

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

VANESSA MARIA DA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUA E ESTUDO DA CULTURA:
UM DESAFIO AOS CURSOS DE LETRAS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

São Paulo

2011

S586e Silva, Vanessa Maria da

Ensino de língua e estudo da cultura: um desafio aos cursos de letras na formação de professores / Vanessa Maria da Silva. -

118 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

VANESSA MARIA DA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUA E ESTUDO DA CULTURA:
UM DESAFIO AOS CURSOS DE LETRAS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Vera Lucia Harabagi Hanna

São Paulo

2011

VANESSA MARIA DA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUA E ESTUDO DA CULTURA:
UM DESAFIO AOS CURSOS DE LETRAS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 09 de Março de 2012

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Vera Lucia Harabagi Hanna - Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Maria Lucia M.C. Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Maria Fachin Soares
Pontifícia Universidade Católica

A minha mãe, meu irmão e à memória de meu pai,

Aqueles que são minha melhor referência.

Agradecimentos

A Deus, pela luz que guiou meu caminho para esta realização.

À Profª Drª Vera Lucia Harabagi Hanna, pela valiosa orientação, apoio, inspiração e amizade.

À Profª Drª Maria Lúcia M. C. Vasconcelos e à Profª Drª Maria Fachin Soares, pela riquíssima contribuição e participação na banca examinadora.

À Profª Drª Maria Helena F. Peixoto, pela disposição e competência ao revisar este presente trabalho.

Às demais Professoras do Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Às colegas do Curso de Mestrado em Letras, pela colaboração. Em especial, à Ludmila Jones Arruda, pela importante e verdadeira amizade e pela companhia nas longas horas de pesquisa.

A todos os amigos e familiares, pelo incentivo.

À minha mãe e ao meu irmão, por acreditarem em mim e sempre exigirem o meu melhor. Agradeço a vocês pela paciência, perseverança e plena dedicação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo e financiamento dos estudos.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, pelo apoio oferecido por meio da bolsa de estudos.

Ao Fundo Mackenzie de Pesquisa (Mackpesquisa), pelo auxílio dado pela Reserva Técnica.

"A língua está invariavelmente atada à cultura. Os valores culturais são tanto refletidos, quanto transmitidos pela língua. Talvez seja inevitável, portanto, que a representação da cultura entre implícita e explicitamente no ensino de segunda língua."

Linda Harklau

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a formação de professores de Língua Inglesa pelos Cursos de Letras, a saber, se o ensino da cultura está presente no ensino da língua. Procuramos analisar como os Cursos de Letras preparam efetivamente seus alunos, futuros professores, para alcançarem as propostas idealizadas pelas Orientações Curriculares Nacionais, OCN, aos docentes de Língua Estrangeira no Ensino Médio. As Orientações Curriculares Nacionais contemplam o ensino de língua estrangeira contextualizado pela abordagem cultural, a fim de promover o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma nova maneira de pensar e ver o mundo. Para este estudo analisamos e estabelecemos um paralelo entre os Planos de Ensino do Curso de Letras de duas conceituadas universidades do Estado de São Paulo, uma universidade privada e uma universidade pública. Investigamos as disciplinas com foco em língua inglesa e verificamos detalhadamente, com base no princípio de Conexão Linguístico-Cultural, a presença, ou não, do ensino da cultura no ensino de língua. Os resultados desta pesquisa qualitativa indicam diferenças evidentes entre a teoria e a prática, ou seja, entre os objetivos que os documentos das instituições de ensino propõem ao Curso de Letras e o que esses mesmos documentos sugerem como prática. Espera-se que este estudo instigue reflexão, discussão e futuras pesquisas sobre a relevância da interconexão entre o ensino da cultura no ensino de línguas nos Cursos de Letras para a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores, Curso de Letras, Língua, Cultura, Plano de Ensino, Orientações Curriculares Nacionais.

Abstract

This work aims to address the graduation of English Language Teacher at Graduation Course in Language, whether the teaching of culture is present in the process of language teaching. We attempt to evaluate how effectively the Graduation Course in Language prepare its students, future teachers, to achieve the proposals devised by the National Curriculum Guidelines, for High School Foreign Language Teachers. The purpose of this research is to understand whether the Language Courses prepare effectively their students, future teachers, to achieve the goals envisioned by the OCN. The National Curriculum Guidelines contemplate the foreign languages teaching through contextualized socio-cultural approach in order to promote the development of social consciousness, creativity, open mind to new knowledge, finally, a new way of thinking and understanding the world. For this study we analyzed and established a parallel between the Education Plans of Language Courses of two prestigious universities in the State of São Paulo, a private university and a public university. We investigated the disciplines with a focus on English Language and verified in detail, based on the principle of linguistic and cultural connection, the presence or not of the culture study in language teaching. The results of this qualitative research indicate clear differences between theory and practice, it means, between the goals that the documents of Educational Institutions propose to the Language Courses and what the same documents suggest as practice. It is expected that this study instigates reflection, discussion and future research on the importance of the interconnection between the culture study and language teaching in Language Courses in the process of teachers' graduation.

Key-words: Teacher Graduation, Graduation Course in Language, Language, Culture, Educational Plan, National Curriculum Guidelines.

Sumário

Considerações Iniciais	13
1. A Relação Língua, Cultura e Identidade	17
1.1 Conceito de Cultura	17
1.2 Língua e Cultura	22
1.3 A questão da interculturalidade	25
1.4 Língua e Identidade Cultural	28
1.4.1 Identidade	28
1.4.2 Língua e Identidade Cultural	31
2. Breve Histórico sobre Ensino de Língua Inglesa no Brasil	36
2.1 De 1808 à Reforma de 1931	36
2.2 Da Reforma Capanema (1942) à Nova Lei de Diretrizes e Bases (1996)...	44
2.3 Dos PCN de 1998 às OCN de 2006 – Os objetivos propostos à Língua Estrangeira	47
2.4 Curso de Letras no Brasil – da década de 1930 até hoje	49
3. Estudo Documental – Análise do Corpus	59
3.1 Língua Inglesa	63
3.1.1 Universidade A	64
3.1.2 Universidade B	66
3.2 Literatura Inglesa	69
3.2.1 Universidade A	69
3.2.2 Universidade B	71
3.3 Literatura Norte-Americana.....	73
3.3.1 Universidade A	73
3.3.2 Universidade B	75
3.4 Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	77
3.4.1 Universidade A	78
3.4.2 Universidade B	79
3.5 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	80
3.5.1 Universidade A	80
3.5.2 Universidade B	82

3.6 Disciplinas não semelhantes	82
3.6.1 Produção de Textos e Oficina de Textos em Língua Inglesa	83
3.6.2 Semântica da Língua Inglesa	85
Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas	92
Webgrafia	96
Anexo 1.....	97
Anexo 2.....	99
Anexo 3.....	101
Anexo 4.....	103
Anexo 5.....	105
Anexo 6.....	107
Anexo 7.....	109
Anexo 8.....	111
Anexo 9.....	114
Anexo 10.....	116
Anexo 11.....	117
Anexo 12.....	118

Tabelas

Tabela 1 – Disciplinas	61
Tabela 2 – Língua Inglesa	63
Tabela 3 – Literatura Inglesa	69
Tabela 4 – Literatura Norte-America	73
Tabela 4 – Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	77
Tabela 6 – Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	80

Considerações Iniciais

Nossa dissertação investiga a formação de professores de Língua Inglesa pelos Cursos de Letras. O objetivo é verificar se o Ensino da Cultura está presente no Ensino de Língua nas disciplinas responsáveis pela preparação e formação dos futuros professores pelos Cursos de Letras.

Esta pesquisa apresenta como embasamento teórico estudos de renomados pesquisadores na área de Ensino de Língua Estrangeira como Claire Kramersch, Michael Byram, Alice Omaggio Hadley, entre outros, que compreendem língua e cultura como algo indissociável; defendem o ensino da língua estrangeira a partir de uma abordagem intercultural, que valoriza, além da competência comunicativa, o compartilhamento e a discussão de informações para que o aluno perceba que há uma heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer linguagem. (BYRAM, GRIBKOVA E STARKEY, 1997)

A partir dessas considerações, ensinar uma Língua Estrangeira sem ensinar sua cultura possibilita a um aprendizado incompleto e impreciso. Acredita-se que, ao aprender uma nova língua, o indivíduo poderá ampliar sua visão de mundo, uma vez que a aquisição de uma Língua Estrangeira pode auxiliar na constituição da autopercepção do indivíduo como ser humano e como cidadão. Conhecer uma cultura diferente é um prelúdio para compreender e respeitar as pessoas dessa cultura e suas diferenças. Além disso, ao compreender o Outro, aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre o que significa a pluralidade de mundos, perspectivas literárias, sociais e ideológicas, linguagens de profissões, épocas e períodos que estão impregnados no discurso do Outro.

Os estudos de Claire Kramersch com ênfase na importância de promover o estudo da cultura no ensino de línguas constituirá as bases em que se fundamentará este trabalho. Uma vez que suas considerações apresentam como princípio linguístico básico para aprendizagem e ensino de Língua Estrangeira que a comunicação intercultural é um campo interdisciplinar de pesquisa, qual estuda como as pessoas entendem uns aos outros para além das diversas fronteiras, sejam elas nacionais, geográficas, de classe, profissionais ou de gênero.

Para Kramersch, a relação estudo da cultura no ensino de língua está resumida nesta afirmação:

A questão que nos interessa aqui, é a seguinte: uma vez que desejamos ensinar línguas, de modo que os aprendizes sejam introduzidos nos significados sociais e culturais, quantos desses significados podem ser explicitados e quantos podem estar implícitos? Como pode uma visão estrangeira de mundo ser ensinada por um tipo de educação a qual, ela própria é o produto de concepções e valores nativos? (KRAMSCH, 2001, p.09)¹

No Brasil, conceitos discutidos na Linguística Aplicada sobre o componente cultural como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas têm permeado documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira, dentre os quais destacamos as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma referência curricular para Língua Estrangeira no Ensino Médio, elaboradas pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, em 2006, e que vigoram até os dias de hoje. As OCN contemplam o ensino de Língua Estrangeira contextualizada na formação global do aluno como forma de promover o desenvolvimento da consciência social, criatividade, abertura para conhecimentos novos e uma nova maneira de ver e pensar o mundo.

A partir das orientações promovidas para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio, decidimos investigar a constituição do estudo da cultura nos currículos dos Cursos de Letras no que se refere à formação de professores de Língua Inglesa, para que alcancem as propostas idealizadas pelas OCN.

A respeito da metodologia adotada, esta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Destarte, realizamos um estudo comparativo e minucioso do conteúdo dos Planos de Ensino do Curso de Letras das disciplinas de Língua Estrangeira, com foco em Inglês, de duas conceituadas universidades do Estado de São Paulo, uma universidade privada e uma universidade pública. Convém ressaltar que os documentos foram gentilmente cedidos pelos Coordenadores dos Cursos de Letras das duas universidades aqui analisadas após contato tanto telefônico como pessoal, quando tivemos a oportunidade de explanarmos sobre a proposta desse

¹ “The question that concerns us here is the following: given that we want to teach language in such a way that learners are initiated into its social and cultural meanings, how many of these meanings must be made explicit, how many can be understood implicitly? How can a foreign way of viewing the world be taught via an educational culture which is itself the product of native conceptions and values?” (KRAMSCH, 2008, p.09)

trabalho. Os documentos analisados também estão disponíveis nos respectivos sites na Internet.

A estrutura apresentada nesta dissertação envolve três capítulos, a saber:

No **Capítulo I** (*A Relação Língua, Cultura e Identidade*), são apresentados os fundamentos teóricos essenciais que servirão como ponto de partida para a investigação proposta por esse trabalho, com base nos estudos de Claire Kramsch, em que se considera que o aluno de Língua Estrangeira pode desenvolver dois tipos de consciência: a linguística e a cultural. Neste capítulo, abordamos os conceitos de cultura e língua, e a relação entre ambas; buscamos demonstrar a relevância da conexão linguístico-cultural para o ensino e aprendizagem da língua inglesa como Língua Estrangeira; examinamos o conhecimento intercultural e a importância de motivar os alunos do Curso de Letras, os futuros professores, a interagir e contemplar a multiplicidade cultural, principalmente por esta ser uma das características dos objetivos propostos, pelas OCN, para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio. Apresentamos, também, a relação entre língua e identidade cultural, com enfoque nos conceitos a respeito de identidade propostos por Stuart Hall e Tomas Tadeu Silva, uma vez que língua é o produto da identidade de um grupo, ela diz tudo de um povo, sua cultura, crenças, valores e sua história.

No **Capítulo II** (*Breve Histórico Sobre o Ensino de Inglês no Brasil*), apresenta-se um breve histórico de ensino de inglês no Brasil, desde sua implementação como disciplina em 1808 até os dias de hoje, considerando as inúmeras rupturas e transformações que o ensino de língua inglesa sofreu ao longo do tempo e discutimos, também, o novo perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras, tendo como referências as diretrizes curriculares para os Cursos de Letras e a resolução sobre a formação do professor.

No **Capítulo III** (*Estudo Documental – Análise do Corpus*), trata-se da análise e discussão dos documentos coletados. Nos Planos de Ensino das disciplinas de Língua Estrangeira, com foco em Inglês, analisamos os seguintes itens: Objetivos, Ementa e Bibliografia Básica. A escolha destes itens se dá pela relevância de cada um deles no Plano de Ensino de cada disciplina. Neste estudo documental verificamos detalhadamente, com base no princípio de Conexão Linguístico-Cultural, a presença, ou não, do estudo da cultura no ensino de língua e a preparação do

aluno para a sua formação de professor para atender os propósitos recomendados pelas Orientações Nacionais Curriculares para o Ensino Médio.

É importante salientar ainda que, nos **Anexos**, será possível encontrar as indicações bibliográficas de cada disciplina de Língua Estrangeira, com foco em Inglês, das universidades aqui estudadas.

A escolha do tema desta dissertação surgiu a partir do constante contato com egressos dos Cursos de Letras em meus oito anos como professora de inglês e proprietária de uma franquia de curso de idiomas. Permanentemente, recebíamos em nossa escola professores formados pelos Cursos de Letras em busca de conhecimento mais significativo da língua-alvo, mais precisamente da língua inglesa. Demonstravam interesse em contextualizar o aprendizado adquirido no ensino de Língua Estrangeira no Curso de Letras à natureza sociocultural da língua. Muitas vezes, esses egressos, afirmavam não se sentirem seguros em assumir uma sala de aula sendo apenas detentores do aprendizado linguístico, buscavam o conhecimento cultural, o qual foi conduzido de maneira tangencial durante seus poucos anos como aluno em uma universidade.

Quando assumimos que para esta dissertação seria necessário um profundo e sistemático estudo documental, se fez imprescindível rever os conhecimentos e técnicas adquiridas na minha formação como jornalista para poder, desta forma, realizar uma investigação criteriosa e ética dos Planos de Ensino.

Ressalta-se que esta pesquisa tem como principal ponto de interesse saber como a conexão linguístico-cultural se faz presente no ensino de inglês como Língua Estrangeira nos Cursos de Letras e como esses alunos são preparados para a formação de professor. É relevante lembrar que a elaboração dos Planos de Ensino retrata a visão de um grupo e não somente a do professor que o assina, e obedece normas estabelecidas, primeiramente, pelo MEC e depois pelo estatuto interno de cada universidade.

Capítulo I – A Relação Língua, Cultura e Identidade

O presente capítulo discute a relevância do ensino da cultura no ensino de Língua Inglesa no Curso de Graduação em Letras, responsável pela formação de futuros professores, em relação aos objetivos propostos pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) aos docentes de Língua Estrangeira do Ensino Médio.

Nossa pesquisa procura investigar se os cursos de Letras preparam seus alunos, futuros professores, para cumprirem os objetivos propostos pelas OCN, que contemplam a função educacional do ensino de Língua Estrangeira e ressaltam, nesse sentido, a importância do papel que desempenham ao reafirmarem a relevância da noção de cidadania e a construção de uma visão de mundo.

Nessa perspectiva, as OCN compreendem que a contribuição de uma aprendizagem de Língua Estrangeira, além de qualquer instrumentação linguística, está em ampliar o horizonte de comunicação do aluno para além de sua comunicação linguística restrita própria, procurando levá-lo a tomar consciência de que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica.

De acordo com Lameiras (2006, p.29), relacionar cultura e ensino de línguas é reconhecer a importância que essa fusão exerce diante das representações sobre aprender e ensinar línguas, provocando no aprendiz uma abertura para o mundo do outro, ao mesmo tempo que visa reafirmar sua própria identidade cultural.

Seguindo esse pensamento, faz-se necessário, como primeira etapa deste trabalho, tecer algumas considerações sobre o conceito de cultura, sobre a relação entre língua e cultura, identidade e ainda sobre a questão da interculturalidade no ensino de Língua Estrangeira.

1.1 Conceito de cultura

Pensando, antes de tudo, na etimologia do termo cultura, remontamos à sua origem latina e ao significado de ‘cultivar o solo’, ‘cuidar’. Ao longo da história, porém, a definição desse termo tem motivado diversas discussões. No senso

popular, ele é normalmente utilizado para designar aqueles indivíduos que tiveram acesso a uma escolarização ou que são considerados intelectuais; tais pessoas são chamadas de cultas. Isso decorre da herança da concepção clássica da palavra, segundo a qual “[...] constitui excelência em arte, literatura, maneiras e instituições sociais”. (LYONS, 1987, p.223). Essa visão foi retomada, mais tarde, pelos renascentistas. Além disso, a palavra é também utilizada em referência às manifestações folclóricas, tidas como a cultura de determinado povo.

Em 1958, o acadêmico e romancista Raymond Williams escreveu a obra intitulada *Culture is Ordinary*², em que observa a necessidade de enfatizar que cultura é aquilo que é comum ao homem e que, portanto, inclui os padrões de comportamento, o sistema de valores e a visão do mundo nos quais cada um de nós é aculturado desde o nascimento e durante a infância, na família e na sociedade. Para Williams, cultura é tudo o que forma o nosso comportamento espontâneo, em parte inconsciente, é tudo o que foi adquirido de modo natural e aprendido de modo formal, na escola, espaço laboratorial onde a vida e a natureza são simuladas e onde assumem a forma de experiências que se manipulam para serem compreendidas e controladas.

No final do século XVIII e início do seguinte, o termo germânico *Kultur*³ era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto o francês *Civilization*⁴ referia-se às realizações materiais de um povo. Foi somente em 1871 que esses dois termos foram sintetizados no vocábulo inglês *Culture*⁵. O autor dessa síntese foi Edward Tylor, que trouxe, no primeiro parágrafo de seu livro *Cultura Primitiva*⁶, a primeira definição de cultura formulada do ponto de vista antropológico:

[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é 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. (1871 apud LARAIA, 2005, p.25)

² WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade*, 1958

³ Cultura

⁴ Civilização

⁵ Cultura

⁶ TYLOR, Edward. *Primitive Culture*, 1871

Com esta definição, Tylor abrange, em uma única palavra, todas as possibilidades de realização humana, além de apontar o caráter de aprendizado da cultura, em oposição ao pensamento de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. Dito de outro modo, cultura abrange tudo o que o homem faz como membro de uma dada sociedade e que depende de uma forma qualquer de aprendizado. Como observa Claire Kramsch, uma maneira de entendermos cultura é contrastá-la com natureza (1998, p.4). A natureza é tudo que está em nós por hereditariedade biológica, o que nasce e cresce organicamente; cultura, por sua vez, refere-se a tudo que mantemos da tradição externa.

Na obra *Cultura Primitiva*, Edward Tylor demonstra que a cultura pode ser elemento de estudo sistemático, pois se trata de um fenômeno natural, que possui causas e regularidades, sendo, portanto, fenômeno aberto a um estudo objetivo e a uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.

O pensamento de Tylor pode ser melhor compreendido a partir deste trecho:

Por um lado, a uniformidade que tão largamente permeia entre civilizações pode ser atribuída, em grande parte, a uma uniformidade de ação de causas uniformes, enquanto, por outro lado, seus vários graus podem ser considerados como estágios de desenvolvimento ou evolução... (1871 apud LARAIA, 2005, p.30)

Quase um século após a definição apresentada por Tylor, encontramos em Kroeber (1950)⁷ expressiva colaboração para a ampliação do conceito de cultura; ela é apontada como um processo resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores, uma vez que toda a experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, criando, assim, um interminável processo de acumulação, o qual se dá graças ao ato da comunicação. Assim sendo, a comunicação é um produto cultural, ou, mais especificamente, a linguagem humana é um produto da cultura. Segundo Laraia (2005, p.52), não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação.

⁷ Alfred Louis Kroeber foi um dos fundadores da Associação Antropológica Americana e seu presidente em 1917. Antes, em 1906, já havia presidido a Sociedade de Folclore Americano e depois, em 1940, veio a presidir a Sociedade Linguística da América. Após formar-se em inglês pela Universidade de Columbia, em 1897, estudou Antropologia com Franz Boas.

Importante apontarmos que a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada, pois ninguém é capaz de compartilhar ativamente e dominar todos os aspectos de sua cultura. Como afirmou Marion Levy Jr.,⁸

nenhum sistema de socialização é idealmente perfeito, em nenhuma sociedade são todos os indivíduos igualmente bem socializados, e ninguém é perfeitamente socializado. Um indivíduo não pode ser igualmente familiarizado com todos os aspectos de sua sociedade; pelo contrário, ele pode permanecer completamente ignorante a respeito de alguns aspectos (1952 apud LARAIA, 2005, p.82)

O essencial, porém, é que deve haver um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de possibilitar a sua articulação com os demais membros da sociedade (LARAIA, 2005, p.82). Todos necessitam saber como agir em determinadas situações e, também, como prever o comportamento dos outros. A coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence. Cada sistema cultural está em permanente mudança. Compreender esta dinâmica é fundamental para atenuar o choque entre gerações e evitar manifestações preconceituosas. Da mesma forma que é importante para a humanidade o entendimento das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças presentes dentro de um mesmo sistema. Este é um dos principais processos que preparam o indivíduo para descortinar o mundo.

O conceito de cultura inclui a língua, a história, a geografia, os modos de formular ideias, de fazer, de ser e de estar comuns aos membros de um mesmo grupo social; inclui um espaço compartilhado; uma visão do mundo e uma simbologia veiculada.

Tomando como base o conceito antropológico, podemos considerar que tratar de língua significa, entre outras coisas, tratar de um produto da cultura de cada povo. Através da língua são identificados os hábitos, crenças, profissões, manifestações culturais, características geográficas etc. de cada comunidade linguística.

⁸ Marion Joseph Levy Jr., sociólogo norte-americano, notório pelo seu trabalho na Teoria da Modernização.

O aprendizado de uma língua consiste não apenas no entendimento e domínio de sua estrutura gramatical, mas também na coerência entre o que ela descreve e o conhecimento de mundo que seu falante possui. Essa necessidade se dá tanto na aprendizagem de línguas estrangeiras quanto no processo de alfabetização em língua materna. O indivíduo, para poder ler e compreender completamente uma palavra, primeiramente terá de conhecer o referido objeto – a referência. Senão, o discurso será, para ele, incoerente.

A partir dessas considerações a respeito de cultura, é importante para o desenvolvimento do nosso trabalho compreender o que Brown considera *intricately interwined*⁹ entre o processo de ensinar língua e estudar a cultura da língua-alvo. Por meio da língua expressamos nossos pensamentos e descrevemos o mundo que nos cerca. Portanto, utilizar um léxico cujos significantes são desconhecidos pelo estudante de língua estrangeira consiste em reproduzir um discurso que lhe é “abstrato”. Desse modo, o aprendiz de língua estrangeira se depara com duas dificuldades: aprender uma nova estrutura linguística e conceber um novo paradigma de mundo.

Como afirma Lameiras (2006, p.34), “devemos cuidar para que o aprendiz de LE, ao se deparar com os sons, as formas e os sentidos de outra língua, não se sinta tal qual um viandante ao percorrer terras estranhas, sentindo-se, literalmente, um estrangeiro.”

A partir dessa perspectiva, propomo-nos, neste trabalho, estudar os Planos de Ensino e Objetivos dos Cursos de Letras e analisar o conteúdo desenvolvido com os alunos, futuros docentes de línguas. Pretendemos ainda examinar o que as propostas dos documentos das Orientações Curriculares Nacionais esperam que esses profissionais desenvolvam em sala de aula, uma vez que as OCN visam desenvolver a confiança do aprendiz por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos de linguagem em ambientes diversos, sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora destes.

⁹ Intricadamente entrelaçadas [tradução nossa]

1.2 Língua e Cultura

Em entrevista a George Charbonnier¹⁰, em 1989, Claude Lévi-Strauss, um dos mais destacados antropólogos franceses, conceitua a língua como um produto cultural por excelência, e isto por vários motivos; inicialmente, porque a língua é aptidão ou hábito que recebemos da tradição externa; em segundo lugar, porque a língua é o instrumento essencial, o meio privilegiado através do qual assimilamos a cultura porque falamos com ela, repreendemo-la, exortamo-la, e tudo isso é feito com palavras; enfim, e sobretudo, porque a língua é a mais perfeita de todas as manifestações de ordem cultural, que formam, de uma maneira ou de outra, sistemas, e, se queremos compreender o que é a arte, a religião, o direito, talvez mesmo a culinária ou as regras de boas maneiras, é necessário concebê-los como códigos formados pela articulação de signos, no módulo de comunicação linguística.

Uma língua é a ponte que une os membros de uma sociedade e a sua cultura, de múltiplas e complexas maneiras. Além disso, segundo Claire Kramersch, a língua que falamos, a escolha de palavras que utilizamos em nosso discurso, tudo isso revela, através do nosso dialeto, de nossa linguagem, quem somos, de onde viemos, nossa personalidade e nossas intenções. “A língua é um importante meio pelo qual conduzimos nossa vida social” (KRAMSCH, 1998, p.3).

Muitos são os autores que pesquisam e escrevem sobre correlação entre ensino de língua e estudo da cultura, dentre eles Michael Byram, Alice Ommagio, Douglas Brown. Porém é comum entre todos citar Claire Kramersch, Professora de Alemão e Aquisição de Língua Estrangeira pela Universidade da Califórnia em Berkeley, E.U.A. e unanimidade na pesquisa de língua e cultura. Assim sendo, este trabalho fundamenta-se nos trabalhos dessa pesquisadora e em seus livros *Language and Culture* (1998) e *Context and Culture in Language Teaching* (2001), o que nos permite destacar alguns conceitos de Kramersch, que define a relação entre língua e cultura em relevantes aspectos como:

¹⁰ Autor do livro *Arte, Linguagem, Etnologia – Entrevistas com Claude Lévi-Strauss*. Campinas, SP: Papyrus, 1989. p. 135-141.

língua expressa a realidade cultural, as palavras também refletem as atitudes e as crenças de seu autor, seu ponto de vista, que é também dos outros (1998, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).¹¹

O uso de determinada língua, a escolha das palavras expressam nossas experiências, ou seja, fatos, ideias ou acontecimentos que podem ser comunicados por se referirem a um estoque de conhecimento sobre o mundo, que outras pessoas também compartilham.

A ***língua incorpora a realidade cultural***, [...] membros de uma comunidade ou grupo social não somente expressam experiências, mas também criam novas experiências através da língua. (1998, p. 3, tradução nossa, grifo nosso)¹²

Quando falamos, atribuímos significados de acordo com o meio que escolhemos para nos comunicarmos com o outro, seja pelo telefone, por e-mail, carta, pessoalmente, ou até mesmo ao ler um jornal ou interpretar um gráfico. O modo pelo qual nos comunicamos cria significados que são compreensíveis ao grupo a que pertencemos, quer por aspectos verbais, tom de voz, sotaque, quer por aspectos não verbais, gestos, expressões faciais:

A ***língua simboliza a realidade cultural***, a língua é um sistema de signos com valor cultural próprio. Interlocutores se identificam por meio do uso da língua; eles vêm a sua língua como símbolo de sua identidade social. (1998, p. 3, tradução nossa, grifo nosso)¹³

A saber, quando a língua sofre a proibição de seu uso, seus interlocutores entendem isso como uma forma de rejeição ao seu grupo social e à sua cultura. Kramsch (1998, p.65) destaca a natural conexão entre a língua falada pelos membros de um grupo social e a identidade desse determinado grupo. Pelo sotaque, escolha de palavras, padrões discursivos, os interlocutores se identificam e são

¹¹ Language expresses cultural reality. Words also reflect their author's attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of others.

¹² Language embodies cultural reality. But members of a community or social group do not only express experience: they also create experience through language.

¹³ Language symbolizes cultural reality. Language is a system of signs that is seen as having itself a cultural value. Speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of their social identity.

identificados como membros desta ou daquela comunidade e assim desenvolvem um senso de importância social e de continuidade histórica, fazendo uso da mesma língua do grupo a que pertencem. Assim, construir um discurso não significa apenas uma escolher determinadas palavras e linguagem, mas formular ideias e contextualizá-las dentro de uma situação de comunicação entre seus interlocutores.

A importância da língua, vista como um código, reflete a maneira como as pessoas pensam e o contexto complementa os significados que foram convertidos em códigos. Quando se aprende uma língua com fins comunicativos, sabe-se que o conhecimento léxico-gramatical não está dissociado do uso situacional adequado e, portanto, entende-se o que dizer, como dizer, quando dizer e a quem dizer, num contexto específico de situação. (HANNA, 2001, p.87)

Essa contextualização é produto do aspecto cultural de uma determinada sociedade, de uma determinada língua, e é nesse âmbito que reconhecemos uma crescente necessidade de relacionar aspectos sócio-culturais ao ensino de língua para a formação de professores nos cursos de Letras.

Para o propósito de compreender uma outra língua, não é suficiente dominar isoladamente o conjunto léxico-gramatical do outro idioma, mas entender, especificamente, como observa Kramsch (1998, p.25), o contexto de situação; o ambiente físico, temporal e social no qual as trocas verbais ocorrem, assim como é necessário entender também o contexto histórico-cultural, as crenças, atitudes, organização social e valores compartilhados pelos membros de uma mesma comunidade discursiva, para o melhor entendimento do significado de suas trocas verbais. O significado não é criado apenas através do que os interlocutores falam, mas principalmente do que fazem com as palavras.

Baumgratz-Gangl (1990, p.103 apud BYRAM; MORGAN, 1994, p.23) considera que o processo de aprendizagem de uma outra língua, e especificamente a aquisição de significados, está intimamente relacionado à mudança de perspectiva e conhecimento de uma outra cultura e sociedade. As palavras têm constelações de significados que vão sendo restringidos dentro de um contexto, em um tempo particular, dentro de uma sociedade específica.

Enfim, a relação entre língua e cultura tem recebido, no mundo todo, respeitável notoriedade e é tema recorrente em discussões, uma vez que, como já

citado anteriormente, a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossa vida social, estando intensamente relacionada ao nosso pensamento e nosso comportamento, bem como ao modo como influenciemos o comportamento dos outros. Hanna (2001, p. 90) comenta que tal constatação remete ao campo da interculturalidade, pois o foco da comunicação é a interação entre pessoas de culturas diferentes, acarretando, em consequência, a reflexão sobre nossa própria vida e nosso relacionamento com povos de outras línguas e cultura.

1.3 A questão da interculturalidade

Pensando em um ensino de língua associado às questões relativas à cultura na constituição das representações de aprender e ensinar línguas, como práticas sócio-histórico-culturais, de futuros professores, em aula de Língua Inglesa de um curso de graduação em Letras, abordamos a visão de interculturalidade, que possibilita ao novo conhecimento linguístico ser acrescido da percepção de novas culturas e de novas concepções de vida. Conforme abordamos anteriormente, os fundamentos das Orientações Curriculares Nacionais (2006, p.90) contemplam uma implementação diferenciada do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio buscando a formação de indivíduos, o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para novos conhecimentos e uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo:

O diálogo entre culturas permite uma abertura de espírito que deve, naturalmente, afastar as pessoas de um comportamento etnocêntrico, além de favorecer o respeito às diferenças, sem creditar supremacia ou sentimento de inferioridade a nenhuma cultura especificamente. (LAMEIRAS, 2006, p.36)

É importante incentivar os alunos do curso de Letras, futuros professores de línguas, a deixarem de olhar o mundo e as pessoas com um olhar binário. É necessário que eles recebam a orientação para buscarem o elemento comum presente na consciência de todo ser humano, que é o desejo de interagir e contemplar a multiplicidade cultural.

Os termos *cross-cultural* e intercultural referem-se ao encontro e à comunicação entre pessoas que não compartilham a mesma nacionalidade, origem social ou étnica, gênero, idade, profissão; referem-se, enfim, à interação entre pessoas de diferentes culturas e línguas. A intercultural é baseada na premissa de um encontro entre nações, culturas, línguas, e na expectativa de que um choque cultural possa ocorrer fora dos contornos de uma sociedade. O termo intercultural também se refere à comunicação, observa Kramsch (1998, p. 81), seja entre pessoas de diferentes nacionalidades, entre americanos e afro-americanos, entre a classe operária e pessoas da classe alta, entre homossexuais e heterossexuais, entre homens e mulheres.

Intercultura pode ser comparada a um mosaico ou a uma tapeçaria composta de múltiplas contribuições culturais, em que cada uma contribui para o significado e a beleza do conjunto. (HEPBURN, 2005, p.254)

No ensino de língua estrangeira, o conhecimento intercultural tem como principal foco os meios para entender o Outro no contexto de sua sociedade, de seu espaço, através da aprendizagem da língua nacional do Outro. Byram (1997) define o Outro como se opondo ao nativo. O conceito de Outro inclui aquele que exhibe uma diferença, imediatamente notória ou não, destacando-se, assim, do conjunto mais amplo em que se encontra.

A experiência intercultural leva os indivíduos a negociarem os significados até alcançarem uma compreensão mais profunda e verdadeira dos significados atribuídos à língua dos falantes. Corresponde, desta forma, aos preceitos das OCN quanto a proporcionar competências de interação e reflexão, assim como a capacidade de analisar relativamente essa interação.

Desta análise, nasce a capacidade de relativizar dados estereotipados que possam impedir a comunicação. Também inclui a necessidade de mediação entre os falantes para que as identidades culturais, sociais e políticas de ambos não atuem como obstáculos na comunicação. Esta mediação se faz necessária para que os falantes se identifiquem com as suas culturas de origem e reflitam sobre o relacionamento com os povos de outras línguas e culturas.

Assim, pela importância que conferem à conexão entre língua e cultura, é possível afirmar que os professores que adotam a abordagem comunicativa de ensino de línguas, além de se preocuparem quase que naturalmente, enfatizam o entendimento cultural tanto quanto o linguístico. (HANNA, 2001, p.90)

Nessa mesma linha de pensamento, compreendemos que um aluno de língua estrangeira pode desenvolver dois tipos de consciência: a linguística e a cultural. Este sujeito adquire um sistema de percepção e interpretação do discurso do Outro suficientemente flexível para compartilhar a comunicação. Essa flexibilidade discursiva é resultado da experimentação circunstancial com a língua e com o contexto de modo que os interlocutores progressivamente resolvam e superem os obstáculos com que se deparam durante um encontro intercultural. De forma que este mesmo sujeito demonstra curiosidade e interesse pelo Outro, assim como a capacidade de questionar os seus próprios valores em situação de comunicação com interlocutores de outras culturas, estando, assim, mais hábil para enfrentar os desafios de um espaço cada vez mais multicultural.

De acordo com Corbett (2003, p.2-39), a diferença entre multicultural e intercultural está no fato de o primeiro ter origens culturais e linguísticas diversas, como é o caso, por exemplo, de uma pessoa que descende de um casal com duas nacionalidades ou que nasceu ou viveu em local diferente da origem dos pais; já o segundo, a interculturalidade, refere-se ao falante de língua estrangeira que desenvolveu competências de interpretação, descoberta e interação que lhe permitem manter uma mente aberta e uma atitude curiosa. Desse modo, o falante intercultural é capaz de identificar eventual inadequação no uso de uma convenção, comportamento ou dito e exerce uma função de mediador e negociador para repor o significado adequado e prosseguir com a interação comunicativa.

De acordo com Byram (1997), a interculturalidade pode ser determinante para o êxito da interação comunicativa, proporcionando capacidades de negociação cultural que combinem comportamento curioso e consciente da necessidade de ultrapassar os estereótipos, com os conhecimentos linguísticos e as referências culturais presentes na língua.

Para uma efetiva integração entre ensino de língua e estudo da cultura no curso de graduação em Letras, o desenvolvimento da interculturalidade se faz

imprescindível. No entanto, isto não significa que os alunos de língua estrangeira tenham que se despir das suas identidades culturais; significa, sim, que precisam desenvolver sua capacidade de fazer novas descobertas a fim de reconhecer fenômenos significativos num contexto não familiar, analisar os seus significados possíveis e relacioná-los com outros fenômenos.

1.4 Língua e Identidade Cultural

1.4.1 Identidade

O papel da cultura no ensino de língua no Curso de Graduação em Letras, ou seja, na preparação dos futuros docentes do Ensino Básico, gera muita controvérsia, e este trabalho tem por objetivo examinar a importância do elemento cultural nas representações sobre aprender e ensinar línguas e tentar desvendar a questão da identidade do indivíduo no meio das informações culturais da língua-alvo e de sua própria língua.

Discorrer sobre identidade é tarefa ampla, complexa e, muitas vezes, subjetiva. Definir o termo “identidade” também não é simples, pois, à medida que estudamos essa questão, descobrimos a complexidade do universo identitário. Podemos partir do entendimento de Tomas Tadeu Silva, em sua obra *Identidade e Diferença* (2000), de que, para o senso comum, identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou jovem”, “sou estudante”, uma característica independente e fixa, “aquilo que sou”. Dessa forma, como explica Silva, a identidade parece ser apenas uma referência confinada e autossuficiente. Nessa linha de raciocínio sobre a definição de identidade, todos os demais elementos que envolvem o homem e sua história são desconsiderados.

É na obra de Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade* (2001), que encontramos a compreensão de que identidade é um processo que se constrói ao longo da vida, resultado da interação, inserção e transformação do ser no mundo; a posição, hoje, é de que as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas.

Uma vez que a noção de identidade única e indivisível cedeu lugar à de identidade fragmentada, reconhece-se a pulverização das identidades culturais de

gênero, etnia, classe, nacionalidade, padrões culturais e saberes, aspectos estes que, no passado, nos serviam como sólida referência como indivíduos sociais e que devem ser levadas em consideração para o reconhecimento da identidade de um ser na construção de uma sociedade e seu papel crítico e participativo. Para Ciampa (1994), a identidade, de um lado, é consequência das relações entre membros de um grupo, e de outro, é a condição anterior para que essas relações se estabeleçam.

A identidade é compreendida não apenas no sentido da pluralidade de identidades que assumimos, mas também no que se refere ao conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais que a compõem:

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há como uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado. (CIAMPA, 1984, p.65)

Todas essas alterações interferem intimamente na ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. A perda da estabilidade da nossa identidade pessoal é chamada algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito.

Encontramos o conceito de deslocamento em Ernest Laclau (1990, apud Hall, 2000 p.17). Para Laclau, uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder. Laclau argumenta que as sociedades modernas não apresentam nenhum centro, não há um princípio organizador único e não se desenvolvem de acordo com os desdobramentos de uma causa ou lei. Para Laclau, o deslocamento apresenta características positivas, pois ele desarticula as identidades estáveis do passado e abre a possibilidade para a criação de novas identidades, novos sujeitos.

Refletimos, assim, sobre a ideia de que é importante que se consiga ser dois sem deixar de ser nós mesmos, ou seja, todo aluno de língua estrangeira deve preservar sua identidade, para ter o entendimento de que o outro não é igual, não é superior nem inferior, é apenas diferente.

Portanto, não seria ideal afirmar que identidade se limita à ideia de unidade; estende-se, sim, ao reconhecimento das diferenças. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. Considera-se a diferença como produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, identidade é a referência pela qual se define a diferença, aquilo que somos, como sendo a norma, e aquilo que não somos como sendo o diferente.

Stuart Hall explica, em sua obra, o pensamento de Laclau sobre identidade e diferença:

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela "diferença"; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito" - isto é, identidades - para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história. (apud HALL, 2000, p. 17)

Além desta relação de interdependência, identidade e diferença compartilham uma importante característica: elas são produtos de atos de criação linguística. A identidade linguística, assim como a diferença, é ativamente produzida pelo uso da linguagem no contexto de relações culturais e sociais. Tomas Tadeu Silva (2000) afirma que dizer que identidades e diferenças são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.

1.4.2 Língua e Identidade Cultural

O aprendizado de uma língua consiste não apenas no entendimento e domínio de sua estrutura gramatical, mas também na coerência entre o que ela descreve e o conhecimento de mundo que seu falante possui.

Levando em consideração os Planos de Ensino e Objetivos do Curso de Letras, que são dirigidos aos alunos (na condição de aprendizes e futuros docentes), e a sala de aula do Ensino Básico, onde esses alunos já como professores, imbuídos da responsabilidade de corresponder às perspectivas das Orientações Curriculares Nacionais para desenvolver no educando sob sua orientação a confiança no uso da língua estrangeira e auxiliá-lo a enfrentar os desafios cotidianos e sociais, adaptando-se a usos diversos da linguagem em ambientes diversos, é necessário antes fazer uma breve explanação sobre a relação de interdependência que há entre língua e identidade cultural.

Embora muitos países possuam língua oficial, como no Brasil é o português; na Inglaterra, o inglês há muito tempo, a Sociolinguística já constatou que isso não garante a existência de uma unidade linguística. Ou seja, embora oficialmente utilizando a mesma língua, cada falante ou grupo de falantes possui sua própria língua, que é variável e está intimamente ligada a sua situação social. Fatores como a escolarização, a profissão, a idade, o sexo, entre outros, influenciam o modo de utilização da língua, tornando-a uma marca da identidade de cada indivíduo ou grupo. Nessa perspectiva, língua e identidade são dois elementos inseparáveis.

A língua é o produto da identidade de um grupo, está relacionada à sua visão de mundo, ela diz tudo de um povo, sua cultura, história e valores. Há uma ligação natural entre a língua falada pelos membros de uma sociedade e a identidade deste grupo (Kramsch, 1998). A língua atribui a um grupo uma coesão interna, ao mesmo tempo que provoca uma distinção externa. Não há como duvidar de que a língua é fator de unificação e criadora de consciência nacional.

Somos a língua que falamos. A língua não é uma roupa que se veste, é a manifestação das nossas identidades. Detalhes como sotaque e escolha lexical dizem muito sobre o indivíduo e podem revelar o local de origem, bem como jargões podem revelar sua profissão, até mesmo sua ideologia. “Quando falamos, não

podemos evitar de dar aos nossos ouvintes indicações sobre nossas origens e o tipo de pessoas que somos” (TRUDGILL, 1974 apud MARCUSCHI, 2007, p.66). A língua simboliza a realidade identitária cultural e social de um indivíduo, de um grupo, de uma nação. Daí a frase de Fernando Pessoa: "Minha pátria é a língua portuguesa", que Caetano Veloso retomou como "Minha pátria é minha língua"¹⁴.

No senso comum, ao pensarmos em identidade cultural, pensamos uma estrutura fixa e intocável de determinada sociedade ou grupo de pessoas, fator condicionante da relação indivíduo – sociedade. A identidade cultural é compreendida como forma de identidade coletiva de um determinado grupo social que partilha as mesmas atitudes e, portanto, faz com que os indivíduos se sintam mais próximos e semelhantes.

De acordo com o *Dicionário de Direitos Humanos da Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU)*,

a identidade cultural é um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns como língua, religião, artes, trabalho, esportes, festas entre outros. É um processo dinâmico, de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço. (OLIVEIRA, 2010)¹⁵

Para o Professor Rogério Lustosa Bastos¹⁶, a identidade cultural pode ser caracterizada pela identificação e diferenciação dos diversos indivíduos de uma sociedade. Ela está intensamente ligada à memória desse grupo, porém não deve ser vista como um conjunto de valores fixos e inalteráveis que definem o indivíduo e a sociedade da qual ele faz parte. Para a sobrevivência de uma sociedade, é necessário e natural que elementos novos sejam incorporados e é isso o que a sustenta ao longo do tempo.

O passado era venerado e os símbolos preservados porque continham e perpetuavam a experiência de gerações, A tradição de uma sociedade lidava com o tempo e espaço na conexão entre o passado, presente e futuro, gerando um sentimento de identidade e lealdade (SCHWARZ, 1986, p.106 apud HALL, 2000,

¹⁴ Canção “Língua”, de Caetano Veloso, do disco *Velô*, de 1984.

¹⁵ <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Identidade%20cultural>. Acessado em 20/02/2011

¹⁶ Rogério Lustosa Bastos é professor do Departamento de Métodos e Técnicas da ESS/UFRJ. É ainda psicólogo, mestre pela PUC-Rio e doutor pela PUC-São Paulo. Em entrevista ao *Jornal Sociológico* em 17 de Junho de 2009.

p.49). O sujeito era um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação.

A crescente complexidade das sociedades fez emergir a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo nem autossuficiente, mas formado na relação com os outros, principalmente pessoas importantes para ele, que lhe mediavam valores e sentidos, símbolos dos mundos em que habitavam. Essa concepção de sujeito demonstra, portanto, que a identidade se constrói na interação entre o eu e a sociedade.

No mundo moderno, o sistema de representação a que chamamos culturas nacionais se constitui em uma das principais fontes de identidade cultural, atuando como uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação; um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL, 2000, p.47-51).

Contudo, as identidades nacionais não anulam nem submetem a si a identidade cultural. “Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica.” (HALL, 2000, p. 59). Lembramos que a maioria das nações consiste de culturas distintas que só foram integradas após longo processo de conquista violenta, isto é, pela supressão forçada de diferença cultural - por exemplo, a sociedade britânica, que é constituída por uma série de conquistas – céltica, romana, saxônica, viking e normanda. Cada conquista reprimiu povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma cultura mais unificada. Outro fator a ser considerado é que as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero. Assim, em vez de pensarmos as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade (HALL, 2000, p. 59-65).

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade. (HALL, 2000, p.65)

Na sociedade pós-moderna e seu acelerado processo de novas informações e tecnologias, pode tornar-se difícil a percepção dos traços característicos da identidade cultural de um determinado grupo, já que as sociedades e suas culturas estão em constante dinâmica. Portanto, falar em “perda de identidade” não seria o mais adequado, uma vez que a identidade cultural não é fixa ou imutável. Pensamos em identidade cultural como um todo, composto por nacionalidade, origem social ou étnica, gênero, idade, profissão, pessoas de diferentes línguas, diversas partes de fundamental importância, assim como um mosaico.

Analisamos, então, o que teria poder para deslocar as identidades culturais na sociedade pós-moderna. Para Hall, a resposta é simples, trata-se de um complexo de processos e forças de mudanças, sintetizados sob o termo globalização. Argumenta Anthony McGrew (1992 apud Hall, 2000), a globalização se refere a processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades em novas relações de tempo e espaço, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado. “A modernidade é inerentemente globalizante” (GIDDENS, 1990, p.63 apud HALL, 2000). O que é importante para o nosso argumento quanto ao impacto da globalização sobre a identidade cultural é que o tempo e o espaço também são coordenadas fundamentais de todos os sistemas de representação, a saber, todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais.

Em tempos em que a circulação de ideias e de produtos culturais são uma constante na sociedade pós-moderna, a questão do hibridismo cultural ganha um interesse maior e molda o debate cultural contemporâneo, recolocando a questão da relação entre cultura nacional e influxo externo, entre interação cultural e tendências culturais. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, 2000, p.89). Entendemos, a partir dessas considerações, hibridismo como a fusão entre diferentes tradições culturais, uma poderosa fonte criativa, capaz de produzir novas formas de cultura, uma tendência dos grupos sociais e das identidades a se combinarem, resultando em identidades e grupos sociais renovados.

Em entrevista ao programa *Espaço Aberto* com Alexandre Garcia, pela Globo News, transmitida em 27 de abril de 2011, o filólogo e membro da Academia Brasileira de Letras, Evanildo Bechara afirma que língua e linguagem são criações de todos e também individual. Para o professor Bechara, a língua não é única, ela é diversificada, diversificada regionalmente, diversificada socialmente e diversificada culturalmente e é justamente a diversidade cultural que reflete a riqueza de uma língua.

No entanto, é na obra de Kramersch (1998, p. 65-69) que concluímos a língua como considerável elemento da identidade cultural. Segundo Kramersch a identidade cultural pode ser caracterizada por diversos aspectos, seja a dança, o vestuário, comida, folclore, porém o mais perceptível e importante é a língua, um elemento cultural que diferencia as sociedades espalhadas pelo mundo. A língua é o principal mecanismo de comunicação no convívio humano por possibilitar as relações afetivas e ideologias de um grupo ou fora dele. Ainda, segundo Bechara deve haver uma preocupação sobre a responsabilidade do professor de língua estrangeira, porque ele deve ter a capacidade de perceber e compreender a necessidade de usar a diversidade cultural contida na língua. Logo a proposta deste trabalho é mostrar a necessidade do estudo da cultura para assim possibilitar uma melhor e efetiva troca de comunicação àqueles que serão os responsáveis em ensinar uma língua estrangeira aos seus futuros alunos de acordo com as propostas das Orientações Curriculares Nacionais.

Capítulo II – Breve Histórico Sobre o Ensino de Língua Inglesa no Brasil

Com o desenvolvimento da nossa pesquisa sobre Ensino de Língua Inglesa e Estudo da Cultura no Curso de Letras (responsável pela formação de futuros professores) em relação aos objetivos propostos pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) aos docentes de Língua Estrangeira do Ensino Médio, a coleta de dados e informações mostrou ser necessária uma pesquisa de três histórias particulares: a do Ensino de Língua Inglesa no Brasil, a das Orientações Curriculares Nacionais e a do Curso de Letras no Brasil. Assim poderemos entender as frequentes alterações no Ensino de Língua Inglesa no Brasil e as constantes modificações no Curso de Graduação em Letras.

2.1 De 1808 à Reforma de 1931

É em 1654, quando um tratado que rompe com o domínio português sobre o Brasil é imposto pela Inglaterra a Portugal, que o relacionamento entre Brasil e Inglaterra realmente se estreita. Esse tratado assegura à marinha britânica o privilégio exclusivo para comercializar os produtos ingleses com os outros países. No entanto, é no início do século XIX que um acontecimento histórico fortalece os laços entre Brasil e Inglaterra – o bloqueio comercial. Ao fechar os portos europeus aos navios ingleses, Napoleão força Portugal, até então um forte aliado da Inglaterra, a posicionar-se contra a Inglaterra a fim de evitar um possível confronto com as tropas francesas. Temendo uma guerra, D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, decide transferir a corte para a Colônia, decisão que foi amplamente apoiada pela Inglaterra.

A vinda da Família Real, em 1808, inicia uma busca no sentido de transformar o Brasil numa nação desenvolvida e, acima de tudo, reconhecida internacionalmente. Mesmo antes de chegar ao Rio de Janeiro, o monarca já havia aberto portos da colônia a outras nações, rompendo, assim, com o monopólio dos portugueses. No plano cultural, as ações de D. João VI se fazem notar com a

fundação de grandes instituições, como a Biblioteca Pública, com 60.000 volumes cedidos pelo próprio Príncipe Regente, o Teatro Real de São João e a Imprensa Régia, colocando em circulação a Gazeta do Rio de Janeiro, que assinala o início do nosso jornalismo (PILETTI, 2002, p.146 -147).

Com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, a chamada “invasão lusitana”, os portugueses aqui chegados com a Família Real trouxeram os britânicos como capital financeiro para assegurar a sobrevivência do Brasil como nação. Para tanto, os ingleses tiveram permissão para estabelecer casas comerciais, dando início ao poder econômico e à grande influência da Inglaterra na vida de nosso país. Esses eventos causaram mudanças significativas, conforme abordamos anteriormente, como o desenvolvimento da imprensa local, o uso do telégrafo, do trem de ferro, da iluminação a gás, entre muitas outras contribuições, com o propósito de transformar o Brasil numa nação desenvolvida.

O amplo domínio inglês, no entanto, acabou por gerar manifestações nacionalistas por parte dos brasileiros e, de modo a contê-las, as companhias inglesas passaram a anunciar ofertas de emprego para os brasileiros, como engenheiros, funcionários e técnicos. Contudo, havia um grande obstáculo: nascia, então, a necessidade de falar a língua inglesa para receber treinamentos e entender as instruções.

O ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com a decisão firmada pelo Príncipe Regente de Portugal, em 1809, que decretou a criação de uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa “para aumento e prosperidade da instrução pública” (MOACYR, 1936, p.61). Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. O texto da Decisão Nº 29 – Brazil – Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809, diz o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, **como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar** [grifo nosso], e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (Brasil, 1809 apud CELANI, 2000, p.222)

Ademais, conforme o decreto acima, os alunos deveriam não apenas falar e escrever as respectivas línguas, mas também conhecer o seu “gênio”, “elegância” e “estilo”, servindo-se, para tanto “dos melhores modelos do século de Luís XIV”, o que mostra que o interesse pelas novas disciplinas revestia-se de um caráter cultural e literário, ultrapassando os limites de sua utilidade prática (MOACYR, 1936, p.16).

Na obra *Imagens do Brasil: 500 Anos*, de 2000, encontramos, no texto de Maria Antonieta Alba Celani, referências sobre a decisão nº 29, que “crea nesta cidade uma cadeira de Arithmaetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez”. Na mesma decisão, há não só determinações quanto ao ensino das duas línguas, como também a instrução para uso de uma Gramática conceituada:

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, as horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalizarem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV, e fazendo com que nas traduções dos logares conheçam o gênio, o idiotismo da língua, e as bellezas e a ellegancia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. (2000, p.222)

Ainda no ano de 1809, foram elaboradas e assinadas diretamente por D. João VI as cartas de nomeação dos professores de Francês e Inglês. A primeira, em 26 de agosto, nomeava o Pe. René Boiret como professor de Língua Francesa, mediante o ordenado de 400.000 réis por ano. O padre francês, segundo Pires de Almeida, vinha de Portugal, onde ensinava a mesma matéria no Colégio Real dos Nobres com soldo de 200.000 réis: “a língua francesa sendo a mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira desta língua é muito necessária para o desenvolvimento e prosperidade da instrução pública” (ALMEIDA, 1989, p. 41-42).

A segunda carta real, de 9 de setembro do mesmo ano, nomeava, nos mesmos termos e com o mesmo ordenado, o primeiro professor de Inglês do Brasil:

o padre irlandês Jean Joyce¹⁷: “era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública” (ALMEIDA, 1989. p. 42).

Nos anos que se seguiram à partida do Rei D. João VI, em 1821, a Independência foi proclamada pelo Príncipe Regente D. Pedro I, em 7 de setembro de 1822; inicia-se o período de Regência, promulga-se o Ato Adicional de 1834, descentraliza-se a instrução e a situação do ensino no Brasil permanece inalterada.

Em 2 de dezembro de 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, é criado e mantido pelo Governo Federal o Imperial Colégio de Pedro II¹⁸, com seus estudos estabelecidos de forma seriada e orgânica, provendo aos concluintes o grau de Bacharel em Letras, que dava direito a ingresso em qualquer curso superior sem a necessidade de novos exames. O Colégio de D. Pedro II teve o propósito de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário regular no país (PILETTI, 2002, p.150). A Professora Rosemeire Faccina relata em sua tese de Doutorado (2002, p. 74) que, ao ser inaugurado pelo Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, este ressaltou em seu discurso a função de colégio modelo, criado pela necessidade de preparar a nova geração que haveria de reger os futuros destinos do país, de acordo com os princípios religiosos não dissociados dos princípios progressistas científicos trazidos da Europa.

Com a criação do Colégio de D. Pedro II é que as línguas modernas ocuparam pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, “se bem ainda fosse muito clara a preferência que se voltava ao latim.” (CHAGAS, 1957, p.85)

¹⁷ Trata-se, na verdade, do primeiro professor “oficial” da matéria, levando-se em conta a seguinte informação de José Ricardo Pires de Almeida: “Uma escola de Educação, fundada no Rio de Janeiro, por volta de 1808, pelo Pe. Felisberto Antônio de Figueiredo e Moura, na qual se ensinavam o Português, o Latim, o Francês, o **Inglês** [grifo nosso], a Retórica, a Aritmética, o Desenho e a Pintura obteve a proteção do governo e, neste sentido, foi determinado que os alunos deste estabelecimento fossem isentos da prisão e do recrutamento (aviso de 8 de julho de 1811).”

¹⁸ Nome dado em homenagem ao 12º aniversário de Imperador-menino D. Pedro II. O nome do Colégio, ao ser inaugurado, continha um de, designador de posse, era o colégio de D. Pedro II. Com o passar do tempo, esse de caiu. Por várias vezes, o nome do Colégio mudou. Em 1889, passou a chamar Instituto Nacional de Instrução Secundária; em 1890, Ginásio Nacional; em 1909, Externato nacional Pedro II e Internato Nacional Bernardo Pereira de Vasconcelos; em 1911, Colégio Pedro II, nome que permanece até hoje. (FACCINA, 2002, p.74)

Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. Até o fim do regime imperial, este equilíbrio se manteve mais ou menos estável, conquanto se reduzisse gradualmente o número de anos destinados a todas as línguas. (CHAGAS, 1957, p.85)

No período da Primeira República, novas reformas alteraram o ensino de línguas vivas; entre essas reformas, no caso das línguas modernas, a Lei Rivadávia determinava:

Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre assuntos científicos, artísticos e históricos, e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso (os alunos) deverão estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas [...] (CHAGAS, 1957, p.86-88)

Todavia, a liberdade do ensino promovida pelo governo, ao invés de democratizá-lo, representou um obstáculo no seu processo de organização e unificação.

O Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, assinado pelo ministro Carlos Maximiliano, defende a tese de que as línguas mortas deveriam ceder lugar às línguas vivas nas escolas secundárias, o que justificava a diminuição do tempo do curso para cinco anos. Assim se expressava o reformador:

Entre nós cumpre restaurar o glorioso Colégio Pedro II, que ora agoniza. Inútil manter o sexto ano, de valor decorativo, sem um aluno desde 1912. Há muito que os grandes filósofos reduziram a proporções irrisórias o ensino das línguas mortas. Por causa do estudo do português e do direito romano, ainda convém aprender elementarmente o latim; porém o grego deve ceder o lugar a uma língua viva. (MOACYR, 1941 apud Oliveira, 1999, p.67)

Com a nova reforma, o aluno podia optar entre o Inglês e o Alemão do terceiro ao quinto anos. O estudo da literatura, ou da “evolução literária”, mais uma vez excluído dos programas de línguas vivas estrangeiras – voltados que estavam para uma metodologia “exclusivamente prática” –, restringiu-se à cadeira de Português (no terceiro ano), que – assim como a de Francês – era oferecida nos três primeiros anos de curso.

No entanto, há considerável contradição entre o programa de ensino de línguas vivas estrangeiras e as provas orais e escritas exigidas para o ingresso do aluno no ensino superior. Enquanto o programa de ensino tinha objetivo assumidamente prático, exigindo do aluno, à conclusão do curso, apenas a habilidade de falar e ler em francês, inglês ou alemão, as provas eram elaboradas dentro da tradição do ensino humanista e literário. (OLIVEIRA, 1999, p.67)

A prova escrita de línguas vivas constará de tradução de obras literárias, clássica e difícil, de preferência em verso, permitindo o auxílio de dicionário. A prova oral constará de leitura, e tradução sem auxílio de dicionário, de um livro de excelente prosador, bem como de palestra, na língua estrangeira, entre o examinador e o aluno. (MOACYR, 1941 apud OLIVEIRA, 1999, p.67)

Ao fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a sociedade brasileira presenciava o crescimento industrial, o desenvolvimento das cidades e, conseqüentemente, o aumento da população; as sucessivas tentativas de levantes que marcaram a década de 20, como a Semana da Arte Moderna, em 1922, modificaram as estruturas políticas e culturais da república e, a esses fatores, somam-se as notícias das reformas educacionais que se faziam na Europa. Todo esse conjunto de acontecimentos acabou por criar a necessidade de uma reformulação do sistema educacional brasileiro. (NUNES, 1962, p.100-101) Surge, então, em 1925, a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, uma tentativa de sistematizar o ensino primário, que estabelece a seriação dos estudos secundários em seis anos e contempla o inglês do primeiro ao terceiro ano, possibilitando ao aluno a opção da língua alemã a partir do segundo ano.

Quatro anos mais tarde, o currículo dos estudos secundários sofre nova alteração, pelo Decreto Federal n.º 18.564, de 15 de janeiro de 1929, proposto pela congregação do Colégio Pedro II e homologado pelo Conselho Nacional do Ensino. O inglês acaba por ser extinto do primeiro ano, restringindo-se, junto com alemão, ao segundo, terceiro e quarto anos. As cadeiras de Literatura Brasileira e das línguas latinas foram unificadas sob o termo individual “Literatura” – disciplina oferecida no sexto ano - importante destacar que é nesse momento que o programa passou a abranger também as literaturas de línguas anglo-germânicas. Francisco Alves

observa que esta teve o seu programa publicado – através de Portaria – no *Diário Oficial* de 24 de março do mesmo ano. Nele vinha especificada, pela primeira vez, a matéria de cada uma das literaturas, assim como da literatura inglesa, a qual privilegiava a abordagem biográfica dos principais escritores ingleses:

Sua evolução e principais vultos: Chaucer; Shakespeare; Bacon; Milton; Dryden; Swift; Edmundo Burke – Os românticos: Walter Scott; Byron; Shelley; Macaulay; Tennyson; Dickens; Carlyle; George Eliot; Dante Gabriel Rossetti e o pré-rafaelismo. (ALVES, s/d, p.12-13)

Após sequenciais movimentos armados que ocorreram no país ao longo da década de vinte, culminando na Revolução de 1930, com a queda do presidente Washington Luiz e a implantação do Governo Provisório de Getúlio Vargas, cria-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública, pasta assumida por Francisco de Campos, responsável por reformar toda a estrutura do ensino brasileiro, instituindo o Conselho Nacional de Educação, organizando o regime universitário e estabelecendo o ensino profissional.

Impulsionado pela Reforma Francisco de Campos, em 1931, o ensino de línguas passou a ser regido por mestres que deviam obter formação específica para tal em cursos superiores nas universidades de Letras, ou em Faculdades e Centros Universitários.

As diretrizes estabelecidas para as cadeiras de Português e de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) apresentavam objetivos semelhantes aos do Decreto n.º 2.857, de 30 de março de 1898, do ministro Amaro Cavalcanti; tinham o intuito de promover um caráter cultural e literário a essas matérias, com a diferença de que, pela primeira vez, o método de ensino era enfatizado – principalmente o das línguas vivas estrangeiras, para o qual deveria ser aplicado o método direto intuitivo¹⁹,

O ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos.

¹⁹ Segundo a definição da lei, o método consistia em “ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.” (Cf. ABREU, Alysson de – *Leis do Ensino Secundário e seus comentários: decretos, leis, portarias, circulares, despachos, instruções de 1931 a 1935*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1935, p. 45).

No manejo da língua estrangeira é preciso que o aluno consiga, com desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento, oralmente ou por escrito. Cumpre, por outras palavras, que as imagens acústicas próprias da língua estrangeira sejam provocadas diretamente pelo pensamento ou a este se associem sem o auxílio do idioma nacional. (ABREU, 1935, p.44)

Portanto, na primeira e segunda séries, ministravam-se “exercícios para habituar o aluno ao sistema fonético estrangeiro”, “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, “recitações de trechos decorados, em prosa ou em verso”, e o “estudo da morfologia por meio do emprego sintático”; na terceira série, estudava-se “leitura e interpretação pelo método direto de autores do séc. XX”, “análise literária elementar e apreciação gramatical das leituras feitas”, podendo ser empregada unicamente a língua materna “para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos neste período e pôr em relevo as semelhanças e diferenças entre as duas línguas”; na quarta série, o aluno deveria aprender “leitura e interpretação dos autores dos séculos XVIII e XIX”, “problemas de sintaxe comparada entre a língua materna e a língua estrangeira” e fazer “exercícios graduados de versão, permitindo-se o uso moderado do dicionário” (ABREU, 1935, p.46-47)²⁰.

Segundo Abreu (1935, p.115), o chamado método direto foi estabelecido como método de ensino oficial das línguas vivas estrangeiras de acordo com o Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que também aboliu os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II, substituindo-os pelo sistema de professores “dirigentes” e “auxiliares”:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter niamamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

²⁰ Segundo a Portaria: “Serão adotadas, no ensino das línguas inglesa e alemã, diretrizes análogas às indicações a propósito do francês. Os programas fundamentais abrangem, para o estudo do inglês, os temas propostos para as quatro séries de francês e, para o do alemão, apenas os das duas séries iniciais.” (p. 47).

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares. (ABREU, 1935, p.115)

O Decreto ainda indicava os autores e respectivas obras, dos quais os trechos determinados pelo professor dirigente deveriam ser lidos e interpretados na última série que incluía o estudo de inglês (art. 32): Dickens – *David Copperfield*, Emerson – *Essays*, E. Poe – *Tales*, George Eliot – *Silas Marner*, Goldsmith – *The Vicar of Wakefield*, Jerome K. Jerome – *Three men in a boat*, Kipling – *Plain tales from the hills*, Lamb – *Tales from Shakespeare*, Mark Twain – *Life on the Mississipi*, Shakespeare – *Julius Caesar*, Stevenson – *The art of writing*, e Thackeray – *The four Georges* (ABREU, 1935, p.121).

Os exames parcelados de preparatórios, de acordo com Abreu (1935, p.159-162), ainda permaneciam nessa época, e para a prova de inglês eram indicadas “versões e traduções” de trechos de *The Royal Readers* n.º 6 – a coletânea publicada em Londres por *T. Nelson & Sons*, em 1918 –, ou do Método de Inglês n.º 2 (sic), de Albino Ferreira.

2.2 Da Reforma Capanema (1942) à Nova Lei de Diretrizes e Bases (1996)

Nos últimos anos do Estado Novo, o sucessor de Francisco de Campos, o Ministro Gustavo Capanema elaborou e instituiu uma importante série de decretos-lei intitulados Leis Orgânicas do Ensino, incluindo todos os aspectos da educação primária e média. Entre as instruções, está o artigo 22, que reestrutura a seriação do currículo dos estudos secundários, distribuindo-o da seguinte forma: ginásial – o ciclo dos quatro primeiros anos; subdividido em clássico e científico – o ciclo dos últimos três anos; e instituiu o espanhol como matéria obrigatória. O inglês, no curso ginásial, era estudado da segunda à quarta série, sendo optativo no curso clássico e ensinado na primeira e segunda séries do científico (ROMANELLI, 2002, p.156-157). Restringiu-se a dispor o conteúdo gramatical e os tipos de exercícios orais e escritos

a serem desenvolvidos em sala de aula, nada versando sobre o método de ensino. Nos cursos clássico e científico, o programa de inglês, como o de francês, incorporou as noções de história da literatura respectiva de cada língua, assim como o estudo das literaturas estrangeiras modernas (inglesa, francesa e espanhola) passou a ser parte integrante das cadeiras das línguas correspondentes (BRASIL, 1952, p.461)²¹.

Criticada pela sua “inadequação ao momento nacional” (NUNES, 1962, p.114), a Reforma Capanema teve vida curta. Em 1951, seis anos após a queda de Vargas, o Ministro Simões Filho assina a Portaria nº 614, que determina a simplificação do currículo dos estudos secundários. No mesmo ano, outra Portaria, a de nº 966, estabelece um novo plano para o ensino de inglês na segunda série do curso ginásial, com “conversação, leitura e exercícios, orais ou escritos, para aquisição de um vocabulário (básico) fundamental de 500 a 600 palavras”, além dos “conhecimentos básicos da gramática”. Na terceira série, o “estudo da gramática”, ainda ministrada pelo “método indutivo”, era reforçado, tornando-se “sistemizado” na série seguinte; também havia “leitura de trechos graduados, apresentados sob forma de historietas, pequenas descrições e narrativas” (BRASIL, 1952, p.518).

Em outubro de 1948, é encaminhado um projeto que somente treze anos mais tarde se tornaria lei – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), responsável por retirar a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no ensino médio, atual ensino básico, e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos:

Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. (PAIVA, 2003, p.56)

Menos de dez anos depois da LDB de 1961, era publicada a Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, que promoveu novas mudanças no ensino de Língua Estrangeira no Brasil, como a redução na carga horária, o que foi agravado

²¹ Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952,

por um parecer posterior do Conselho Federal (BRASIL, 1971), de que a língua estrangeira seria dada por acréscimo, dentro das condições de cada estabelecimento de ensino. (LEFFA, 1999).

A Resolução nº8, de 1 de dezembro de 1971, determinava que o ensino compreenderia as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório era a Língua Portuguesa, com a seguinte recomendação no artigo 7º:

Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência. (BRASIL, 1971, s/p)

Após oito anos de debate, em 1996, entra em vigor a Lei 9.394 - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - que busca a reestruturação do sistema educacional, tanto no que diz respeito à formação de professores, gestão, quanto no que concerne ao currículo, que passa a ser organizado por área de conhecimento, visando à interdisciplinaridade e à contextualização dos conteúdos, apontando para uma educação mais centralizada (FERREIRA, 2010, p.45). No que diz respeito ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, a LDB promove um avanço, quando afirma, em seu artigo 26, parágrafo 5º, que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.59)

Assim, o ensino de Língua Estrangeira torna-se obrigatório na educação básica e passa a constituir ferramenta significativa, que deve ser apropriada e utilizada como meio de acesso à informação às relações sociais e culturais, possibilitando ao educando um maior desenvolvimento intelectual e cultural. Afirma Ferreira (2010, p. 49) que, desde o Período Joanino, as leis já apontavam para um caráter prático do ensino de língua inglesa, uma vez que, desde então, a competência comunicativa em inglês era vista como elemento que nos aproxima dos

avanços científicos e da informação, constituindo instrumento imprescindível para a formação pessoal, acadêmica e profissional do educando.

No entanto, como veremos a seguir, algumas ações governamentais e algumas lacunas na LDB evidenciam que o ensino de Língua Estrangeira é visto com pouca relevância e desprezado dos projetos pedagógicos.

2.3 Dos PCN de 1998 às OCNs de 2006 – Os Objetivos Propostos à Língua Estrangeira

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), determinações que se apoiam em normas legais e procuram contribuir para a busca de respostas a problemas identificados no Ensino Fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual. A Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum (BRASIL,1998).

Os objetivos e conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em quatro ciclos, sendo que cada um corresponde a duas séries do Ensino Fundamental. Esse agrupamento tem como finalidade evitar a excessiva fragmentação de objetivos e conteúdos e tornar possível uma abordagem menos parcelada dos conhecimentos, que permita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem deles (BRASIL,1998).

Segundo Vera Menezes e Paiva, a demonstração da pouca legitimidade do ensino de Língua Estrangeira está registrada nos PCN:

O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”. (2003, p.62)

O texto dos PCN privilegia o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades, como consta em sua página:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. [...]Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p.20)

O documento do MEC justifica a opção pela leitura com uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, reafirma a má condição do ensino de Língua Estrangeira no país e se acomoda a essa situação adversa em vez de propor uma política de qualificação docente e melhoria de ensino (PAIVA, 2003).

Em agosto de 2006 são divulgadas pelo MEC as Orientações Curriculares (OCNs) para o Ensino Médio. Organizadas em três volumes, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, as OCNs foram elaboradas a partir de ampla discussão envolvendo professores, alunos e representantes da comunidade acadêmica.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, foram promovidos vários encontros a fim de discutir o material. Surgiram os *PCNs+*, em 2002, e os *PCNs em debate*, em 2004, ambos disponíveis na Internet, na página do MEC. A partir desses estudos, debates e relatórios, ocorreu a elaboração das OCNs. Importante lembrarmos que as OCNs referem-se ao Ensino Médio, cujos alunos estão mais próximos da escolha do curso universitário, que poderá definir sua carreira.

Optamos, em nosso trabalho, por traçar um paralelo entre a formação do professor no Curso de Letras, mediante o Ensino de Língua e Estudo da Cultura, e o que as propostas das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio esperam desses profissionais.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ampliam o foco de seus objetivos sobre o ensino de Língua Estrangeira:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87)

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas, o texto das OCNs enfatiza a necessidade de desenvolver a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Com o ensino de Língua Estrangeira, as OCNs reiteram a importância da formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2000, p.11 apud BRASIL, 2006, p.90).

Seguindo esse raciocínio, decidimos, neste trabalho, investigar a formação de professores no Curso de Letras, a relação entre Estudo da Cultura e Ensino de Línguas e verificar como esses docentes estão sendo preparados para atingir os objetivos propostos pelas OCN.

A seguir apresentaremos um breve histórico do Curso de Letras no Brasil para melhor entendermos a formação do professor de Língua Estrangeira.

2.4 Curso de Letras no Brasil – da década de 1930 até hoje

Com a finalidade de alcançar uma melhor compreensão a respeito do estudo documental, análise dos Planos de Ensino e Objetivos do Curso de Letras, realizado neste trabalho, faz-se necessário entendermos o processo histórico do Curso de

Letras no Brasil, suas alterações e adaptações a cada reforma ou decreto estabelecido pelo Governo.

A implantação do Ensino Superior no Brasil demorou a acontecer. Três séculos após a chegada dos portugueses é que foram criadas escolas para a preparação de profissionais de Ensino Superior:

O Brasil constituiu uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias - eram 26 ou 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (TEIXEIRA, 1976, p.244)

Com a vinda da família real, D. João VI criou as escolas de Medicina, a de Engenharia, as Academias Militar, da Marinha e de Artes, recusou a “Universidade Literária”, solicitada pela Bahia, que ofereceu recursos próprios para mantê-la. Em 1827, são criados os cursos jurídicos.

Segundo Anísio Teixeira (1989 apud REVISTA HELB, 2008)²², o Brasil nasceu, assim, sob a influência de uma classe intelectual que trazia consigo, além da paixão pelas Letras e pelo saber da época, o prestígio do poder e da influência. Ainda que o país não apresentasse uma universidade, para todos os efeitos ela existiu com os colégios dos padres jesuítas e os estudos menores das Letras Humanas (gramática, retórica, poesia), Latim, Grego e Hebraico, com predominância do Latim como língua da cultura intelectual, estudos que se prosseguiram na Universidade de Coimbra. Até o início do século XIX, a Universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra onde os brasileiros estudavam depois dos cursos no Brasil. Nessa universidade, graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 nascidos no Brasil (TEIXEIRA 1989 apud REVISTA HELB, 2008).

A primeira organização do ensino em universidade só apareceu em 1920, sob o governo de Epitácio Pessoa, com a concepção da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920. Essa primeira criação não passou, porém, da associação de três escolas superiores já existentes no Rio: a Escola Politécnica, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina. Somente em

²² Revista Helb, Ano 2 - Nº 2 – 1/2008, As Primeiras Faculdades de Letras no Brasil (<http://www.helb.org.br>)

1931 o Decreto nº 19.851, de 11 de abril, criou o estatuto das universidades brasileiras, adotando, para o ensino superior, o regime universitário.

Conforme mencionamos anteriormente, é importante ressaltar que o ensino oficial de língua estrangeira no Brasil somente teve início em 1837, com a criação do Colégio de Pedro II. Segundo Valnir Chagas (1979 apud REVISTA HELB, 2008),

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se voltava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

Antes da criação das primeiras Faculdades de Letras em São Paulo e no Rio de Janeiro, os principais estudiosos das línguas e das literaturas ensinavam nas escolas secundárias, e sua formação linguística e literária era autodidata. De acordo com Celani (2000, p.227), os professores de língua estrangeira eram principalmente falantes nativos. Na Universidade de São Paulo, a partir de 1934, especialistas do exterior foram convidados para dar início ao ensino superior nessas áreas de conhecimento. “O ensino de línguas era predominantemente, se não exclusivamente, ministrado por professores estrangeiros.” (2000, p.223).

Segundo Anísio Teixeira (1989 apud REVISTA HELB, 2008), a ausência de tradição não ajudou o Brasil a criar um padrão universitário. Na década de 40, a pressão pela expansão do ensino era forte e os moldes existentes para o estudo de Filosofia, Ciências e Letras ainda eram os mesmos do Colégio Pedro II, de alguns bons colégios secundários, das escolas normais ou dos institutos de educação estaduais. O Curso de Letras, assim como os demais, foi concebido com três anos para o Bacharelado, título de valor acadêmico, e um ano suplementar de “Didática” para a Licenciatura, título profissional do magistério, sendo o Curso de Letras dividido em três modalidades – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, incluindo-se na primeira o Português como objeto de habilitação específica.

Em abril de 1942, através do Decreto nº4.244, a chamada Reforma Capanema não apresentou mudanças consideráveis em relação à formação de professores de línguas, apesar de conter inúmeras recomendações quanto ao

ensino das línguas estrangeiras na escola secundária, entre elas instituir ou recomendar o que de mais avançado havia na época para um ensino eficaz das línguas estrangeiras (CHAGAS, 1979, p. 119). Quanto à formação do professor de línguas, Chagas observa:

No que toca particularmente às Letras, o esquema fixo de três cursos obrigava os estudantes a uma falsa capacitação que, as mais das vezes, excedia as suas possibilidades e as das escolas. Caso extremo, notávamos em 1962, era o do curso de Letras Neolatinas, que habilitava, a um só tempo, em nada menos de cinco línguas com as respectivas literaturas. A isso se acrescenta o descaso com o qual se encarava a prática docente, circunscrita a raras experiências feitas em não menos raros colégios de aplicação, e mais nítidas se apresentam as dificuldades. (1979, p.120)

Entre às frequentes alterações no Curso de Letras, a Portaria nº168 de junho de 1965 determinava, em seu artigo 3º, que o diploma do curso habilitaria ao exercício do magistério no primeiro ciclo da escola de segundo grau, em uma das seguintes hipóteses: - Português e literatura de língua portuguesa; - Português e uma língua estrangeira moderna, com as respectivas literaturas; e - Português e Latim, com as respectivas literaturas. Então, para o Curso de Letras foram previstas cinco disciplinas fixas, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Língua Latina e Linguística, além de três outras disciplinas a serem escolhidas dentre as seguintes: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma língua estrangeira moderna, literatura correspondente à língua escolhida, Literatura Latina, Filosofia Românica, Língua Grega e Literatura Grega.

Segundo Chagas, “a habilitação adquiriu maior autenticidade ao reduzir-se, para cada aluno, a uma dentre as hipóteses” (1979, p.124). O autor também destaca que “é evidente a ênfase atribuída ao Português, entre outras razões, pela total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar uma língua estrangeira sem o conhecimento seguro do idioma vernáculo” (1979, p.124).

Nessa mesma época foi extinto do currículo do Curso de Letras o chamado Curso de Didática, uma vez que se percebeu ser desaconselhável separar o que ensinar do como ensinar. Portanto, passou-se a exigir que se acrescentasse aos estudos pedagógicos a “Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado”. O estágio, então, era realizado em escolas da comunidade, que estavam em franca

expansão por todo o território nacional. O objetivo desse estágio era promover o contato dos futuros professores com a prática em sala de aula, no sentido de “os futuros mestres realmente aplicarem os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivências do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação” (1979, p.126). Assim, os antigos colégios de aplicação receberam novas funções e foram redefinidos como Centros de Experimentação e Demonstração.

Somente em 1966 a USP obteve um parecer favorável do Governo Federal para a nova possibilidade de habilitação em Língua Estrangeira e respectiva literatura. Nessa época São Paulo concentrava 18 Cursos de Letras e a USP, por acreditar que havia um número de cursos suficiente para atender a demanda do mercado para professores de Português, requeria, então, a permissão para o diploma único em língua estrangeira como uma proposta experimental. No entanto, o Governo Federal se pronunciou a favor da habilitação em todo o território nacional. Na ocasião, o currículo do Curso de Letras permaneceu inalterado.

Para Chagas, todas essas alterações não resultavam em êxito na formação do professor de língua: “a presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado” (1979, p.128) As Instituições de Ensino Superior, nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras, em muitos casos, reservam um número insuficiente de horas para o ensino de línguas estrangeiras e de suas respectivas literaturas. Na grande maioria das Instituições Particulares de Ensino Superior (IES), o número de horas reservadas para a língua estrangeira, geralmente o inglês, era insuficiente - cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana.

Segundo Paiva (2005), esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com resistência, vigorou por 34 anos e até hoje influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas. Importa destacar que muitos dos Cursos de Letras, Licenciatura Português – Inglês, eram, e ainda são, ministrados em três anos; com o pouco tempo disponível para atender ao currículo educacional, acaba por haver poucas aulas de língua estrangeira e as aulas de literatura estrangeira são ministradas geralmente em português, sem contar o agravante de ter turmas numerosas .

Os Cursos de Letras se adaptaram à nova legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 aboliu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, assim, surgiram as diretrizes curriculares. Essas diretrizes foram elaboradas seguindo os seguintes princípios, objetivos e metas que reproduzimos abaixo (MEC apud PAIVA, 2000)²³:

Princípios:

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

²³ O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). A interculturalidade no ensino de Inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (*Advanced Research English Series*)

- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Paiva aborda também os objetivos e metas determinados pela LDB de 1996 (MEC apud PAIVA, 2000):

- Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;
- Propor uma carga horária mínima em horas, que permita a flexibilização do tempo de duração do curso, de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- Otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;
- Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
- Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

As diretrizes para o curso de Letras, segundo Paiva (2000), foram aprovadas em 03 de abril de 2001, afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- Facultem ao futuro profissional opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- Deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O currículo deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser compreendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso”. O professor, por sua vez, passa a ter dupla função, já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na “qualidade da formação do aluno”.

De acordo com as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001), os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e **manifestações culturais**”²⁴. Paiva observa que se espera dos profissionais em Letras múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”.

Importante lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso (2000). No que diz respeito aos conteúdos, as diretrizes destacam que “Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social

²⁴ [grifo nosso]

e como forma mais elaborada das manifestações culturais” e enfatizam que, “no caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (MEC apud PAIVA, 2000). O documento também observa que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”. (MEC, apud PAIVA, 2000).

As diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 18 de fevereiro de 2002, e, no dia seguinte, foi também aprovada a resolução que estabeleceu a duração e a carga horária do Curso de Letras. O prazo para que as Instituições do Ensino Superior implantassem as novas diretrizes se encerrou em fevereiro de 2004.

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, é de 2800 horas, abrangendo 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Paiva, em seu texto (2000), destaca alguns pontos fundamentais das diretrizes:

- Preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- Preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- A aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas;
- A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar exige tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação quanto compreender o processo de construção do conhecimento.

- A previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas;
- A previsão de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras;
- Incentivo a flexibilidade, almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.
- Estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

O projeto do curso deveria ser o instrumento fundamental para garantir a qualidade do ensino. Contudo os Projetos Pedagógicos revelam o predomínio de currículos estabelecidos em torno das disciplinas de forma tradicional, bibliografias muitas vezes desatualizadas, teorias que não reforçam a prática, metodologia centrada no professor, promovendo, desta forma, o não diálogo como modelo de transmissão de conteúdo.

A legislação mais flexível é, sem dúvida, um passo importante para a mudança do perfil dos Cursos de Letras. As diretrizes curriculares e a resolução de formação de professores indicam caminhos interessantes para um novo perfil do Curso de Letras. Observarmos as inúmeras alterações por que passou e ainda passa e constatamos que, o currículo do Curso de Letras não apresenta nenhuma disciplina com ênfase em Estudos Culturais, comprometendo, assim, os de futuros professores de Língua Estrangeira, que enfrentam dificuldades para atender os objetivos propostos pelas Orientações Nacionais Curriculares.

Capítulo III – Estudo Documental - Análise do Corpus

A associação entre Ensino de Língua e Estudo da Cultura tem sido amplamente difundida no âmbito do ensino de Língua Estrangeira por autores como Brislin (1993), Brown (2000), Byram (1990), Kramsch (1996), Moran (2001) e Ommagio (1986), entre outros, com a finalidade de expor que conhecimento cultural não deve ser reduzido a uma mera informação e tornar-se um objeto educacional em si, separado da língua. Compartilhamos da opinião de Ortiz Alvarez (2002, p.166) quando o autor destaca que:

Inserir conteúdo cultural no ensino de LE²⁵, 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.

Na década de 1920, Edward Sapir descreve que uma língua e a cultura de seu falante não podem ser analisadas isoladamente. Para Sapir, língua pode ser compreendida como uma maneira de descrever e representar a experiência humana e a sua concepção de mundo (SAPIR, 1921 apud HINKEL, 1999, p.03).

Para Claire Kramsch, o estudo da cultura no ensino de língua é frequentemente reduzido ao que, em inglês, se chama “*the four Fs: food, fairs, folklore, and statistical facts*”²⁶ (1991, p.218). A autora enfatiza, no entanto, que o estudo da cultura no ensino de língua é muito mais complexo que “the four Fs” e que o ensino de língua precisa correlacionar “o ensino de língua à sua cultura” (p.236).

Em sua obra *Context and Culture in Language Teaching*, de 2001, ela afirma que o estudo da cultura, explícita ou implicitamente, permeia o ensino da interação social, bem como os objetivos propostos aos professores do Ensino Médio pelas Orientações Curriculares Nacionais. As OCN propõem que o ensino de Língua Estrangeira ofereça aos alunos uma nova visão de mundo, que inclui o desenvolvimento de consciência social.

²⁵ LE - Língua Estrangeira

²⁶ Os quatro Fs: comida, mercado, folclore e fatos estatísticos.

Dado o exposto, o presente trabalho investiga a presença do estudo da cultura no ensino de Língua Inglesa no curso de graduação em Letras em relação aos objetivos propostos aos docentes de Língua Estrangeira do Ensino Médio pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCN).

Com o propósito de compreendermos essa interconexão (Estudo da Cultura – Ensino de Língua Inglesa – Curso de Letras – OCN), decidimos analisar e estabelecer um paralelo entre os Planos de Ensino do Curso de Letras de duas conceituadas universidades do Estado de São Paulo, uma universidade privada, à qual nos referimos como Universidade A, e uma universidade pública, à qual nos referimos como Universidade B. O nome das instituições foi suprimido, uma vez que não nos compete analisar as duas universidades e sim utilizar os Planos de Ensino das disciplinas que envolvem o ensino de Língua Estrangeira.

Como a pesquisa aborda o ensino de Língua Estrangeira com foco na língua inglesa, optamos pelas seguintes disciplinas obrigatórias:

Língua Inglesa;
Literatura Inglesa;
Literatura Norte-Americana;
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

É importante salientar que os nomes atribuídos às disciplinas divergem de uma Universidade para outra, assim como difere a distribuição das disciplinas ao longo do curso, ora algumas disciplinas são desenvolvidas por semestre, ora são anuais. Notemos que nosso trabalho tem foco no conteúdo de cada disciplina e não em sua periodicidade, como podemos observar no quadro a seguir:

Universidade A	Universidade B
Língua Inglesa I Língua Inglesa II Língua Inglesa III Língua Inglesa IV Língua Inglesa V Língua Inglesa VI	Habilidades básicas integradas do inglês: produção e recepção de textos orais e escritos; O texto, o léxico, a gramática e os sons do inglês; O texto e a gramática do inglês: o sintagma verbal complexo; O texto e a gramática do Inglês: os operadores discursivos do inglês; O texto e a gramática do inglês: as categorias sintáticas e a frase inglesa simples; O texto e a gramática do inglês: a frase complexa e a expansão do sintagma nominal.
Literatura Inglesa I Literatura Inglesa II	Literatura de Expressão Inglesa: O teatro britânico do Século XX; A Narrativa Britânica do Século XX, A Ascensão do Romance na Inglaterra; Narrativa Britânica do Século XX e Os Poetas Românticos da Primeira e Segunda Gerações.
Literatura Norte-Americana I Literatura Norte-Americana II	Literatura de Expressão Inglesa: O Teatro Norte-Americano do Século XX; A Ficção Norte Americana do Século XX; A Ficção Norte-Americana da Independência ao Realismo e A Poesia Norte-Americana do Romantismo ao Século XX.
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I Metodologia do Ensino de Língua Inglesa II	Práticas de Ensino de Línguas Estrangeiras: Inglês e Alemão
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras: Inglês e Alemão

Essa análise só foi possível após um estudo comparativo e minucioso do conteúdo dos Planos de Ensino de cada uma das duas universidades. Optamos por

utilizar, em nossa análise, a mesma nomenclatura atribuída às disciplinas da Universidade A, com o intuito de facilitar a compreensão de nosso leitor.

Nesta pesquisa procuramos investigar não somente as disciplinas semelhantes entre as duas universidades, mas também apresentamos, ao longo deste capítulo, uma análise das disciplinas de língua inglesa não semelhantes, propostas somente pela Universidade A, tais como:

Produção de Textos em Língua Inglesa;

Oficinas de Textos em Língua Inglesa;

Semântica da Língua Inglesa;

Ao analisar os Planos de Ensino da Universidade B, constatamos que não há, em seu quadro de disciplinas de língua inglesa, disciplinas além das semelhantes à Universidade A.

O trajeto percorrido ao longo desta investigação pretende verificar o modo como os Cursos de Letras preparam um futuro professor sob a óptica da conexão língua e cultura, a fim de que este aprendiz, futuro profissional, atenda às propostas estabelecidas pelas OCN.

É essencial informarmos que os Planos de Ensino foram gentilmente cedidos pelos coordenadores dos Cursos de Letras das duas universidades aqui analisadas após contato tanto telefônico como pessoal, quando tivemos a oportunidade de explanar sobre a proposta deste trabalho. Ressaltamos, também, que os documentos estão disponíveis nos respectivos sites na Internet, disponibilização que, ao longo de nossa pesquisa, verificamos não ser comum entre as universidades em geral.

Nossa análise investiga, nos Planos de Ensino daquelas disciplinas, primeiramente a ocorrência ou não ocorrência de termos relacionados à cultura, como *estudo da cultura, aspectos culturais, componentes pragmático-cultural e linguístico-cultural, contexto sociocultural e histórico cultural, contracultura, interculturalidade*. Além disso, procura saber se os Planos de Ensino demonstram a devida importância e interesse pelo contexto cultural. Enfatizamos ainda que nosso trabalho também investiga termos que possam, de certa forma, expressar uma

relação com o estudo da cultura, tais como *contexto histórico-social, produtos históricos, perspectivas políticas e ideológicas*.

Nos Planos de Ensino de cada disciplina, analisamos os seguintes itens: Objetivos, Ementa e Bibliografia Básica. A escolha desses itens se dá pela relevância de cada um: no item Objetivos, que funcionam como horizonte e alicerce da prática, podemos saber os propósitos da ação. Os objetivos são expressos por meio de verbos no infinitivo e traduzem os comportamentos, habilidades, atitudes e competências esperadas dos alunos. A Ementa é uma descrição discursiva que sintetiza o conteúdo conceitual ou procedimental de uma disciplina. No item Bibliografia Básica, encontramos as indicações de livros, textos e autores de determinado assunto relacionado aos objetivos propostos; fontes a partir das quais os estudos serão realizados. Todas as indicações bibliográficas de cada universidade estão apresentadas nos anexos.

Importa ainda ressaltar que os textos apresentados na análise são uma reprodução fiel dos textos dos Planos de Ensino propostos tanto pela Universidade A quanto pela Universidade B.

3.1 Língua Inglesa

	Universidade A	Universidade B
Objetivos	Ocorrência: a)pragmático-culturais; b)estudo da cultura; c)linguístico-culturais	Ocorrência: a)socioculturais
Ementa	Não ocorrência	Ocorrência: a)Texto de informação cultural b) Texto de informação cultural
Bibliografia Básica	Não ocorrência	Não ocorrência

3.1.1. Universidade A

No Plano de Ensino da Universidade A, somente na disciplina Língua Inglesa I, primeiro ano, encontramos a ocorrência dos termos citados no item Objetivos, da seguinte forma:

- a) Desenvolver nos alunos a competência linguística, a compreensão oral e escrita, por meio da análise dos componentes linguísticos, discursivos, gramaticais e **pragmático-culturais**²⁷;
- b) Introduzir o **estudo da cultura**²⁸ dos povos falantes de língua inglesa;
- c) Promover a reflexão sobre a natureza das similaridades e **diferenças linguístico-culturais**²⁹.

Os objetivos propostos na disciplina demonstram o interesse em proporcionar ao aluno o conhecimento cultural da língua ensinada, de acordo com o que Michael Byram (1990) afirma a respeito dos objetivos em ensinar uma língua estrangeira: estes devem ser sempre culturais, educacionais e linguísticos. Para Byram, no ensino de língua estrangeira, o objetivo educacional está intimamente ligado ao objetivo cultural.

No item c, ao promover a reflexão sobre a natureza das similaridades e diferenças linguístico-culturais, o professor apresenta a condição de incentivar os seus alunos à prática de atitudes positivas para a aprendizagem da língua estrangeira, no sentido de proporcionar uma abordagem voltada para outras culturas e civilizações, desenvolvendo, também, a compreensão dos alunos quanto a sua própria cultura, uma vez que é oferecida ao aluno a possibilidade de apreciar as semelhanças e diferenças entre sua própria cultura e a das comunidades e países onde a língua alvo é falada (BYRAM, 1990).

Sendo assim, entendemos que a disciplina Língua Inglesa I demonstra, em seus objetivos, estar de acordo com o que as Orientações Curriculares Nacionais esperam que os professores de língua estrangeira ensinem aos seus alunos do

²⁷ Grifo nosso.

²⁸ Grifo nosso.

²⁹ Grifo nosso.

Ensino Médio: as OCN buscam estimular o aluno à leitura, à prática escrita e à comunicação oral contextualizadas. As propostas epistemológicas que delineiam as Orientações incluem o desenvolvimento da consciência social e uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006, p.90).

Conforme abordamos no Capítulo I, para Claire Kramersch. Cultura, no ensino de língua, não é um aspecto dispensável, é sempre um conhecimento no ensino do falar, ouvir, ler e escrever. Desde o primeiro contato do aluno com a língua estrangeira, a cultura se faz presente, pronta para desafiar a capacidade dos alunos de dar sentido ao mundo em volta deles.

No item Ementa, da Universidade A, é importante informarmos que, em todas as etapas do ensino da disciplina, permanece o mesmo texto, sem a ocorrência do termo **cultura** ou outros de interesse desta análise. Segundo a Coordenação, a Universidade obedece a uma exigência do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No entanto, o que chama nossa atenção, na Universidade A, é o item Bibliografia³⁰. Nesta, todas as indicações oferecidas nas disciplinas Língua Inglesa (I a IV) têm como foco o ensino da gramática, uma vez que todas as recomendações são obras de estudo gramatical. A Bibliografia não apresenta nenhuma referência ao estudo da cultura. Segundo Kramersch, muitos professores ainda acreditam que os alunos deveriam aprender a usar a língua como comunicação somente depois de terem o domínio das estruturas gramaticais daquela determinada língua.

Importante entendermos que o sistema linguístico, em outras palavras, a gramática de cada língua, não é somente um instrumento de reprodução para expressar ideias, mas um instrumento, um guia para a interação comunicativa. A formulação de ideias não é um processo independente, estritamente racional, mas parte de uma gramática particular, que difere, de pouco a muito, de outras gramáticas. Para Kramersch (1998, p. 86), o mundo é apresentado em um fluxo caleidoscópico de impressões que precisa ser organizado por nossas mentes, o que quer dizer, organizado em nossas mentes pelo sistema linguístico.

O sistema linguístico, segundo Kramersch, funciona como um acordo entre nós e nossa identidade linguística, pois organizamos conceitos, atribuímos significados porque somos parte de um acordo para organizá-lo desta forma – um acordo que se

³⁰ ANEXO 1

sustenta na nossa comunidade verbal e está codificado nos padrões de nossa língua:

A partir deste fato procede o que tenho chamado de “*linguistic relativity principle*”³¹, o que significa, em termos informais, que os usuários de gramáticas significativamente diferentes são apontados por suas gramáticas para diferentes tipos de observações e avaliações diferentes de atos externamente semelhantes de observação, e, portanto não são equivalentes, como observadores, mas devem chegar de alguma forma, a diferentes pontos de vista do mundo. (KRAMSCH, 1998, p.87)

É nesse sentido que o aluno do Curso de Letras deve estar familiarizado com a ideia de que cultura, através da linguagem, afeta a maneira como pensamos, especialmente a forma como classificamos nossas experiências.

3.1.2. Universidade B

No Plano de Ensino da Universidade B, na disciplina Habilidades Básicas Integradas do Inglês, primeiro ano, disciplina que corresponde à Língua Inglesa, encontramos a ocorrência dos termos citados no quadro nos itens Objetivos e Ementa. É necessário destacar que, no item Ementa, diferentemente da Universidade A, o texto difere entre todas as etapas da disciplina.

No item Objetivos, temos a ocorrência do termo em:

- a) Instrumentalizando o aluno com o conhecimento linguístico essencial da língua inglesa e com os variados recursos para o aprendizado do Inglês disponíveis na internet, levá-lo a (a) desenvolver as habilidades linguísticas básicas de recepção e produção dos diversos textos orais e escritos em inglês compatíveis com esse nível inicial de aprendizagem e (b) conhecer aspectos **socioculturais**³² que contextualizam o uso da língua.

³¹Princípio da relatividade linguística

³² Grifo nosso.

Do mesmo modo que os objetivos propostos pela Universidade A, os objetivos da Universidade B também apontam para a necessidade de contextualizar o uso da língua. Para Kramsch, uma vez que a linguagem é vista como uma prática social, a cultura torna-se o cerne do ensino de línguas (2001, p.08).

Para o Professor Rod Ellis (2008), da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, há dois métodos comuns para se abordar a gramática em sala de aula, o *deductive approach*³³, quando a gramática é proporcionada aos alunos por uma regra explícita, que antecede a prática de exercícios para a aplicação do conteúdo gramatical - o conteúdo se move de uma perspectiva geral para exemplos específicos - e o *inductive approach*³⁴, uma forma de instrução que visa, primeiramente, atrair a atenção dos alunos para uma forma específica por meio de exemplos ou atividades, para, somente depois, a regra gramatical ser revelada, ou descoberta, pelos próprios alunos.

Em ambas as abordagens, levanta-se a questão quanto à hipótese de o ensino da gramática poder fazer diferença na aprendizagem dos alunos no que diz respeito à aquisição de conhecimento cultural. Para Katz e Blyth (2008), no ensino de língua inglesa, cultura permanece muitas vezes apresentada isolada da gramática, enquanto a gramática é, por vezes, privada de contexto.

Por outro lado, a Universidade B nos mostra, com a disciplina Língua Inglesa, a busca pela contextualização cultural no ensino de gramática, pois se entende que o bom resultado na aprendizagem de uma língua estrangeira não depende apenas da gramática, mas é importante saber como dizer o quê a quem, na hora certa e no lugar certo.

No item Ementa, da Universidade B, encontramos a mesma ocorrência em dois momentos. São eles:

- a) 1.1 Notícias, entrevistas, relatos e instruções; **textos de informação** acadêmica, **cultural**³⁵ e enciclopédica e textos selecionados da literatura de expressão inglesa; exposições orais e diálogos informais;

³³ Abordagem dedutiva

³⁴ Abordagem indutiva

³⁵ Grifo nosso.

- b) 2.1 **Textos com informação** acadêmica, **cultural**³⁶ e enciclopédica e textos selecionados da literatura de expressão inglesa; manchetes e notícias.

Observamos que os dois textos da Ementa apresentam a utilização de materiais autênticos, como notícias, entrevistas, textos literários, entre outros, seguidos de exposições orais e diálogos informais, o que pode proporcionar ao aluno do Curso de Letras um contato mais próximo com a realidade cultural da língua ensinada e, dessa forma, também pode ser incentivado a oferecer aos seus alunos do Ensino Médio o acesso a materiais autênticos que estimulem o conhecimento cultural, depois que se tornar um professor. Assim, o valor do ensino de uma língua vai além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua para fins comunicativos. A respeito da definição de materiais autênticos, o Professor **Winnie Yuk-chun Lee destaca:**

Um texto é considerado autêntico se ele não foi escrito com propósitos pedagógicos (i.e. não para ilustrar pontos específicos de uma língua), mas com um propósito comunicativo da vida real, onde o escritor tem uma determinada mensagem para passar para o leitor. (1995, p.324)

Dessa forma, um material autêntico é aquele que possui uma qualidade fundamentalmente comunicativa. Tal material pode se mostrar motivador e eficiente para o ensino de Inglês como língua estrangeira, com o propósito de conduzir a um aprendizado mais significativo, ao explorar um conteúdo ligado à realidade e, assim, proporcionar maior interatividade:

É importante salientar ainda que o uso de textos extraídos de uma cultura de massa gera a oportunidade de refletir com os alunos também sobre nosso próprio meio, cultura e sociedade, além de discorrer sobre as diferenças culturais, possibilitando que observem ainda semelhanças e contrastes. (HANNA, 2001, p.11)

³⁶ Grifo nosso.

A utilização de materiais autênticos pode transformar o aprendizado em algo mais duradouro e, quando contextualizado, passa a enfatizar a natureza sociocultural e pragmática do ensino de língua estrangeira, aproveitando-se, então, da conexão linguístico-cultural. (HANNA, 2001).

Quanto às indicações de Bibliografia³⁷, na Universidade B encontramos apenas referências às obras de conteúdo gramatical, assim como ocorreu na Universidade A, e dicionários.

Nas demais etapas da disciplina Língua Inglesa, tanto na Universidade A como na Universidade B, nenhuma outra ocorrência foi identificada.

3.2 Literatura Inglesa

	Universidade A	Universidade B
Objetivos	Ocorrência: a)Contexto histórico-social b)Momento histórico e contexto cultural	Não ocorrência
Ementa	Ocorrência: a)Contexto sociocultural	Ocorrência: a)Perspectivas políticas e ideológicas
Bibliografia Básica	Ocorrência	Ocorrência

3.2.1 Universidade A

No Plano de Ensino da Universidade A, nas disciplinas Literatura Inglesa I e II, com início no segundo ano, prosseguindo até o terceiro ano, encontramos a ocorrência dos termos acima citados no item Objetivos, da seguinte forma:

³⁷ ANEXO 2

- a) Conhecer a situação histórica de formação da Inglaterra, articulada à leitura de textos e fragmentos de textos relevantes para a compreensão do período; levar os alunos a conhecer os principais movimentos que definem a literatura inglesa e analisar criticamente o **contexto histórico-social**³⁸ de tais movimentos, através da leitura crítica e reflexiva de obras em língua inglesa;
- b) Orientar os alunos sobre as técnicas que necessariamente deverão ser empregadas ao se analisar cada obra, com suas características peculiares, no **momento histórico e contexto cultural**³⁹ em que ela se insere.

Os objetivos destacados acima vão ao encontro do comentário de Valdes (1990, p.137): “a afirmação de que a literatura pode ser usada para ensinar cultura é tão amplamente aceita que é quase um clichê”. Para Valdes, literatura é cultura em ação. Levar ao conhecimento do aluno do Curso de Letras, através da literatura, a situação histórica da formação do país da língua estrangeira estudada, as principais características e os movimentos realizados na época, o contexto social e cultural que o envolviam, é poder oferecer ao aluno a oportunidade de explorar várias culturas e literaturas através de textos, na sua língua original, em tradução ou versão, e desenvolver uma consciência mais global. Com estudo de textos e de culturas diferentes, os alunos não só adquirem uma perspectiva mais ampla sobre o mundo, mas também uma percepção mais profunda de sua própria cultura.

Promover o Estudo da Cultura nas aulas de literatura, no Curso de Letras, pode contribuir para melhorar as habilidades de pensamento analítico e crítico dos alunos, desenvolver suas habilidades na escrita expositiva e comunicações orais e ampliar o contexto de funcionalidade em uma língua estrangeira.

Dessa forma, o aluno do Curso de Letras, futuro professor de língua estrangeira do ensino Médio, poderá corresponder às expectativas elucidadas pelas Orientações Curriculares Nacionais, as quais esperam que:

³⁸ Grifo nosso.

³⁹ Grifo nosso.

o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), 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.92)

O texto da Ementa da Universidade A permanece igual, em todas as etapas da disciplina de Literatura Inglesa, portanto em todas as etapas há a ocorrência do mesmo termo:

- a) Análise e interpretação de obras representativas dos diferentes períodos da literatura inglesa, entendidas em seu **contexto sócio cultural**⁴⁰, das origens até o presente, incluído a produção de autores oriundos de antigas colônias britânicas.

Nesse caso, a proposta da Ementa faz uma ponte entre os objetivos propostos pela disciplina e as indicações bibliográficas. A Bibliografia Básica⁴¹ apresentada no Plano de Ensino da disciplina oferece obras cujo conteúdo pode favorecer o bom desenvolvimento dos objetivos.

3.2.2 Universidade B

No Plano de Ensino da Universidade B, nas disciplinas “Literatura de Expressão Inglesa: O teatro britânico do Século XX”, e “A Narrativa Britânica do Século XX”, “A Ascensão do Romance na Inglaterra” e “A Narrativa Britânica do Século XX” e “Os poetas Românticos da Primeira e Segunda Gerações”, disciplinas estas que correspondem à disciplina de Literatura Inglesa, com início no segundo ano, prosseguindo até o terceiro ano, no item Objetivos não há a ocorrência do termo cultura e nenhum outro que a faça referência.

Contudo o texto da Ementa apresenta:

⁴⁰ Grifo nosso.

⁴¹ ANEXO 3

- a) Discussão das concepções dramatúrgicas e das **perspectivas políticas e ideológicas**⁴² presentes nos textos estudados.

Destacamos aqui a ocorrência dos termos *perspectivas políticas e ideológicas* porque o conceito de ideologia, de acordo com o Dicionário Houaiss, pode ser definido como um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

Conforme abordamos no Capítulo I, o conceito de cultura inclui a língua, a história, a geografia, os modos de formular ideias, de fazer, de ser e de estar comuns aos membros de um mesmo grupo social; inclui um espaço compartilhado; uma visão do mundo e uma simbologia veiculada, bem como a ideologia.

O texto da Ementa da Universidade B satisfaz os requisitos das OCN, quando estas esperam que o professor de Língua Estrangeira do Ensino Médio possa não somente suprir seu aluno no que diz respeito ao aspecto linguístico do idioma, mas também, ao mesmo tempo, que ele, professor, possa cumprir outros compromissos com o educando, como, por exemplo, contribuir para a sua formação enquanto indivíduo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um ser “completo e formado”. Quando as OCN discorrem sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, elas referem-se à compreensão do conceito de cidadania, admitindo uma consideração mais ampla e heterogênea:

[...] “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? \por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p.91)

⁴² Grifo nosso.

No item Bibliografia Básica⁴³, do mesmo modo que na Universidade A, as indicações da Universidade B também apresentam obras que podem favorecer a proposta anunciada pela Ementa.

3.3 Literatura Norte-Americana

	Universidade A	Universidade B
Objetivos	Ocorrência: a) Contexto histórico-social b) Contexto histórico-social norte-americano c) Senso crítico e apurado da cultura e civilização estudada	Ocorrência: a) Relações com momentos decisivos da história dos EUA. b) Geração beat e contracultura
Ementa	Ocorrência: a) Contexto sociocultural	Ocorrência: a) beatniks b) contracultura
Bibliografia Básica	Ocorrência	Ocorrência

3.3.1 Universidade A

No Plano de Ensino da Universidade A, na disciplina Literatura Norte-Americana I e II, com início no segundo ano, prosseguindo até o terceiro ano, encontramos a ocorrência dos termos citados no item Objetivos, da seguinte forma:

- a) Conhecer a situação histórica dos Estados Unidos a partir do século XVII até o Romantismo (século XIX), bem como leitura de textos e fragmentos de obras relevantes desses períodos; levar os alunos a

⁴³ ANEXO 4

analisar criticamente o **contexto histórico-social**⁴⁴ de tais movimentos através da leitura crítica e reflexiva de obras em língua inglesa;

- b) Orientar o aluno nas técnicas que deverão ser empregadas para a análise das obras, que serão sempre estudadas paralelamente ao **contexto histórico-cultural**⁴⁵ norte-americano;
- c) Desenvolver a capacidade de leitura e análise de textos e trechos de livros de literatura norte-americana para se criar um **senso crítico e apurado da cultura e civilização estudada**⁴⁶.

Os objetivos relacionados acima refletem a importância do Estudo da Cultura para uma melhor compreensão do ensino proposto pela disciplina. Observamos que os objetivos propõem que os alunos sejam orientados a analisar textos e fragmentos de obras literárias, fundamentados pelo contexto histórico-social e histórico-cultural norte-americano, possibilitando, assim, uma compreensão mais ampla sobre o que é apresentado em cada texto ou obra.

Ao aliar a disciplina Literatura Norte-Americana ao Estudo da Cultura, o aluno poderá entender que o uso de determinada língua, a escolha das palavras expressam, nos textos e nas obras, experiências, fatos, ideias ou acontecimentos de determinada época, de determinado momento histórico, social e cultural. Conforme abordamos em nossa fundamentação teórica, para Kramsch (1998, p.03), a língua expressa a realidade cultural, as palavras também refletem as atitudes e as crenças de seu autor e seu ponto de vista.

O texto da Ementa da Universidade A permanece inalterado em todas as etapas da disciplina de Literatura Norte-Americana; assim sendo, em todas as etapas, há a ocorrência do mesmo termo:

- a) Análise e interpretação de obras representativas dos diferentes períodos da literatura norte-americana, entendidas em seu

⁴⁴ Grifo nosso.

⁴⁵ Grifo nosso.

⁴⁶ Grifo nosso.

contexto sociocultural⁴⁷, das origens até o presente, incluindo a produção de autores pertencentes a minorias étnicas e sociais.

O texto acima reafirma a aliança entre o Ensino de Língua, na disciplina Literatura Norte-Americana, e o Estudo da Cultura, proporcionando ao aluno do Curso de Letras o desenvolvimento da leitura, da análise e da interpretação através das práticas culturais contextualizadas nos textos e nas obras.

A Bibliografia Básica⁴⁸ da Universidade A apresenta indicações que sustentam as propostas dos Objetivos e da Ementa, de maneira que prepara o futuro professor de Língua Estrangeira a capacitar seu aprendiz a desenvolver a consciência crítica social, assim como propõem as OCN.

3.3.2 Universidade B

No Plano de Ensino da Universidade B, na disciplina Literatura de Expressão Inglesa: O Teatro Norte-Americano do Século XX, como também em A Ficção Norte Americana do Século XX, A Ficção Norte-Americana da Independência ao Realismo e A Poesia Norte-Americana do Romantismo ao Século XX, disciplinas estas que correspondem à disciplina de Literatura Norte-Americana, com início no segundo ano, prosseguindo até o terceiro ano, no item Objetivos há a ocorrência dos termos relacionados no quadro nos seguintes textos:

- a) Uma visão introdutória, mas abrangente, dos diversos matizes da dramaturgia norte-americana no século XX e suas relações com **momentos decisivos da história dos E.U.A.**⁴⁹.
- b) Estudo das principais vertentes da prosa de ficção do século XX a partir do modernismo, passando pela **geração beat e a contracultura**⁵⁰ e culminando na ficção dos anos 80 e 90.

Os objetivos propostos pela Universidade B para a disciplina Literatura Norte-Americana relacionam o estudo da literatura à história dos Estados Unidos,

⁴⁷ Grifo nosso.

⁴⁸ ANEXO 5

⁴⁹ Grifo nosso.

⁵⁰ Grifo nosso.

possibilitando que o aluno entenda como, quando, onde e sob quais circunstâncias determinado texto, ou obra, foi escrito e como determinados momentos da história influenciaram os escritores. Esta relação entre a história de uma determinada sociedade e sua literatura expressa que construir um discurso não significa apenas uma escolha de palavras e linguagem, mas compreende ainda formular ideias e contextualizá-las dentro de uma situação. Conforme discorreremos no Capítulo I, essa contextualização dos momentos decisivos da história é produto do aspecto cultural de uma determinada sociedade, de uma determinada língua, relacionando, desta forma, aspectos socioculturais ao ensino de língua para a formação de professores nos Cursos de Letras.

É importante entendermos o sentido dos termos que ocorrem no segundo item dos Objetivos propostos pela Universidade B, que também estão presentes no texto da Ementa, e a relevância deles para a compreensão eu os alunos devem ter do contexto histórico-social e cultural da época nos Estados Unidos. A *Geração beat*, ou os *beatniks*, foi uma das mais influentes vanguardas culturais da segunda metade do século XX, tendo sido formada em Nova York por um grupo de jovens universitários que discutiam literatura, moral, política e o comportamento da sociedade e dos jovens americanos.

A produção literária da *Geração Beat* é notável, tanto do ponto de vista estético, quanto do ponto de vista do seu conteúdo. Em plena década de 50, seus principais autores, entre eles Allen Ginsberg, Willian Burroughs e Jack Kerouac, abordavam abertamente temas como o submundo das drogas, o homossexualismo e a loucura. Ainda que se tenha negado por muito tempo um espaço para as obras dos *beatniks* na literatura norte-americana, hoje se reconhece muito bem que seus escritos souberam conjugar realidade e tradição nacional com características vanguardistas (SHUMACHER, 1992).

Os *beatniks* são considerados os precursores do movimento da contracultura, uma forma de contestar o caráter social e cultural da sociedade no início da década de 60. Contracultura é um movimento integrado por pessoas que se excluíam socialmente e por algumas que se negavam a se adaptar às visões aceitas pelo mundo. Com o vultoso crescimento dos meios de comunicação, a propagação de normas, valores, gostos e padrões de comportamento se libertavam das amarras

tradicionais e locais, como a religiosa e a familiar, ganhando uma dimensão mais universal e aproximando os jovens de uma maior integração cultural e humana.

O estudo de tais temas é significativo para que o aluno possa entender o contexto social e cultural das obras literárias norte-americanas dessa época e, assim, perceber que, como afirma Kramsch, a língua incorpora a realidade cultural, pois, através da língua, membros de um determinado grupo social podem expressar suas experiências, sua realidade, como ocorre com os *beatniks*.

A Bibliografia Básica⁵¹ recomendada pela Universidade B contém não apenas obras literárias, mas também a indicação de obras que abordam a história da sociedade norte-americana no século XX, possibilitando, assim, que os objetivos propostos sejam discutidos em sala e favorecendo aos futuros professores de Língua Estrangeira um conhecimento mais amplo sobre o contexto social e cultural norte-americano. Assim, espera-se que eles possam levar aos seus futuros alunos uma reflexão mais aberta e livre sobre o mundo, tal como diz o objetivo descrito pelas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio.

3.4 Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

	Universidade A	Universidade B
Objetivos	Ocorrência: a)Produtos históricos b)Cultura(s) c)Interculturalidade d)relações entre língua, cultura e produtos culturais e)Práticas culturais f)Contextualização social	Não ocorrência
Ementa	Não ocorrência	Não ocorrência
Bibliografia Básica	Ocorrência	Ocorrência

⁵¹ ANEXO 6

3.4.1 Universidade A

No Plano de Ensino da Universidade A, na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I e II, com início no segundo ano, prosseguindo até o terceiro ano, encontramos a ocorrência dos termos citados no item Objetivos, da seguinte forma:

- a) Refletir sobre as línguas como **produtos históricos**⁵²;
- b) Analisar as questões relativas ao ensino de língua integrado à(s) sua(s) **cultura(s)** e buscar a compreensão da noção de **interculturalidade**⁵³ nesse contexto;
- c) Reconhecer as **relações entre língua, cultura e produtos culturais**⁵⁴ no ensino e aprendizagem de língua estrangeira;
- d) Considerar as competências linguística e lexical situando-as no interior das diferentes **práticas culturais** e a partir da **contextualização social**⁵⁵.

A disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa tem como responsabilidade promover a capacitação pedagógica dos futuros professores de Inglês e mostra compreender que, além da competência gramatical, o domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica deverá estar igualmente incluso no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao propormos uma reflexão sobre a língua como produto histórico, reconhecemos o conceito de Kramsch (1998, p.65), que destaca a natural conexão entre a língua falada pelos membros de um grupo social e a identidade desse determinado grupo. Pelo sotaque, escolha de palavras, padrões discursivos, os interlocutores se identificam e são identificados como membros desta ou daquela comunidade e, assim, desenvolvem um senso de importância social e de continuidade histórica, fazendo uso da mesma língua do grupo a que pertencem.

⁵² Grifo nosso.

⁵³ Grifo nosso.

⁵⁴ Grifo nosso.

⁵⁵ Grifo nosso.

Quando o objetivo de um ensino está relacionado às questões da cultura, buscar compreender a noção de interculturalidade é possibilitar que, ao conhecimento linguístico, seja agregada a percepção de novas culturas e de novas concepções de vida.

Recordamos que os fundamentos das Orientações Curriculares Nacionais (2006, p.90) consideram a prática diferenciada do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio buscando, na formação de indivíduos, o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para novos conhecimentos e uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.

Com o propósito de considerar as competências linguística e lexical, o aluno do Curso de Letras terá a possibilidade de compreender que não é suficiente dominar isoladamente o conjunto léxico-gramatical da língua estrangeira, mas, além disso, ele precisa entender, especificamente, como destaca Kramsch (1998, p.25), o contexto de situação; o ambiente físico, temporal e social no qual as trocas verbais ocorrem, assim como é relevante entender o contexto cultural, o conhecimento histórico, as crenças, atitudes, organização social e valores comuns dos membros de uma mesma comunidade discursiva. Só desse modo poderá haver o melhor entendimento do significado de suas trocas verbais.

A Ementa do Plano de Ensino da Universidade A apresenta o mesmo texto tanto na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I como na II e não apresenta ocorrência do termo **cultura** nem nenhum outro a ele relacionado. No entanto, destacam-se, na Bibliografia Básica⁵⁶, indicações que relacionam o ensino de Inglês ao contexto cultural.

3.4.2 Universidade B

No Plano de Ensino da Universidade B, na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I e II, com início no segundo ano, prosseguindo até o terceiro, não há ocorrência do termo **cultura** no item Objetivos nem nenhum outro termo de interesse à nossa pesquisa, o mesmo ocorrendo no texto da Ementa.

⁵⁶ ANEXO 7

No entanto, no item Bibliografia Básica⁵⁷, assim como na Universidade A, são feitas indicações de obras que promovem a contextualização cultural no ensino de língua, propiciando ao aluno a compreensão sobre a necessidade aprender e ensinar língua e cultura e, de tal forma, propiciar a esse futuro professor as competências necessárias para atender às propostas das OCN.

3.5 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

	Universidade A	Universidade B
Objetivos	Ocorrência: a)Desenvolvimento social, cultural	Não ocorrência
Ementa	Ocorrência: a)Perspectiva histórica e política	
Bibliografia Básica	Não ocorrência	Não ocorrência

3.5.1 Universidade A

No Plano de Ensino da Universidade A, na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, que ocorre no terceiro ano, encontramos a ocorrência dos termos citados no item Objetivos, da seguinte forma:

- a) Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam ao estudante saber tomar as decisões adequadas quanto à escolha dos fins, objetivos e meios para o ensino-aprendizagem na escola

⁵⁷ ANEXO 8

(pública e privada) brasileira, contribuindo assim para a formação e **desenvolvimento** psicológico, **social, cultural**⁵⁸ e afetivo do aluno.

Neste item, percebemos a preocupação com o aluno do Curso de Letras como futuro professor de Inglês, ao expor a necessidade de contribuir para o seu desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo. Esse foco retrata a concepção de um ensino que concentra mais esforços na formação de um futuro profissional considerando seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, logo preparando esse futuro professor para atender ao que as OCN consideram as necessidades da sociedade atual, que apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo se tornam meios.

Para as OCN, na disciplina Língua Estrangeira, buscar a formação de indivíduos faz parte das preocupações educacionais da disciplina, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para novos conhecimentos, uma nova maneira de pensar e ver o mundo.

Sob o mesmo ponto de vista dos Objetivos propostos, no texto da Ementa do Plano de Ensino da Universidade A, há a ocorrência do termo exposto no quadro no seguinte item:

- a) A disciplina trata, numa **perspectiva histórica e política**⁵⁹, das teorizações sobre o ensino, oferecendo um repertório pedagógico básico que favoreça a reflexão sobre o processo de planejamento e organização da prática pedagógica. Por meio do estágio curricular supervisionado de observação, procura fazer com que o futuro docente compreenda a realidade do cotidiano escolar, oferecendo-lhe condições para atuar em diversos contextos educativos.

O texto mantém o foco na preparação do futuro professor, desenvolvendo o pensamento crítico-reflexivo como meio de buscar respostas aos limites encontrados no cotidiano escolar, produzindo novos conhecimentos e contribuindo para que este

⁵⁸ Grifo nosso.

⁵⁹ Grifo nosso.

futuro professor adquira consciência de sua responsabilidade social, no sentido da democratização do ensino de qualidade em nosso país.

A Bibliografia Básica⁶⁰ indicada pela Universidade A para a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa aponta obras de caráter pedagógico, não havendo a ocorrência de obras sobre o estudo da cultura ou semelhante.

3.5.2 Universidade B

Nos textos dos itens: Objetivos, Ementa e Bibliografia do Plano de Ensino da Universidade B, para a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, não consta a ocorrência do termo **cultura** ou nenhum outro a ele relacionado.

A Bibliografia Básica⁶¹ indicada também apresenta o mesmo perfil da Bibliografia oferecida pela Universidade A, listando obras com abordagem pedagógica, além da indicação de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. Entre os documentos oficiais destaca-se a ausência da indicação para leitura das Orientações Curriculares Nacionais, OCN, responsável pelas propostas para as funções educacionais do Ensino Médio.

3.6 Disciplinas não semelhantes

Após levantamento minucioso sobre as disciplinas semelhantes entre as duas universidades investigadas em nossa pesquisa, verificamos que somente a Universidade A oferece, em seu currículo, disciplinas a mais, com foco no ensino de inglês. São elas:

Produção de Textos em Língua Inglesa;
Oficinas de Textos em Língua Inglesa e
Semântica da Língua Inglesa.

⁶⁰ ANEXO 9

⁶¹ ANEXO 10

Entendemos que a disciplina Oficinas de Textos em Língua Inglesa é uma disciplina remanescente de um currículo antigo da Universidade A e que sua nomenclatura está sendo substituída por Produção de Textos em Língua Inglesa.

Isso não significa que os conteúdos desenvolvidos nessas três disciplinas não sejam, de alguma forma, trabalhados na Universidade B nas disciplinas consideradas semelhantes.

3.6.1 Produção de Textos em Língua Inglesa e Oficina de Textos em Língua Inglesa

No Plano de Ensino da Universidade A, na disciplina “Produção de Textos em Língua Inglesa”, exatamente como na disciplina “Oficina de Textos em Língua Inglesa”, que ocorre no segundo ano, encontramos no item Objetivos, o seguinte texto:

Compreender e identificar os diferentes tipos de texto;

Desenvolver competência para produzir pequenos **textos de diversos gêneros**⁶²;

Utilizar os recursos adequados da morfologia e da sintaxe na produção de textos.

Com efeito, é pertinente discorrermos sobre “textos de diversos gêneros”, uma vez que os gêneros textuais são tipos específicos de textos, literários ou não. São modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, dissertativas, argumentativas, procedimentais e exortativas), utilizadas como formas de organizar a linguagem. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, crônicas, editoriais, ementas,

⁶² Grifo nosso.

ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin (1992) estabelece que os gêneros textuais têm a função de organizar os enunciados, ou seja, dar-lhes forma, o que, por sua vez, implica uma grande diversidade, já que cada vez que a língua é colocada em uso ela o é de uma forma específica, tendo em vista os diferentes contextos em que seus usuários a utilizam.

Portanto, trabalhar com gêneros textuais em uma disciplina de língua inglesa significa possibilitar ao aluno dois momentos, primeiro o contato com materiais autênticos, que podem descrever os costumes e tradição de uma cultura, facilitando, assim, a sua experiência na cultura da língua estrangeira estudada. Segundo, propicia que o aluno mergulhe na contextualização do texto, uma vez que texto é uma unidade linguística concreta, dotada uma função sociocomunicativa:

Texto é unidade linguística comunicativa fundamental, produto de uma atividade verbal humana, que possui sempre caráter social, está caracterizado por seu campo semântico e comunicativo, assim por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua. (BERNÁRDEZ, 1982, p.85)

Os gêneros textuais são respaldados nas práticas sociais, na dinâmica da vida social e cultural, o que favorece o desenvolvimento do aluno para a compreensão do contexto sociocultural inerente aos materiais autênticos utilizados em aula.

O texto da Ementa reforça os Objetivos propostos, uma vez que estabelece como meta desenvolver a habilidade escrita em língua inglesa a partir da produção de textos descritivos, narrativos e argumentativos, destacando as peculiaridades de cada um dos gêneros textuais.

Tal disciplina pode fazer com que o aluno do Curso de Letras, futuro professor de Língua Inglesa, compreenda a escrita como um processo de pensamento e se veja como um criador de linguagem, de conteúdo e mensagem. Assim, entenderá não somente o produto da escrita como também o processo de transformação dos pensamentos em palavras verbalizadas.

As Orientações Curriculares Nacionais entendem a produção de textos como parte dos modos culturais de usar a linguagem, não desvinculando a língua da cultura, mas, especificamente, das questões sociais. “A escrita não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários.” (BRASIL, 2006, p.99).

3.6.2 Semântica da Língua Inglesa

No Plano de Ensino da Universidade A, na disciplina “Semântica da Língua Inglesa”, que é oferecida no terceiro ano, encontramos, no texto do item Ementa, a indicação do estudo de expressões idiomáticas, conforme texto abaixo:

“Estudo da produção de sentido em língua inglesa. Observação e análise do conteúdo semântico das unidades linguísticas. **Estudo de expressões idiomáticas**⁶³. Prática oral e escrita da língua inglesa em seus diferentes contextos de uso.”

Considerando-se que semântica é o estudo do sentido das palavras de uma língua, entendemos que é possível conhecer parte da identidade do sujeito enunciador pelo uso que ele faz das expressões da língua. A teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (1992 apud REZENDE, 2006) trata o processo de aspectos semânticos e discursivos como pistas da identidade linguística do sujeito enunciador; identidade esta que faz parte da identidade social do sujeito comunicante.

Para Kramsch (1998), a semântica está intimamente ligada à cultura por meio da linguagem, através do que ela diz ou daquilo a que ela se refere como signo codificado, seja pelo sotaque, escolha de palavras, padrões discursivos, os interlocutores se identificam e são identificados.

No que se refere às expressões idiomáticas, na língua inglesa temos o que chamamos de *phrasal verbs*, isto é, uma combinação de um verbo e uma ou mais palavras, podendo ser preposições ou advérbios. As expressões idiomáticas fazem parte da estrutura linguística da língua inglesa, o que torna importante o seu

⁶³ Grifo nosso.

aprendizado, principalmente por elas serem descritivas e terem a capacidade de expressar determinadas ações - por exemplo, *fill in* (completar) é uma opção para *complete*. Segundo Hogan e Igreja (2004, p.15), “existe uma tendência natural a utilizar *phrasal verbs* em vez de verbos puros.” E são essas múltiplas expressões idiomáticas que fazem do signo linguístico um signo cultural.

A aprendizagem e o ensino de expressões idiomáticas propiciam ao aluno do Curso de Letras, futuro professor de Inglês, um contato amplo com a cultura dos falantes da língua-alvo.

Considerações Finais

Buscamos, nesta pesquisa, tecer considerações acerca da questão do estudo da cultura no processo de ensino de Língua Estrangeira, aqui, Língua Inglesa, no Curso de Letras. Pretendemos, com isso, contribuir para uma melhor compreensão de como esta interconexão acontece de maneira efetiva na formação do futuro professor, para que, desse modo, as Universidades e os profissionais envolvidos nesse complexo processo possam refletir sobre o currículo do curso e o planejamento das disciplinas e, além disso, fiquem de acordo com as normas do MEC.

Abordamos renomados estudos realizados com a finalidade de demonstrar como o estudo da cultura e o ensino de língua são indissociáveis, ficando assim evidenciada a língua como um fenômeno social que reflete a cultura e é influenciada por ela, de modo que uma não existe sem a outra. Pode-se constatar, então, que a cultura deve estar presente no ensino de Língua Estrangeira desde o primeiro dia de seu aprendizado, como uma característica da própria língua, observada, igualmente, como uma prática social.

Uma vez que, as Orientações Curriculares Nacionais apregoam uma preocupação com a formação do aluno, valorizando o conhecimento e a consciência social e, nessa óptica, o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira vão além do ensino linguístico. Destaca-se, assim, a necessidade de preparar o aluno do Curso de Letras, para que quando professor de Língua Estrangeira ele possa apresentar aos seus alunos um ensino de língua contextualizado, muito além de elementos léxico-gramaticais, estimulando-os, também, como indivíduos que abarquem interculturalmente o aprendizado de uma língua estrangeira.

Ao optarmos pelo estudo documental dos Planos de Ensino, documentos que norteiam o desenvolvimento dos cursos universitários, inicialmente delimitamos a nossa pesquisa ao Estado de São Paulo e selecionamos, criteriosamente, quatro Universidades, sendo duas públicas (Estadual e Federal), uma privada e uma confessional. No entanto, dada a dificuldade de coletar dados, seja pela indisponibilização dos Planos de Ensino *online*, seja pela negação dos Coordenadores dos respectivos Cursos em fornecê-los, encontramos-nos limitados a

duas universidades, cujos coordenadores nos forneceram gentilmente os Planos de Ensino atualizados, dispuseram-se a nos auxiliar com a pesquisa e, em nenhum momento, questionaram sobre a divulgação do nome das respectivas instituições. Todavia, por uma questão ética, os nomes foram suprimidos: conforme consta no capítulo da análise, o nosso interesse não é investigar as universidades e sim analisar a relação de estudo da cultura no ensino de línguas apontados pelos Planos de Ensino das disciplinas de Língua Estrangeira, com foco em Inglês.

Com efeito, entendemos os Planos de Ensino como importante condutor para guiar um Curso Universitário de qualidade, isto é, os Planos de Ensino são documentos bases que servem como referência aos docentes, evidenciam os objetivos das disciplinas em questão e discriminam de forma detalhada os itens a serem ministrados ao longo do curso.

O conteúdo dos Planos de Ensino e a classificação dos tópicos a serem apresentados ficam a critério dos autores, porém de um modo geral, além dos três itens (Objetivos, Ementa e Bibliografia) analisados nesta pesquisa, os documentos apresentam:

- Título da disciplina;
- Carga horária;
- Metodologia;
- Critérios de avaliação;
- Conteúdo pragmático.

O Título da disciplina pode ser livremente escolhido pela Instituição, como observamos em nossa análise as divergências entre os nomes atribuídos pela Universidade A e pela Universidade B. O item Carga Horária expressa a quantidade de horas do curso em questão e periodicidade, que pode ser anual ou semestral. A distribuição de carga horária é importantíssima para a evolução do curso, embora elas tenham que se adaptar às normas do MEC e aos estatutos internos das Universidades. No item Metodologia, se busca entender como os Objetivos do Plano serão atingidos pelo professor. Mais do que só indicar os meios, é necessário indicar também qual a interação entre eles, fato este não comum entre os documentos aqui investigados. No que diz respeito aos Critérios de Avaliação neste item, procura-se conhecer como o professor saberá se aquilo que está sendo

passado em sala de aula está sendo de fato absorvido pelos estudantes - em outras palavras, como avaliar o nível de aprendizagem do aluno. Quanto ao Conteúdo Pragmático, nesta seção deve ser indicado quais são os temas das aulas que serão ministradas ao longo do curso, de forma a deixar claro ao aluno a sequência lógica de idéias que lhe serão passadas.

Como se pode observar o Plano de Ensino é um instrumento de trabalho importantíssimo, serve de referência para as atividades de ensino-aprendizagem que ocorrerão durante o curso. Faz-se necessário apontar que um Plano de Ensino sempre tem sua origem num projeto pedagógico institucional que dinamiza as direções do ensino, detalhadas num plano de curso e de unidade. Expressa, ainda, as opções da Instituição diante do seu contexto de ensino-aprendizagem, que implica pensar simultaneamente o conteúdo e os sujeitos com os quais interagem.

Após a análise criteriosa dos documentos desenvolvida para esta pesquisa, revelou-se o predomínio de currículos estabelecidos de forma tradicional. Ao analisarmos a disciplina Língua Inglesa observamos que os Planos de Ensino das duas Universidades aqui investigadas apontam para uma seleção de bibliografias tradicionais e restritas ao conteúdo gramatical, o que nos leva a entender as aulas como meramente expositivas, com resolução de exercícios de fixação.

Contata-se, então, que quanto à disciplina observamos que é comum não apresentarem coerência entre os Objetivos e as Bibliografias, ou seja, a teoria não dialoga com a prática. Enquanto os Objetivos da disciplina Língua Inglesa, por vezes provem o estudo da cultura, as indicações bibliográficas se limitam à livros de gramática e dicionários.

A respeito do ensino das Literaturas, se por um lado a incidência do estudo da cultura parece pouco profunda quando se analisa o ensino de língua, no que diz respeito às indicações bibliográficas, há uma compensação no ensino das literaturas de língua inglesa, contudo, voltados apenas para Literatura Inglesa e Norte-Americana. Não encontramos em nenhum dos Planos analisados indicação de estudo de outras literaturas de língua inglesa, como africana, indiana, caribenha, entre outras.

No que se refere aos Planos de Ensino das disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, vemos seu conteúdo prejudicado pela redução da carga horária estabelecida pelo MEC, ou seja, mesmo

que o estudo da cultura esteja presente nos Objetivos destas disciplinas seu trabalho fica comprometido devido à dificuldade de um tempo não satisfatório para desenvolvê-lo de forma significativa.

Ressalta-se também que, ao longo dos anos, as constantes mudanças efetuadas pelo governo por meio de leis e diretrizes não permitem que os Cursos de Letras adotem um perfil mais flexível para o ensino de Língua Estrangeira.

Reconhecemos que os Planos de Ensino deveriam ter como base o conhecimento da realidade para adequar-se às necessidades e possibilidades dos alunos dos Cursos de Letras, para que estes quando docentes alcancem os objetivos promovidos pelas OCN sobre a interconexão do Ensino de Língua Estrangeira e Estudo da Cultura. Serem flexíveis e abertos para permitirem a participação de todos os interessados e possibilitarem ajustes sempre que necessário. Constatamos ainda que os Planos de Ensino deveriam constituir um perfil exequível, ou seja, executável, no que se refere ao estudo da cultura em um determinado tempo-duração, centrado no cerne de que o aluno do Curso de Letras será um futuro professor de Língua.

Após minuciosa análise dos Planos de Ensino dessas duas universidades, podemos concluir que o ensino da cultura no ensino de língua ainda é pouco desenvolvido, mesmo que os termos relacionados à cultura apareçam nos documentos, observamos pelas indicações bibliográficas a resistência ao ensino da cultura, razões essas que somente os professores ou os responsáveis pela elaboração dos Planos de Ensino poderiam alterar. As indicações bibliográficas geram uma contradição aos Objetivos e a Ementa dos Planos de Ensino.

Verificamos que há, ainda que breve, o interesse no ensino da cultura, pelo menos ele é apontado através dos termos relacionados à cultura, contudo observamos uma dificuldade em associar cultura à língua de uma maneira mais efetiva. Encontramos a língua ensinada de uma forma mecânica, no qual apenas o léxico e os aspectos linguísticos que envolvem a língua são valorizados, deixando de lado a compreensão de que língua é um produto da manifestação cultural de um povo. Conhecer e falar uma determinada língua não implica apenas adquirir regras gramaticais e vocabulário, mas saber que há muito mais conteúdo envolvendo cada expressão, léxico, aspecto linguístico, isto é, há a cultura de um povo.

Observamos, desta maneira, que a formação de professores pelos Cursos de Letras em relação à importância do ensino da cultura no ensino de língua tem muito a progredir e a aperfeiçoar.

Sabemos que trabalhar com cultura em sala de aula, ou seja, promover o ensino da cultura no ensino de língua é pisar em terreno movediço dada a complexidade que norteia os conceitos de cultura, no entanto, é indispensável que os Cursos de Letras assumam este desafio, para em fim, podermos contar com professores que contemplam a relevância do conhecimento cultural para promover aos seus alunos de Língua Estrangeira o desenvolvimento da consciência social, criatividade, abertura para conhecimentos novos e uma nova maneira de ver o mundo.

Reconhecemos que o Estudo da Cultura trata-se de uma proposta desafiadora ao Ensino de Língua nos Cursos de Letras para a formação de professores e acreditamos que há muito a se desenvolver sobre o emprego desta interconexão no contexto de sala de aula de uma Universidade.

Nesse sentido, esperamos que nossas colocações contribuam com os alunos dos Cursos de Letras, futuros professores de Língua Estrangeira, e com as próprias Instituições de Ensino e seus profissionais; para que possam compreender a relevância do aspecto cultural em Língua Estrangeira, uma vez que ao aprender e ensinar língua como cultura, o educador contribui na formação de cidadãos preparando-os para o desenvolvimento da consciência social e uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Alysso de – *Leis do Ensino Secundário e seus comentários: decretos, leis, portarias, circulares, despachos, instruções de 1931 a 1935*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1935.
- ALMEIDA, J.R.P. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antonio Chizzotti. Brasília: INEP/ PUC SP, 1989.
- BECHARA Evanildo. Estrangerismos são cada vez mais presentes na língua portuguesa. *Espaço Aberto*. Globo News, 27 de abril de 2011. Entrevista a Alexandre Garcia.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BROWN, Douglas. H. *Teaching by Principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd edition. New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994.
- BURRIDGE, Kate. *Blooming English - Observations on the roots, cultivation and hybrids of the English language*. Cambridge University Press, 2004.
- BYRAM, Michael. MORGAN, Carol. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- _____, Michael. *Teaching and Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994 .
- _____, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multicultural Matters, 1997.
- _____, Michael & FLEMING, Michael. *Language Learning in Intercultural Perspective*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- CELANI, M. A.A.. O Ensino da Língua Estrangeira no Império: O Que Mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, Neusa (Orgs.) *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: EDUC, 2000. p.216-248
- CHAGAS, V. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- CHARAUDEAU P. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette. 1992.
- CIAMPA, A.C. *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press, 2001.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*, second edition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FACCINA, R.L.S. *Políticas Linguísticas: Normatização do Ensino de Língua Portuguesa no Século XX*. 2002. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: Ensaio*. 7. ed São Paulo: Cortez, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Inglês no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

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

GUILHERME, Manuela. *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HADLEY, A. O. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1986.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, E.T. *The Silent Language*. Greenwich: CT. Fawcett, 1959.

HANNA, V.L.H. Autenticidade e cultura num parendizado significativo: contribuição para uma metodologia do ensino de inglês como língua estrangeira numa abordagem comunicativa. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

_____. Reflexões Sobre A Trajetória Do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. *Revista do GEL*, São Paulo, v.6, n.2, p.207-231, 2009.

HEPBURN, M. A. O Multiculturalismo, as Mídias e a Educação. In: DELORS, J. (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 254 – 256.

HOGAN, J.T. e IGREJA, J.R. *Phrasal Verbs: como falar inglês como um americano!* São Paulo: Disal, 2004.

HOLLIDAY, Adrian; HYDE, Martin e KULLMAN, John. *Intercultural Communication*. London and New York: Routledge, 2004.

LAMEIRAS, Maria Stela Torres Barros. Ensino de Língua x Cultura: em busca de um aprendiz artesão, autônomo e cidadão. In: TAVARES, Roseanne Rocha (Org.) *Língua, Cultura e Ensino*. Maceió: UFAL, 2006.

LARAIA, R.B. *Cultura – Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEFFA, V.J. O Ensino de Inglês no Futuro: da Dicotomia para a Convergência. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003.

LEE, W.Y. Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, v. 49, n. 4, p. 323-28, 1995.

LIMA, L. O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

KATZ, S. e BLYTH, C. S. *What is grammar?* Em S. Katz and J. Watzinger – Tharp (Eds.). *Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom* (pp. 2-14). Boston: Heinle Cengage Learning, 2008.

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

_____, Claire. ***Context and Culture in Language Teaching***. Oxford: Oxford University Press. 2001.

MALMKJAER, Kristen. *The Linguistics Encyclopedia*. London and New York: Routledge, 2002.

MARCUSCHI, Luiz e DIONISIO, A.P. (orgs.). *Fala e Escrita*. Recife, Pernambuco: CEEL, 2007.

MARTINET, André. *Éléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Colin, 1970.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

NUNES, Maria Thetis – *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB [Instituto Superior de Estudos Brasileiros], 1962.

OLIVEIRA, L. E. M. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. Dissertação de Mestrado (Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1986.

Ortiz, M.L.A. Os Fraseologismos como Expressão Cultural: Aspectos de seu Ensino em PLE. In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (Orgs) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.157-171.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363

_____, A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003.

- PENNYCOOK, Alastair. *The Culture Politics of English as an International Language*. New York: Longman, 1994.
- PILLETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- RICHARDS, Jack C. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Eli Hinkel, 1999.
- RICHARDS, Jack C. and SCHMIDT, Richard. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Cambridge: Pearson Education, 2002.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SHUMACHER, Michael. *Dahrma Lion: a Critical Biography of Allen Ginsberg*. New York: St. Martin Press, 1992.
- TEIXEIRA, A. *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TRUDGILL, Peter. Sociolinguística – Linguagem e Sociedade. In: *Sociolinguistics: an Introduction*. New York: Penguin Books, 1974.
- TYLOR, Edward. *Primitive Culture*. London/New York: Harper Torchbooks, 1958.
- VALDES, Joyce Merri. *Culture Bound, Bridging the Cultural Gaps in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

Webgrafia

BELLO, J. L. P.. Educação no Brasil: a história das rupturas. In: Revista *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>
Acesso em: 10/06/2011.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais*. Conhecimento de Línguas Estrangeiras. Brasil, 2006.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
Acesso em 20/08/2011.

ELLIS, R. Principles of instructed second language acquisition. CAL Digest, 2008.
Retirado de www.cal.org, em 03 de dezembro de 2011.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As Primeiras Faculdades de Letras no Brasil. In: Revista *Helb*, ano 2, nº 2 – 1/2008. Disponível em <http://www.helb.org.br>. Acesso em: 10/06/2011.

GARCIA, Alexandre. Espaço aberto. Disponível em <http://g1.globo.com/videos/globo-news/espaco-aberto-alexandre-garcia/v/estrangeirismos-sao-cada-vez-mais-presentes-na-lingua-portuguesa/1495661/> Acesso em 28/04/2011.

Inep: <http://ww.inep.gov.br>. Acesso em 28/04/2011.

MEC: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 28/04/2011.

MECLEGIS: <http://meclegis.mec.gov.br>. Acesso em 28/04/2011.

Anexo 1

Bibliografia

Disciplina: Língua Inglesa

Universidade A

AZAR, Betty S. *Understanding and Using English Grammar*, 3rd Ed. Englewoodcliffs : Longman, 1999.

_____. *Understanding and using english grammar: Wokbook*, 3rd ed. Englewoodcliffs : Longman, 2000.

_____. *Fundamentals of English grammar: workbook*. New York: Longman, 2003.

EASTWOOD, J. *Oxford Practice Grammar*, Oxford: Oxford University Press

FUCHS, M. *Focus On Grammar, Intermediate Course For Reference And Practice*, New York: Longman

SWAN, M. *How English Works: a Grammar Practice Book*. Oxford: Oxford University Press. 1997.

THOMSON, A. J.; MARTINET, A. V. *A practical english grammar*. London: Oxford University Press, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Alexander, L. G. *Longman Advanced Grammar*. Essex, England: Longman, 1995.

AZAR Betty Schramper, HAGEN Stacy, *Fundamentals of English grammar: workbook*. New York: (428.24 A992f 3rd. ed. / 2003)

Doff, A. & Jones, C. *Language in Use, A Pre-intermediate Course*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

Eastwood, J. *Oxford Practice Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 1996.
Fuchs, M.

Focus On Grammar, Intermediate Course for Reference and Practice. Essex, England: Longman. 1995.

JONES, Leo, *Communicative Grammar Practice : Activities For Intermediate Students Of English*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1992. (425 J77c) Longman, 2003

McCarthy, M. *English Vocabulary In Use*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

MURPHY, Raymond; SMALZER, William R. *Grammar In Use: Intermediate : Self-Study Reference And Practice For Students Of English; with answers*, 2. ed. Cambridge, MA : Cambridge University Press, 2001.

NEWBY, Michael. *The structure of english,a handbook of english grammar*. New york: Cambridge University Press, 1987.

Perrot, M. *Grammarfor English Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 2000.

STEER, Jocelyn; CARLISI, Karen. *The advanced grammar book*. 2 ed. Boston: Heinle & Heinle, 1998.

THOMSON, A. J.; MARTINET, A. V. *A practical english grammar*. London: Oxford University Press, 2005.

Swan, M. *How English Works, a Grammar Practice Book*. Oxford: Oxford University Press. 1997.

Woodward, S. *Fun With Grammar, Communicative Activities for the Azar Grammar Series*. New Jersey: Prentice Hall Regents. 1997.

Anexo 2

Bibliografia

Disciplina: Língua Inglesa

Universidade B

BURGESS, A. English literature. London: Longman, 1986.

CDOL. CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE. Disponível em:
<http://dictionary.cambridge.org/>

FARRELL, M. The world of English. Harlow: Longman, 1995.

HOUAISS, A. (Ed.) Webster's dicionário inglês-português. Rio de Janeiro: Record, 1982.

IGE. The internet grammar of English. Disponível em: <http://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/>

LEECH, G., CRUICKSHANK, B., IVANIC, R. An A-Z of English Grammar and Usage. London: Longman, 2002.

LWD. Longman web dictionary. Disponível em: <http://www.longmanwebdict.com>

MWO. MERRIAM-WEBSTER ONLINE. Disponível em: <http://www.m-w.com/dictionary.htm>

MURPHY, R., SMALZER, W.R. Basic Grammar in Use With. Cambridge: Cambridge University Press, 2002 (respostas e CD)

OWL. Online writing lab. Disponível em: <http://owl.english.purdue.edu/> Acesso em: 30 ago. 2004.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. A university grammar of English. Harlow: Longman, 1979.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. LEECH, R. SVARTVIK, J. A comprehensive grammar of the English language. Harlow: Longman, 1985.

RUNDELL, M. (Ed.) MacMillan English dictionary for advanced learners. London: MacMillan, 2002.

SOARS, L., SOARS, J. New Headway Pre-intermediate. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SUMMERS, D. (Ed.) Longman dictionary of contemporary English. 6th Ed. Burnt Mill, Harlow:Longman, 1988.

THOMSON, A.J., MARTINET, A.V. A Practical English Grammar for Foreign Students. Oxford, Oxford University Press, 1986.

Anexo 3

Bibliografia

Disciplina: Literatura Inglesa

Universidade A

ABRAMS, M.H. (gen. ed.). *The Norton anthology of English literature*, 7th ed. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 2000.

CHAUCER, G. *The Canterbury Tales*. Essex: Longman, 1997.

COOTE, S. *The Penguin short history of English literature*. London: Penguin Books, 1993.

DICKENS, C. "The signalman." Disponível em:
<http://ebooks.adelaide.edu.au/d/dickens/charles/d54sm/>

JOYCE, J. "Araby." In: Brooks, Cleanth (ed.). *Understanding fiction*; 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1979.

STEVENSON, Robert Louis; STADE, George; DAVIDSON, Jenny. *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde and other stories*. New York: Barnes & Noble, 2004.

THORNLEY, G.C. and ROBERTS, G. *An Outline of English Literature*. London: Longman, 1990.

WILLIAMS, O. (ed.). *Immortal poems of the English Language*. New York: Pocket Books, 1952.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALLEN, W. *The English novel*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

BROOKS, C. and WARREN, R. P. *Understanding fiction*, 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1971.

BROOKS, C. and WARREN, R. P. *Understanding poetry*, 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

CARTER, R. and McRAE, J. *The Routledge history of literature in English: Britain and Ireland*. London and New York: Routledge, 1998.

DICKENS, C. "The signalman." In: DOLLEY, C. (ed.). *The Penguin book of English short stories*. Harmondsworth: Penguin, 1979.

FORSTER, E. M. *Aspects of the novel*. Harmondsworth: Penguin, 1970.

FOWLER, A. *A history of English literature*. Oxford: Blackwell, 1992.

MAYHEAD, R. *Understanding literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MORGAN, K. O. *The Oxford illustrated history of Britain*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

ROGERS, P. (ed.). *An outline of English literature*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

STEVENSON, R. L. *The strange case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. (Penguin Popular Classics). London: Penguin, 1994.

Anexo 4

Bibliografia

Disciplina: Literatura Inglesa

Universidade B

ABRAMS, M.H.(ed) The Norton Anthology of English Literature. New York: Norton, 1979, 2 v.

ADAM, Ian and TIFFIN, Helen (eds) Past the Last Post: Theorising Post Colonialism and Post Modernism. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.

ARMSTRONG, Nancy. Desire and Domestic Fiction: A Political History of the Novel. Oxford:Oxford University Press, 1987.

BALLASTER, Ros. Seductive Forms: Women's Amatory Fiction from 1684 to 1740. Oxford: Clarendon Press, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética(A Teoria do Romance).São Paulo: Editora Unesp, 1993.

_____ Problemas da Poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____ Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BURGESS, Anthony. English Literature. London: Longman, 1986.

CANDIDO, Antonio et alii. A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CARTER, Ronald & McRae, John. History of Literature in English:Britain and Ireland. London:Routledge, 1997.

CHATMAN, Seymour. Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film, 1978.

DAVIS, Lennard J. Factual Fictions: The Origins of the English Novel. New York: Columbia University Press, 1983.

DOODY, Margaret Anne. The True Story of the Novel. London: Fontana, 1998.

GILBERT, Sandra M. and GUBAR, Susan. The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. New Haven: Yale University Press, 1979.

HUTCHEON, Linda. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. London: Routledge, 1988.

_____ *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge, 1989.

LYOTARD, J.F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MCKEON, Michael. *The Origins of the English Novel 1600-1740*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

POOVEY, Mary. *Uneven Developments: The Ideological work of Gender in Mid-Victorian England*. Chicago-London: Univ. of Chicago Press, 1988.

REID, Ian. *Narrative Exchange*. London: Routledge, 1992.

RICHETTI, John. *The Columbia History of the British Novel*. Columbia University Press, New York, 1994.

RIMMON-KENAN, Shlomith. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London: Methuen, 1983.

SPENCER, Jane. *The Rise of the Woman Novelist*. Oxford: Clarendon Press, 1986.

SHOWALTER, Elaine. *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press, 1977.

WATT, Ian. *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. London: Hogarth Press, 1987.

WAUGH, Patricia. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. New Accents. London: Methuen, 1984.

WHEELER, Michael. *English Fiction of the Victorian Period, 1830-1890*. London: Longman, 1985.

Anexo 5

Bibliografia

Disciplina: Literatura Norte-Americana

Universidade A

BRADLEY, Edward Sculley et al. (eds.). *The American tradition in literature*. New York: Norton, 1962.

FITZGERALD, Francis Scott. *The Great Gatsby*. London: Penguin Books Ltd., 1994

FOERSTER, Norman. *A literatura como imagem: a ficção e a poesia americana do puritanismo ao realismo atual*. Rio de Janeiro: Lidador, 1965.

HIGH, Peter B. ***An outline of American literature***. London: Longman, 1997.

HIGH, Peter B. *An Outline of American Literature*. London: Longman, 1997.

HOWARD, Leon. *A Literatura Norte-Americana*. São Paulo: Cultrix, 19

KARNAL, Leandro. *A história dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

Miller, Arthur. *The Crucible*. Harmondsworth: Penguin, 1998. (147310)

SPILLER, Robert Ernest. *O Ciclo da Literatura Norte-Americana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

TAYLOR, Walter Fuller. *A história das letras americanas*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

TINDALL, George & SHI, David. *America: A Narrative History*. New York: W.W. Norton & Company, 1989.

WALKER, Alice. "The Flowers". In: *Love & Trouble: Stories of Black Women*. Chicago: Harcourt Brace & Company, 1973. (813.54 W177i 2001)

_____. *A cor púrpura*.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FOERSTER, Norman. *A literatura como imagem: a ficção e a poesia americana do puritanismo ao realismo atual*. Rio de Janeiro: Lidador, 1965.

FOERSTER, Norma (ed.) *American Poetry and Prose*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1957.

JEFFERSON, Thomas. *The Declaration of Independence*.

FAULKNER, William. *A rose for Emily*. (texto fornecido pelo professor)

FULLER, E. & KINNICK, B.J. (eds.). *Adventures of American Literature*. Vols. 1-4. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1963.

LUCAS, Marcelia H., WARD, Herman M. (eds.). *Prose and Poetry of America*. The L.W. Singer Company, Inc., Syracuse, N.Y., 1950.

TAYLOR, Walter Fuller. *A história das letras americanas*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

UPDIKE, John. "A & P". In: *Being People*. KRAL, Thomas (ed.) Washington, D.C., USIA.

Anexo 6

Bibliografia

Disciplina: Literatura Norte-Americana

Universidade B

BLAIR, W.; HORNBERGER, T.; STEWART, R. Breve história da literatura Americana. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

BRADLEY, S. et alli. The American Tradition in Literature. Norton & Company, 1974.

CARLSON, M. Teorias do teatro. Estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FINKELSTEIN, S. Existencialismo e alienação na literatura norte-americana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

HAUSER, A. História social da literatura e da arte. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

KERMODE, F. Um apetite pela poesia: ensaios de interpretação literária. São Paulo: Ed. USP, 1993.

McMICHAEL, G. Concise Anthology of American Literature. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

PAGLIA, C. Personas sexuais: arte e decadência de Nefertite a Emily Dickinson. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PERKINS, D. A History of Modern Poetry. Vol. I. From the 1890s to the High Modernist Mode. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

_____. A History of Modern Poetry. Vol. II. Modernism and After. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

PERLOFF, M. Poetic Licence: Essays on the Modernist and Postmodernist Tradition. Evanston: Northern University Press, 1990.

PREMINGER, A.; BROGAN, T. V. F. The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics. New Jersey: Princeton University Press, 1993.

ROSENFELD, A. et alli. A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 1976.

STATON, S. Literary Theories in Praxis. 4th ed. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1993.

TYTELL, J. *Naked angels: The Lives and Literature of the Beat Generation*.
CHARTERS, Ann (ed.) *The Portable Jack Kerouac*. Viking/Penguin Books, 1995.

WAUGH, P.; RICE, P. *Modern Literary Theory*. 4th ed. London: Arnold, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *Practical Stylistics: an Approach to Poetry*. Oxford: Oxford
University Press, 1992.

Anexo 7

Bibliografia

Disciplina: Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

Universidade A

BROWN, Douglas. H. *Teaching by Principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd edition. New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. New York: Cambridge University Press, 2001.

Gilmore, Alex. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 , pp 97-118. 2007; doi:10.1017/S0261444807004144. Disponível:

<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=902972>

HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1988.

Jack C. & Rodgers, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, 2001. LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34. 1995.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. – Brasília : Ministério ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2001.

Smith, Bryan. Virtual Realia in the Internet. *TESL Journal*. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Smith-Realia.html>

Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 1999; Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, 1996. The five Cs standards. Disponível em:

<http://www.globalteachinglearning.com/standards/5cs.shtml>

Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2001.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press. 1984.

WIDDOWSON, H.G. *Aspects Of Language Teaching*. 2nd impression. Oxford: Oxford University Press. 1991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Carter, Ronald & Nunan, David (ed.). *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of*

other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Hadley, Alice.O. *Teaching language in context*. 2nd ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers. 1993.

Halliday, M.A.K & Hasan, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 3rd Impression. Oxford: Oxford University Press. 1991.

Hymes, Dell. *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper and Row. 1964.

Hymes, Dell. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1971.

Nunan, David. *Language teaching methodology: a text for teachers*. New York: Phoenix. 1991.

Richards, Jack C. *The context of language teaching*. 3rd Printing. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

Rossner, Richard & Bolitho, Rod (eds.). *Currents of change in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1990.

Anexo 8

Bibliografia

Disciplina: Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

Universidade B

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____ (org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. English Language Teaching. v.17, Oxford:Oxford University Press, 1963.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D.(eds.) Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

CELANI, M. A. A (org.) Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

_____ (org.). Professores e formadores em mudanças: relato de um processo de reflexão e transformação da prática. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CRAESMEYER, G. M. S. Algumas Contribuições Lingüísticas para o Ensino de Orações Condicionais. Dissertação, Araraquara, São Paulo, Brasil, 1997.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. (Org.) O ensino e o momento atual em Araraquara: 5ª/8ª séries. São Paulo: FUNDUNESP, 1988.

DEWEY, J. Como pensamos. 2 ed. Tradução Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

JOHNSON, R. T., & JOHNSON D. W. An overview of cooperative learning. In J. Thousand , R. Villa, & A. Navin (Eds.), Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore: Paul H. Brooks Publising Co. pp. 31-44, 1994.

JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T., & HOLUBEC, E. Assigning students to groups. In D. W.

Johnson, R. T. Johnson, & E. Holubec, (Eds.), The nuts & bolts of cooperative learning Interaction book company. p.1-10, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. In: Contexturas: ensino crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n. 4, p.13-24, 1997.

MARGONARI, D. M. A Situação Atual do Ensino de Inglês nas Escola de 1º e 2º Graus de Araraquara- SP. Monografia. Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Araraquara, São Paulo, 1997.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes (Educação continuada). Campinas: Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____ (coord.) Didática e trabalho docente. Araraquara: JM Editora.

_____ (org.) Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, D. C. Ensino versus aprendizagem: técnicas pedagógicas. Revista Letras. Campinas: PUCCAMP, volume especial, p.16-21, 1990.

_____ Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática. Contexturas: ensino crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.3, p.47-53, 1996.

MONTEIRO, D. C. (org.) Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros. Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

NUNAN, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PATROCÍNIO, E. M. F. Método no Ensino de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993.

- _____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REZENDE, L. M. Produção de texto no ensino superior: a identidade cobrada. Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras. ANPGL, pp 21-30, 2003.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Method: Approach, Design and Procedure. *Tesol Quarterly*. V. 16, n.12, 1982.
- _____. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- _____.; LOCKHART, C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- _____.; NUNAN, D. Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ROTTAVA, L., FREUDENBERGER, F. A prática pedagógica e a metodologia adotada no ensino da Gramática. Atuação dos egressos do curso de Letras da Unijuí. *Linguagem & Ensino*. Vol. 7, No. 1, 2004 (p. 101-121)
- ROULET, E. Teorias lingüísticas: gramáticas e ensino de línguas. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SCHÖN, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 1983.
- _____ Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A (org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.
- _____ Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas: Pontes, p.75-88, 1997.
- STERN, H. H. Fundamental concepts of language learning. Boston Mass: Heinle & Heinle, 1983.
- VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percursos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1992.
- WALLACE, M. J. Training Foreign Language Teachers: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Anexo 9

Bibliografia

Disciplina: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

Universidade A

ANASTASIOU, Lea e ALVES, Leonir (orgs). *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, UNIVILLE, 2003.

FUSARI, J.C. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas?* Série idéias, nº 8.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora- uma prática da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítico de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1996

SEBARROJA, Jaume (ORG). *Pedagogia do Século XX*. Porto Alegre : Artmed, 2003

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada. Ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

COSTA, D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º. grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

FAZENDA, I. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FERRO, J; BERGMANN, J. C. *Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e língua estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MORAN, J. M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2006.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SELBACH, S. *Língua Portuguesa e Didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZUIN, P. B. *O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Baktin e Freire*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

Anexo 10

Bibliografia

Disciplina: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

Universidade B

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. PCN + Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

SILVEIRA, R. S. Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública: foco na abordagem de ensino. Tese de Doutorado, UNESP, Araraquara, SP, 2002.

Anexo 11

Bibliografia

Disciplina: Produção de Textos em Língua Inglesa e Oficina de Textos em Língua Inglesa

Universidade A

EVANS, Virginia. *Successful writing: proficiency*. Newbury: Express Publishing, 2002.

MC CARTHY, Michael; O´DELL, Felicity; SHAW, Ellen. *Vocabulary in use: upper intermediate: reference and practice for students of North American English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. OSHIMA, Alice and HOGUE, Ann. *Introduction to academic writing*. London: Longman, 1997.

SHOEMAKER, C. *Write ideas: a beginning writing text*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1994

WITHROW, Jean. *Effective writing: writing skills for intermediate students of American English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ADAMSON, Donald. *Practise your conjunctions and linkers*. Essex: Longman, 1995.

BLASS, Laurie & PIKE-BAKY, Meredith. *Tapestry Writing 2*. Boston: Thompson Learning, 2000.

DEAN, Michael. *Write it: writing skills for intermediate learners of English: learner´s book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

EVANS, Virginia & DOOLEY, Jenny. *Reading and Writing Targets 3*. Swansea: Express Publishing, 1999.

MCCARTHY, Michael; O`DELL, Felicity. *English Collocations in use: advanced*. Cambridge. Cambridge University Press, 2008.

MOUNSEY, Chris. *Essays and Dissertations*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

TRASK, R. L. *Penguin Guide to Punctuation*. London: Penguin, 1997.

WEIDAUER. Marie Hutchison. *Tapestry Modern Impressions: writing in our times*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

Anexo 12

Bibliografia

Disciplina: Semântica da Língua Inglesa

Universidade A

Azar, Betty Schramper - "Understanding and Using English Grammar." Third Edition, volume B, 2000 - Longman - USA. Knepler, Myrna - "Grammar with a Purpose: A contextualized approach." First Edition - Maxwell Macmillan Intl. Publishing Group.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

HURFORD, James e HEASLEY, Brendan. Curso de semântica. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. 392 p. ISBN 8575281194

COLLINS cobuild dictionary of phrasal verbs. London: Harper Collins College Publishers, 1995. 492 p. (The cobuild) ISBN 0003702650

SHOVEL, Martin. Making sense of phrasal verbs. Brighton: ELB Publishing, 2002. 96 p. ISBN

GREGORIM, Clóvis Osvaldo; NASH, Mark G. . Michaelis: dicionário de phrasal verbs : inglês-português. São Paulo: Melhoramentos, 2003. 237 p. (Dicionário michaelis) ISBN 8506036232

DIXSON, Robert James. Essential idioms in english: with exercises for practice and tests. Barueri: Disal, 2007. 182 p. ISBN 9788589533805

LONGMAN dictionary of english idioms. London: Longman, 1979. 387 p. ISBN 0582058635

COWIE, A. P.Mackin, R.Mccaig, I. R. . Oxford dictionary of english idioms. New York: Oxford University Press, 1994. 685 p. ISBN 0194312879