comunicação real do idioma, promovendo assim, uma aprendizagem contextualizada e dinâmica. Desse modo, é de suma relevância que o professor de idiomas proponha e desenvolva atividades em sala de aula que levem os alunos a interagirem com as dimensões socioculturais inerentes à língua alvo, adquirindo conhecimentos sobre o uso desta a partir de seus contextos sócio-histórico-culturais, e, nas situações diárias vivenciadas pelos membros da cultura em questão. À vista disso, refletimos que se faz imprescindível que os aprendizes tomem conhecimento sobre os aspectos culturais pertencentes à comunidade de fala em que a língua em estudo é empregada, especialmente, por ela se apresentar como um dos sistemas mais representativos da cultura de um povo.

Assim, sabendo da importância e da necessidade de se desenvolver em sala de aula práticas pedagógicas que abordem o estudo da língua-alvo em interação com seus respectivos componentes culturais, escolhemos trabalhar em nossa proposta de atividade com o feriado norte-americano *Thanksgiving Day*, o qual é reconhecido mundialmente e bastante representativo dos aspectos culturais e identitários da cultura americana. Para isso, utilizaremos como ferramenta um episódio do reconhecido seriado de TV *Friends*, que retrata

a celebração desse feriado. Diante disso, iremos discorrer a seguir sobre o significado, a origem e a representação cultural do *Thanksgiving Day* para com os povos que o comemoram, bem como, iremos fazer menção das características e formato do seriado a serem utilizadas na pesquisa.

3. ASPECTOS HISTÓRICOS E IDENTITÁRIOS DO FERIADO NORTE-AMERICANO *THANSGIVING DAY* E NOÇÕES SOBRE O SERIADO DE TV *FRIENDS*

Neste capítulo, iremos discorrer acerca do feriado norte-americano *Thanksgiving Day*, bem como, sobre a reconhecida série de TV *Friends*. Para tanto, nos debruçaremos, primeiramente, em torno da origem, identidade e representação cultural do *Thanksgiving Day* para a atual sociedade americana, assim como, trataremos das características e contribuições do seriado *Friends* para a sucessão da nossa proposta de atividade que enfoca no item cultural.

3.1. *THANSGIVING DAY*: ORIGEM E APROPRIAÇÃO CULTURAL NA SOCIEDADE OCIDENTAL

O *Thanksgiving Day*, conhecido no Brasil como o Dia de Ação de Graças, é uma data comemorativa de origem norte-americana, que além de ser anualmente celebrada nos Estados Unidos da América (EUA), também se tornou uma forte tradição entre outros países, como o Canadá e algumas das ilhas do Caribe. A celebração desse feriado é realizada nos EUA na quarta quinta-feira do mês de novembro, e destina-se ao agradecimento a Deus pelos bons momentos vividos e pelas bênçãos recebidas durante o ano que se passou, se caracterizando, assim, por ser um evento de caráter religioso, o qual propaga o sentimento de gratidão e união entre os familiares e amigos.

Para entender e conhecer melhor as origens desse importante feriado, precisamos retornar ao período de colonização da América do norte. De acordo com dados históricos, no início do século XVII, um grupo com mais de 100 imigrantes da Inglaterra, não satisfeitos com as mudanças religiosas e as crenças aderidas após a instauração da igreja Anglicana pelo Rei Henrique VIII, separaram-se da igreja, e embarcaram em uma viagem rumo ao Novo Mundo, fugindo das perseguições da monarquia absolutista anglicana, e buscando por liberdade política e religiosa. Em 1620, chegando às terras estadunidenses, os ingleses separatistas, mais conhecidos como peregrinos, instalaram-se no local que hoje é conhecido como Plymouth, Massachusetts.

Ao chegarem à Nova Inglaterra, os colonos ingleses depararam-se com um rigoroso inverno, assim, chegando tarde demais para produzirem os seus alimentos, sem o conhecimento de como cultivar na terra recém-encontrada, e com poucos mantimentos para

abastecer toda a tripulação, eles acabaram perdendo metade de seus companheiros de viagem, os quais foram acometidos por doenças, e não resistiram. No entanto, quando tudo parecia perdido, os índios Wampanoag, habitantes nativos da região, se aproximaram dos peregrinos e os ajudaram a sobreviver naquela terra, ensinando-lhes a cultivar o solo, a pescar e a caçar (ROBERTSON, 1980).

Deste modo, passado um ano que os ingleses residiam em terras estadunidenses, e tendo aprendido com os índios a cultivar naquelas terras, eles conseguiram colher alimentos suficientes para abastecerem-se durante toda a época do inverno. Tal conquista fez com que os peregrinos realizassem um grande banquete em agradecimento a Deus pela sua colheita próspera. Eles convidaram mais de noventa índios Wampanoag para fazerem parte desse evento, tendo em vista que foi graças a seu auxílio que os ingleses conseguiram sobreviver. Daí, o evento conhecido como o ‘primeiro *Thanksgiving*’ veio a ser celebrado no outono de 1621 pelos primeiros colonizadores a serem bem-sucedidos nos EUA (FELDMAN, 2014).

Winslow (2012), um dos colonos ingleses que chegou e habitou na Nova Inglaterra, descreveu com detalhes, em *Mourt's Relation*, a preparação dos peregrinos ingleses e dos índios Wampanoag para a comemoração da colheita bem-sucedida, os quais se reuniram por três dias para festejar e agradecer a Deus por tal realização, conforme segue:

Após nossa colheita ter acabado, nosso governador enviou quatro homens para caçarem, de forma que pudéssemos regozijar juntos de uma maneira especial depois de termos recolhido os frutos de nosso trabalho. Os quatro em um dia mataram muitas aves, o tanto que, com um pouco de ajuda, poderia servir às visitas por quase uma semana. Naquela época, entre outras distrações, nós treinamos com armas. Muitos dos índios vieram conosco, e entre eles seu grande rei Massasoit, com mais ou menos 90 homens, os quais, por três dias nós entretemos e festejamos, e eles saíram e mataram cinco gamos, que nós trouxemos para a colônia, e entregamos a nosso governador, ao capitão e a outros. E mesmo que aqueles não tenham sido tempos sempre tão fartos como foi aquele período, ainda assim pela bondade de Deus, nós estávamos tão longe da necessidade que desejamos frequentemente compartilhar de nossa abundância³⁵ (WINSLOW, 2012, p.1. tradução nossa).

Posto isso, podemos visualizar abaixo uma imagem que ilustra a primeira comemoração do dia de Ação de Graças:

³⁵ “Our harvest being gotten in, our governor sent four men on fowling, that so we might after a special manner rejoice together after we had gathered the fruits of our labor. They four in one day killed as much fowl as, with a little help beside, served the company almost a week. At which time, amongst other recreations, we exercised our arms, many of the Indians coming amongst us, and among the rest their greatest king Massasoit, with some ninety men, whom for three days we entertained and feasted, and they went out and killed five deer, which we brought to the plantation and bestowed on our governor, and upon the captain and others. And although it be not always so plentiful as it was at this time with us, yet by the goodness of God, we are so far from want that we often wish you partakers of our plenty.”

Figura 3: Pintura da primeira celebração de Ação de Graças.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ação_de_Graças

A partir de então, as celebrações de Ação de Graças na Nova Inglaterra continuaram a ser desenvolvidas pelos ingleses, sendo conduzidas pelo sentimento de gratidão a Deus pelo sucesso nas colheitas recolhidas anualmente. Sua comemoração sucedia-se, geralmente, na temporada do outono, haja vista que essa era a época em que os colonos realizavam e finalizavam a colheita do ano.

À vista do forte significado dessa celebração, em 1863, após o término da Guerra Civil, o presidente Abraham Lincoln, considerando os esforços de Sarah Josepha Hale³⁶ em tornar o *Thanksgiving Day* um feriado oficial nos EUA, estabeleceu, finalmente, a quarta quinta-feira do mês de novembro como o dia Nacional de Ação de Graças (FELDMAN, 2014). Esse feriado se tornou, ao longo dos tempos, uma das comemorações mais tradicionais e identitárias dos EUA, assim como, se fez conhecido e foi adotado por várias outras regiões do mundo. De tal modo, podemos constatar que essa celebração tornou-se uma tradição que se mantém até os dias atuais, constituindo-se assim, como um dos feriados mais representativos da cultura americana.

Em síntese, o evento ocorrido em 1621, conhecido como o primeiro *Thanksgiving Day*, é a fonte de referência para as celebrações do *Thanksgiving Day* na atual sociedade americana. Entretanto, com o passar dos anos, a celebração desse feriado foi sofrendo modificações e adaptações de acordo com as transformações sócio-histórico-culturais da comunidade americana, incorporando, assim, outros costumes e tradições. Deste modo, atualmente, essa data prega não mais o agradecimento por colheitas anuais, mas, direciona-se

³⁶ A escritora Sarah Josepha Hale foi uma defensora dos direitos das mulheres que persuadiu o Presidente Abraham Lincoln a decretar um Dia Nacional de Ação de Graças em 1863.

em geral, a gratidão a Deus pelas graças alcançadas durante o ano. Permanecendo assim, com a sua denotação basilar, que é a de dar graças.

Muitos são os símbolos e costumes culturais que fazem parte da celebração do dia de Ação de Graças nos tempos atuais. Sendo um dos feriados mais esperados pela sociedade americana, ele se sucede com a união de familiares e amigos para darem graças em um jantar recheado de comidas típicas. De tal modo, alguns dos pratos típicos que estão presentes nas ceias desse feriado, os quais representam a colheita de outono realizada pelos peregrinos, consistem, por exemplo, em tortas de abóbora, purê de batatas, molhos de ervas e de carne e, principalmente o Peru assado, que se constitui como o prato cardeal da ceia. Ademais, podemos afirmar que uma das ações habituais ocorridas antes de se servir o jantar de Ação de Graças, incide, em suma, na realização de orações e/ou na exposição das bênçãos pelas quais as pessoas ali reunidas estão agradecidas.

Ademais, a transmissão ao vivo de uma partida de futebol americano pela TV é também um costume tradicional do dia de Ação de Graças nos EUA. Assim, é comum que os familiares e amigos reúnam-se em frente à televisão e assistam a essa partida antes de desfrutarem de seu jantar. Outro evento característico dessa data comemorativa são os desfiles realizados na maioria das cidades grandes dos Estados Unidos, a exemplo de Nova York, Chicago e Houston (PIRES, 2008).

Sendo transmitidos em Rede Nacional, os desfiles são conhecidos por apresentarem carros alegóricos, e gigantescos balões infláveis em formato de desenhos animados da cultura americana. Um dos desfiles mais famosos do dia de Ação de Graças é o patrocinado pela loja Macy's em Nova York, nele há a participação de vários artistas e celebridades, assim como, são apresentados diversos balões de personagens do mundo animado, como o Mickey, o Scooby doo, entre outros (PIRES, 2008). Abaixo podemos observar a ilustração de um dos desfiles de Ação de Graças realizado em Nova York.

Figura 4: Desfile tradicional do dia de Ação de Graças



Fonte: <https://www.dicasnewyork.com.br/2014/04/desfile-dia-de-aco-es-graca-macys-nova-york.html>

Além de todos esses costumes, outro evento típico e bastante comercial que marca a temporada desse feriado nos EUA é a tradicional “Black Friday”, a qual se sucede no dia seguinte ao *Thanksgiving Day*. Neste dia, o comércio norte-americano promove intensas e tentadoras promoções, as quais levam os consumidores americanos a irem a lojas desde cedo em busca dos produtos que se encontram com preços totalmente inferiores aos de costume (PIRES, 2008).

Nesse seguimento, podemos observar que o *Thansgiving Day*, assim como, a “Black Friday”, são eventos bastante difundidos, o que pode se justificar pela grande influência que a língua inglesa exerce sobre o mundo contemporâneo. Assim, é reconhecível que várias regiões aderem a esses eventos característicos da cultura americana, ou pelo menos os conhecem.

O Brasil, por exemplo, é um dos países que adotou a “Black Friday” ao seu mercado. Entretanto, esse evento, por ser identitário dos EUA, acaba chegando ao comércio brasileiro, assim como em outros países, de forma alterada. Tendo em vista que, normalmente, em qualquer época do ano, promoções de “Black Friday” podem ser vislumbradas no Brasil, ao contrário dos EUA que realizam essa promoção apenas no dia seguinte à celebração de Ação de Graças. Logo, podemos notar que a mensagem e a identidade dessa tradição americana são submergidas, e, conseqüentemente, adaptadas à realidade e ao contexto da sociedade brasileira.

Considerando o discutido até então, faz-se importante acrescentar ainda que o *Thanksgiving Day*, feriado característico dos EUA, não incide em um feriado Nacional na sociedade brasileira. No entanto, é reconhecido e celebrado por muitos imigrantes residentes no país, assim como, por estudantes ingressantes de cursos de idiomas, os quais o comemoram de forma simbólica, a fim de conhecer e vivenciar essa típica tradição da cultura norte-americana.

A partir disso, se faz o entendimento de que a comemoração e o estudo desse feriado norte-americano nas salas de aula de Língua Inglesa atuam como ponte para se conhecer e vivenciar uma das tradições da cultura da língua em estudo, levando os aprendizes a terem o contato e a reconhecerem diferentes crenças, formas de pensar e de se expressar. Além de instigá-los a fazerem ligações e comparações com os seus próprios feriados e formas de celebrações, ampliando a reflexão e o conhecimento sobre sua cultura e sobre a cultura do outro. Posto isso, no item seguinte, iremos discorrer a cerca da série de TV *Friends*, a qual será usada como recurso didático para se abordar esse tradicional feriado.

3.2. A SÉRIE DE TV *FRIENDS* COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Figura 5: Cenário de abertura da série *Friends*



Fonte: <https://www.google.com.br/search?=imagens+de+abertura+de+friends>

A série de TV *Friends* é uma renomada comédia de situação (Sitcom) norte-americana que foi transmitida pelo canal SONY da emissora de televisão NBC entre os anos de 1994 a 2004. Criada por David Crane e Marta Kauffman, essa série de grande sucesso apresenta em seu enredo o universo e a vida cotidiana de seis jovens amigos nova-iorquinos, os quais compartilham uns com os outros estações e experiências de suas vidas.

Friends possui o total de 10 temporadas e 236 episódios, tendo o seu elenco principal formado pelos atores David Schwimmer (como Ross Geller), Matthew Perry (como Chandler Bing), Matt LeBlanc (como Joey Tribbiani), Jennifer Aniston (como Rachel Green), Courtney Cox (como Monica Geller) e Lisa Kudrow (como Phoebe Buffay). Assim, constituindo-se como uma das séries mais vistas e mais aclamadas pelo público estadunidense e pelo mundo, nos dias atuais, mesmo após 14 anos de seu término, ela ainda é mundialmente conhecida e assistida, permanecendo com o seu forte legado de sucesso.

Conforme mencionado acima, essa reconhecida série de TV se enquadra ao gênero *Sitcom*, que é uma abreviatura para *situation comedy* (comédia de situação). Este gênero se caracteriza por “inserir humor na teledramaturgia para apresentar situações engraçadas dos costumes humanos buscando uma possível identificação com os telespectadores” (MAIOR, 2005, p.27). De tal modo, como podemos observar em *Friends*, as cenas circulam em torno de temas corriqueiros, os quais apresentam situações e desfechos engraçados.

Além disso, outra característica própria do *Sitcom*, de acordo com Comparato (2009, p.115), é a colocação de “Palmas e risadas [...] nos momentos propícios para alertar o telespectador do momento do riso”. Cobrindo normalmente “poucos cenários, um número

restrito de comediantes, um abrir e fechar de portas e diálogos de humor afiado”. O autor ainda acrescenta que o gênero *Sitcom*:

[...] É uma comédia curta, com 25 minutos de duração, na qual as personagens estão sempre metidas em situações engraçadas. *Sitcom* é uma história. Se tirar as piadas, ainda assim tem de ter uma história interessante acontecendo. *Sitcom* é diálogo. Os diálogos, as tiradas engraçadas é que fazem a história andar (COMPARATO, 2009, p. 527).

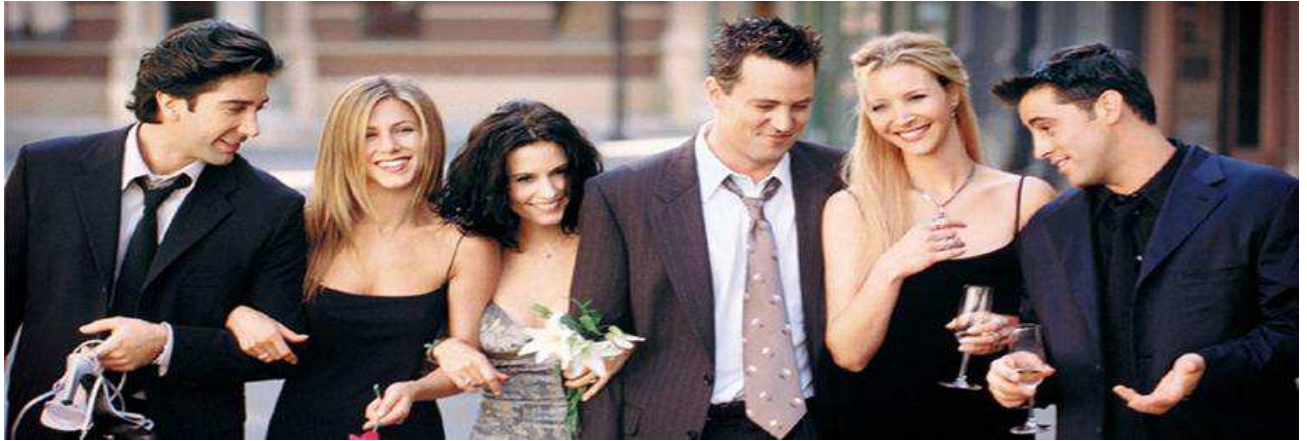
Com isso, podemos identificar no enredo de *Friends* a sucessão de histórias e acontecimentos interessantes que se constroem a partir do cotidiano dos personagens, envolvendo temas comuns, como trabalho, amor, sexo, dinheiro, relacionamentos, família, entre outros. Para tanto, em meio aos diálogos, sempre há comentários sarcásticos e cômicos que causam risos e dão um desenrolar engraçado a situação, de modo a abrirem espaço, logo em seguida, para a continuação da cena.

Outra das características a se observar na referida série é o número limitado e fixo de cenários em que as cenas são gravadas. A partir disso, podemos ler em Comparato (2009, p.532) que em uma *Sitcom* “É sempre bom respeitar os cenários fixos [...]. Pode se optar por cenários extras, mas poucos e simples. Externas, raramente. Concentrar a ação em poucos cenários”. Nesse contexto, as cenas de *Friends* concentram-se principalmente no “Central Perk”, uma cafeteria onde os seis amigos costumam se encontrar em todos os episódios, assim como, na casa da personagem Monica Geller. Vez ou outra, também se pode notar a inclusão de outros cenários, mas com menos frequência do que nos supracitados, como hospitais, lojas, restaurantes, hotéis, ambientes de trabalho, os apartamentos dos demais amigos, dentre outros. Cada um desses lugares comporta e apresenta aspectos típicos da cultura americana, o que pode ser trabalhado e explicitado em sala de aula.

Já os personagens de uma *sitcom* possuem características e manias cômicas específicas e próprias, as quais constroem a personalidade e os traços de cada um, levando muitos telespectadores a se identificarem e a se refletirem em alguns deles. Nesse sentido, podemos citar o perfeccionismo infundável de Monica, a paixão atenuada por dinossauros e os divórcios de Ross, a obsessão por comida e a falta de inteligência de Joey, os sacarmos de Chandler, o jeito sensível e mimado de Rachel e a personalidade forte de Phoebe, entre outros. Com isso em mente, percebemos que numa *Sitcom* “[...] é importante que cada personagem tenha o seu jeito próprio de falar. [...] as personagens não são obrigatoriamente engraçadas: a situação, o conflito, o que acontece com elas é que é inusitado” (COMPARATO, 2009, p.530-531).

Posto essas considerações, podemos visualizar e contemplar, na imagem abaixo, os seis personagens principais da série de TV *Friends*, que estão na seguinte sequência: Ross, Rachel, Monica, Chandler, Phoebe e Joey:

Figura 6: Elenco principal da Série *Friends*



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+do+elenco+friends>

Por possuírem personalidades envolventes, e por abordarem temas corriqueiros e universais de uma forma singular, esses personagens acabaram atraindo e conquistando um enorme número de fãs e telespectadores de várias partes do mundo, inclusive do Brasil. Mantendo o seu sucesso até os dias atuais. Com isso em mente, iremos destacar a seguir, de forma sucinta, a história e algumas das características que deram vida e que são próprias desses seis personagens.

Começando por Rachel Green, personagem interpretada pela atriz Jennifer Aniston. Rachel inicia a série como uma menina mimada que até então era sustentada pelos seus pais, mas ao decorrer da série, essa personagem, dona de uma personalidade sensível e engraçada, passa a assumir suas responsabilidades, amadurecendo e se tornando uma grande mulher e uma competente profissional. Já a personagem Monica Geller, interpretada por Courtney Cox, é uma mulher independente que trabalha como chefe de cozinha. Possuidora de manias exageradas como a de limpeza e organização e um senso de alta competitividade, se apresenta como a anfitriã do grupo. Essa personagem, sendo a filha mais nova, sofre rejeições e implicações por parte de sua mãe, que tem seu irmão como o filho preferido. Além disso, Monica tem um desejo insano de casar-se e de construir sua própria família.

Phoebe Buffay, interpretada pela atriz Lisa Kudrow, teve uma infância e adolescência bastante complicada e desestruturada. Abandonada pelo pai quando ainda criança, perdendo a mãe vítima de suicídio, com 14 anos de idade, e tendo seu padrasto preso, a personagem passou a viver nas ruas. Mesmo frente a esse duro passado, Phoebe é

possuidora de uma personalidade alegre e extasiante, adorando compor e cantar músicas, embora não tenha muito talento. Além disso, ela trabalha como massagista e é conhecida por ser vegetariana e possuir opiniões e princípios formados.

O próximo personagem a ser abordado é Ross Geller, interpretado pelo ator David Schwimmer. Ross, irmão mais velho de Monica, é caracterizado por sua alta inteligência, sendo paleontólogo e se tornando, mais tarde, professor universitário. Além de sua paixão por dinossauros, esse personagem apresenta também uma paixão antiga por Rachel Green, com quem tem uma relação conturbada na série. Ademais, Ross é caçoado por seus amigos ao longo de todo o seriado por ter se casado com uma lésbica e por seus casamentos fracassados, os quais o levaram a se divorciar três vezes.

Já Chandler Bing, interpretado por Matthew Perry, trabalha como processador de dados (emprego que odeia), mora em frente ao apartamento de Monica, e é o melhor amigo de Ross, o conhecendo desde a faculdade. Sua personalidade é sempre bem-humorada e sarcástica, o que o leva a fazer piadas e comentários engraçados constantemente durante os diálogos com seus amigos. Filho de uma mãe escritora de contos eróticos e de um pai transexual, Chandler tem alguns traumas de infância, e usa o humor para fugir de situações desconfortáveis desde a separação de seus pais.

Por último, mas não menos importante, o personagem Joey Tribbiani, que tem sua interpretação realizada pelo ator Matt LeBlanc. Joey é um ator ítalo-americano que divide apartamento com Chandler, seu melhor amigo. Sofrendo muito no ramo de sua profissão, esse personagem finalmente consegue um papel importante em sua carreira, atuando como Dr. Drake Ramoray na novela *Days Of Our Lives*. Dono de um grande poder de sedução, Joey faz muito sucesso com as mulheres, e é conhecido por usar a frase “how you doin’?”, para galanteá-las. Além de sua beleza, o personagem é caracterizado por sua falta de inteligência, e por sua obsessão por comida, o que rende situações ridículas e engraçadas ao longo de toda a série.

Diante dessas considerações, é relevante observar que por ser uma série de origem norte-americana, *Friends* acaba retratando através dos personagens e dos temas abordados, o estilo de vida, as identidades, crenças, valores, estereótipos e cultura do povo americano. Além de oferecerem a amostra de celebrações de vários feriados e festas comemorativas tradicionais dos EUA, que podem ser abordados de forma construtiva em sala de aula, a exemplo do *Thanksgiving Day*, item cultural que será trabalhado em nossa proposta de atividade.

A partir disso, podemos reconhecer os vários fatores que tornam a série *Friends* um excelente instrumento para o desenvolvimento de atividades pedagógicas nas aulas de LI. É oportuno destacarmos que seus episódios, além de retratarem a realidade da cultura americana, também podem ser utilizados como base para o desenvolvimento de habilidades comunicativas da língua-alvo, contribuindo assim, para a sucessão de sua aprendizagem.

Também podemos ressaltar que através da série de TV *Friends*, os aprendizes têm a oportunidade de conhecerem situações reais de uso da língua em estudo. Sendo levados a aprenderem mais sobre como os americanos costumam dialogar e interagir em situações cotidianas de suas vidas, e a conhecer assim, o uso de informalidades e gírias casuais utilizadas pelos falantes de inglês dos EUA. Com isso, é coerente afirmar que a noção do contexto em que a língua está sendo empregada pelos falantes tende a facilitar a compreensão dos aprendizes sobre o que está sendo dito.

Nessa conjuntura, Kohútová (2011) também elenca alguns fatores que afirmam a relevância de utilizar *Friends* em aulas de LI. A iniciar com o fato de a série ser formada por jovens, mesmo não coincidindo com a idade dos alunos, eles enfrentam dificuldades e situações que podem se assemelhar com as que os alunos vivenciam, a exemplo da busca por independência de Rachel, ou de ter que lidar com as críticas dos pais, como a personagem Monica faz, bem como a busca por um relacionamento amoroso, o que ultrapassa gerações (KOHÚTOVÁ, 2011, p.16). De tal modo, a proximidade com o que os personagens vivenciam e com os temas abordados pode causar grande interesse dos alunos à série, o que a torna um recurso didático atraente aos olhos dos aprendizes.

Ademais, dado que um dos objetivos da *Sitcom Friends* é causar risos e diversão, esse fato pode ser usado de forma produtiva em sala de aula. Pois, uma vez que os alunos estão se divertindo, acabam não percebendo que, ao mesmo tempo, estão aprendendo, o que os leva a fixar melhor as ideias. Outro ponto importante a se levantar, é o grande sucesso que essa série faz entre os aprendizes de língua inglesa do Brasil, o que torna essa série um recurso motivacional para a aprendizagem dos alunos, além de fazer com que o entendimento sobre o enredo seja alcançado mais rapidamente, ocasionando assim, maior concentração no idioma (KOHÚTOVÁ, 2011).

Por último, o autor kohútová (2011) aponta que por os episódios de *Friends* possuírem curta durabilidade, tendo cerca de 20 a 22 minutos (característica do gênero *Sitcom*), não tomarão muito tempo da aula, oferecendo um andamento suficiente para que os professores possam aplicar as atividades pedagógicas planejadas para a(s) sua(s) aula(s). Tal quesito assume expressiva importância para a sucessão da prática pedagógica, tendo em vista

a baixa carga horária oferecida às disciplinas de idiomas no contexto de ensino atual brasileiro.

Colocando em pauta o discorrido até então, podemos observar e constatar que a série de TV *Friends* se apresenta como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento e aplicação de atividades pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa. A partir dela, será possível abordar aspectos da cultura americana, com o foco no feriado *Thanksgiving Day*, ao mesmo tempo em que abrirá espaço para se abordar aspectos linguísticos e comunicativos da língua. Assim, *Friends* será de grande valia para o desenvolvimento da nossa proposta de atividade, que objetiva trabalhar habilidades comunicativas da língua inglesa em integração com seus aspectos culturais.

4. PROPOSTA DE ATIVIDADES USANDO A SÉRIE DE TV *FRIENDS* PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EM INTERAÇÃO COM O COMPONENTE CULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

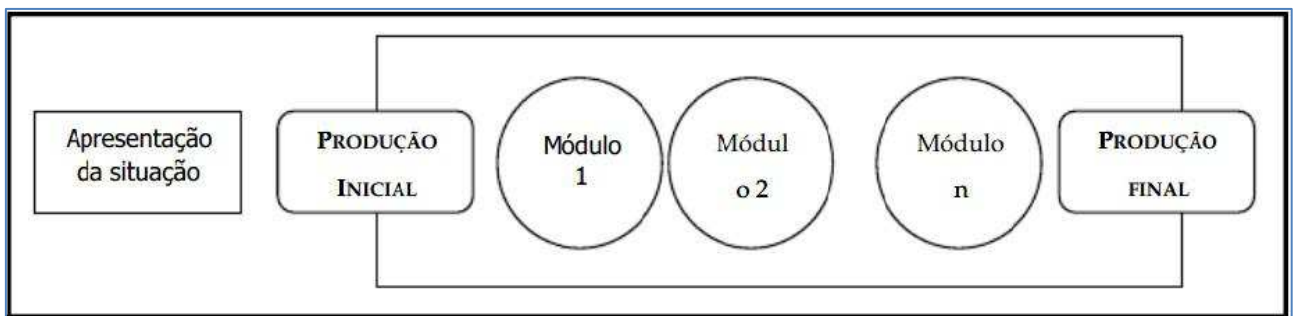
Neste capítulo, iremos tomar como base as contribuições teóricas aventadas anteriormente para propor atividades pedagógicas nas aulas de língua inglesa a partir do episódio 9 da 1ª temporada da série de TV *Friends*, designado “The one where underdog gets away”, que foi transmitido pelo canal SONY da emissora de televisão NBC. Esse episódio tem a duração de 22 minutos e 46 segundos, e envolve o cenário de comemoração do feriado norte-americano *Thanksgiving Day* (item cultural a ser abordado), englobando diálogos cotidianos de amigos em contextos reais de comunicação e ambientes autênticos de interação na cidade de Nova York.

Nesse episódio, são retratados tradições e costumes típicos do referido feriado, a exemplo da reunião entre amigos para a realização do jantar de Ação de Graças, a amostra de comidas típicas, os eventos que costumam ocorrer neste dia, como *parade*, entre outros aspectos característicos da celebração do *Thanksgiving Day*, que já foram elencados em boa parte no item 3.1. *Thanksgiving Day: Origem e apropriação cultural na sociedade ocidental*.

Com isso, para a sucessão dessa proposta de atividades iremos utilizar de uma sequência didática que será desenvolvida com alunos do ensino médio, no período de quatro aulas de 50 minutos cada.

Nesse seguimento, podemos visualizar no esquema abaixo a representação simbólica da estrutura de base de uma sequência didática apresentada pelos autores Schneuwly & Dolz (2004), a qual servirá como subsídio para a atividade a ser proposta:

Figura 7: esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly & Dolz (2004)

Podendo ser entendida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82), a sequência didática é um procedimento de ensino que porta suma consistência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas aulas de Línguas Estrangeiras, auxiliando na sistematização dos conteúdos e atividades a serem trabalhados. Dessa forma, iremos discorrer em seguida, sucintamente, acerca de cada uma das etapas apresentadas por Schneuwly & Dolz (2004) no esquema exibido acima.

A *apresentação da situação* pode ser apreendida como a descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita a ser efetuada pelos estudantes, visando “[...] expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final”, como também, os preparando para a próxima etapa, referente à *produção inicial* (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 84). A *produção inicial* consiste no momento em que “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (op.cit, p. 86). Essas duas etapas são essenciais para a determinação dos próximos momentos, tendo em vista que os *módulos* serão sistematizados a partir dos resultados alcançados durante o seu decurso.

Logo após, são introduzidos os *módulos*, os quais são formados pela realização de atividades e/ou exercícios sistematizados e aprofundados, trabalhando as dificuldades e problemas com os quais os alunos se depararam na etapa anterior. Portanto, essa etapa consiste em se “[...] trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (op.cit, p.87). A *produção final*, por sua vez, é a etapa que conclui a sequência didática, dando “[...] ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (op.cit, p.90).

Destarte, a partir dessas considerações acerca do modelo de sequência didática apresentado por Schneuwly & Dolz, e tendo esclarecido o funcionamento das etapas que o compõem, é válido pontuar que adaptaremos, posteriormente, este esquema didático ao contexto e a finalidade da nossa proposta de atividades.

Assim sendo, dada à excelente estrutura com que os episódios de *Friends* são construídos, e levando em consideração a significância das temáticas abordadas e dos conteúdos culturais e linguísticos presentes em seu corpo, a escolha didática de se trabalhar com o episódio “The one where underdog gets away”, se configura como uma ótima maneira de se desenvolver atividades que contemplem o aprendizado de aspectos culturais, vocabulário, estruturas gramaticais, além de aprimorar as habilidades de, *fala, escuta, leitura e interpretação textual*. Ademais, a partir desse recurso didático, podem ser também

partir desse diálogo, os alunos responderão atividades voltadas à ampliação do repertório vocabular e ao conhecimento de estruturas gramaticais.

Tempo do vídeo/áudio: 00:00:08 – 00:00:56

Trabalhando vocabulário e estruturas gramaticais

Rachel: Terry, I, I, I know that I haven't worked here very long, but I was wondering, do you think it would be possible if I got a \$100 advance in my salary?

Terry: An advance?

Rachel: It's so that I can spend Thanksgiving with my family. See, every year we go skiing in Vail, and normally my father pays for my ticket, but I sort of started the whole independence thing, you know, which is actually why I took this job.

Terry: Rachel, Rachel, sweetheart. You're a terrible, terrible waitress. Really, really awful.

Rachel: Ok, I, I hear what you're sayin'. I'm with you. Um, but I'm trying really hard. And I think I'm doing better. I really do.

1) List the words below according to their descriptions:

- | | | |
|------------------|-----|---|
| (1) Advance | () | Feriado norte-americano destinado ao agradecimento a Deus pelas graças recebidas durante o ano. |
| (2) Ticket | | |
| (3) Thanksgiving | () | Ocupação ou atividade profissional exercida de modo regular com remuneração salarial. |
| (4) Job | | |
| (5) Trying | () | Ação de antecipar determinado acontecimento/evento antes do momento habitual. |
| | () | Realizar esforços para alcançar determinado objetivo/meta. |
| | () | Papel que comprova o pagamento de viagem. |

2) Connect the words according to their respective classifications and translations:

- | | |
|------------|--------------------------|
| • Know | (Substantivo/ salário) |
| • Salary | (Pronome/ você) |
| • Terrible | (Verbo/ saber) |
| • The | (Adjetivo/ terrível) |
| • Normally | (Preposição / para) |
| • You | (Advérbio / normalmente) |
| • For | (Substantivo / garçone) |

- **Waitress**

(Artigo/ o, a, os. as)

- 3) Identify affirmative phrases with the verb to be in the dialogue above. Once this is done, move them to the negative and interrogative form.

Estrutura: Affirmative

Subject + verb to be + complement.

Ex: I'm with you

Negative

Subject + verb to be + not + complement

Ex: I'm not with you

Interrogative

Verb to be + subject + complement

Ex: am I with you?

Elaboramos essa atividade com o intuito de trabalhar com o vocabulário e estruturas gramaticais da língua inglesa. Na primeira questão, propomos a exploração de significados das palavras, retirando-as da cena do episódio reproduzida em sala de aula, e pedindo aos alunos que as enumerem de acordo com as suas significações, ampliando assim, o repertório vocabular dos aprendizes. Na segunda questão, além de pedir aos alunos para que liguem as palavras em inglês em suas respectivas traduções, também se acrescentou a classificação das palavras, desenvolvendo o conhecimento tanto lexical quanto gramatical dos alunos. Por último, optou-se por propor o estudo das estruturas gramaticais do verbo to be, sugerindo que os alunos identifiquem no diálogo frases com o verbo to be em sua forma afirmativa, e depois as modifiquem para a sua forma negativa e interrogativa. Fazendo, assim, com que os alunos entendam o funcionamento dessas estruturas e pratiquem-lhas.

ATIVIDADE 2

Competências desenvolvidas:

(x) Cultural () Lexical () Gramatical (x) Escuta () Fala ()
 Leitura () Interpretação

Objetivo: desenvolver a habilidade de escuta e o conhecimento cultural dos alunos, levando-os a praticarem a sua escuta em língua inglesa e ampliando suas noções sobre costumes que envolvem o feriado *Thanksgiving*.

Desenvolvimento: esta atividade tem como finalidade trabalhar com um diálogo entre os personagens Monica e Ross, mostrando a importância que a reunião entre os familiares no dia de Ação de Graças assume para os americanos. Além disso, os alunos poderão praticar a sua escuta na língua-alvo, preenchendo os espaços vazios do diálogo com as palavras correspondentemente escutadas.

Tempo do vídeo/áudio:

00:02:17 – 00:03:30

4) After watching this scene, fill in the blanks with the correct keywords.

Monica: Ross, did you _____ that Mom and Dad _____ going to Puerto Rico for Thanksgiving? (**know – no – notice**); (**is – aren't – are**)

Ross: What? No, They're _____. (**no – not – new**)

Monica: Yes, They're. The Blymons invited _____. (**Them – Their – They**)

Ross: You're _____. (**done – wrong – untrue**)

Monica: I _____ not wrong. (**am – are – is**)

Ross: _____ wrong! (**You – Your – You're**)

Monica: no, I _____ talked to them. (**just – already – yet**)

Ross: I'm _____ Mom. (**calling – saying – call**)

Ross: Well, you were _____. (**correct – right – accurate**)

Ross: How can they do this _____ us, huh? (**for – to – with**)

Ross: _____ Thanksgiving. (**It – Is – It's**)

Essa atividade foi elaborada pensando na prática e desenvolvimento da habilidade de escuta dos alunos em língua inglesa. Nesse sentido, para facilitar a resolução da atividade optamos por inserir três diferentes palavras em frente aos trechos a serem preenchidos, para que os alunos possam selecionar e escrever a palavra correspondente à escutada durante a reprodução do áudio/ vídeo.

ATIVIDADE 3

Competências desenvolvidas:

(x) Cultural () Lexical () Gramatical () Escuta () Fala (x)
Leitura (x) Interpretação

Objetivo: desenvolver a competência de leitura e interpretação de textos em LI dos alunos mediante diálogo presente em um episódio da série de TV *Friends*, retratando o cenário de preparação para a comemoração do *Thanksgiving*.

Desenvolvimento: Nessa atividade, os alunos deverão usar técnicas de leitura para interpretar e encontrar as afirmações corretas nas questões da atividade, marcando as alternativas que condizem com o que se encontra no diálogo. Para tanto, os alunos trabalharão as habilidades de leitura e interpretação textual, e terão contato com diálogos reproduzidos entre falantes da língua Inglesa em situações de uso natural da língua.

Tempo do vídeo/áudio:

00:08:00 – 00:08:35

5) Watch this scene again and answer the following questions



According to the above dialogue between Monica Geller, Rachel Green and Chandler Bing, it is correct to state that:

a) The character Chandler Bing hates Thanksgiving Day because:

- sua mãe teve que viajar a negócios no dia de Ação de Graças
- seu pai traiu sua mãe no dia de Ação de Graças
- ele teve uma indigestão devido ao jantar de Ação de Graças
- seus pais anunciaram o divórcio ao fim do jantar de Ação de Graças

Vocabulary:

Dinner: jantar
Remember: lembrar
Choose: escolher

b) What made the character Rachel Green question Chandler about him not liking the Thanksgiving Day celebration?

- Ela estranhou a refeição não típica que Monica preparou para o jantar de Ação de Graças de Chandler.
- Chandler fez várias piadas de mau gosto a respeito da comemoração e dos costumes do dia de Ação de Graças, o que a deixou intrigada.
- Chandler não a desejou um feliz dia de Ação de Graças, deixando-a chateada e curiosa sobre qual o motivo.
- Rachel notou que seu amigo Chandler estava melancólico na celebração de Ação de Graças, e resolveu descobrir a razão desse sentimento.

c) In the last speech made by the character Chandler Bing we can realize that:

- O jantar de Ação de Graças causa enjoos em Chandler, e por isso ele não consegue desfrutá-lo
- Por Chandler ter presenciado em sua infância o oposto ao clima de um jantar de Ação de Graças, ele tem dificuldade em desfrutá-lo.
- Chandler teve uma reação alérgica a um prato típico do jantar de Ação de Graças, o que o deixou traumatizado.
- Chandler está fazendo dieta e não pode comer as comidas típicas do jantar de Ação de Graças por serem bastante calóricas.

Nessa atividade, propomos a resolução de questões voltadas à leitura e interpretação de um diálogo da série *Friends*. Para isso, decidimos disponibilizar aos alunos algum repertório vocabular referente ao texto, com o intuito de auxiliá-los na sucessão da atividade.

ATIVIDADE 4:**COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS:**

(x) Cultural (x) Lexical (x) Gramatical (x) Escuta (x) Fala (x)
 Leitura (x) Interpretação

Objetivo: desenvolver o conhecimento reflexivo sobre aspectos da cultura-alvo e trabalhar com a habilidade de fala dos alunos em LI.

Desenvolvimento: Nessa atividade, os alunos utilizarão de conhecimentos sobre cultura, vocabulário, estrutura gramatical, habilidades de leitura e escuta para desenvolverem a atividade voltada à habilidade de fala. Os alunos deverão formar duplas e trocarem informações sobre as coisas/motivos pelos quais estão gratos, costume tradicional do *Thanksgiving Day*.

Tempo do vídeo/áudio:

00:21:15 – 00:21:53

6) After watching the scene, answer the questions below:

- What are they talking about?
- What is Chandler thankful for?
- Now, in pairs ask and answer each other what you are thankful for.

Ex:

What are you thankful for?I'm thankful for my life, friends and family.He is thankful for his life, friends and family.**Vocabulary:**

Health: saúde
 Peace: paz
 Life: vida
 Relationship: relação

Nessa cena recortada do episódio de *Friends*, Chandler está propondo um brinde durante o jantar de Ação de Graças, e expondo aos seus amigos um dos motivos pelo qual está

grato (costume do feriado). Para isso, o referido personagem utiliza a frase “I’m very thankful that all of your Thanksgivings sucked”, nesse momento ele agradece pelos planos de seus amigos de passarem o feriado com suas famílias terem dado errado, e, conseqüentemente, por estarem passando o dia de Ação de Graças juntos.

Com isso, na letra **a** sugerimos que os alunos, a partir da visualização e leitura do diálogo, respondam em língua portuguesa o que entenderam sobre o assunto que os personagens estavam tratando. Já na letra **b**, a intenção é que os alunos identifiquem e compreendam no diálogo pelo o que o personagem Chandler está agradecendo. Por último, na letra **c**, os alunos, baseados nesse contexto, deverão formar duplas e a partir do costume tradicional do dia de Ação de Graças observado anteriormente, perguntar e responder ao seu colega de classe pelo que estão gratos. Feito isso, cada aluno deverá apresentar a turma as graças listadas por seu colega. Para o cumprimento da letra **c**, optamos por disponibilizar vocabulário e estruturas gramaticais aos alunos para que eles tenham maior suporte e facilidade ao se expressarem.

ATIVIDADE 5

Competências desenvolvidas:

Cultural **Lexical** **Gramatical** **Escuta** **Fala**

Leitura

Interpretação

Objetivo: desenvolver o conhecimento sobre características culturais de outro povo e sobre si próprio, respeitando e refletindo a respeito dos costumes e expressões culturais de ambas.

Desenvolvimento: Nesta atividade, o professor mostrará cenas específicas do episódio abordado que ajudarão os alunos na resolução das questões propostas na atividade. Estas envolvem conhecimentos sobre características típicas da cultura americana, bem como, interligam noções e reflexões acerca da própria cultura dos aprendizes, abrindo espaço para que eles possam realizar contrastes entre si e o outro.

7) According to the *Friends* episode, answer the following questions.

- a) List some of the typical Thanksgiving holiday customs that might be noticed while watching the episode.
- b) What were typical foods from the Thanksgiving dinner presented during the episode?
- c) Cite the main differences and similarities observed between American and Brazilian culture.

- d) Thanksgiving Day is the most characteristic holiday of American culture. In Brazil, what holidays are intensely celebrated and typical of our culture? What are your customs?

Nesta atividade, pensamos em trabalhar com questões de cunho cultural, abrindo espaço para que os alunos possam identificar no episódio aspectos típicos da cultura americana, refletindo sobre suas tradições, modos de se expressar, agir etc.. Além disso, os alunos deverão refletir e realizar contrastes entre a sua cultura e a cultura-alvo, visando desenvolver o seu senso crítico e compreensivo quanto à diversidade existente no mundo. As respostas para essas questões podem ser realizadas em língua portuguesa, tendo em vista que o enfoque destas está principalmente na construção de reflexões e auto percepções dos alunos.

ATIVIDADE 6

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS:

Cultural Lexical Gramatical Escuta Fala
 Leitura Interpretação

Objetivo: desenvolver o conhecimento crítico-reflexivo dos alunos sobre a temática abordada na aula.

Desenvolvimento: Esta atividade visa propor momentos para que os alunos exponham e compartilhem entre os colegas suas ideias e concepções a respeito do tema da aula.

8) Construindo um espaço discursivo-argumentativo dos temas abordados nas aulas de língua inglesa

- a) Quais as vantagens de se conhecer a cultura (costumes, tradições, formas de se expressar etc..) de outros povos?
- b) Em sua concepção, estudar aspectos culturais sobre a língua-alvo e sobre a língua materna é importante? Por quê?
- c) Você concorda que respeitar as características culturais que são diferentes das suas é uma ação correta? Justifique.
- d) Você já havia parado para refletir sobre as tradições de outros povos? E sobre as suas próprias? Quais as que te chamaram mais atenção?

Elaboramos essa atividade com o intuito de desenvolver na sala de aula momentos voltados a realização de discussões e interações dialógicas entre a turma, onde os alunos poderão expressar suas concepções, interagir com os seus colegas, posicionar-se e refletir sobre questões relacionadas ao tema da aula. Esse momento pode ser realizado também com a utilização da língua materna dos aprendizes, pois enfoca na construção de troca de saberes e reflexões.

ATIVIDADE 7

9) Culminância: oportunizar uma socialização entre os alunos em torno do feriado norte-americano abordado durante a sequência didática.

Sugestão: Realizar uma celebração do Thanksgiving Day com comidas típicas e ornamentação temática, e construir um mural e/ou vídeos com os agradecimentos produzidos pelos alunos.

Analisando as questões propostas

Como mencionado no início deste capítulo, nossa proposta de atividade foi elaborada seguindo o esquema de sequência didática de Schneuwly & Dolz (2004). Nesse sentido, na primeira etapa, referente à *apresentação da situação*, nós sugerimos a apresentação da temática e das competências a serem desenvolvidas durante a sucessão da sequência didática, dando uma visão geral aos alunos sobre o que eles estudarão no decorrer das quatro aulas. Em continuidade, como *produção inicial*, os alunos irão expor de forma oral os seus conhecimentos prévios a respeito da temática a ser abordada, revelando o que eles sabem e entendem sobre o feriado *Thanksgiving Day*.

Com relação à etapa dos *módulos*, podemos dizer, mediante a sistematização das atividades propostas, que a atividade 1 (aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais) encaixa-se no módulo 1, as atividades 2, 3 e 4 (desenvolvimento de habilidades linguísticas) estão inseridas no módulo 2, e as 5 e 6 (questões de cunho reflexivo e cultural) compõem o módulo 3. Por fim, na atividade 7, propomos a realização da comemoração do feriado em pauta, com a exposição dos agradecimentos produzidos pelos os alunos, o que refere-se ao momento da *produção final*.

Posto isso, no que concerne a primeira atividade proposta, sugerimos questões que propiciam aos aprendizes o aprimoramento de itens lexicais e gramaticais da língua inglesa, ampliando o seu repertório vocabular e o conhecimento sobre estruturas linguísticas a partir

de seu contexto de uso. De tal modo, estes componentes se encaixam dentro de parâmetros morfológicos e sintáticos, e são, portanto, itens de análise metalinguísticos, que de acordo com Franchi:

[...] abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro notional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística (FRANCHI, 1991, p.37).

À vista disso, é certo afirmar que o estudo dos componentes lexicais e gramaticais se apresenta como indispensável no processo de aprendizagem de um novo idioma, pois funcionam como alicerces para a construção de enunciados e interações comunicativas na LE. Nas palavras de Silva (2017, p. 10-11) “[...] o processo de ensino e aprendizagem, não pode, sob hipótese nenhuma, desprezar o elemento forma, já que é por meio do estudo da estrutura gramatical da língua que alicerçamos os pilares do aprendizado para as diversas práticas comunicativas”. Logo, a aquisição de uma língua estrangeira envolve necessariamente o conhecimento de formas e estruturas gramaticais, levando os aprendizes a desenvolverem a sua compreensão acerca do funcionamento e construção das frases produzidas na língua em estudo.

Ademais, tendo trabalhado com um diálogo retirado do episódio em foco, apresentamos aos alunos a situação social em que o vocabulário e as estruturas gramaticais estavam sendo empregados, e oportunizamos assim, o estudo desses itens dentro de seu contexto interacional. Com isso, podemos refletir que a promoção de um ensino-aprendizagem contextualizado assume grande proeminência no processo de aquisição de uma língua estrangeira, pois para que os aprendizes tornem-se competentes comunicativos, e desenvolvam sua capacidade de interagir e produzir enunciados na língua-alvo, além do conhecimento sobre a formação de frases e estruturas gramaticais, é preciso que eles conheçam o funcionamento destes elementos nas interações naturais da língua, isto é, dentro do seu contexto comunicativo.

Portanto, sendo a comunicação um processo, “não é suficiente para os alunos simplesmente terem conhecimento das formas, significados e funções da língua-alvo. Eles devem ser capazes de aplicar esses conhecimentos na negociação de significados” (LARSEN-FREEMAN 1986, p.123).

Mediante essa discussão, fica claro que trabalhamos nessa proposta de atividade com a aquisição lexical e gramatical dentro de critérios morfossintáticos, abordando questões de

significação e classificação de palavras, assim como, de formação de estruturas frasais, as quais podem e devem ser incentivadas de maneira contextualizada e significativa nas aulas de língua inglesa. Posto isso, refletimos que o professor, enquanto mediador de conhecimentos, transporta a função de preparar e explorar os materiais utilizados em sala de aula de forma eficaz, colaborando assim para o processo ativo de aquisição da língua-alvo pelos aprendizes.

Nesse seguimento, às atividades 2, 3 e 4 sugeridas nessa proposta foram elaboradas com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas de *fala, escuta, leitura e interpretação textual* em língua inglesa de forma integrada, apoiando-se assim, na Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas Estrangeiras. Essa abordagem contemporânea de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras “[...] toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 25), pressupondo assim, que o professor perceba e construa mecanismos que desempenhem os efeitos de significado e sentido que um texto emprega em situações de uso (SILVA, 2017, p. 13).

Desse modo, assim como na primeira atividade elaborada, utilizamos nessas atividades recortes de diálogos do episódio em pauta e propomos questões que enfocassem no estudo da língua inglesa de forma contextualizada. Assim sendo, procuramos desenvolver as competências de *fala, escuta, leitura e interpretação textual*, como mencionadas anteriormente, da maneira mais significativa e motivadora possível, expondo os aprendizes a situações de interações reais da língua-alvo, e criando espaços para que estes pudessem ouvir, interpretar e produzir enunciados no idioma-alvo em contextos funcionais, isto é, propícios para a realização da finalidade pela qual a língua é utilizada (LEFFA, 1998, p.20).

Assim, podemos refletir que aprender uma Língua Estrangeira dentro de seu contexto interacional de comunicação, pressupõe:

[...] aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 2015, p.25).

Em seguida, as atividades 5 e 6 aqui propostas foram elaboradas com o intuito de oportunizar momentos reflexivos e contrastivos entre os aspectos culturais da língua-alvo e da língua materna dos aprendizes. Assim, visamos provocar a construção de um espaço de interação dialógica entre os alunos mediante a produção de debates e exposições de suas

concepções a respeito da temática da aula, intencionando instigar assim, o seu senso intercultural.

Com isso em mente, podemos salientar que o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes assume suma importância para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, pois auxilia na capacidade dos aprendizes em inserir-se, comportar-se e compreender realidades e contextos sociais da língua-alvo, facilitando assim, a sua interação com o “outro”, isto é, com povos que carregam identidades e tradições/pensamentos/comportamentos culturais diferentes dos seus. Logo, “A competência intercultural pode definir-se como o saber sobre o modo como se pode interpretar o mundo através de cada cultura e como poder comportar-se entre as culturas” (AFONSO, 2006, p. 456).

Nessa conjuntura, conforme Kraviski & Bergmann (2006) o falante intercultural é aquele que se mostra:

[...] consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm dessas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, aceitá-las e valorizá-las (KRAVISKI & BERGMANN, 2006, p. 83-84).

Neste contexto, ao propormos essas atividades pensamos em instigar os alunos aprendizes de língua inglesa a refletirem sobre aspectos culturais da língua-alvo, e ao mesmo tempo, ativarem noções autoperceptivas sobre sua própria identidade, costumes, crenças, enfim, sobre suas propriedades culturais. Pois, mediante esse confronto com o “outro”, o aluno poderá construir seus posicionamentos, reconhecer e compreender a situação geográfica, social, histórica e cultural tanto de sua língua quanto da língua-alvo, enxergando e respeitando as diferenças e particularidades de cada uma.

Portanto, sugerimos essas questões com a finalidade de desenvolver o estudo da língua inglesa de uma maneira mais contextualizada e, ao mesmo tempo, oportunizar momentos que ajam positivamente no crescimento pessoal, social e intercultural dos alunos enquanto cidadãos. Levando-os assim, a aprender e a conhecer características sobre o outro e sobre si próprio, combatendo possíveis preconceitos, e desmistificando percepções equivocadas sobre a cultura dos falantes da língua-alvo, ou sobre a sua própria.

Finalmente, para concluir a sequência didática, propomos no item 7 a prática de uma socialização entre os alunos em torno do feriado norte-americano abordado. Para isso, sugerimos a realização da celebração do Dia de Ação de Graças, com comidas típicas e com a

exposição dos agradecimentos produzidos pelos alunos na etapa dos *módulos*. Abrindo espaço assim, para que eles vivenciem e ampliem seus conhecimentos acerca de tradições e costumes da língua-alvo.

Diante disso, buscamos interligar nessa proposta de atividade o estudo de habilidades linguísticas da língua inglesa com seus componentes culturais, entendendo que para que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dê por completa, os seus aprendizes precisam ter a oportunidade de construir não só percepções acerca de aspectos linguísticos da língua-alvo, mas também sobre o que se conecta a eles. Assim, reconhecemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas à inserção de itens culturais se faz imprescindível no processo de ensino aprendizagem, seja de língua estrangeira ou de língua materna dos alunos, pois, os levam a compreender e a melhor se expressarem na língua em estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões traçadas nesta pesquisa, fomos levados a refletir sobre o caráter indissociável presente entre os fatores língua e cultura, constatando, por conseguinte, a importância em se desenvolver práticas pedagógicas nas aulas de línguas estrangeiras que contemplem o estudo destes itens de forma integrada. A partir disso, buscamos demonstrar que o estudo de aspectos linguísticos é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, porém não apresenta suficiência para a sucessão da aprendizagem da língua-meta em sua íntegra, assim como, não supre com a construção de uma formação crítico-reflexiva dos aprendizes. Reconhecemos então que para que o estudo de um idioma se torne mais completo e significativo, nossos aprendizes precisam ter acesso a noções e contextos socioculturais inerentes à língua-alvo.

Nessa perspectiva, a promoção de espaços voltados à construção de conhecimentos sobre a diversidade e pluralidade cultural, bem como a instigação da compreensão e do respeito para com as diferenças do “outro” são pré-requisitos extremamente importantes e enriquecedores para a formação dos alunos, devendo ser desenvolvidos de forma contextualizada no ambiente da sala de aula. Conforme assinala a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC):

Os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Assim, nosso estudo intentou evidenciar a importância do desenvolvimento de projetos didático-pedagógicos que englobam a inserção de itens culturais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Para tanto, propomos o desenvolvimento de habilidades comunicativas da língua-alvo em integração com conhecimentos culturais da língua-alvo, além de propormos momentos voltados à percepção e compreensão dos alunos sobre a cultura-alvo, instigando, ao mesmo tempo, reflexões sobre a sua própria cultura, e objetivando assim desenvolver a valorização da sua identidade e das suas propriedades culturais, desmistificando e eliminando possíveis preconceitos e estereótipos de ambas as línguas.

Além disso, podemos elucidar que a Série de TV *Friends*, recurso didático utilizado para a proposta de atividade, contribuiu significativamente no processo de elaboração e

construção das atividades concernentes às habilidades comunicativas, como também foi uma ótima fonte para se trabalhar com aspectos culturais da língua-alvo. Ademais, esta conduziu dinamicidade às atividades, e pode ser vista como um instrumento motivacional nas aulas de LE, tendo em vista o seu sucesso entre aprendizes de língua inglesa do Brasil, além de suas características cômicas e diálogos informais, fatores que a nosso ver acarretam leveza e interesse dos alunos a aprender a língua e a realizar as atividades em pauta.

Diante disso, e posto a importância e a substancialidade de se abordar a dimensão cultural no ensino de Línguas Estrangeiras, em particular, de Língua inglesa, esperamos que nossa proposta de atividades atue como estímulos iniciais para que muitas outras possam ser elaboradas e desenvolvidas nas aulas de língua inglesa, tencionando propiciar cada vez mais o estudo de itens culturais nas aulas de línguas estrangeiras.

6. REFERÊNCIAS

AFONSO, Clárisse Costa. **Professores de Língua Estrangeira: que Competências? Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos, Experiências.** Org. Rosa Bizarro e Fátima Braga. Porto: Porto Editora, 2006. 450-459.

ALBURQUERQUE, F. R. **O Relacionamento entre Professor e Aluno e a Realização da Aprendizagem.** In: SÉCULO XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. ARAÚJO, D. D. de; STURM, Luciane. Passo Fundo: UPF, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____, Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, L. M. A. **O Componente Cultural na Linguística Aplicada.** São José do Rio Preto: APLIESP - Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, 2009, p.115-134.

BEVILACQUA, C. R. **LEXICOGRÁFIA BILÍNGÜE: Aspectos Teóricos e Reflexões Sobre os Dicionários Bilíngues Português-Espanhol e Espanhol-Português.** In: Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira. Org. ROTTAVA. Lucia; SANTOS. S. S. dos. – Ijuí: Ed. Unijuí. 2006.

BINON. J; VERLINDE. S. **Como Otimizar o Ensino e a Aprendizagem de Vocabulário de uma Língua Estrangeira ou Segunda?** In: LEFFA, V. J. (Compilador). Pelotas: Educat, 2000.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso.** 2 ed. Campinas SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira.** Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **PCN+ Ensino médio – Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. MEC. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: CEB/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Longman, 2001.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CELCE-MURCIA, Marianne (ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. United States of America: Heinle, Cengage Learning, 2001.

CHLOPEK, Zofia. The intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. In: **English Teaching Forum**, v. 46, n 4, p. 10-19. 2008.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2009.

COSTA, M. A. **ESTRUTURALISMO**. In: Manual de Linguística. MARTELOTTA, M. E. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, A. F. de. et al. **Linguística**. In: Manual de Linguística. MARTELOTTA, M. E. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUTRA, D. P; MELLO, H. **Os Caminhos do Ensino de Gramática em Línguas Estrangeiras**. In: DUTRA, D. P; MELLO, H. (Orgs). A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas. Faculdade de Letras da UFMG: Belo Horizonte, POSLIN, 2004.

EAGLETON, Terry. **A Idéia de Cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

FELDMAN, Alba Krishna Topan. **Implicações históricas e identitárias do dia de Ação de Graças para o indígena estadunidense em uma obra de Sherman Alexie**. Universidade Estadual de Maringá: Paraná. 2014.

FILHO, José Carlos P. de Almeida (Org). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

GRZECHOTA, J. F. B. de. **Praticando Leitura na aula de Espanhol como Língua Estrangeira**. In: SÉCULO XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. ARAÚJO, D. D. de; STURM, Luciane. Passo Fundo: UPF, 2002.

HALL, E. T. **The Silent Language**. New York: Anchor Books, 1961.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. China: Pearson Education Limited, 2007b.

HINOJOSA, Fedra Rodrigues; LIMA, Ronaldo. Artigo científico: **A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira**. Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET. Florianópolis, SC, 2010.

HOLDEN, Suzan. **O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais**. 1.ed. São Paulo, 2009.

INDURSKY, Freda; ZINN, Maria Alice Kaner. Leitura Como Suporte Para a Produção Textual. *Revistas Leitura Teoria e Prática*, Nº 5, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1999.

KOHÚTOVÁ, Lenka. **Use of ‘Friends’ series in Teaching English on B2 level**. Charles University in Prague, 2011.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAVISKI, Elys Regina; BERGMANN, Juliana. **Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras**. *Revista Intersaberes* | vol.1 n. 1. 2006.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures**. Na Arbor: Michigan, 1957.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **The Communicative Approach**. In *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1986. P. 123-139.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas*. 1998.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

_____. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

_____. **Aspectos Externos e Internos da Aquisição Lexical**. In: LEFFA, Vilson J. *As Palavras e sua Companhia: O Léxico na Aprendizagem*. RS: ALAB/EDUCAT. 2000.

_____. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto**. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LIMA, Diógenes Cândido de. **O ensino de língua inglesa e a questão cultural.** In: _____. (Org). Ensino e aprendizagem em língua inglesa: conversas com especialista. São Paulo: Parábola, 2009.

LOPES, F. E. F. de; PEREIRA, M. G. O. de. **Abordagem Cultural no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.** Rio Grande do Norte, 2017.

MAIOR, M. C. S. de. **Rui, Cê tá me ouvindo? Uma análise da construção do sentido na interação em um sitcom.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

MORAN, Patrick R. **Teaching Culture: Perspectives in practice.** 1a ed. Boston: Heinle&Heinle, 2001.

OLIVEIRA, Luciano, Amaral. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **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.

_____. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.129-147.

_____. O Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In _____. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas.** LIMA, Diógenes Cândido de (org). Parábola Editorial, 2009.

PIRES, Rita. **Thanksgiving... Tempo de Esperança.** Jornal Nossa Gente. 2008.

RICHARDES, J; PLATT, J; WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics.** Hong Kong: Longman, 1987.

ROBERTSON, James. **American Myth, American Reality.** New York: Hill and Wang. 1980

ROCHA, Décio. **Descompassos da legislação brasileira sobre o trabalho do professor de línguas estrangeiras na educação básica.** Florianópolis, v. 14. p. 1667- 1681, 2017.

ROSENBLATT, L. M. **The transactional theory of reading and writing.** In: R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), Theoretical models and processes of reading, 5.ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004.

ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. **Crenças sobre uma Língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira.** 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

SANTOS, José L. **O que é cultura.** 6. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini et al. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHERMAN, J. **Using Authentic Video in the Language Classroom**. UK: Cambridge University Press, 2003.

SILVA, Fabiane Gomes da. **O ensino de língua inglesa por meio de vídeos do youtube: uma proposta prática para aplicação em sala de aula**. Cajazeiras PB: UFCG, 2017.

VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução: FILHO, José Carlos P. de Almeida. Campinas, SP: Pontes, 2º Ed, 2005.

WINSLOW, E. **Primary sources for ‘The First Thanksgiving’ at Plymouth**. Mourt's Relation. Pilgrim Hall Museum. 2014.

TEIXEIRA, C. S. dos; RIBEIRO, M. A. A. de. **Ensino De Língua Estrangeira: Concepções De Língua, Cultura E Identidade No Contexto Ensino/ Aprendizagem**. 2013.

THOMPSON, John B. **Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication**. Stanford University Press: Stanford, 2011.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social critica na era dos meios de comunicação de massa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative Research Methods for Second Language Education: A Coursebook**. Cambridge Scholars Publishing, 2012.