

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

**ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO**

**A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO COMUNICATIVO  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO EM SALA DE  
AULA COM LEITURA EM INGLÊS**

**CURITIBA**

**2006**

**ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO**

**A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO COMUNICATIVO  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO EM SALA DE AULA  
COM LEITURA EM INGLÊS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre em Letras,  
do Curso de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos, Área de concentração: Teorias de  
Aquisição de Segunda Língua, Setor de Ciências  
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal  
do Paraná.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gertrud Friedrich Frahm**

**CURITIBA**

**2006**

A Deus e à minha mãe,  
por tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família e amigos, sempre presentes nas horas difíceis.

À Gertrud Friedrich Frahm, minha orientadora, pelo constante apoio técnico e emocional, que me conduziram na realização desta pesquisa.

À professora Mariza Riva de Almeida e ao grupo de estudos sobre Interculturalidade e Ensino de Línguas (RIG), pelo incentivo e pelas contribuições imprescindíveis para este trabalho.

À professora Clarissa M. Jordão, pela atenção e auxílio de sempre.

Aos professores Henrique Janzen e Sandra Monteiro, pelas sugestões feitas na qualificação deste trabalho.

Às amigas Denise Mohr, Juliana Martinez, Pollyanny dos Reis, Joseandra Graziottin, Lúcia Fleith e Maria Rute Leal, pelo interesse, ajuda e presença, neste e em outros momentos de minha vida.

Ao Frei Claudino, grande amigo e incentivador, por acreditar no meu potencial desde o princípio e sempre me incluir em suas orações.

Às escolas e professoras participantes do estudo empírico, pelo respeito e valorização com que me receberam.

Às instituições nas quais trabalho, pelo incentivo e pelo apoio nos momentos em que precisei me ausentar.

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva discutir interculturalidade e ensino comunicativo de Língua Estrangeira (LE), relacionando os princípios teórico-metodológicos que norteiam essas propostas com a prática de ensino de leitura em LE. Adota a concepção da língua, seja ela materna ou estrangeira, não apenas como um conjunto de estruturas lingüísticas, independente do contexto ou do tempo em que está inserido, mas, acima de tudo, um meio de inserção dos sujeitos no mundo, constituindo-os e sendo por eles constituída: uma língua-cultura. Para tanto, tem como base principal as leituras de Kramsch (1993,1994), Corbett (2003), Santos (2004), Almeida Filho (1998,1999), Bakhtin (2002), Vygotsky (1991, 2000) e das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs, 2006, versão preliminar) para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental. A questão norteadora da pesquisa é a busca de quais concepções de cultura e interculturalidade os professores de inglês como Língua Estrangeira (LE) do Ensino Fundamental possuem e de que maneira são apresentadas no trabalho em sala de aula com leitura. A resposta para esse questionamento foi encontrada a partir do processo de triangulação dos dados obtidos em sala de aula no estudo empírico e de sua relação com o referencial teórico, por meio do qual foi possível concluir que a concepção de ensino intercultural de muitos professores de LE, bem como da maioria dos materiais didáticos atualmente disponíveis é limitada: percebem tal proposta de ensino como mera transmissão de informações culturais estanques sobre determinadas realidades sociais em que a LE é a língua oficial. Tal percepção se reflete no trabalho em sala de aula, na medida em que as práticas de leitura, em vez de promoverem e facilitarem discussões reflexivas e críticas sobre outras culturas e sobre a cultura materna, restringem-se à prática de tradução de textos ou à introdução e fixação de vocabulário e estruturas gramaticais. Assim, o texto não é concebido como discurso, mas como pretexto para propósitos não condizentes com um ensino intercultural, que vise à formação do aluno como “cidadão do mundo”, sujeito culturalmente distinto, capaz de interagir com outros em sua própria cultura e com outras culturas.

**Palavras-chave:** cidadania, língua, cultura, ensino/aprendizagem intercultural, leitura em LE.

## ABSTRACT

The aim of this research is the discussion about interculturalism and the communicative teaching of Foreign Language (FL) through the relation of the theoretical and methodological principles that direct those views with the teaching of reading in FL. It suggests the conception of language, as mother tongue as well as foreign language, not only as a system of linguistic structures, which is not dependent on the context or on the time where it is inserted but, moreover, as a way of inserting the individuals in the world, both constituting them and being constituted by them – a language-culture. Thus, the research is based on the readings of Kramersch (1993,1994), Corbett (2003), Santos (2004), Almeida Filho (1998,1999), Bakhtin (2002), Vygotsky (1991,2000) as well as on the Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs, 2006, preliminary version) for the teaching of foreign language in Elementary School. The research is fuelled by the search of which concepts of culture and interculturalism teachers of English as a Foreign Language (FL) in Elementary school have and how these concepts are presented in their classroom work with reading. The answer for this question was found in the relationship between the theoretical basis and the empirical enquiry of this research and led to the conclusion that not only many teachers' concept of intercultural teaching, but also the concept underlying the pedagogical material available nowadays, is quite limited: they view this intercultural teaching as the simple transmission of cultural information about specific social realities in which the FL is officially spoken. Such view is reflected in the work with the reading skill to the extent that the reading practices in the classroom get restricted to the practice of texts translations or to the presentation and the learning of new vocabulary and grammar structures. Consequently, the work fails to promote and facilitate critical and reflexive discussions about other cultures and the national culture. Then, the text is not seen as discourse but as an excuse for the reaching of purposes not related to the intercultural teaching, which aims at developing students as "world citizens", as culturally distinct individuals, who are able to interact with others in their own culture as well as in other cultures.

**Key-words:** citizenship, language, culture, intercultural teaching /learning, reading in FL.

## LISTA DE SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| LE      | - Língua Estrangeira   |
| LM      | - Língua Materna   |
| FL      | - Foreign Language   |
| LDBEN   | - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional               |
| PCNs    | - Parâmetros Curriculares Nacionais                                |
| DCNs    | - Diretrizes Curriculares Nacionais                                |
| DCEs    | - Diretrizes Curriculares Estaduais                                |
| SEED-PR | - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná             |
| DEF     | - Departamento de Ensino Fundamental                               |
| GP      | - Grupo Permanente de Trabalho                                     |
| NEAD    | - Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal do Paraná |
| RIGS    | - Regional Interest Groups   |
| IES     | - Instituições de Ensino Superior                                  |
| CLAFP   | - Congresso Latino Americano de Formadores de Professores          |



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>RESUMO</b> .....  | 5  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | 6  |
| <b>LISTA DE SIGLAS</b> .....   | 7  |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| <br>   |    |
| <b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....                                       | 17 |
| <b>1 LÍNGUA, LINGUAGEM E CULTURA</b> .....   | 18 |
| 1.1 DEFININDO LÍNGUA E LINGUAGEM.....  | 18 |
| 1.2 DEFININDO CULTURA .....  | 23 |
| 1.3 DEFININDO INTERCULTURALIDADE.....  | 26 |
| <b>2 CULTURA/INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS</b>                           |    |
| <b>ESTRANGEIRAS</b> .....  | 29 |
| 2.1 O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS.....  | 29 |
| 2.2 O ENSINO INTERCULTURAL.....  | 33 |
| <b>3 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE NO BRASIL</b> .....                               | 38 |
| 3.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....                               | 38 |
| 3.2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....                    | 42 |
| 3.3 O ENFOQUE NA HABILIDADE DE LEITURA EM LE NESTA PESQUISA:<br>JUSTIFICATIVA..... | 45 |
| 3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O TRABALHO COM LEITURA EM LE.....                     | 47 |
| 3.5 CONCLUSÃO DA PARTE I .....   | 49 |
| <br>   |    |
| <b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....  | 51 |
| <b>4 METODOLOGIA E MATERIAL DE ANÁLISE</b> .....                                   | 52 |
| 4.1 TIPO DE PESQUISA .....   | 52 |
| 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....  | 54 |
| 4.3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....                                     | 55 |
| 4.3.1 Justificativa .....  | 55 |
| 4.3.2 Objetivos da Pesquisa .....  | 56 |
| 4.4 PROCEDIMENTOS .....  | 56 |
| 4.5 ESTUDO EMPÍRICO PILOTO .....   | 59 |
| 4.6 O APRENDIZADO COM O ESTUDO PILOTO .....  | 59 |
| 4.7 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E CONCLUSÃO DO ESTUDO PILOTO .....                 | 61 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5 ANÁLISE E EXPLANAÇÃO DOS DADOS</b> .....                             | 65  |
| 5.1 SUJEITOS E CENÁRIO DA PESQUISA .....                                  | 65  |
| 5.1.1 Questionários.....  | 67  |
| 5.1.2 Observação de Aulas .....   | 68  |
| 5.2 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO .....                                    | 71  |
| 5.2.1 Entrevistas .....   | 75  |
| 5.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM O ESTUDO EMPÍRICO FINAL .....           | 76  |
| 5.4 CONCLUSÃO DA PARTE II .....   | 78  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 80  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 85  |
| <b>APÊNDICE 1 - DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO PILOTO</b> .....             | 90  |
| <b>APÊNDICE 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO - ESTUDO EMPÍRICO PILOTO</b> .....  | 98  |
| <b>APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIOS - PILOTO</b> .....                          | 99  |
| <b>APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PILOTO</b> .....                    | 107 |
| <b>APÊNDICE 5 - CARTA DE APRESENTAÇÃO - ESTUDO EMPÍRICO FINAL</b> .....   | 108 |
| <b>APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIOS DO ESTUDO EMPÍRICO FINAL</b> .....          | 109 |
| <b>APÊNDICE 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL</b> .....                     | 119 |
| <b>ANEXO 1 - ALGUNS CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS</b> .... | 120 |
| <b>ANEXO 2 - TEXTOS TRABALHADOS NO ESTUDO EMPÍRICO PILOTO</b> .....       | 121 |
| <b>ANEXO 3 - DIÁLOGO: IS THERE A SNACK BAR ON THIS STREET?</b> .....      | 128 |
| <b>ANEXO 4 - NEW YORK</b> .....   | 130 |
| <b>ANEXO 5 - DIÁLOGO</b> .....  | 131 |
| <b>ANEXO 6 - TEXTO ÁGATHA CHRISTIE</b> .....                              | 132 |
| <b>ANEXO 7 - TEXTO ERNEST HEMINGWAY</b> .....                             | 133 |
| <b>ANEXO 8 - DIÁLOGO DE INTRODUÇÃO DA UNIDADE</b> .....                   | 134 |
| <b>ANEXO 9 - TEXTO: WHY WE MUST SAVE THE ENVIRONMENT</b> .....            | 135 |
| <b>ANEXO 10 - TEXTO: SAVE ENERGY AND SAVE THE EARTH</b> .....             | 136 |
| <b>ANEXO 11 - PROBLEMS?</b> .....   | 137 |
| <b>ANEXO 12 - EXERCÍCIOS</b> .....  | 138 |

## INTRODUÇÃO

No longer students are simply learning language – they are learning ways of viewing others and reviewing themselves. (CORBETY, 2003, p.18)

Ao longo do tempo, os avanços tecnológicos fizeram com que o homem moderno tivesse mais facilidade de contato com outros países e culturas. Essa facilidade exige que a sociedade propicie a todos os cidadãos o acesso à aquisição de línguas estrangeiras. Assim, tal aquisição, enquanto instrumento crucial de integração à comunidade global e de compreensão da própria cultura, já se torna uma razão fundamental para que aspectos interculturais sejam considerados no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, é imprescindível pressupor que a função social da língua e de sua historicidade sejam recuperadas, o que pode ser efetivado, como sugere esta pesquisa, por meio de um trabalho de reflexão intercultural em sala de aula, relacionado ao ensino/aprendizagem comunicativos.

Discussões sobre cultura e interculturalidade têm emergido como questões importantes na sociedade atual, em diferentes áreas, entre elas a da educação e da lingüística aplicada. Entretanto, discutir cultura é uma tarefa bastante difícil, devido ao número extenso de definições do termo e também à necessidade de escolha de temas que não acabem sendo considerados estereótipos culturais, que possam fazer parte do planejamento de aulas e de materiais didáticos.

Esta pesquisa propõe assumir, desde seu princípio, a visão social da língua/linguagem<sup>1</sup> indissociável da cultura, partindo da noção de sujeito como um ser social, constituído na interação com o outro. Os pressupostos do interacionismo sóciodiscursivo são, portanto, ressaltados na pesquisa, em relação às suas decor-

---

<sup>1</sup> Embora a maioria do material teórico consultado (em inglês) empregue a palavra *language* com referência aos termos língua e linguagem, eles são empregados nesta pesquisa como conceitos distintos, mas interdependentes; define-se linguagem como qualquer forma de expressão que possibilite a comunicação entre indivíduos e a língua como uma dessas formas de expressão, necessariamente humana.

rências para a prática do ensino de línguas e teorias da linguagem que dão primazia ao social, sobretudo a de Bakhtin e de Vygotsky, foram analisadas e incorporadas ao trabalho.

A hipótese deste trabalho é de que, mesmo que já exista um certo conhecimento a respeito da importância do trabalho com interculturalidade por parte dos professores de LE de Ensino Fundamental, o mesmo não está presente ou se faz presente de maneira pouco significativa, tanto nas aulas de LE quanto nos planejamentos ou nos materiais didáticos disponíveis, causando, conseqüentemente, a redução do ensino intercultural à mera transmissão de informações culturais estanques, tais como padrões de comportamento, vestuário, alimentação, trabalho e lazer de uma determinada cultura e/ou celebrações, eventos artísticos e religiosos típicos desta cultura. Pressupõe-se que a maioria dos professores conheça, ao menos de forma razoável, os princípios do ensino/aprendizagem comunicativos de LE, mas ainda não possua uma noção clara do que seja ensino intercultural. Isso pode decorrer das crenças estabelecidas durante seu aprendizado como alunos de graduação, da falta de atualização pós-graduação ou dos encaminhamentos metodológicos propostos pelos materiais disponíveis no mercado hoje, muitas vezes a única fonte de orientação que o professor possui, devido à dificuldade ou impossibilidade de freqüentar cursos de capacitação, quer por falta de tempo, quer pela falta de acesso a esse tipo de cursos por meio da instituição em que trabalham. Presume-se que boa parte dos professores de LE do Ensino Fundamental utilize ou tente utilizar, em sua prática pedagógica, princípios da Abordagem Comunicativa, que sugere a inserção de informações culturais durante as atividades comunicativas, a fim de repassar determinados padrões socioculturais da língua-alvo (formas de comportamento, de linguagem mais apropriadas, tradições e celebrações deste ou daquele país), como “modelos” a serem seguidos e sem discussões sobre as diferenças e semelhanças entre esses padrões e os nacionais. Esse tipo de prática pedagógica pode gerar, especialmente em crianças e adolescentes em fase de formação enquanto cidadãos, a criação de estereótipos culturais, em relação à sua cultura materna e à cultura estrangeira e até mesmo danos à sua identidade cultural. Como aponta Jordão (2004, p. 31)

[...] o sujeito que aprende uma língua estrangeira aprende também que sua identidade nacional não é a única possível; nem a melhor. É crucial que o professor de LE tenha ciência de seu papel de educador, que contribui para a formação dos futuros cidadãos do mundo e não apenas de transmissor de um sistema meramente lingüístico, sem função social.

Portanto, a construção do referencial teórico e a investigação empírica da presente pesquisa foram guiadas pelo seguinte problema: Que concepções de cultura e interculturalidade os professores de inglês como língua estrangeira (LE) do Ensino Fundamental possuem e de que maneira são apresentadas no trabalho em sala de aula com leitura?

O enfoque deste trabalho na leitura em LE deve-se a dois fatores em especial: o primeiro, a percepção dessa habilidade como o principal meio de se promoverem discussões interculturais na sala de aula de LE, já que os textos escritos, mesmo não apresentando aspectos inter/culturais explícitos, são instrumentos facilitadores do trabalho pedagógico intercultural. Assim, a pesquisa busca apresentar que tipos de textos são utilizados nas aulas de LE em escolas públicas e privadas, como são realizadas as práticas de leitura e quais são os objetivos do ensino de leitura em LE. Não é do escopo desta pesquisa, portanto, apresentar estratégias de ensino de leitura ou aprofundar conceitos teóricos referentes à Leitura Crítica<sup>2</sup> ou ao Letramento Crítico<sup>3</sup>, apesar de reconhecer que, na aplicação de uma proposta intercultural de ensino em LE, pressupõe-se que a leitura dos textos seja realizada de forma crítica, pois, ao comparar culturas, os indivíduos se posicionam reflexiva e criticamente para compreender as semelhanças e diferenças entre elas. O segundo, o reconhecimento da atual importância da leitura em LE em nosso país como sendo a única habilidade

---

<sup>2</sup> Leitura Crítica: detectar as intenções do autor é a base para níveis mais altos de interpretação; tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação.

<sup>3</sup> Letramento Crítico: o significado do texto é sempre múltiplo, contestável, histórica e culturalmente situado e construído dentro de diferentes relações de poder; tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva. (**A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy.**) Disponível em: <[www.readingonline.org](http://www.readingonline.org)>. Acesso em: 23 out.2006.

lingüística que pode ser socialmente justificada, já que se tornou, ao longo dos tempos, a habilidade mais utilizada pela maioria dos brasileiros, (LOPES, 1996, p. 130) principalmente em decorrência do fator globalização, pois, enquanto cidadãos do mundo, precisam de um nível de compreensão básica de leitura em LE, especialmente o inglês, por ter se tornado a língua franca, para ter acesso à ciência e à tecnologia (internet, manuais de eletroeletrônicos, etc) e para o aprofundamento em conhecimentos acadêmicos, já que há pouco material teórico escrito ou traduzido para o português nas diversas áreas científicas. Sem dúvida, o fenômeno da globalização, iniciado a partir de mudanças de ordem econômica que aconteceram nas décadas de 1970 e 1980, gerou a necessidade de comunicação entre culturas diversas. A sociedade global do século XX prevê novas condições sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais se constitui o cidadão do mundo; o cidadão que transcende o regional e nacional para se inserir no mundial, para ter acesso ao desenvolvimento, necessitando, para tanto, do conhecimento da língua franca. Obviamente questões relacionadas ao poder político-econômico de países desenvolvidos, cuja língua oficial é o inglês, sobre os países subdesenvolvidos, exerceram forte influência para que a língua inglesa viesse a se tornar, hoje, a língua franca ou "internacional". O inglês, entretanto, não foi a língua escolhida para assumir esse papel e nem imposta como tal por nações específicas; foi sendo cada vez mais utilizada, principalmente depois de várias inovações tecnológicas, entre as quais destaca-se a internet, até chegar ao "status" de língua franca, que atualmente a caracteriza. A importância da leitura em LE tem se refletido nos documentos norteadores do Ensino Fundamental, pois a leitura tem sido colocada como primazia desde o primeiro documento, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1992 e depois nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1999 (FRAHM, 2000, p. 224-230). Hoje, as Diretrizes Curriculares Estaduais (2006, versão preliminar) também enfatizam o trabalho com leitura em LE, sem, entretanto, privilegiar sua prática em detrimento de outras (orais, escritas).

Nesta pesquisa se reconhecem a ocorrência e a relevância de várias mudanças quanto aos termos utilizados nas discussões mais recentes sobre práticas educacionais e o ensino/aprendizagem de LE, como, por exemplo, o emprego do termo “prática discursiva” para substituir o termo “habilidade”, já que engloba conceitos muito mais profundos do que a simples capacidade de comunicação em uma LE. Entretanto, também se observa que o discurso utilizado na formação de professores atualmente ainda está muito além das reais possibilidades de sua compreensão por parte dos professores, pois alguns termos estão marcados pelo discurso pedagógico dos últimos vinte anos, que permeou sua formação. Assim, é necessário perceber que mudar crenças e hábitos não é uma tarefa tão fácil, não é apenas uma questão de elaboração de novas diretrizes para o ensino, pois requer tempo e empenho, por parte das instituições formadoras de professores e dos professores em si, para que novas visões, mesmo que lentamente, se estabeleçam. Considerando-se tal perspectiva e a literatura consultada sobre o ensino de LE e de leitura, especificamente, que, em grande parte, utiliza o termo “habilidade lingüística”, optou-se por empregar esse termo neste trabalho, nas discussões sobre a prática de leitura em sala de aula, enfatizando sua importância como “ponto de partida” para reflexões interculturais, que não deve ser trabalhada isoladamente mas, certamente, relacionada a outras práticas (ou habilidades).

Dada a importância da aprendizagem de leitura em LE, torna-se imprescindível que os pesquisadores voltem seu olhar para sua prática de ensino e busquem novos caminhos, metodologias e materiais que sirvam de apoio aos professores. É exatamente esse um dos propósitos desta pesquisa que, sob a perspectiva de integração de língua e cultura, busca a relação do trabalho intercultural com o processo comunicativo de ensino de leitura em LE, tentando apontar para a importância da formação de futuros cidadãos críticos e interculturalmente reflexivos, considerando também o processo comunicativo de aquisição da LE em si. Para que isso ocorra, torna-se imprescindível a consciência de que a reflexão intercultural não é uma quinta habilidade que o educando precisa adquirir ao longo do processo de aprendizagem

de uma língua estrangeira; ela pode e deve estar inserida em toda e qualquer prática de ensino de LE que envolva qualquer uma das habilidades lingüísticas (leitura, escrita, compreensão e produção oral), dentro de qualquer metodologia de ensino de línguas.

O estudo de pesquisas variadas sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, n.º 9.394), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e das Diretrizes Curriculares para LE no Estado do Paraná (DCEs, versão preliminar) durante minha experiência como docente de língua inglesa, bem como o contato com os professores da área, foram fatores cruciais para a escolha de realização do presente estudo com o Ensino Fundamental, 3.º e 4.º ciclos. É nessa idade escolar que os alunos encontram-se no auge de seu processo de formação ideológica e cultural, indivíduos cada vez mais críticos, mas ainda altamente influenciáveis, seja pela mídia, pelo meio onde vivem ou pela escola. Torna-se portanto, papel da escola e do professor de LE, como educador, desenvolver, além de habilidades lingüísticas, a valorização da identidade nacional e evitar que estereótipos culturais se estabeleçam. É importante se esclarecer que tal valorização deve excluir o objetivo de disseminação de patriotismo e nacionalismo, ligado à visão tradicional de cidadania e aos deveres cívicos. A formação para cidadania engloba agora a compreensão do indivíduo sobre sua posição na sociedade e as maneiras como pode nela atuar em busca de mudanças sociais.

A pesquisa apresenta, ainda, as concepções de ***língua e linguagem, cultura e interculturalidade*** provenientes de algumas vertentes teóricas e apresenta as linhas teóricas do ensino comunicativo, da Abordagem Comunicativa e do ensino intercultural, conceituando, a partir de teorias diversas, os termos *competência comunicativa e competência comunicativa intercultural*, para, então, definir as concepções que nortearam o trabalho.

As considerações finais do trabalho apresentam os resultados finais obtidos por meio da triangulação dos dados empíricos analisados e sua relação com a teoria



estudada, a fim de demonstrar o nível de compreensão dos professores de língua estrangeira do Ensino Fundamental (língua inglesa) sobre a proposta intercultural de ensino, sua aplicação, em especial, nas práticas de leitura em sala de aula e a necessidade de uma reelaboração metodológica nos planejamentos, cursos de capacitação e materiais didáticos, na qual o processo de ensino/aprendizagem seja voltado para a criação de um diálogo entre culturas, em que professores e alunos possam ensinar e aprender a partir de suas próprias culturas e identidades.

A presente pesquisa se divide em duas partes, sendo a primeira composta de três capítulos e a segunda, de dois e das considerações finais, além das referências, apêndices e anexos. A parte I apresenta a fundamentação teórica da pesquisa; é composta do capítulo 1, que apresenta os conceitos de língua e linguagem, cultura e interculturalidade que nortearam o trabalho; o capítulo 2 apresenta, primeiramente, os princípios teóricos do ensino comunicativo e da Abordagem Comunicativa para então tratar da noção de ensino intercultural e sua relação com o ensino comunicativo de LE. O capítulo 3 apresenta o contexto de ensino de LE no Ensino Fundamental no Brasil e, mais especificamente, conceitos teóricos em torno da habilidade de leitura na sala de aula de LE. A parte II é composta de dois capítulos, sendo que o capítulo 4 apresenta a metodologia de pesquisa: o tipo, contexto, justificativa e objetivos da pesquisa, os dados obtidos com o estudo empírico piloto, o aprendizado decorrente do estudo piloto e a conclusão desse estudo; o capítulo 5 apresenta o estudo empírico final, realizado a partir do estudo piloto, cuja análise e interpretação de dados foram elementos cruciais para se chegar a uma resposta para a pergunta da pesquisa. Esse capítulo contém, ainda, as considerações finais do trabalho, que englobam alterações quanto ao foco da pesquisa, ocorridas durante o processo e os resultados alcançados com a relação entre o referencial teórico e o estudo empírico (piloto e final).

## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O objetivo da primeira parte deste trabalho é apresentar os princípios teóricos que fundamentam a pesquisa. No capítulo 1 serão apresentados os conceitos de língua e linguagem de teóricos diversos, com destaque para as definições de Bakhtin e de Vygostky e das DCEs para o ensino de língua estrangeira, a partir dos quais é apresentado o conceito de língua e linguagem adotados na pesquisa. No capítulo 2 serão discutidas as perspectivas de cultura/interculturalidade no ensino de língua estrangeira, em especial no trabalho com a habilidade de leitura em sala de aula pelo viés do ensino comunicativo. O capítulo 3 apresenta um panorama do ensino de LE no Brasil, focalizando o Ensino Fundamental no estado do Paraná e o contexto atual do ensino de leitura e dos materiais didáticos utilizados.

## 1 LÍNGUA, LINGUAGEM E CULTURA

A linguagem é, ela mesma, a instância na qual nos tornamos humanos e nos inserimos no mundo que nos cerca. (SANTOS, 2004, p. 103)

### 1.1 DEFININDO LÍNGUA E LINGUAGEM

Para muitos estudiosos, o conceito de língua se restringe à idéia de uma superestrutura, um sistema de regras que independe de tempo, contexto ou espaço em que se insere, e não um sistema de inserção no mundo, de comunicação e vivência humana. Esta visão parte da tradição estruturalista na qual a língua é concebida como exterior ao sujeito, um instrumento de acesso à realidade. Esta visão ainda é presente em muitas salas de aula, de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE), especialmente naquelas em que se priorizam objetivos instrumentais.

O conceito de língua defendido nesta pesquisa é a de língua como discurso, produto histórico-social, que varia no tempo, espaço e em diferentes classes sociais, constitutiva dos indivíduos e por eles constituída, que é indissociável de cultura, por isso definida aqui como uma **língua-cultura**.<sup>4</sup> Este conceito está atrelado ao pensamento pós-estruturalista, que propõe uma “visão de mundo em constante reflexividade” (JORDÃO, 2006, p. 28), na qual a linguagem é sempre ideológica e baseada em relações estabelecidas culturalmente. A concepção de língua-cultura, aqui adotada, está estreitamente relacionada a uma questão feita pela maioria dos professores de LE, em algum ponto de sua carreira:

O que estou de fato fazendo? Apenas tentando preencher o tempo e as cabeças dos alunos com vocabulário e estruturas gramaticais, tentando polir sua pronúncia e repassar comportamentos tidos como padrões nesta ou naquela cultura ou tenho tentado fazer com que atinjam o objetivo de genuinamente se comunicar com e entender o mundo fora da sala de aula? (SANTOS, 2004, p.12).

---

<sup>4</sup> O termo língua-cultura tem sido utilizado por teóricos diversos, entre os quais Santos (2004) e Kramsch (1994, 1996).

A linguagem, em um sentido mais amplo, seria a faculdade que o homem possui de poder comunicar seus pensamentos. Existem inúmeras formas de linguagem: corporal, visual, musical, etc., sendo a língua (falada e escrita) uma delas. O uso de qualquer forma de linguagem está diretamente relacionado aos fenômenos sociais já que a maneira como as pessoas falam, escrevem, ouvem, lêem e interpretam a realidade é socialmente determinada. A linguagem, entretanto, não é apenas um instrumento para representar eventos em particular mas é, também, a habilidade de interpretar e interagir com esses eventos. Segundo Duranti (1997, p. 377 apud SANTOS, 2004, p. 103)

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas a seu passado, presente e futuro, a linguagem *torna-se* seu passado, presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem também é este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é a linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações lingüísticas, estórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo.

Bakhtin (apud RIGOLON, 1998, p. 6) define língua/linguagem como expressão das relações e lutas sociais; a linguagem é constitutiva dos sujeitos e constituída por eles. O social é responsável pela construção da linguagem e sem a linguagem não há relação com o real.

Para Bakhtin, qualquer método eficaz de ensino de línguas estrangeiras deve sempre familiarizar o aprendiz com as formas de língua dentro de contextos, nas suas situações reais de uso. O reconhecimento dos usos da língua, desse modo, deve ser associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutualidade contextual, das diferenças e novidades [...] a língua fora do seu contexto social, de toda a dimensão cultural que envolve pessoas em contato, torna-se cada vez mais uma língua "morta-escrita-estrangeira" e o produto que dela advém uma enunciação "isolada-fechada-monológica." (BAKHTIN, 2002, p. 99).

Infelizmente, a visão dialógica de Bakhtin ainda não foi incorporada pelo pedagógico, que continua a ser monológico na medida em que a escola, embora

local de produção social de signos por meio da linguagem, continua a ser ambiente de transmissão do conhecimento e seus alunos apenas receptores, pacientes culturais. O monólogo do professor, que pretende passar ao aluno um saber acabado, ignora o papel do diálogo, através do qual é possível que o aluno construa os significados, o conhecimento. Ignora também o diálogo do aluno com a vida, como se ele fosse abstrato, sem espaço, sem tempo. “Assim, sem ter interlocutor real, a escola fala sozinha, monologiza, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interação”. (FREITAS, 1994, p. 94).

Para Bakhtin, os processos que constituem a linguagem são portanto, sócio-históricos e por isso a língua não pode ser estudada fora de seu contexto, fora de suas condições de produção, já que a “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 2002, p.66).

A língua é, para o autor, dialógica e ideologicamente complexa pois nelas se imprimem historicamente e pelo uso, as relações dialógicas dos discursos: discursos em que falam vozes diversas e que podem também ser ideologicamente opostos, já que classes sociais diferentes utilizam o mesmo sistema lingüístico.

É a realidade dialógica e dialética do enunciado, postulada por Bakhtin, que torna a linguagem viva e dinâmica. A palavra, para o autor, está carregada de conteúdo cultural, ideológico e vivencial e por isso ele defende a enunciação, e não o sistema da língua, como verdadeiro objeto da lingüística.

Paulo Freire deu muito valor ao contexto histórico-social dos alunos adaptando a ele os seus métodos educacionais e refere-se às palavras vazias, ocas e alienantes por estarem desvinculadas de seu contexto. Dá valor à palavra que chama de verdadeira e ao diálogo no qual o educador e o educando se tornam sujeitos.

A enunciação é entendida por Bakhtin como a unidade base da língua, de natureza social e, portanto, ideológica, que não existe fora de um contexto social; é produto da interação dos indivíduos e pressupõe um interlocutor, mesmo que este não seja um interlocutor real mas um representante de um grupo social ao qual ele pertence.

Portanto, Bakhtin não restringe o diálogo a uma relação face a face; refere-se ao diálogo entre pessoas, textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida (do aluno, da comunidade, do professor, do país) deve ser levada para dentro da escola e a palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. (FREITAS, 2001, p. 173).

Como ressalta Bakhtin (apud SANTOS, 2004, p.164)

Através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista o sentido de si mesmo. A meta não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado de opiniões, mas uma confrontação paradoxal, irreductível, que pode mudar a pessoa durante o processo.

Para Bakhtin, a alteridade define o ser humano e é condição para a identidade, pois é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro e é nessas relações que o eu se transforma dialogicamente num outro de novos *eus*. “minha palavra precisa do outro para existir.” (JANZEN, 2005, p. 40). O plurilingüismo social (heteroglossia) se faz presente em todo enunciado, já que este é composto de diversas vozes.

Semelhantemente a Bakhtin, Vygotsky também vê a linguagem como sendo sócio-historicamente constituída. Os dois autores consideram o homem como um ser social e histórico que, na relação com o outro, por intermédio da linguagem, constitui-se como sujeito. Ambos demonstram a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, a primazia da palavra para a constituição do pensamento/psiquismo e o fato de que a aquisição da linguagem se faz do social para o individual.

Para Vygotsky, a formação da linguagem se dá na produção de signos e sentidos, além de ser um instrumento psicológico construído culturalmente nas relações sociais, ou seja, é um instrumento humano criado e transformado constantemente pela interação e, à medida que é criado, modifica o homem e serve como instrumento de interação. (VYGOTSKY, 2000, apud AMATO, 2005, p. 23).

Para o autor, toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, no social, depois, no psicológico; primeiro, nas relações entre as pessoas, como categoria interpsicológica, depois no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Vygotsky postulou que uma característica

essencial da aprendizagem é que ela cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento internos, que só têm condições de funcionar quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente, em cooperação com seus colegas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte da realização do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1978, p. 90 apud DANIELS, 1994, p. 233).

Os conceitos de Bakhtin e Vygotsky, aplicados ao contexto escolar, levam-nos à reflexão de que a escola é, para a maioria dos indivíduos em fase de formação, o local primeiro de construção de conhecimento através das interações, do diálogo com o outro, seja este outro um “outro físico” ou um “outro enunciado”.

A concepção bakhtiniana de língua norteia as DCNs e as DCEs para o Ensino Fundamental em língua estrangeira, documentos que justificam a inserção da língua estrangeira como componente curricular no rol de disciplinas do Ensino Fundamental, e estabelecem linhas gerais de ensino. As DCEs foram elaboradas e propostas coletivamente por um grupo permanente de professores de línguas estrangeiras (GP), por membros de uma equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e assessoras pedagógicas de instituições de Ensino Superior (IES).

As DCNs têm como base o art. 32 da LDBEN (1996) que apregoa ser o Ensino Fundamental voltado para a formação básica do cidadão. As DCEs, norteadas pelas DCNs, adotam a visão de língua como constitutiva do mundo dos indivíduos, um discurso indissociável de seu contexto de produção. A língua não seria, portanto, exterior ao sujeito, um meio de acesso ao mundo. Assim, a visão da língua estrangeira exclusivamente como instrumento para se atingirem fins comunicativos deve ser superada, pois postula seus significados como externos ao indivíduo. Como concebe o documento (DCEs, 2006, p. 9)

A língua enquanto discurso, enquanto espaço de produção de sentidos marcados por relações contextuais de poder, e não enquanto estrutura que intermedia nosso contato com o mundo e através do qual sentidos seriam transmitidos.[...] toda língua é uma construção histórica e cultural. [...] em outras palavras, a língua é aqui concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado.

O trabalho dos professores de LE pode proporcionar o desenvolvimento da “consciência cidadã”, que extrapola o domínio lingüístico e se dá principalmente por meio da interação do aluno, pertencente a uma determinada cultura, com outras línguas e culturas.

## 1.2 DEFININDO CULTURA

Variadas concepções de cultura, referentes a contextos e épocas diversas, podem ser encontradas em diferentes obras literárias ou científicas.

A raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, que significa algo entre cultivo e habitação para devoção e proteção. Seu significado de “habitação” evoluiu do termo latino *colonus* para o contemporâneo colonialismo, de forma que *cultura* e *colonialismo* são parcialmente tautológicas. Mas a palavra *colere*, por sua vez, originou-se do latim *cultus*, como termo religioso “culto”, com o significado de divino e transcendente. Esse significado pode ser associado ao termo *cultura*, nos tempos atuais, na medida em que se pode falar nas “verdades culturais” – sejam as artes ou tradições dos povos, como sagradas, dignas de proteção e reverência. Assim, o termo *cultura* herda conotações religiosas mas também se relaciona com ocupação e invasão. (EAGLETON, 2000, p. 2).

Foi no seio da antropologia que se desenvolveu o conceito de cultura como conjunto de características de um grupo social, que inclui os significados, valores e idéias desse grupo. Edward Burnett Tylor (LARAIA, 1999, p.25), considerado fundador da antropologia britânica, foi o primeiro a formular um conceito científico de cultura, que definiu como um complexo de conhecimentos, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Do conceito de Tylor até os dias de hoje, surgiram muitas definições de cultura, seguindo diferentes tendências e correntes epistemológicas.

Lima (1997, p.16-7, apud PADILHA, 2004, p.193-4), ao definir conhecimento cultural, explicita a idéia da cultura do indivíduo, a cultura própria de cada sujeito, que se constitui e constantemente se transforma à medida que ele interage com a cultura do outro, dos grupos sociais que o cercam. Para ele, o conhecimento cultural refere-se



ao conjunto (dinâmico) de conhecimentos que o ser humano acumula a partir do grupo a que pertence e a partir de suas experiências pessoais, principalmente no que diz respeito ao uso dos sistemas simbólicos em sua vida cotidiana. O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está na base dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelos indivíduos em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para construção de significados.

Para Padilha (2004, p. 187), a cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimento sobre a natureza humana e, entendendo educação como atualização histórico-cultural, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade, revela a impossibilidade de se pensar a educação sem relacioná-la à cultura e à política. Para o autor, a educação promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas; cultura é, também, “troca, transmissão e comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiência, prática - entre educadores e educandos.”

Embora já tenham ocorrido muitos avanços em pesquisas na esfera intercultural e no processo de aquisição multicultural de línguas estrangeiras, a concepção de cultura e língua ainda é limitada, especialmente por parte dos professores de línguas. Segundo Kramsch (1994, p. 6)

Language acquisition continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that reinforces and enriches, not that it puts in question, traditional boundaries of self and other. In practice, teachers teach language and culture or culture in language, not culture as language.<sup>5</sup>

Kramsch defende, portanto, a noção de cultura como língua. Segundo Kramsch (1994, p. 2), o termo cultural tem sido associado ao termo social, e assim, principalmente no que se refere a fatores socioculturais que afetam o processo de aquisição de línguas estrangeiras.

---

<sup>5</sup> A aquisição de línguas continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções universais da fala, um condutor neutro para a transmissão de conhecimento cultural. A cultura é incorporada somente na extensão em que reforça e enriquece, não que coloque em questão fronteiras tradicionais do indivíduo e de outrem. Na prática, os professores ensinam língua e cultura ou cultura na língua e não língua como cultura (tradução nossa).

Em seu artigo *The Cultural Component of Language Teaching*, Kramersch (1996, p. 3-7) se refere à cultura como forma de definir uma comunidade social e apresenta dois tipos de definição – a primeira provém das ciências humanas, que focam a forma como um grupo social representa a si e aos outros por meio de produções materiais (arte, literatura, instituições sociais ou artefatos do dia-a-dia) e os mecanismos para sua reprodução e preservação ao longo da história. A segunda definição parte dos contextos das ciências sociais, segundo os quais cultura se refere a idéias, valores, formação e uso de categorias, suposições sobre a vida e atividades dirigidas que se tornam inconscientemente aceitas como corretas ou erradas pelas pessoas que se identificam como membros de uma dada sociedade.

No artigo anteriormente citado, Kramersch (1996, p. 7) apresenta três possíveis relações entre língua e cultura, dentro do ensino de LE: *cultura na língua*, que pressupõe o ensino de aspectos culturais<sup>6</sup> simultaneamente ao trabalho com a aquisição da língua, sem haver, entretanto, nenhum tipo de reflexão intercultural durante esse trabalho; *cultura e língua*, ou seja, aspectos culturais são ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na LE, sem haver reflexão intercultural e *língua como cultura*, que prevê a reflexão/comparação, durante o trabalho com o sistema formal, sobre aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura nacional – a interculturalidade.

Fontes apresenta um modelo de ensino de cultura, adaptado de Moran, (1990), que percebe “cultura” das seguintes formas:

1. cultura, como saber sobre: inclui todos os aspectos culturais que constituem informação – atos, dados, fatos, conhecimentos.
2. cultura, como saber como: inclui aspectos culturais que se constituem habilidades, ações, participações, comportamentos; participações diretas ou simuladas na cultura-alvo.
3. cultura, como saber por quê: compreensão dos valores básicos, atitudes e suposições da cultura – as razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura.

---

<sup>6</sup> Aspectos culturais: produtos (literatura, artes e artefatos, etc.), idéias (crenças, valores e instituições) e comportamentos (costumes, hábitos, vestimentas, alimentação e lazer) (TOMALIN e STEMPLESKI, 1993, p.6-7 apud CORBETT, 2003, p. 25).

4. cultura, como conhecer a si mesmo: trata do aluno, individualmente – seus valores, opiniões, sentimentos, questionamentos, idéias e seus próprios valores culturais.

Não é possível ensinar uma LE se não a compreendermos como um fenômeno cultural, marcado pela especificidade da própria língua, enquanto língua-cultura, que a faz ser diferente e depender do contexto em que é utilizada.

A escola, enquanto um dos locais onde se formam a consciência, a linguagem e a visão de mundo das pessoas, deve, portanto, superar a visão monocultural do currículo, a fim de intensificar as relações dialógicas entre as pessoas e os grupos sociais presentes no contexto escolar. A sala de aula de língua estrangeira torna-se, assim, um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, já que ensinar uma língua estrangeira é “ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido.” (JORDÃO, 2006, p. 31).

Portanto, o mundo que construímos, as relações que estabelecemos nos contextos que criamos e dos quais participamos de forma intensa, participativa ou omissa nos tornam sujeitos culturais criativos e construtores da nossa própria cultura. Cada pessoa se constitui como ser humano à medida que apreende a(s) cultura(s) que constituem e atravessam o contexto social em que vive. Ao interagir com outras culturas, o sujeito coloca em questão padrões culturais próprios, o que pode promover processos de aprendizagem pessoal e de transformação sociocultural.

### 1.3 DEFININDO INTERCULTURALIDADE

O processo de globalização da economia, da tecnologia e da comunicação tem mostrado não só a necessidade de comunicação entre diferentes culturas, mas também intensificado conflitos sociais entre estas, o que leva organizações diversas a desenvolver propostas de educação que se voltem aos direitos humanos.

O contato permanente com outros povos e culturas, facilitado pelo enorme avanço nos meios de transporte e comunicação, exige que a educação se volte à formação de cidadãos com acesso a várias línguas estrangeiras e, em especial, à língua inglesa, enquanto língua franca. O domínio dessas línguas facilita, por sua vez, a integração dos indivíduos nesse novo “mundo sem fronteiras” e torna-se imprescindível para o desenvolvimento do senso crítico e da valorização da cultura materna. Entretanto, este mundo está impregnado de relações de poder: entre as pessoas, instituições, formas de conhecimento, etc.

Segundo Padilha (2004, p. 14), a interculturalidade pode contribuir para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural.”

Santos (2004, p.154) define *intercultural* como

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Discutir questões inter (culturais) em sala de aula não significa, portanto, a mera transmissão de informações culturais estanques. Significa adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo, comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes (nacionalidades, origem social, gênero, ocupação, etc.), que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria, ou seja, incentiva o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo.

Para Padilha (2004, p. 14), o trabalho intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano.

Considerando as perspectivas sobre interculturalidade apresentadas, esta pesquisa propõe-se a assumir que possuir conhecimento intercultural ao dominar um outro idioma significa, portanto, considerar positivamente a existência da diversidade cultural; saber comparar diferenças e semelhanças entre culturas e valorizar as expressões culturais próprias; permitir o diálogo entre grupos culturais; entender que não há culturas “melhores” ou “piores”, mas apenas que apresentam características próprias, muitas vezes diferentes da cultura materna. O acesso a tal conhecimento desempenha importante função formativa, pois pode aprimorar a inteligência, a sociabilidade e a sensibilidade dos indivíduos, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, que os tornam mediadores de seu saber e resultam em crescimento intelectual, psicológico, senso-motor, socioafetivo, estético e moral. (FILE III, 2002, p.3).

Um dos contextos em que o caráter intercultural na prática de ensino tem sido considerado é, em especial, o contexto escolar de ensino de LE. Entretanto, há professores que acreditam que o trabalho intercultural em sala de aula se refere ao planejamento e aplicação de atividades que contemplem conteúdos culturais centrados em um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico.

## 2 CULTURA/INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2000, p. 25)

### 2.1 O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

Sendo o paradigma “comunicativo” predominante no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nas duas últimas décadas, torna-se importante uma reflexão do sentido de “comunicativo”, visto que o foco desta pesquisa é a proposta de ensino/aprendizagem de LE sob uma perspectiva intercultural que considere o trabalho comunicativo com a língua, o que torna importante a discussão sobre o tipo de orientação comunicativa aqui adotada.

Tal orientação pressupõe, em primeiro lugar, que, para ensinar e aprender línguas comunicativamente, é preciso perceber comunicação como um processo complexo que envolve interação entre realidades diferentes por meio do contato entre falantes, “sujeitos culturais específicos”, pertencentes a uma mesma cultura ou a culturas diferentes.

Ao longo da história uma variedade de sentidos que cercam o adjetivo “comunicativo” e o conceito de “competência comunicativa” surgiram, sempre relacionados às tendências sociais e educacionais de cada momento.

O conceito de competência comunicativa foi introduzido por Hymes sob o panorama da língua como sistemas de estruturas lingüísticas, proveniente da tradição estruturalista iniciada por Saussure e das idéias de Chomsky, para o qual a língua era uma entidade homogênea e o interesse na competência (*competence*) do falante se sobrepunha ao desempenho (*performance*).

Este conceito de competência comunicativa, com bases estruturalistas, influenciou no surgimento de abordagens e métodos de ensino centrados na prática contínua e repetitiva das estruturas da língua, como o método audiolingual, dominante nos anos 50 e 60.

A partir das idéias de Chomsky e da oposição a elas, Hymes elabora um novo conceito de competência comunicativa que presume a capacidade da pessoa em usar o sistematicamente possível, o factível e o apropriado para produzir e interpretar o comportamento cultural que ocorre na realidade e depende tanto do conhecimento (tácito) como do uso (capacidade). (HYMES, 1995, p.38).

O conceito de competência comunicativa de Hymes foi amplamente discutido em diferentes campos das ciências da linguagem, tais como lingüística textual, análise do discurso, pragmática, etc., além da área de ensino/aprendizagem de línguas e assim foi sendo reformulado, até que Canale (1983, p.06) chega a um novo conceito, menos programático do que o modelo original. A competência comunicativa englobaria, então “[...] as quatro áreas de conhecimento e habilidade: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica”.

A competência gramatical relaciona-se com o domínio do código lingüístico (itens lexicais e regras fonológicas, sintáticas e morfológicas da língua); a competência sociolingüística integra as regras socioculturais de uso da língua (conhecimento do contexto de uso da língua, dos papéis dos participantes, funções e tipos de atos de fala emitidos, etc.); a competência discursiva envolve o domínio de recursos de coesão lingüística, que asseguram a coerência do texto; a competência estratégica relaciona-se ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal utilizadas em diferente situações de uso da língua.

Portanto, não somente o conhecimento gramatical, mas também apropriado de uso das sentenças embasa o conceito de competência comunicativa. É essa a noção de competência comunicativa que permeia a pedagogia de línguas estrangeiras nos últimos anos, sobretudo pelo surgimento da Abordagem Comunicativa (Communicative Approach), nos anos 80, em contraposição aos métodos audiolínguais. Entretanto, tal abordagem, até hoje norteadora da maior parte dos livros didáticos para o ensino de LE e presente na prática pedagógica de muitos professores de LE no Brasil, ainda negligencia a importância da reflexão inter (cultural) na sua concepção de competência comunicativa, já que a língua se apresenta como um meio, um instrumento de comunicação com o mundo.

A Abordagem Comunicativa (*The Communicative Approach*) originou-se do trabalho dos lingüistas antropólogos Hymes e Halliday, que viam a língua como um sistema de comunicação, um sistema para a expressão do significado (BROWN, 1994, p. 70). Tem como objetivo a habilidade de o aluno comunicar-se na língua estrangeira, ou seja, adquirir competência comunicativa, integrando e igualmente enfatizando, para isso, as quatro habilidades lingüísticas: leitura, escrita, produção e compreensão oral, centrando-se em funções sociais da linguagem ligadas ao cotidiano.

Para Corbett (2003, p. 6), na Abordagem Comunicativa o ensino não é tão inflexível quanto no audiolingualismo já que é suscetível a outras, diferentes abordagens lingüísticas. Segundo ele, essa abordagem foi influenciada pelas idéias de Chomsky na medida em que a língua é vista como uma faculdade cognitiva que permite aos homens desenvolver e internalizar modelos da língua alvo por meio da exposição e interação de seus falantes. Ao invés de praticar "*language drills*" (repetição descontextualizada de vocabulário ou sentenças) os aprendizes são estimulados a desenvolver habilidades lingüísticas por meio de atividades (*tasks*), escritas e orais, que envolvam a interação do sujeitos entre si e destes com o material.

Na Abordagem Comunicativa, a língua não é vista apenas como um conjunto de estruturas mas como comunicação, na qual o significado e os usos da língua têm papel fundamental (BRUMFIT, 1983, p. 3). Ou seja, a língua é um instrumento para a comunicação e saber utilizá-la significa usá-la para diferentes propósitos, ou com diferentes funções lingüísticas (apresentar-se, cumprimentar, comprar e vender, descrever pessoas, locais, etc.) que permeiam a comunicação.

Nessa abordagem o papel do professor é o de facilitar a comunicação e não apenas corrigir erros. Deve ser capaz de usar a língua estrangeira com fluência.

Os conteúdos incluem noções de semântica e funções sociais, buscando-se a simulação de situações reais da vida para a prática da língua, o que ocorre por meio do trabalho em duplas, grupos e *role-plays* (dramatizações) que possibilitam, assim, exercitar o uso da língua em diferentes contextos. As atividades de *information gap*, em que, em pares ou grupos, os alunos trocam informações para completarem



“lacunas” de informações que não possuem, tornaram-se um arquétipo da abordagem comunicativa, com o objetivo de oportunizar a comunicação “autêntica”. O uso de materiais autênticos é valorizado, já que oportuniza o contato do aluno com a língua de uma forma real.

Segundo Alptekin (2002, p. 58), a maioria dos materiais didáticos para o ensino de LE que se fundamentam na Abordagem Comunicativa apresentam “modelos” de comportamento a serem seguidos e a maioria dos diálogos apresentados ocorre entre falantes nativos. O inglês, enquanto língua-franca, é um claro exemplo da irrelevância de “modelos culturais” e do conceito de “falante nativo” para que seus falantes não-nativos sejam considerados comunicativamente competentes. Quando uma língua torna-se global, utilizada por povos variados, ela tende a perder sua nacionalidade e tornar-se veículo de várias culturas. Pesquisas mostram que em um curto período de tempo, o inglês terá um número de falantes não-nativos bem maior do que o número de falantes nativos, que cerca de 75% das correspondências no mundo são em inglês, que cerca de 80% de dados da informática e aproximadamente 85% de toda informação armazenada ou abstrata está em inglês (THOMAS, 1996, apud ALPETKIN, 2002 p. 61). Assim, pode-se concluir que a comunicação em inglês se dará, cada vez mais, entre falantes-não-nativos do que entre nativos e não-nativos, com trocas interculturais inevitáveis e importantes, tornando desnecessária a repetição de modelos culturais (especialmente americanos ou britânicos, no caso do inglês), que geralmente pouco consideram ou ignoram completamente a cultura do aprendiz. Tal conclusão aponta para a urgência de uma reflexão e redefinição das práticas pedagógicas em LE, que se direcionem para o desenvolvimento de uma competência lingüística que vise a comunicação mas que considere, sobretudo, fatores interculturais: a competência comunicativa intercultural. Ao contrário de reforçar a posição de submissão ou de dominação, como alertam alguns estudiosos, o ensino intercultural desenvolveria uma postura crítica nos aprendizes, fazendo-os refletir sobre o impacto da grande utilização da língua inglesa no mundo. É, pois, necessário que o educando aprenda a interpretar as ações segundo

o conhecimento que ele tem da outra cultura, desenvolvendo-o como pessoa e despertando seu senso crítico.

## 2.2 O ENSINO INTERCULTURAL

Nas últimas décadas, movimentos de discussão sobre o uso da língua e desenvolvimento da competência comunicativa do falante têm se sobreposto à ênfase excessiva que vinha sendo dada à forma e ao ensino descontextualizado de LE. Atualmente, além dos aspectos formais da língua, também são considerados aspectos sociais, políticos, econômicos e, sobretudo, culturais, presentes no ensino/aprendizagem de LE. A razão para tais mudanças é a visão de língua como cultura, fenômeno fundamental da comunicação entre pessoas ou grupos social e culturalmente diferentes, que pressupõe um ensino/aprendizagem sensíveis à pessoa humana, ao seu momento histórico de vivência e às relações que estabelece com o mundo e com as pessoas à sua volta. Como ressalta Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2004, p.63), o meio cultural e as relações entre os indivíduos são de extrema importância na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana e, a escola, como local de aprendizado, impulsiona o desenvolvimento e tem um papel essencial de construção do ser psicológico adulto.

Para Santos (2004, p.107), a linguagem faz parte do ser humano e a língua, do mundo em que vivemos. Para que seu uso seja considerado uma instância de inserção do homem na sua realidade, é necessário que as relações entre cultura e mundo sejam consideradas, tanto no uso da linguagem como comunicação quanto nos processos que envolvem o ensino/aprendizagem de língua.

A prática de reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas, não somente no ensino comunicativo, visto que é possível se promoverem reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino. Contudo, o propósito desta pesquisa é discutir interculturalidade no ensino de LE, especificamente no trabalho com leitura, por meio da metodologia de ensino

comunicativo – cujos princípios e estratégias são presumidamente conhecidos e fazem parte da prática de ensino de muitos professores brasileiros de LE, atualmente atuantes nas salas de aula de Ensino Fundamental, visto que sua formação acadêmica se deu em um período sócio-histórico em que os pressupostos da Abordagem Comunicativa eram predominantes nas aulas de LE, tanto no Ensino Superior quanto na maioria dos cursos de idiomas do país.

Além do objetivo primordial de promover reflexões interculturais, o ensino intercultural mantém ainda, o objetivo de alcançar o desenvolvimento e aprimoramento lingüístico, o que significa estabelecer propósitos consistentes para as atividades que buscam o desenvolvimento das tradicionais “quatro habilidades lingüísticas”. Para decodificar e transmitir significados é preciso mais do que saber organizar sons e palavras em uma dada estrutura. É necessário saber construir a mensagem, saber que é fortemente determinada pelo sistema sociocultural. Uma sentença gramaticalmente correta, como por exemplo “I can help you.” (eu posso ajudar você.) pode ter significados variados, inclusive opostos ao seu sentido literal, dependendo do contexto em que está inserida, do modo (tom de voz, gesticulação, etc.) como é produzida para refletir a intenção do falante, que está, por sua vez, inserido e submetido a um contexto sociocultural.

A interculturalidade não propõe, entretanto, a simples transmissão de informações sobre a cultura-alvo ou outras culturas para que o aprendiz seja capaz de interpretar essas diferentes “mensagens” que possam estar inseridas numa sentença. Para isso, é preciso que ele desenvolva um conjunto de habilidades que lhe permitam avaliar criticamente os produtos da língua-alvo e de outras culturas e, quando relevante, da cultura materna. (CORBETT, 2003, p. 13).

O trabalho intercultural em LE objetiva o desenvolvimento da "competência comunicativa intercultural" nos alunos. Segundo Corbett (2003, p. 31) a ICC (*Intercultural Communicative Competence*) está sendo vista como uma combinação complexa de valioso conhecimento e habilidades. O autor adapta, de Byram, cinco formulações que especificam o conceito de competência comunicativa intercultural:

1. conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; da relação do indivíduo com a sociedade.
2. saber como interpretar e relatar a informação.
3. saber como se engajar com as conseqüências políticas da educação; ser criticamente consciente dos comportamentos culturais.
4. saber como descobrir informação cultural.
5. saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro.

Possuir competência comunicativa intercultural significa ter, além de um certo domínio da estrutura formal do sistema lingüístico, a capacidade de reconhecer aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer uso da língua.

Desenvolver competência comunicativa intercultural significa muito mais do que ser comunicativamente competente na língua alvo: significa integrar língua e cultura, de modo que o aluno adquira, além de habilidades lingüísticas que possibilitem sua comunicação com a cultura-alvo ou com diferentes culturas, a capacidade de relacionar sua cultura nacional com esta(s) outra(s) cultura(s).

A visão pós-estruturalista enfatiza a noção de língua e cultura como inseparáveis, enfatizando que sempre que se ensina uma língua se está ensinando cultura. Fundamentados nessa visão, alguns estudiosos argumentam não ser necessário o ensino explícito de cultura, já que ela se apresenta implicitamente nas lições. Corbett (2003, p. 34) argumenta, entretanto, que encorajando nossos alunos a serem ativos analistas e intérpretes de cultura (incluindo a materna), auxiliamo-los no caminho para a análise e interpretação intercultural independente em uma série de situações nas quais não saberiam o que fazer.

Um ensino intercultural deve despertar a curiosidade dos alunos a respeito de outras culturas, auxiliá-los a reconhecer que as variáveis socioculturais afetam o estilo de vida das pessoas e que a comunicação eficiente depende da maneira como, culturalmente condicionadas, as pessoas pensam e agem. Ainda, levar o aluno a avaliar as generalizações que faz sobre as diferentes culturas a partir das evidências de que dispõe. (FONTES, 2002, p. 179).

Para que a proposta de trabalho com aspectos interculturais na aula de leitura aconteça, a seleção de materiais, e principalmente, um olhar especial aos materiais disponíveis, fazem-se necessários. Muitos professores, por falta de tempo ou de conhecimento, acabam não explorando os textos apresentados nos livros didáticos, deixando, assim, de oportunizar aos alunos a aprendizagem intercultural, enquanto estão desenvolvendo habilidades lingüísticas. Mesmo em textos que servem claramente como “pretexto” para a fixação de determinadas estruturas gramaticais, é possível uma discussão sobre aspectos interculturais, a qual pode ser realizada na língua materna, caso o grupo de alunos ainda não possua um nível de proficiência lingüística que permita tal discussão na língua estrangeira.

Os materiais didáticos representam se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem, mas podem, por outro lado, servir como bloqueio para o desenvolvimento da interação e, conseqüentemente, da aprendizagem. Contudo, a maior parte dos materiais disponíveis não dão conta da diversidade exigida para um ensino/aprendizagem de LE que incentive relações interculturais e tenha base comunicativa. Infelizmente, os materiais didáticos produzidos sob uma perspectiva cultural/intercultural ainda não são bem recebidos pelas editoras, que não se arriscam a publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso de vendas da indústria de livros, centrado na estrutura da língua e no objetivo da comunicação.

Segundo Santos (2004, p.185), análises de seções de leitura em livros didáticos realizadas por Grigoletto mostram que as atividades de leitura resumem-se ao levantamento das informações factuais e à verificação da capacidade do aluno de depreender as idéias já cristalizadas no texto, fato que promove o distanciamento entre o trabalho com textos e a realidade do aluno. Para a autora, há uma constante redução das possibilidades de interpretação/inferência dos alunos e tomada de decisões e, de maneira geral, os materiais disponíveis não incentivam as relações interculturais por apresentar informações estanques da cultura da língua alvo.

Para Santos (2004, p. 190-191) o material didático elaborado sob a orientação de uma proposta intercultural deveria funcionar como apoio e oportunidade de interação entre alunos, professores e materiais e ser ajustado de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e percepções do professor, apresentando, para tanto, um baixo grau de previsibilidade quanto ao que deve ser ensinado e em que quantidade. A ordenação e seqüência dos conteúdos, unidades, atividades e tarefas devem ser flexíveis para atender às necessidades e aos avanços dos aprendizes. Os materiais também devem organizar as suas atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para a prática comunicativa da língua-cultura e deslocar o foco na estrutura da língua para o uso comunicativo da língua-cultura, para as necessidades e interesses dos alunos e das dificuldades e/ou necessidades observadas pelo professor no processo de aprendizagem.

Enquanto uma reorganização não se torna possível, o professor pode facilmente encontrar informação cultural em outras fontes: na mídia (TV, artigos de revista, comerciais, tiras cômicas, etc.), na literatura (teatro, romance, fábulas, poemas, etc.), na música, vídeos e *realia* (panfletos de supermercados e lojas, guias turísticos, etc.). Entretanto, precisa aprender a ter uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material existente, compreendendo realmente o que um ensino/aprendizagem intercultural de LE pode englobar. Para que isso ocorra, é preciso que haja, antes de tudo, uma mudança no modo de pensar dos professores de LE sobre como a língua funciona e sobre os objetivos do ensino de LE, o que, por sua vez, implica na atualização de sua formação profissional por meio de cursos, capacitações e eventos que promovam tal discussão, bem como na inclusão de disciplinas que discutam ensino de LE e interculturalidade nos cursos de graduação.

### 3 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE NO BRASIL

Reading is to the mind what exercise is to the body. (Sir Richard Steele)

#### 3.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O art. 32 da LDBEN (1996) declara que o objetivo primordial do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão. A cidadania, portanto, tornou-se o eixo principal da educação fundamental no Brasil. Gimenez (2004, p. 35) define cidadania sob quatro diferentes perspectivas:

1. a perspectiva legal, que se concentra em questões como nacionalidade, direitos perante a lei, conscientização sobre aspectos de direitos legais e educação cívica.
2. a perspectiva comunitária, que focaliza o desenvolvimento moral e responsabilidade, voluntariado, solidariedade e a importância do sentimento de pertencimento à comunidade, contribuindo para seu desenvolvimento.
3. a perspectiva cultural, que focaliza o desenvolvimento da competência intercultural para lidar com as demandas de um mundo cada vez mais interconectado e diverso.
4. a perspectiva crítica, que coloca maior ênfase no valor da educação para conscientização das relações de poder, agência de indivíduos e coletividades (isto é, capacidade de intervir no mundo). Questiona o papel da representação na democracia e os mecanismos que mantêm o *status quo*, bem como o papel dos cidadãos na construção do mundo em que vivemos.

Estabelecendo que as ações pedagógicas devem estabelecer relações entre a Educação Fundamental e a vida cidadã, a LDBEN (1996, art. 32) ressalta que a aprendizagem de LE também poderá servir como meio para que os alunos progredam no trabalho e nos estudos posteriores. Assim, tal aprendizagem, componente curricular obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, deverá também contribuir para a constituição de identidades dos alunos sujeitos como agentes críticos e transformadores ao longo da Educação Básica (DCEs, 2006, p.10)

O princípio norteador das Diretrizes Curriculares, a formação para a cidadania, está comprometido com o resgate da função social e educacional da LE na Educação Básica de modo a conciliar a apropriação dos conhecimentos específicos da LE com uma compreensão crítica da sociedade, com vistas à sua transformação, de forma a superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina. (DCEs, 2006, p.10-11).

Com base nesse princípio, esse documento aponta que os objetivos a serem atingidos com o ensino de LE ao final do Ensino Fundamental. Espera-se que o aluno:

- tenha vivenciado, na aula de LE, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- seja capaz de usar a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

O documento destaca que tais objetivos são flexíveis para contemplar as diferenças regionais, mas sobretudo, buscam apontar e permitir um direcionamento comum na seleção de conteúdos específicos por série por ocasião do planejamento.

De acordo com as DCEs (2006, p. 11), pode-se estabelecer relações entre o ensino de LE: a inclusão social, já que o uso de uma LE insere os alunos ativamente na sociedade local e global; o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade, enquanto meio de interação humana; o reconhecimento da diversidade cultural no mundo e o processo de construção de identidades sociais transformadoras, que permite ao aluno reconhecer-se como participante ativo no mundo em que vive, delineando sua identidade como cidadão brasileiro e cidadão do mundo.



Essas Diretrizes (2006, p. 11) sugerem, ao ensinar uma língua, ensinarmos os discursos que a compõem dentro de uma sociedade, que são manifestados em formas de textos de diferentes naturezas, efetivados por meio das práticas discursivas, que envolvem a leitura, a oralidade e a escrita.

O ensino de LE fundamenta-se, segundo o documento, no trabalho com textos, de diferentes gêneros discursivos, sob a justificativa de que as reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação primeira com o texto, não significando, entretanto, que se privilegie a leitura, visto que, na interação com o texto, pode haver uma mistura complexa da linguagem escrita, visual e oral. (DCEs, 2006, p.12).

Entre os anos de 1998 e 2000, quando da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) muitos professores reclamavam não compreender o embasamento teórico do documento ou afirmavam que a metodologia proposta não era condizente com a realidade escolar, por falta de recursos físicos e materiais e de que os novos pressupostos educacionais lhes eram impostos, não discutidos com eles. (FRAHM, 2000, p. 292). Segundo Frahm (2000, p. 291-292), as dificuldades de compreensão das novas orientações curriculares se deram, em grande parte, pela falta de qualificação dos professores, já que a grande maioria não apresentava disponibilidade de tempo para a participação em cursos de desenvolvimento/capacitação, como os providos pelo NAP – UFPR, realizados de acordo com o tempo livre dos professores. Não havia, por parte da SEED-PR, nenhum tipo de suporte financeiro ou motivação para que tais cursos fossem realizados em períodos pagos.

Sob a concepção de que o currículo é uma produção social, construído por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais, a gestão 2003-2006 da SEED-PR, busca mudar esse quadro, estabelecendo como ação prioritária a retomada de discussão coletiva de currículo, que resultará na versão final das Diretrizes Curriculares Estaduais.

A elaboração das DCEs, ainda em processo de conclusão, ao contrário dos PCNs, tem como característica a multiplicidade de vozes, captada das contribuições dos professores de línguas estrangeiras, lotados nas escolas da rede pública do estado

do Paraná, advindas dos seminários e dos relatórios produzidos nos encontros descentralizados realizados em 2004 e dos estudos realizados na semana pedagógica de 2005.

O processo de implementação, iniciado em 2004, contou com um grupo permanente de trabalho (GP), formado por professores das disciplinas de ciências, língua estrangeira moderna, geografia, língua portuguesa, matemática, história, educação artística e educação física e representantes dos núcleos regionais estaduais (NREs), que, enquanto representantes do coletivo dos professores, dos segmentos do ensino fundamental regular, educação de jovens e adultos, educação indígena e do campo, participou de oito seminários com o compromisso de contribuir para o envolvimento dos professores na elaboração das diretrizes.

As discussões iniciadas nos seminários foram retomadas regionalmente, por cada disciplina escolar e foram organizados encontros descentralizados, com extensão a todos os professores da rede estadual e a professores da rede municipal. Para favorecer a participação dos professores nesses encontros, foram enviados textos e roteiros de trabalho aos 399 municípios do estado. Os registros dos resultados de tais discussões foram enviados ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF) juntamente com o relatório-síntese elaborados pelas equipes de ensino dos NREs. Estes registros foram analisados e sistematizados pela equipe pedagógica do DEF e assessores das instituições de ensino superior, com o objetivo de organizar o II Seminário Estadual nas diferentes áreas do conhecimento, que definiu os rumos dos diferentes componentes curriculares do Paraná.

Percebe-se, portanto, que a elaboração das DCEs é um processo de construção coletiva por parte de todos os profissionais da educação, que é acompanhado, paralelamente, por outros programas da SEED-PR, também de construção coletiva, como o Plano Estadual de Educação e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Todos os indícios mostram que a construção desta proposta vai de encontro com a visão freuriana e baktiniana da interação e da construção mediada pelo diálogo.

Para Freire (1986, p.14) “O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.” No olhar de Bakhtin a construção do conhecimento passa a ser uma ação partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário.

Essa perspectiva de trabalho coletivo possibilita e motiva os profissionais da educação e os pesquisadores a terem um olhar positivo, uma visão otimista em relação a essa nova proposta pedagógica para o Ensino Fundamental no Paraná, no sentido de que não é uma proposta imposta, mas resultante da troca e reflexão coletiva, com a finalidade de tornar o ensino/aprendizagem de LE mais condizente com o momento histórico-social em que vivemos.

### 3.2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ler não significa apenas decodificar símbolos. Ler é interagir com o texto, é entender, interpretar, posicionar-se crítica e reflexivamente diante do texto. Para Paulo Freire (2005, p. 71), “Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos 'lendo', bem ou mal, o mundo que nos cerca”. Para o autor, “ler não é só caminhar sobre as palavras e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o texto do leitor.” (1986, p.22).

Segundo Freire (2001, p. 29),

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer o que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

Partindo-se, portanto, do pressuposto de que leitores e escritores estão social, política, histórica e culturalmente posicionados ao agirem para a construção do significado, deve-se situar a leitura como um ato comunicativo.

Visto que toda leitura pressupõe a existência de um texto pois é um processo de atribuição de sentidos ao texto, é importante se definir o conceito de texto.

O dialogismo de Bakhtin define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos; ele define-se pelo diálogo entre os interlocutores e com outros textos. Para Bakhtin o texto significa, não é apenas um “sistema de signos” mas é produto de criação ideológica ou de uma enunciação com tudo que aí está subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. Ou seja, o texto não existe fora da sociedade. (BARROS, 2001, p. 24)

Enquanto unidade de sentido, o texto pode ser oral, escrito, verbal e não-verbal. Assim, uma figura, um gesto, um *slogan*, uma frase, oral ou escrita, aos quais seja possível se atribuir sentidos, dentro de um contexto e momento histórico, podem ser considerados textos.

Na concepção discursiva de língua, adotada pelas DCEs (2006, p. 12) o trabalho com textos é priorizado por permitir reflexões discursivas e ideológicas. O documento enfatiza, entretanto, que não há privilégio da prática de leitura em detrimento às demais habilidades, pois o texto permite uma mistura da linguagem escrita com a visual e oral e que, além de as práticas discursivas não serem segmentadas em situações concretas de comunicação, elas são influenciadas umas pelas outras. Tal posicionamento se opõe ao conceito tradicional das “quatro habilidades lingüísticas” isoladas, que pressupõe a visão de língua como algo homogêneo. Reconhece, contudo, que a escolha dos textos ocasionalmente privilegiará uma à outra prática, dependendo das demandas do contexto.

O foco desta pesquisa com relação ao ensino/aprendizagem de leitura em LE (língua inglesa) é o texto escrito, concebido como discurso, utilizado nas práticas de leitura das aulas de LE no Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas.

Se a leitura de um texto não significa somente sua decodificação, mas também a interação do conhecimento do leitor com o texto e uma forma de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico do leitor em relação a aspectos interculturais nele presentes, é imprescindível que haja uma avaliação das atividades aplicadas na aula de leitura.

Goodman (apud MCKAY, 1987) posiciona uma visão psicolinguística de leitura, segundo a qual leitura é vista como um processo interativo entre língua e pensamento. De acordo com Coady (apud MCKAY, 1987), para que esse processo ocorra são necessários três fatores: habilidade intelectual, conhecimento de mundo e estratégias de leitura. Coady aponta que, por um longo tempo, as aulas de leitura tenderam a enfatizar apenas o último fator.

[...] a typical reading class involves the reading of a passage followed by comprehension questions, vocabulary exercises, and, at times, grammatical exercises. In such a class the student may read a passage in 5 to 10 minutes and then spend 50 to 100 minutes doing language exercises and correcting them.<sup>7</sup>

Uma das principais motivações para a leitura é a curiosidade; curiosidade que pode e deve ser também despertada nas aulas de leitura de LE, na medida em que oportunizam o contato do aluno com o mundo, com culturas variadas. Freire (2000, p. 35) enfatiza que a nossa criatividade depende da nossa curiosidade, já que é ela que nos move em direção ao “mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” Para o autor, entretanto, a escola deve desenvolver a “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”; o aluno não deve apenas conhecer e assimilar passivamente as diferentes realidades sociais, mas sim ser capaz de refletir e atuar sobre elas. A curiosidade leva os indivíduos à constatação, e constatando são capazes de intervir na realidade, tarefa muito mais árdua do que apenas conhecê-la e se adaptar

---

<sup>7</sup> [...] uma aula de leitura típica envolve a leitura da passagem seguida por questões de compreensão, exercícios de vocabulário e, às vezes, exercícios gramaticais. Em aulas como essa o aluno lerá a passagem em 5 a 10 minutos e levará 50 a 100 minutos para fazer exercícios linguísticos e corrigi-los (tradução nossa).

a ela. Numa perspectiva intercultural, a leitura de um texto deve, portanto, ser realizada de forma crítica, o que pressupõe que o aluno reflita sobre o que está lendo; não seja submisso ao texto ou diante do texto.

Freire (2001, p. 35) vê o ato de ler como ato de estudar, já que a compreensão acontece de forma trabalhosa e depende da leitura de mundo, da leitura do contexto, que é prévia à leitura da palavra. Para que a leitura e o estudo sejam críticos, é preciso ter uma leitura crítica do mundo. É exatamente esse tipo de leitura que se espera ser realizada nas aulas de LE em que a perspectiva intercultural, além da comunicativa de ensino de LE esteja sendo considerada. Ao comparar as diferenças e semelhanças entre as culturas estrangeiras e a cultura materna, o aluno poderá posicionar-se criticamente diante de questões que surgem por meio do texto escrito e compreenderá que não existem culturas superiores ou inferiores, mas diferentes, com características próprias.

### 3.3 O ENFOQUE NA HABILIDADE DE LEITURA EM LE NESTA PESQUISA: JUSTIFICATIVA

O enfoque no ensino/aprendizagem de leitura em LE nesta pesquisa se justifica, primeiramente, pela leitura ser aqui considerada como uma habilidade “motivadora” e “facilitadora” de reflexões interculturais, já que o texto escrito pode ser uma rica fonte para se promoverem tais reflexões. Além disso, é essa a habilidade mais freqüentemente utilizada pela população brasileira, se comparada às outras habilidades lingüísticas em LE e preconizada em todos os documentos norteadores do ensino/aprendizagem de LE no Paraná dos últimos quatorze anos: o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, de 1992, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999 e as Diretrizes Curriculares Estaduais, em atual fase de conclusão.

Em nosso país, com exceção de comunidades específicas de imigrantes, onde muitas vezes a LE é a primeira língua, utilizada oralmente no cotidiano das pessoas, a maioria dos falantes tem maiores necessidades de utilizar a leitura em LE

(em especial, a língua inglesa) diariamente, pois a língua estrangeira escrita está presente no dia-a-dia do brasileiro (no comércio, na ciência e tecnologia) já tendo sido incorporada, de certa forma, na cultura nacional. Em geral, deparar-se com textos escritos (principalmente em inglês) faz parte da rotina da maioria dos brasileiros, mas a leitura que fazem deles, geralmente, não requer estratégias que vão além do instrumental, da decodificação de significados.

A esse respeito, Lopes (1996, p. 130) argumenta que

a única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente, em geral, no Brasil, é a da leitura [...] os únicos exames formais de LE, em nível de graduação e pós graduação envolvem, nada mais que o domínio das habilidades de leitura.[...] é a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso em LE.

Reconhecendo a atual importância do conhecimento de leitura em LE em nosso país e percebendo-a como o principal meio de se promoverem discussões interculturais na sala de aula de LE, já que os textos escritos, mesmo não apresentando aspectos inter/culturais explícitos, são instrumentos facilitadores do trabalho pedagógico intercultural, esta pesquisa busca verificar que tipo de textos são utilizados nas aulas de LE em escolas públicas e privadas, como são realizadas as práticas de leitura e quais são os objetivos do ensino de leitura em LE; essa pesquisa, não pretende, portanto, apresentar estratégias de ensino de leitura ou aprofundar aspectos teóricos relacionados à Leitura Crítica ou ao Letramento Crítico, mas reconhece que, na aplicação de uma concepção intercultural de ensino em LE, pressupõe-se que a leitura dos textos escritos seja realizada de forma reflexiva e crítica, pois, ao comparar culturas, os indivíduos se posicionam reflexiva e criticamente para compreender as semelhanças e diferenças entre elas.

Embora a inserção de aspectos interculturais no ensino de LE tenha apresentado-se como um tema de rápido crescimento nos estudos de linguagem nos últimos anos, pode ainda ser novo para muitos professores. Assim, torna-se importante verificar-se a visão dos professores sobre cultura e interculturalidade no ensino de

leitura em LE (língua inglesa) e a verificação da forma como estão ocorrendo as práticas de leitura em língua estrangeira – se elas tão somente se voltam ao enfoque tradicional ou se o enfoque (inter) cultural está sendo considerado. Tal verificação, incluída e relacionada à fundamentação teórica dessa pesquisa, pode ser utilizada como referencial para cursos de formação de professores que tenham como objetivo levar os professores a uma reflexão sobre seu trabalho e a uma conscientização sobre a importância da inclusão do tema interculturalidade no ensino/aprendizagem de línguas, que pode enriquecer e fornecer um propósito real para as atividades de leitura com fins apenas comunicativos ou estruturais.

Tal verificação possibilita, também, uma avaliação das estratégias de leitura utilizadas para que implementações ou novas maneiras de prática de leitura, e até mesmo de seleção e/ou elaboração de materiais, possam ser sugeridas.

Essas novas maneiras de se conduzir as práticas de leitura poderão, posteriormente, ser aplicadas para a comprovação da eficácia do ensino intercultural em língua estrangeira, que será demonstrada, principalmente, por meio da motivação dos alunos para as aulas e da nova visão que eles poderão apresentar sobre diferentes culturas e sobre sua própria cultura. Ou seja, os professores certamente perceberão que o propósito da aula de leitura pode ser muito maior do que apenas reforçar conteúdos gramaticais ou habilidades orais, desenvolver estratégias de leitura e interpretação de texto ou, simplesmente, adquirir novo vocabulário. Este estudo poderá fornecer, também, fundamentos para a elaboração de novas estratégias para a atuação de professores, para o planejamento de cursos e preparação de materiais que valorizem o trabalho intercultural em sala de aula, considerando professores e alunos como sujeitos culturais.

### 3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O TRABALHO COM LEITURA EM LE

Embora as DCEs reconheçam a necessidade sentida pelos professores de LE de adoção de livros didáticos em função de suas vantagens para a prática pedagógica,



sugerem que o material didático seja elaborado pelo próprio professor, com a justificativa de que a elaboração local de materiais didáticos permite a incorporação de especificidades e interesses dos alunos, contemplando a diversidade regional. Salienta, entretanto, que essa elaboração deve contemplar objetivos de natureza socioeducacional e não apenas lingüística, conforme explicitado no documento.

Cabe aqui questionar, entretanto, se os professores de LE do Ensino Fundamental, que trabalham, principalmente, nas escolas públicas têm ou terão condições para a elaboração de material didático, se continuarem inseridos num ritmo de trabalho acelerado, que oferece poucos recursos, tanto para sua prática diária de trabalho quanto para sua formação continuada. O contato com professores durante os anos em que leciono como professora de LE e durante a investigação empírica, realizada ao longo desta pesquisa comprovou que não: a maior parte dos professores dessas escolas, devido à baixa remuneração, trabalha, no mínimo, 40 horas semanais, sendo que muitos chegam a lecionar em três turnos, diariamente. Mesmo com 4 horas semanais de permanência por período na escola, sem aulas, é humanamente impossível a elaboração de material próprio, de qualidade em LE, pois a disciplina requer acesso a textos orais e escritos, já que pressupõe o trabalho com habilidades lingüísticas variadas: leitura, escrita, compreensão e produção oral. Além disso, o período de permanência na escola sem estar em sala de aula é o tempo que o professor possui para o planejamento de suas aulas, para a elaboração e correção de avaliações e para a resolução de problemas pedagógicos ou democráticos cotidianos, não lhe sobrando realmente tempo hábil, remunerado, para a elaboração de material didático.

A produção de material didático requer, ainda, um estúdio de gravação onde seja produzido o material de áudio e vídeo, acesso à livros e revistas que contenham textos originais, para serem adaptados ao nível de conhecimento dos alunos das diferentes séries, acesso à internet, etc. O professor de LE encontra também, dificuldades em relação à escolha de temas e conteúdos por série e ao planejamento do

ano letivo sem um livro didático em mãos. A seqüência de conteúdos de uma série para outra se perde, visto que nem sempre é o mesmo professor que leciona de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, especialmente em escolas com grande número de alunos. Acaba-se exigindo, do professor, mais do que conhecimento pedagógico e lingüístico da LE que leciona; espera-se dele a qualificação profissional de um autor de materiais didáticos.

Para a elaboração de material didático próprio, a autonomia e o comprometimento do professor em relação à sua própria formação continuada são fatores cruciais. É notável a tentativa que muitos fazem para tal, mostrando-se comprometidos e interessados na busca de material para suas aulas, muitas vezes pagando, com seus salários, cópias de textos para os alunos. Muitas escolas não têm sequer condições de fornecer cópias de atividades aos seus alunos, que passam preciosa parte do tempo da aula de LE copiando do quadro-negro, muitas vezes com erros devido a dificuldades na LE. Não há como se exigir algo, sem oferecer condições para que o exigido ocorra, e isso, no caso da educação em nosso país, infelizmente é um problema de ordem política nacional que, se for resolvido, só o será a muito longo prazo. A adoção de material didático em LE no Paraná, mesmo que não contemple todos os objetivos propostos pelas DCEs, já é uma forma de amenizar a desolação do professor e motivá-lo para a tarefa de educar.

Os problemas de ordem estrutural e pedagógica, apresentados pelos professores da rede pública nos relatórios prévios à elaboração das diretrizes demandam políticas educacionais públicas e iniciativas da SEED-PR enquanto órgão executivo e mantenedor do sistema.

### 3.5 CONCLUSÃO DA PARTE I

A parte I desta pesquisa teve como propósito apresentar os referenciais teóricos utilizados. No capítulo 1 foi apresentado o conceito de língua adotado na pesquisa, o de língua-cultura, com base nas concepções de língua e linguagem de

Bakhtin, que norteiam as DCEs e também de Vygotsky, por assemelhar-se à Bakhtin na visão que tem do homem e da linguagem como sendo sócio-historicamente constituídos. Este capítulo apresentou, ainda, as diversas definições de cultura ao longo da história e sua relação com o ensino de LE e a noção de conhecimento intercultural como imprescindível na sociedade globalizada em que vivemos, que pode ser viabilizado por meio do contexto escolar, principalmente nas aulas de LE. O capítulo 2 discutiu os conceitos de “comunicativo” e “competência comunicativa” e apresentou os princípios teórico-metodológicos da Abordagem Comunicativa. Também apresentou os princípios norteadores do ensino intercultural, a definição de “competência comunicativa intercultural” e sua aplicação nas aulas de leitura em LE. O capítulo 3 expôs o atual contexto de ensino de LE no Ensino Fundamental no país e, em especial, no estado do Paraná, os objetivos do ensino de leitura em LE e a questão do material didático como elemento fundamental para a prática de ensino dos professores de LE.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

A Parte II desta pesquisa é composta de dois capítulos e das considerações finais, sendo o primeiro capítulo – o capítulo 4, referente à metodologia e material de análise. Esse capítulo apresenta como subitens o contexto, a justificativa e os objetivos da pesquisa e também o desenvolvimento de um estudo empírico piloto. Tal estudo teve como objetivos o aprimoramento dos instrumentos de coleta de dados a fim de que a investigação empírica final fosse bem sucedida e os objetivos alcançados, e a incorporação de dados relevantes à conclusão do trabalho. No capítulo 5 são apresentadas a explanação e a análise dos dados coletados no estudo empírico final e a conclusão do capítulo. E, finalmente, as considerações finais descrevem o processo de pesquisa de uma forma geral e os “achados” mais importantes da mesma, resultantes da triangulação dos dados obtidos com o estudo empírico (piloto e final) e sua relação com a fundamentação teórica do trabalho.

## 4 METODOLOGIA E MATERIAL DE ANÁLISE

A característica mais importante do pesquisador é a curiosidade. (autor desconhecido)

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo é uma pesquisa exploratória que combina procedimentos etnográficos de “levantamento de dados”, do tipo *survey*, pelo propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, tornando-o mais explícito e buscando a construção de hipóteses e o aprimoramento de idéias. (GIL, 1991, p.45).

A pesquisa exploratória é um procedimento metodológico de abordagem qualitativa que busca a constatação de algum processo ou a verificação de como determinados processos ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade; propõe-se à compreensão de uma realidade específica, idiográfica, cujos significados são vinculados a um dado contexto. Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 151), é de suma importância na pesquisa qualitativa que, além do exame bibliográfico sobre o tema, haja um contato com o campo na fase inicial de planejamento para a identificação dos informantes, geração de questões e também para a verificação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes. As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas e os dados não são coletados de forma numérica. A observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os instrumentos mais comuns neste tipo de pesquisa, embora possam ser complementados por outras técnicas.

A etnografia, em termos gerais, pressupõe um estudo não-manipulável das características de um grupo no mundo real, em vez de em laboratórios, utilizando procedimentos etnográficos tais como: observação participativa e não-participativa, entrevistas, diários e jornais para a documentação de aspectos do comportamento no ambiente natural onde ocorre.

De acordo com Watson-Gegeo (1988, p.578 apud TREVISANI e GIL, 2005, p. 68-69),

[...] a etnografia é o estudo do comportamento habitual das pessoas em seu contexto diário [...] [objetivando] descrever de modo interpretativo-exploratório o que as pessoas fazem em determinado contexto, os resultados de suas interações e o modo como elas entendem o que estão fazendo.

A autora engloba, nessa definição, determinados princípios:

- Foco no comportamento grupal, ou seja, no grupo social e seus padrões de comportamento compartilhado;
- Holismo, no qual um episódio de interação pode ser entendido como um dentre uma série de outros contextos maiores, em um crescente;
- Perspectiva êmica (dos participantes da pesquisa) e ética (do pesquisador), com relação ao contexto social no qual estão inseridos; a perspectiva ética é colocada com base na êmica;
- Comparação, entre culturas e contextos, possibilitadas pela passagem do pesquisador da perspectiva ética para a êmica, gerando extensões e generalizações;
- Teoria Fundamentada (Ground Theory), quando as extensões e generalizações, resultados de um estudo etnográfico, permitem comparações entre culturas ou entre contextos;
- Técnicas de coleta e tratamento de dados, que incluem observação intensiva e detalhada, realizada a longo prazo com gravações em fita cassete ou vídeo e entrevistas formais e informais.

A pesquisa etnográfica pode elucidar assuntos considerados difíceis de serem abordados por meio da pesquisa experimental, especialmente em pesquisas relacionadas ao ensino de línguas e à prática de sala de aula.

Oppenheim (1992, p.6) define *survey* como um plano ou estratégia básica de pesquisa (*research design*) de onde se torna possível e válido se tirarem conclusões gerais; envolve tornar o problema pesquisável, colocando o estudo de maneira a

produzir respostas específicas para perguntas específicas. Para Nunan (1992, p. 140), o aspecto mais significativo que distingue o *survey* de estudos experimentais é o papel do pesquisador que, ao contrário do pesquisador experimental, não atua no objeto ou sujeitos da pesquisa, apenas coleta dados sobre processos ou pessoas exatamente como são, sem tentar alterar nada. A *survey* apresenta duas fases distintas: na fase 1, ocorre a seleção e estudo de material bibliográfico, incluindo a apreciação e sumarização crítica de pesquisas afins para a escrita dos capítulos; na fase 2, pesquisa empírica, os instrumentos (questionários e entrevistas) de coletas de dados são elaborados e há uma pilotagem deles com um grupo pequeno de informantes.

A realização de um estudo piloto presume esforço e tempo do pesquisador, já que é um desafio intelectual de contextualização e recontextualização dos objetivos principais da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, é imensamente compensador, pois evita que tempo e esforço extras sejam despendidos em questões não produtivas e respostas e resultados não interpretáveis ou sem relevância para o estudo. A pilotagem permite um refinamento dos instrumentos de pesquisa e a seleção de amostras de população para nova coleta e análise de dados, chamado, nesta pesquisa, de estudo/investigação empírico final.

## 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O elemento motivador da pesquisa surgiu, primeiramente, da experiência de contato com alunos de quarto ciclo (7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental de uma escola privada da cidade de Curitiba, durante as aulas de língua inglesa, nas quais buscava-se a compreensão dos interesses e motivações destes alunos com relação à cultura estrangeira e da verificação dos diversos estereótipos culturais presentes em seu discurso. A opção pela realização do estudo empírico ocorrer em turmas de Ensino Fundamental de 7.<sup>a</sup> série se originou pela experiência da pesquisadora, enquanto docente, nesta série e por estar nela atualmente atuando,

em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Curitiba. Além desse aspecto de envolvimento pessoal, os horários de aulas das professoras participantes acabaram sendo compatíveis com os horários possíveis para a observação de aulas somente em turmas de 7.<sup>a</sup> série. Em um segundo momento, a participação em um grupo de estudos sobre interculturalidade e ensino de LE oferecido pelo RIGs (Regional Interest Groups, Braz Tesol) contribuiu para que as leituras e discussões em busca dessa compreensão se aprofundassem e se tornassem o "ponto de partida" desta pesquisa. As reuniões realizadas mensalmente, os textos discutidos e os trabalhos publicados no site do Núcleo de Ensino a Distância da UFPR (NEAD) ao longo dos anos de 2005 e 2006, neste grupo de estudos, foram imprescindíveis para o esclarecimento de vários pontos teóricos nesta pesquisa apresentados.

#### 4.3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

##### 4.3.1 Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela relevância, para a comunidade científica e para a sociedade, da literatura estudada e dos dados a serem obtidos sobre a interculturalidade no ensino/aprendizagem de LE, em razão da importância da sua presença na aquisição de leitura em LE, a fim de que o objetivo de formação de indivíduos interculturalmente competentes seja alcançado. Este estudo possibilitará aos professores de LE um esclarecimento sobre o que seja interculturalidade e como é possível sua aplicação em sala de aula; poderá levá-los à reflexão sobre suas estratégias de ensino e à busca de novos procedimentos, de novos planejamentos e materiais que valorizem professores e alunos como sujeitos culturais que, ao interagir entre si e com os textos, com o objetivo de ensinar e aprender uma nova língua, trocam conhecimentos culturais e simbólicos diversos. Enfim, este trabalho poderá servir como fonte de referência para que uma visão redimensionada de ensino/aprendizagem de LE se instale no meio escolar e também como embasamento teórico para outras pesquisas na área ou áreas afins.



### 4.3.2 Objetivos da Pesquisa

De uma forma geral, não se busca com esta pesquisa apontar conclusões generalizadoras, mas sim *insights* relevantes para a compreensão do problema pesquisado e incitações a futuras pesquisas que venham a contribuir para a ampliação do conhecimento na área.

A coleta e análise de dados, provenientes de aulas de leitura em LE (língua inglesa) durante os anos letivos de 2005 e 2006, bem como a fundamentação teórica da pesquisa tiveram como objetivos específicos:

- verificar o material didático referente ao desenvolvimento da habilidade de leitura utilizado nas aulas observadas;
- levantar as orientações/parâmetros existentes para os professores de língua estrangeira, com referência específica aos aspectos culturais;
- averiguar as crenças dos professores em relação à cultura e à interculturalidade com base no contexto de trabalho em que estão inseridos, na sua formação e atualização profissional;
- demonstrar a viabilidade e benefícios do trabalho com interculturalidade nas aulas de leitura em LE.

## 4.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos utilizados para que se alcancem os objetivos desta pesquisa estão abaixo apresentados de acordo com as etapas seguidas:

Na 1.<sup>a</sup> etapa, realizada no segundo semestre de 2005, com o auxílio da professora orientadora, a literatura já consultada foi revisada e, simultaneamente, ocorreu a elaboração de instrumentos de coleta de dados e pilotagem deles, realizada com duas professoras de língua inglesa, que lecionam para alunos de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries em escolas de Ensino Fundamental, da rede privada e pública de ensino, na cidade de Curitiba, Paraná.

Na 2.<sup>a</sup> etapa, a literatura já consultada sobre o assunto foi novamente revisada e a ela incorporadas novas leituras que serviram como base para o refinamento dos instrumentos de coleta de dados. Assim, em 2006, a coleta de dados se estendeu à outros informantes da pesquisa e ocorreu de forma mais eficaz.

Os instrumentos de coleta de dados propostos para o alcance os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

- Observação de aulas: daquelas que contemplaram atividades de leitura. A observação ocorreu de forma participativa e não-estruturada. Na observação participativa o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos de tempo com os sujeitos, partilhando seu cotidiano para sentir o que é estar naquela situação; “a importância da observação participativa está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica.” (MAZZOTI e GEWANDSZNADJER, 1998, p. 167). A observação não-estruturada é aquela na qual os comportamentos não são predeterminados; eles são observados e relatados da forma como ocorrem.
- Verificação do material didático utilizado nas aulas de leitura: dos textos escritos com gêneros discursivos variados e da estrutura do livro didático de uma forma geral.
- Questionários para professores: o primeiro, sobre a formação profissional do professor e o segundo sobre sua prática pedagógica e sobre o material didático que utiliza. Os questionários não são apenas um conjunto de perguntas casualmente estabelecidas mas um importante instrumento de pesquisa e coleta de dados e podem conter, além das perguntas, tabelas e escalas de classificação. As perguntas utilizadas nos questionários desta pesquisa são abertas e fechadas. As vantagens das perguntas abertas são liberdade e espontaneidade nas respostas,

oportunidade para investigação e são úteis quanto ao teste de hipóteses. As vantagens das perguntas fechadas, nas quais há possibilidade de escolha de alternativas, são: a economia de tempo, pouca escrita, pouco esforço, facilidade para comparações entre grupos, são úteis para o teste de hipóteses específicas e requerem menos treino por parte do entrevistador. (OPPENHEIM, 1992, p. 115).

- Entrevistas com a coordenação (ou equipe pedagógica) responsável pelo apoio aos docentes nas escolas: sobre os parâmetros que norteiam o ensino de língua estrangeira na instituição, com foco ao aspecto cultural, e o tipo de apoio com material didático e técnico oferecido à equipe pedagógica.
- Entrevistas semi-estruturadas com professores: sessões reflexivas, com perguntas pré-determinadas, realizadas em conversa informal, objetivando um levantamento mais apurado sobre o papel de aspectos culturais na aprendizagem e ensino de leitura, gravadas em áudio e em parte transcritas, de acordo com os propósitos da pesquisa. Saber conduzir uma entrevista requer habilidades interpessoais do entrevistador para que a mesma seja bem sucedida, como, por exemplo, deixar o entrevistado à vontade para responder, perguntar de uma forma interessante, fazer anotações sem perturbar o andamento da entrevista, motivar o entrevistado mantendo a imparcialidade. As entrevistas realizadas neste trabalho foram semi-estruturadas, ou seja, com perguntas específicas, mas deixando que o entrevistado responda no seu próprio termo e, em determinados momentos não-estruturadas, nos quais foi solicitado ao entrevistado que falasse sobre um aspecto geral (sua formação, seus planos profissionais futuros, etc.).

A análise de dados coletados de forma diversa permitiu uma triangulação dos dados obtidos, imprimindo maior confiabilidade ao trabalho.

#### 4.5 ESTUDO EMPÍRICO PILOTO

Como parte fundamental da metodologia de pesquisa, realizou-se a pilotagem dos instrumentos de coleta de dados nos meses de agosto e setembro de 2005, tendo como objetivo o aprimoramento das técnicas de coleta de dados que auxiliaram na elaboração dos instrumentos a serem aplicados com os informantes finais da pesquisa.

A análise dos dados obtidos com o estudo piloto foi incorporada à conclusão da investigação empírica, como forma de corroboração dos resultados obtidos.

Na pesquisa em sala de aula foram empregadas técnicas e instrumentos que privilegiam a análise qualitativa dos dados obtidos. A elaboração dos instrumentos teve como base as leituras dos capítulos sobre metodologia de Andrade (2000), Coelho (2000) e Santos (2004), os artigos que descrevem os trabalhos sobre formação de professores, organizados por Almeida Filho (1999) e o *feedback* constante da orientadora. A descrição do estudo piloto encontra-se no apêndice 1 deste trabalho.

#### 4.6 O APRENDIZADO COM O ESTUDO PILOTO

As dificuldades encontradas durante a pilotagem dos instrumentos de coleta de dados permitiram sua reavaliação com o objetivo de aprimorar a coleta e análise de dados que ocorreu com os informantes da pesquisa empírica final, no segundo semestre de 2006.

Uma das alterações necessárias para que a coleta de dados fosse bem sucedida no estudo empírico final foi a exclusão, nos questionários ao professor, de perguntas já não pertinentes ao estudo e a inclusão de questões mais diretamente ligadas ao ensino de leitura e de interculturalidade em sala de aula.

Os questionários utilizados no estudo piloto foram então complementados e reformulados em alguns aspectos.

No questionário 1, a questão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre a ênfase desse documento na habilidade de leitura foi excluída, já que,

atualmente, as escolas estaduais não se baseiam mais nos PCNs e sim em orientações curriculares, formuladas a partir dos PCNs. Inseriu-se a questão 12 (Que tipo de apoio pedagógico você recebe da instituição na qual trabalha?), que fazia parte do questionário 2, por estar mais relacionada à questão anterior e ser mais geral, não específica quanto à prática do professor em sala de aula.

No questionário 2, parte I – sobre as práticas de leitura, as questões 4, 5 e 6 foram excluídas e transferidas para o questionário 1 e para a parte II do questionário 2, por condizerem mais com o assunto desse questionário.

À parte I do questionário 2, foi incluída a questão 11, sobre a possibilidade de uma reflexão intercultural em sala de aula a partir dos textos que não apresentam, explicitamente, descrições de aspectos de culturas estrangeiras.

A parte II do questionário 2 foi alterada focalizando o material didático de uma forma geral, e não apenas o livro didático, pois a escola pública participante do estudo empírico final não adota nenhum livro didático, realidade esta de muitas outras escolas públicas brasileiras. Algumas questões foram inseridas ao início do questionário e outras foram reformuladas para acordarem de uma melhor forma com o restante do questionário (vide apêndice 6).

No estudo empírico piloto, as entrevistas foram realizadas antes que os professores recebessem o questionário 2, sobre prática de leitura e material didático, o que influenciou na mudança do foco da entrevista por parte dos entrevistados: de ensino de leitura para reclamações quanto à falta de recursos para o trabalho pedagógico. Na coleta de dados final, este questionário, já reformulado com perguntas mais pertinentes ao assunto e com a substituição da seção sobre livro didático por material didático (já que muitas escolas não adotam livro didático em LE), foi entregue e respondido pelos professores antes da entrevista, permitindo uma interação maior dos entrevistados com o assunto e uma reflexão sobre sua prática de ensino, o que resultou em respostas mais focadas na prática pedagógica do professor quanto ao ensino e aprendizagem de leitura. As entrevistas realizadas no estudo piloto no início do processo de coleta de dados pareceram ter sido um tarefa um tanto difícil

para as entrevistadas, que se mostraram bastante nervosas pelo fato de suas respostas estarem sendo gravadas em áudio. Por isso, no estudo empírico final as entrevistas foram realizadas após a observação das aulas; a intimidade e a confiança entre pesquisadora e informantes, adquirida ao longo de quase 2 meses de processo de observação de aulas, foi um fator relevante para que as perguntas fossem respondidas com maior tranquilidade e franqueza. Erickson (1986, p.12 apud COELHO, 2000 p. 34) aponta para a necessidade de um bom relacionamento com os informantes para conseguir um acesso ao ponto de vista deles e obter sua confiança, o que é fundamental para o bom andamento do projeto. Em nenhum momento da pesquisa empírica o conceito de ensino intercultural foi explicado aos professores participantes, visto que tal explicação poderia influenciar nos resultados finais.

As entrevistas com coordenadores de área ou equipe pedagógica responsável na instituição não foram realizadas durante o estudo piloto por não haver coordenação específica na área de LE na instituição pública e porque todos os encaminhamentos provenientes da coordenação de área da instituição privada eram entregues, trimestralmente, em forma de apostila, a todos os professores de LE. Esse instrumento de coleta de dados foi, portanto, excluído da metodologia empregada para a coleta de dados com os informantes da pesquisa final.

O número de aulas de prática de leitura observadas na instituição particular foi mantido e na instituição pública foi reduzido de cinco para três aulas, devido à pouca frequência de trabalho com textos (apenas um texto ao mês). Como a conclusão da investigação empírica desta pesquisa estava prevista para setembro do corrente ano, os textos a serem trabalhados pela professora colaboradora na escola pública no mês de outubro e novembro foram fotocopiados e fez-se o registro do planejamento de trabalho deles, segundo explanação da professora.

#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E CONCLUSÃO DO ESTUDO PILOTO

A análise feita é qualitativa e interpretativa, a partir dos resultados obtidos por meio dos questionários, da observação das aulas, da entrevista e da análise do

material didático. A entrevista piloto com a coordenação e/ou equipe pedagógica das instituições não foi realizada por não haver equipe pedagógica da área na instituição pública e por haver encaminhamentos escritos provenientes da coordenação de área da instituição particular. A utilização de diferentes instrumentos possibilitou a confirmação de alguns resultados, fato que atribuirá maior confiabilidade à pesquisa.

Retomando a pergunta da pesquisa, apresentada na introdução deste projeto, exponho a análise dos dados obtidos.

- Que concepções de cultura e interculturalidade os professores de inglês como Língua Estrangeira (LE) possuem e de que maneira são apresentadas no trabalho em sala de aula com leitura?

Utilizando o processo de triangulação dos dados, percebi que as professoras têm um certo conhecimento sobre a importância do ensino de cultura e interculturalidade na aula de LE, mas o conceito que possuem desses termos parte de sua experiência pessoal, em sala de aula e fora dela. Sem dúvidas, falta às professoras o conhecimento teórico sobre cultura e interculturalidade e o conhecimento de atividades práticas que possam incluir os temas nas aulas de LE, mais especificamente nas aulas de leitura, que oportunizam ricas discussões por meio dos textos<sup>8</sup>.

Tais discussões, quando rotina na prática pedagógica do professor, podem ser estendidas a todos os momentos em que se fizerem necessárias, não somente nas aulas que contenham atividades de leitura.

A noção de ensino de cultura e interculturalidade se restringe basicamente a informações sobre comemorações típicas americanas e britânicas (*Halloween, Thanksgiving day, Valentine's day, etc.*) estendendo-se, com pouca frequência à textos sobre aspectos históricos, geográficos e culturais, sugeridos no final das unidades didáticas do livro texto utilizado. Geralmente, os textos se referem a aspectos relacionados à cultura americana ou britânica e não são trabalhados quando não há tempo hábil durante o bimestre/trimestre. Este tipo de metodologia proposto nos

---

<sup>8</sup> Texto escrito ou imagem visual com gêneros discursivos variados.

livros didáticos evidencia a ênfase a um determinado "imperialismo cultural" americano e britânico (com maior ênfase na cultura americana), muitas vezes gerador de estereótipos em relação à cultura estrangeira e à cultura materna. Observou-se, durante as aulas observadas que, de fato, comentários dos alunos em relação à cultura americana revelam a presença de tais estereótipos.

Por meio da pilotagem dos instrumentos foi possível concluir que, mesmo que o livro didático utilizado não apresente encaminhamentos que auxiliem o professor no trabalho com interculturalidade em sala de aula (por razões comerciais e/ou por seguir linhas metodológicas mais tradicionais<sup>9</sup>), cabe a ele desenvolver atividades e proporcionar momentos de trabalho sobre o assunto. Para tanto, os professores precisam possuir fundamentação teórica que esclareça os conceitos de cultura e interculturalidade na área de educação – ensino de LE, mais especificamente, e dos objetivos do ensino de línguas a partir de uma perspectiva de trabalho intercultural, que sirva de base para o aprimoramento da sua prática pedagógica. Percebeu-se que a principal diferença metodológica no ensino de leitura entre a instituição pública e a privada participantes dessa pilotagem é de que, na escola pública, há maior ênfase na tradução de textos e não há utilização de nenhuma estratégia comunicativa de trabalho com textos.

O trabalho inter(cultural), em ambas as escolas, se refere apenas à apresentação de aspectos culturais americanos e/ou britânicos, o que reflete claramente os encaminhamentos propostos no livro texto e as crenças das professoras, estabelecidas durante o processo de sua formação didático-pedagógica.

A metodologia tradicional de prática de leitura na escola pública resultou na desmotivação dos alunos para as aulas de inglês, sendo a obtenção da "nota" seu único interesse no trabalho (tradução) dos textos. Na escola particular, até mesmo pela maior experiência da professora e pelos encaminhamentos do livro didático, os textos são trabalhados comunicativamente e, independente de atribuição de nota às

---

<sup>9</sup> Com ênfase em exercícios gramaticais e estruturais.



atividades propostas pela professora, a maioria dos alunos se mostra interessada nas aulas. No entanto, o trabalho intercultural com os textos ainda é precário devido à falta de conhecimento por parte da professora. A fundamentação teórica a respeito do ensino intercultural, que não fez parte da formação das professoras durante a graduação, se faz urgente e deve, portanto, ser provida através de cursos de capacitação e pós-graduação.

É importante também que as instituições de ensino superior insiram na grade curricular dos cursos de graduação em Letras disciplinas, ou módulos, que discutam interculturalidade no ensino de línguas, para que os futuros profissionais da educação estejam cientes e consigam incluir, em seu trabalho, aspectos inter/culturais.

A utilização de uma perspectiva intercultural de trabalho nas aulas de leitura certamente motivará os alunos e poderá evitar a criação de determinados estereótipos com relação à cultura materna e à outras culturas, contribuindo para uma formação "mais completa" do aluno como cidadão do mundo.

## 5 ANÁLISE E EXPLANAÇÃO DOS DADOS

Precisamos tentar compreender como funciona a sala de aula. Achamos que sabemos, mas sabemos muito pouco. (Hilário Bohn)

Visando entender e ampliar os conhecimentos sobre a perspectiva intercultural de ensino e sua relação com o ensino comunicativo, adquiridos por meio de um estudo teórico e verificar sua repercussão sobre a prática pedagógica, realizou-se uma investigação empírica, composta de um estudo empírico piloto e de um estudo empírico final, com instrumentos de coleta de dados já aprimorados a partir dos resultados obtidos com o estudo piloto.

A realização do estudo empírico piloto possibilitou, além do aprimoramento dos instrumentos de coleta de dados, uma vivência do processo de desenvolvimento de uma pesquisa empírica. Os dados obtidos nesse estudo foram incorporados à conclusão da investigação empírica por serem considerados tão importantes quanto os dados obtidos no estudo empírico final.

Os dados do estudo empírico final foram coletados fazendo-se uso de dois questionários ao professor, entrevista, verificação do material didático utilizado e observação das aulas que contemplassem a prática de leitura durante um bimestre letivo (3.º bimestre de 2006). A utilização de dados coletados de forma diversa teve como propósito a triangulação dos mesmos na análise, com o intuito de imprimir maior credibilidade à pesquisa.

### 5.1 SUJEITOS E CENÁRIO DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos se deu de maneira intencional, ou seja, professoras de Língua Inglesa de Ensino Fundamental, ambas atuando em 7.<sup>as</sup> séries (4.º ciclo), em uma escola estadual e em uma escola particular da cidade de Curitiba, Paraná. A seleção foi feita por indicação de pessoas envolvidas com o ensino de inglês, participantes do grupo de estudo sobre interculturalidade (RIGs – Braz Tesol) e de acordo com a disponibilidade de horários das participantes.

Para facilitar sua identificação, chamá-las-ei de P1 (professora 1), docente na escola pública, e P2 (professora 2) docente na escola particular.

A P1 tem 35 anos, graduou-se em Letras em 1998, em uma faculdade particular da cidade de Ivaiporã, Paraná e leciona português e inglês na rede estadual de ensino há oito anos, no Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia de Curitiba, Paraná, com carga horária semanal de 40 horas. Possui um curso de pós-graduação, em nível de especialização em português. Gosta de ensinar inglês por perceber que “hoje em dia os alunos compreendem a necessidade da língua inglesa” e sempre procura participar dos cursos ofertados pela rede estadual. Além dos cursos, o apoio que recebe da instituição em que trabalha se refere à alguns recursos materiais, tais como a possibilidade de fotocopiar ou mimeografar, esporadicamente, material para ser usado nas aulas, já que a escola não adota livro didático, e a disponibilidade de uso de equipamentos de vídeo e som. Não utiliza a língua inglesa oralmente em sala de aula. Reclama do grande número de alunos em sala de aula (em torno de 40) e afirma que, para a melhoria de sua prática pedagógica, seria essencial a divisão da turma e a adoção de livro didático, bem como a utilização de laboratórios de língua.

A P2 também tem 35 anos, graduou-se em Letras em 1992 em uma universidade particular da cidade de Curitiba, fez um curso de especialização em educação para o Ensino Fundamental e Médio e cursos de aperfeiçoamento em língua inglesa em algumas escolas de idioma, obtendo alguns certificados de proficiência. Participou de um intercâmbio com a Inglaterra e desde sua graduação leciona Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio de duas escolas particulares de Curitiba. Trabalha como professora há 15 anos, sendo os últimos 11 anos com inglês. Leciona 45 horas-aula semanais, no Ensino Fundamental e Médio e participa com frequência de cursos de atualização (palestras, workshops, etc.), promovidos pelas instituições em que trabalha. Utiliza a língua inglesa oralmente em aproximadamente 90% do tempo de suas aulas. Diz gostar de ensinar inglês por ser divertido e empolgante. Segundo ela “[...] você consegue envolver os alunos de forma criativa tornando a aprendizagem significativa.”

Talvez seja interessante destacar aqui que as tendências educacionais referentes ao período de formação universitária das professoras podem ser claramente identificadas em seu discurso e prática de ensino. Segundo Abrahão (2005, p.313), algumas pesquisas evidenciam o fato de que os professores são altamente influenciáveis por suas crenças, que, por sua vez, são reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios, adquiridos, muitas vezes, da experiência resultante da aprendizagem por observação, enquanto alunos.

Ambas as professoras graduaram-se em Letras na década de 90, época em que os princípios da Abordagem Comunicativa eram amplamente discutidos entre os profissionais da área de línguas, sugeridos nas aulas de metodologia e prática de ensino dos cursos de Letras da maioria das faculdades e universidades brasileiras, nos cursos de aperfeiçoamento e nos documentos que norteavam o ensino de línguas no país e no estado. A partir desse quadro, é possível se inferir que as professoras participantes desta pesquisa, bem como seus colegas professores, que receberam a mesma ou semelhante formação naquela época, conhecem os fundamentos teórico-metodológicos da Abordagem Comunicativa, mas, nem sempre, os utilizam em sua prática de ensino atual. O fato de alguns professores ainda utilizarem métodos tradicionais e estruturalistas de ensino, como a prática de tradução de textos, revela que, apesar de conhecer novas propostas, tais professores não as “internalizaram” como meio de se tentar alcançar melhores resultados quanto à aprendizagem de LE. Talvez isso decorra de uma visão equivocada e descontextualizada em relação aos objetivos de ensino de LE no país, nos dias de hoje, que só poderá ser alterada, ainda que lentamente, por meio de cursos de formação que discutam as novas tendências educacionais e a reflexão sobre os propósitos do ensino de LE na sociedade atual, bem como o papel do professor de línguas nesse contexto.

### 5.1.1 Questionários

Os dois questionários, já reformulados a partir dos questionários-piloto (apêndice 6) foram aplicados durante o 3.º bimestre letivo. O primeiro foi um ques-

tionário sobre informações gerais sobre professores, entregue durante o primeiro contato, para ser respondido em casa e entregue no encontro seguinte. O segundo questionário, sobre questões metodológicas, foi entregue às professoras com uma semana de antecedência à entrevista, para que essa pudesse ocorrer de forma mais direcionada, com real enfoque na prática de ensino de leitura em sala de aula. Para a construção dos questionários utilizou-se uma lista de perguntas elaboradas pelo professor David Sheperd (apud ANDRADE, 2000 - anexo 1) e os questionários utilizados no estudo piloto, complementados e reformulados conforme explanação no item 4.6 desta pesquisa.

#### 5.1.2 Observação de Aulas

O objetivo da observação das aulas foi obter informações que pudessem corroborar os dados obtidos na entrevista e nos questionários aplicados. Também foram cruciais para desenvolver um relacionamento amigável e de confiança entre pesquisadora e as professoras informantes. A realidade escolar, de uma forma geral - organização da escola, relacionamento entre os professores das diversas áreas e destes com a coordenação e direção, as orientações disciplinares, o comportamento dos alunos em sala, a valorização do ensino de língua estrangeira na escola em geral, a realização de atividades extras e a receptividade quanto à presença de estagiários e pesquisadores universitários, pôde ser observada durante as visitas às escolas participantes da pesquisa e contribuiu para a compreensão de que o sucesso do ensino de qualquer disciplina faz parte e depende de um contexto maior, do dia-a-dia em que ocorre.

A seguir, encontram-se dois quadros com as aulas observadas na escola pública e na escola particular em turmas de 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e as anotações de campo referentes a cada aula.

O quadro 1, retrata, por meio do distanciamento de datas de aulas nas quais as práticas de leitura eram realizadas (aproximadamente um mês entre uma prática

e outra) que, definitivamente, o trabalho com textos escritos não tem prioridade alguma na escola. Conforme exposto na entrevista e nos questionários respondidos pela professora, a pouca frequência de atividades de leitura em sala de aula se deve à falta de recursos materiais: à não adoção de livro didático e à falta de recursos financeiros para a reprodução de textos para os alunos. Conseqüentemente, outras dificuldades surgem para a aplicação de práticas de leitura. Entre elas estão o tempo despendido pelos alunos para copiar os textos do quadro-negro, os erros ortográficos presentes nos textos copiados e a desmotivação dos alunos com relação às aulas de LE que acabam se transformando em aulas de cópia. Segundo a professora, tais elementos “obrigam” a seleção de textos curtos e a ênfase no trabalho com vocabulário e gramática, havendo poucas relações com textos escritos.

QUADRO 1 - ANOTAÇÕES DE CAMPO SOBRE AS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA PÚBLICA - 7.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2006

| DATA  | TRABALHO REALIZADO  |
|-------|---|
| 4/8   | A professora solicitou que os alunos copiassem e traduzissem um diálogo (anexo 3) de introdução ao assunto a ser trabalhado no bimestre. A professora circulou pela turma para sanar dúvidas quanto ao trabalho de tradução. Na aula seguinte os alunos fariam a apresentação oral dos diálogos, em duplas. A professora não utilizou a língua inglesa durante a aula.  |
| 25/8  | A professora distribuiu um texto curto sobre Nova York (anexo 4) que digitou (com erros de ortografia) para que, em duplas, com o auxílio de dicionário, os alunos fizessem a tradução no caderno; os alunos copiaram algumas questões de interpretação para serem respondidas em casa. A professora circulou pela sala durante a aula para auxiliar os alunos quanto à tradução. Na aula seguinte, as questões seriam corrigidas. À tradução foi atribuída o valor de 1,0 como parte do sistema de avaliação do bimestre. A professora não utilizou a língua inglesa durante a aula. |
| 22/9  | Os alunos copiaram e traduziram, com o auxílio de dicionário, um diálogo curto de introdução ao assunto “biografias”, referente ao 4.º bimestre letivo (anexo 5). Apresentaram o diálogo oralmente, em duplas. Na aula seguinte seriam copiados e respondidos alguns exercícios de interpretação de texto.  |
| 16/10 | Os alunos copiaram e traduziram a biografia de Agatha Christie (anexo 6), com o auxílio de dicionário. Na aula seguinte os alunos copiariam e responderiam alguns exercícios de interpretação de texto.   |
| 14/11 | Os alunos copiaram e traduziram a biografia do escritor Ernest Hemingway (anexo 7), com o auxílio de dicionário, em duplas. Na aula seguinte, os alunos copiariam e responderiam questões de interpretação de texto.<br>Como avaliação do bimestre a professora planejou a realização de um trabalho em duplas que consiste do preenchimento de uma lista de informações sobre um personagem famoso a escolha da dupla, da produção de um texto escrito a partir desta lista e da apresentação oral do referido texto à turma.  |

FONTE: Elaboração do autor

NOTAS: P1 - escola pública: número de alunos: 37; total de aulas observadas: 03.

As práticas de leitura previstas para os meses de outubro e novembro foram descritas segundo explanação da professora.

Pôde-se observar também que a solicitação aos alunos da tradução dos textos copiados é uma constante na prática pedagógica da professora. Tal prática é por ela justificada com a atribuição de nota às traduções, que seriam então uma

forma de avaliar e “motivar” os alunos para as aulas, um meio de aprimorar seu vocabulário e possibilitar a resolução de questões de interpretação: “... se você não pedir para eles traduzirem eles não vão compreender o texto e daí não conseguem trabalhar interpretação.” No entanto, os textos traduzidos pelos alunos nos cadernos não foram corrigidos, apenas vistados, não se garantindo, portanto, que sua leitura ou tradução realmente tivesse sido feita pelo aluno ou que a tradução teria sido feita corretamente. Após a tradução, os mesmos textos serviram como pretexto para introdução de vocabulário e/ou estruturas gramaticais, como fonte de informação para a resolução de questões óbvias de interpretação e para a prática oral por meio da repetição de diálogos entre alunos.

Tal prática pedagógica quanto à leitura em LE revela um distanciamento muito grande do ensino comunicativo e um distanciamento total do ensino intercultural. A tradução de textos, individual ou coletiva, não garante a interação, o diálogo, a comunicação do leitor com o texto. A professora não utilizou o texto para promover a comunicação entre os leitores (alunos) e o texto ou entre o autor do textos e os leitores.

O quadro 2 retrata a prática de leitura em língua estrangeira como uma constante nas aulas, presente em todas as aulas devido, principalmente, à metodologia proposta pelo livro didático adotado como elemento facilitador, já que todas as atividades propostas têm por base algum tipo de texto. Com exceção de algumas palavras, foram raros os momentos em que houve tradução da língua inglesa para a língua materna. Segundo a professora, “...o objetivo é que os alunos leiam, sozinhos, compreendam o que leram, sem traduzir.” Observou-se o objetivo, por parte do material didático e da professora, de se ensinar “comunicativamente” no sentido de se visar a comunicação, a interação, dos alunos entre si, dos alunos com a professora e dos alunos com os textos, por meio de atividades que possibilitavam a discussão sobre o texto, visual e escrito, sobre o gênero textual, sobre as intenções do autor. A leitura crítica, mesmo que superficialmente, fez-se presente em algumas aulas. No entanto, todos os textos tinham como foco a introdução e fixação de algum tipo de estrutura gramatical e reflexões interculturais não foram incluídas em nenhuma prática de leitura.

QUADRO 2 - ANOTAÇÕES DE CAMPO SOBRE AS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA PARTICULAR - 7.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2006

| DATA | TRABALHO REALIZADO  |
|------|---|
| 8/8  | A professora iniciou a aula pedindo aos alunos que se dividissem em três grupos e que decidissem, no grupo, a estratégia de leitura do diálogo correspondente à lição 2 da nova unidade (anexo 8): individual, em duplas, um aluno lendo em voz alta para todo o grupo, etc. Os alunos pesquisaram o vocabulário em dicionários distribuídos nos grupos e a professora circulou pela sala, sanando algumas dúvidas. Após responderem, oralmente no grupo, questões de interpretação de texto propostas pelo livro, os alunos ouviram-no em áudio e alguns se voluntariaram para a leitura em voz alta. A professora introduziu o “futuro” (will/won't) pedindo aos alunos para circularem no texto todas as expressões que se referissem ao futuro. Após checar com os alunos as expressões encontradas no texto, contextualizou o tema com exemplos referentes a si mesma e à turma. Os alunos então preencheram alguns exercícios gramaticais e como tarefa de casa, deveriam responder as questões de interpretação do texto trabalhado no caderno. A professora utilizou o inglês em 95% da aula. |
| 15/8 | Em duplas, os alunos relacionaram as ilustrações do texto (anexo 9) à algumas descrições e logo em seguida, a professora questionou-os sobre o assunto do texto. Fez a leitura em voz alta para a turma e foi verificando se compreendiam determinadas palavras, escrevendo no quadro, em inglês, sinônimos para elas. Discutiu com a turma quão interessante são as informações do texto (sobre meio ambiente) e depois pediu que resolvessem algumas questões de interpretação. Como o exercício envolvia cálculo matemático, alguns alunos solicitaram a explicação da professora separadamente. Logo após, fez a correção no quadro e explicou, a partir de exemplos no texto, o emprego dos pronomes “it/them”. Como tarefa, os alunos deveriam ler o texto novamente e elaborar cinco questões de interpretação sobre ele. A professora usou a língua inglesa oralmente em 90% do tempo de aula.  |
| 22/8 | Os alunos leram individualmente o texto sobre meio ambiente (anexo 10), checando dúvidas de vocabulário no dicionário. Ouviram, então, o áudio do texto e a professora escreveu quatro questões de interpretação no quadro, pedindo que os alunos as respondessem sem copiá-las; poderiam marcar no texto as respostas que encontrassem. Checou dúvidas de vocabulário e pediu que os alunos completassem um resumo do texto, proposto pelo livro. A professora utilizou o inglês em 90% da aula.   |
| 29/8 | A professora conversou com a turma sobre revistas que contêm colunas de conselhos aos leitores em português. Em seguida, distribuiu dois textos (cartas – anexo 11) de uma revista imaginária chamada Top Teen, com problemas enfrentados por dois adolescentes e relatados à revista em busca de sugestões. Foi tarefa dos alunos produzir dois pequenos textos respondendo ambas as cartas, no papel de redatores da revista. Essa atividade foi considerada parte do sistema de avaliação do bimestre, com o valor 2,0.  |
| 12/9 | No livro de atividades, os alunos leram e completaram lacunas de um texto sobre fatos climáticos extraordinários (anexo 12) antecipadamente, em casa. Durante a aula, a professora discutiu com os alunos o assunto do texto, checou vocabulário e corrigiu o exercício.  |

FONTE: Elaboração do autor

NOTA: P2 - escola particular: número de alunos: 18; total de aulas observadas: 05.

## 5.2 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Para a análise do material didático utilizaram-se o questionário 2, parte II e cópias de parte do material didático usado nas aulas (algumas páginas do manual do professor, do livro do aluno e do livro de atividades).

Nos quadros a seguir são apresentados os encaminhamentos do material didático quanto à prática de leitura (textos e encaminhamentos propostos pelo material) e o manual do professor do livro *American Shine for Teens*, stage 3 da editora



Macmillan, utilizado pela P2 e adotado na escola privada e do livro *Take your time*, stage 3, da editora Moderna, utilizadas, neste semestre, como material de apoio pela P1 na escola pública.

A apresentação dos quadros 3, 4, 5 e 6, torna-se relevante por retratar a concepção de língua e os objetivos do ensino/aprendizagem das professoras que o utilizam, visto que são elas as responsáveis principais pela seleção do material didático nas escolas.

Os textos são escritos totalmente em inglês, em gêneros variados e estão presentes em todas as lições do livro e no livro de atividades. Os encaminhamentos são escritos totalmente em inglês. Todos os textos estão relacionados a um tópico geral, da unidade (meio ambiente, aventura, o futuro do mundo, etc.) e funcionam como pretexto para introdução de estruturas gramaticais e vocabulário novo.

Os quadros 3 e 4, apresentam um panorama geral do tipo de textos, estrutura e encaminhamentos metodológicos da coleção *American Shine for Teens*. O trabalho com textos é priorizado no material, pois está presente em todas as lições de cada unidade temática. Os textos se apresentam em diferentes gêneros e sugere-se que sejam abordados de forma comunicativa, o que poderia ocorrer por meio de: discussões a respeito das ilustrações, do título, frases, etc., presentes nos textos, e por meio de exercícios contextualizados de fixação de vocabulário, exercícios de interpretação de texto variados e atividades de compreensão e produção oral a partir do texto. A tradução não é sugerida no material, mas realizada esporadicamente pela professora, quando necessário. Embora perceba-se uma preocupação quanto à prática contextualizada de ensino, voltada ao uso da língua para comunicação, todos os textos se apresentam como pretexto para a introdução e /ou fixação de tópicos gramaticais e vocabulário. Tal característica imprime uma certa artificialidade nos textos, mesmo contemplando tópicos gerais relacionados ao mundo real. Reflexões interculturais não estão presentes nos encaminhamentos propostos pelo material e raramente estão presentes no discurso da professora.

QUADRO 3 - MANUAL DO PROFESSOR

| ESTRUTURA  | ENCAMINHAMENTOS  |
|--|--|
| Introdução do material no início do livro do professor | Explicação, em inglês, sobre a estrutura, organização das unidades e lições e componentes do material.; explanação sobre o uso do livro de atividades, do livro do professor e dos cassetes.   |
| Mapa do livro  | Apresentação em inglês, por unidade, das estruturas e habilidades da unidade, palavras e sons enfatizados e tópico de cada unidade.  |
| Unidades/lições  | Cada unidade possui quatro lições com encaminhamentos específicos de cada lição (vocabulário enfatizado e objetivos da lição, sugestão de atividades introdutórias e atividades opcionais extras, encaminhamentos de trabalho com textos e respostas). |
| Respostas do livro de atividades                       | No final do livro do professor.  |
| Atividades extras                                      | Respostas para as práticas extras de língua e sugestões de atividades e tarefas para casa no final do livro do professor.  |

FONTE: Coleção *American Shine for Teens*

NOTA: O manual do professor e o livro do aluno são unificados em um único volume, que contém a estrutura do material, encaminhamentos e respostas das atividades.

QUADRO 4 - TEXTOS

| TIPOS  | ENCAMINHAMENTOS  |
|--|--|
| Diálogos: razoavelmente longos, de introdução da unidade, geralmente presentes na lição 1 e em algumas unidades também na lição 2. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresente o diálogo por meio da atividade de compreensão oral (cassete) e peça aos alunos para, em pares, lerem e relacionarem as perguntas e respostas.</li> <li>• Os alunos ouvem o diálogo (cassete), o lêem, individualmente ou em grupos e completam os espaços ou respondem um exercício de verdadeiro/falso.</li> </ul>                    |
| Textos descritivos: artigos informativos, biografias.  | <p>Os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com textos descritivos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promova uma discussão sobre o assunto do texto a partir das ilustrações ou título do texto; os alunos ouvem e lêem a passagem; os alunos relêem o texto e respondem a exercícios de interpretação – perguntas, relacione as colunas, verdadeiro/falso.</li> </ul> |
| Histórias: razoavelmente longas, com temas relacionados ao interesse dos alunos.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuta a história a partir das ilustrações ou título. Os alunos ouvem e lêem o texto, respondem as questões de interpretação e ouvem o cassete com as respostas para correção do exercício.</li> </ul>   |
| Letras de músicas: canções reais, selecionadas a partir do vocabulário e estruturas trabalhadas em cada unidade.                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peça aos alunos para ler o texto e preencher os espaços com as palavras que estão faltando; depois eles devem ouvir o texto e checar suas respostas.</li> </ul>   |
| Questionários e <i>quizzes</i> : relacionados aos interesses dos alunos e às estruturas gramaticais focalizadas na lição.          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos lêem e respondem as perguntas individualmente; depois, em grupos, comparam e discutem suas respostas; checam as respostas no final do livro ; o professor deve incentivar uma discussão final com toda a turma sobre o questionário e suas respostas.</li> </ul>  |

FONTE: Coleção *American Shine for Teens*

Os quadros 5 e 6 apresentam o trabalho com textos e a estrutura e encaminhamentos presentes no manual do professor, proposto pela coleção *Take your Time*. O número extremamente restrito de textos no livro já é um elemento revelador de que a leitura não é priorizada na metodologia empregada, pois apresenta um texto curto no início e um no final de cada unidade. Os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com textos em sala de aula se resumem à sua leitura, individual, e à resolução de exercícios de interpretação ou de fixação de gramática e vocabulário. Todos os textos têm como objetivo a introdução e/ou fixação de determinados aspectos gramaticais ou lexicais, revelando a presença marcante de uma visão estruturalista de ensino/aprendizagem de LE. O material didático não orienta os professores quanto à utilização de atividades comunicativas pré-texto, durante sua leitura ou pós-leitura e também não sugere reflexões sobre cultura e interculturalidade.

QUADRO 5 - MANUAL DO PROFESSOR

| ESTRUTURA  | ENCAMINHAMENTOS  |
|--|--|
| Introdução do material no início do livro do professor | Glossário, em português, dos objetivos do material, das características estrutura e funcionamentos das lições, sugestões didáticas gerais e lembretes adicionais.                      |
| Notas por unidade                                      | Sugestão de um projeto de trabalho para cada lição; tradução dos textos da lição e sugestão de trabalho com temas transversais.  |
| Roteiro para utilização dos CDs                        | Apresentação dos <i>tracks</i> correspondentes a cada lição do livro.  |
| Respostas dos testes                                   | Respostas de testes sugeridos para cada lição do livro.  |
| Testes   | Testes fotocopiáveis para cada lição, focalizando o uso da gramática e vocabulário referente a cada lição e a interpretação de um texto curto (diálogo, carta, história ou biografia). |
| Tabela de conteúdos                                    | Apresentação dos tópicos, funções, gramática e vocabulário de cada lição.  |
| Glossário  | Lista de palavras, por ordem alfabética, com tradução em português.  |

FONTE: Coleção *Take your time*

NOTA: A estrutura do material didático, encaminhamentos, respostas de exercícios, sugestões de projetos e testes encontram-se unificados em um volume único, juntamente com o livro do aluno.

QUADRO 6 -TEXTOS

| TIPOS   | ENCAMINHAMENTOS  |
|---|--|
| Diálogos: curtos, de introdução da lição.   | Leia os diálogos e resolva as atividades.  |
| Textos descritivos: artigos sobre informações culturais americanas e inglesas, biografias e textos científicos, de encerramento da lição. | Leia o texto e resolva as atividades (verdadeiro/falso, relacione as colunas, responda as questões). |

FONTE: Coleção *Take your time*

Embora escritos totalmente em inglês, em gêneros variados, os textos apresentam o contexto em português. Estão todos relacionados a um tópico geral, da unidade (meio ambiente, aventura, o futuro do mundo, etc.) e funcionam como pretexto para introdução de estruturas gramaticais e vocabulário novo.

### 5.2.1 Entrevistas

Em meados de setembro de 2006, foi realizada uma entrevista com as duas professoras participantes, que foi gravada em áudio (apêndice 7). Na maior parte do tempo a entrevista foi semi-estruturada, ou seja, seguiu-se um roteiro de perguntas, apresentado à professora no momento da entrevista, mas, ao longo da “conversa”, foram inseridas algumas questões esclarecedoras. Em determinados momentos, nos quais foi solicitado às professoras para explanarem sobre algum tópico, a entrevista passou a não-estruturada. Teve como objetivo confirmar dados obtidos com os questionários e com a observação das aulas. Apenas poucas partes das entrevistas foram transcritas ao longo deste trabalho, de acordo com a relevância das respostas e comentários na análise dos dados. Elas aconteceram após o preenchimento do questionário 2, a fim de que houvesse um direcionamento maior ao assunto da pesquisa.

As entrevistas foram extremamente importantes para se confirmar os dados já obtidos com a observação de aulas, os questionários e a análise do material didático, já que as professoras participantes demonstraram que realmente atribuem valor ao trabalho intercultural em sala de aula mas não demonstram esclarecimento com relação ao conceito de interculturalidade. Segundo a P1, da escola pública, “É importante você fazer um comparativo entre as culturas... é bem interessante, e a leitura, ela vai contribuir a partir do tema que você tá abordando.” Para a P2, da escola particular, “A leitura contribuiria muito, contribui muito, quando ela traz aspectos culturais de algum país diferente, né, é, não só a história do país, mas a cultura.”

Tais posicionamentos se relacionam à pergunta norteadora da pesquisa, exposta na introdução do trabalho, à medida que o discurso das professoras revela a

visão da importância da prática de leitura em LE e de que trabalhar interculturalidade significa transmitir ou discutir aspectos culturais de determinados locais.

### 5.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM O ESTUDO EMPÍRICO FINAL

Os dados coletados permitiram se inferir que a noção de ensino de cultura e interculturalidade das professoras participantes do estudo empírico final se restringe à transmissão de informações estanques sobre determinadas culturas, geralmente a americana e britânica. Observei, durante as aulas em que estive presente, que, comentários dos alunos em relação à cultura americana revelam a presença de estereótipos. Questionamentos como “Você fala inglês americano ou britânico?” e comentários como “Eu prefiro inglês americano” ainda fazem parte do discurso dos alunos, provando que o conceito de falante-nativo (principalmente o americano) foi inculcado na cabeça dos alunos por meio da visão equivocada de um “falante perfeito”, visão esta que lhes foi socialmente repassada por meio do discurso dos professores, família, amigos e mídia e reflete-se na conceituação que fazem da aprendizagem da língua inglesa.

Durante a entrevista, a P2 expôs que os alunos adoram falar sobre cultura, mas que estereótipos em relação à cultura brasileira e à cultura americana, em especial, ainda existem. De acordo com a professora,

... ainda existe esse preconceito, esse pré-conceito de que o americano vive muito bem, de que o americano é, trabalha pouco e ganha muito é..., que tudo nos Estados Unidos é melhor e mais barato do que aqui, né, de que a vida deles é mais fácil do que a nossa então, ainda existe esse preconceito embora ele não seja mais às cegas como era, há alguns anos atrás.

No livro didático adotado pela escola particular, textos focalizando aspectos culturais de determinados locais aparecem com pouca frequência, mas, mesmo abordando um tema geral (meio ambiente) que pode e foi amplamente discutido com os alunos na sala (embora sem incluir reflexões interculturais), os textos da unidade trabalhada nas aulas observadas servem como pretexto para a introdução e fixação de estruturas gramaticais; mesmo as questões ou exercícios de interpretação não fogem ao objetivo de desenvolver regras gramaticais, sem nem ao menos conter

algum tipo de prática de leitura crítica do texto. Apesar de a professora ter trabalhado de uma forma comunicativa, ou seja, visando realmente desenvolver a habilidade de os alunos lerem e compreenderem o que estão lendo em LE, promover a comunicação entre o texto e o aluno e entre os alunos a partir do texto e praticar determinadas funções presentes no texto, utilizando para isso a língua inglesa, mesmo que não durante toda a aula, não houve nenhum tipo de discussão intercultural com base em suas ilustrações ou no texto escrito. Ou seja, o ensino de leitura se deu de uma forma comunicativa, mas não intercultural.

Na escola pública participante da pesquisa, na qual não há adoção de livro didático, a professora afirma ser realmente difícil de se trabalhar com leitura em sala de aula já que os alunos geralmente precisam copiar do quadro todo o texto e as questões de interpretação, pois a quota de fotocópias de material didático por professor é restrita, sendo seu custo quase que de total responsabilidade do professor. A cópia do quadro-negro, além de despender um período longo de tempo (geralmente uma aula para um texto curto), facilita uma quantidade enorme de erros de ortografia nos textos copiados, o que dificulta o trabalho posterior com os mesmos. Nesta escola, bem como na escola pública participante do estudo piloto (que, por sua vez, adotava livro didático) a prática de leitura se restringe à tradução, com atribuição de nota. Não há nenhuma introdução ao tema a ser focado nos textos ou discussão pós-leitura. Nenhum tipo de trabalho comunicativo é realizado com o texto ou a partir dele. Os próprios alunos se mostram desmotivados e não enxergam nenhum objetivo com tal prática, a não ser a obtenção de nota. As professoras das escolas públicas (do estudo empírico piloto e do final), afirmam não haver outro meio de se trabalhar com leitura a não ser pela tradução pois os alunos são muito “fracos” e ao menos, com a tradução, eles “aprendem” vocabulário. Neste tipo de prática de ensino de leitura, além de não ter havido nenhuma reflexão intercultural, não houve nenhum propósito comunicativo de aprendizagem da habilidade e pode-se questionar se houve algum objetivo instrumental de aprendizagem já que as traduções eram realizadas em sala, com o auxílio de dicionários bilíngües ou como tarefa de casa, sendo os resultados desastrosos, já que a maioria dos alunos não conseguia apresentar coerência e coesão nos textos traduzidos devido às dificuldades com

algumas estruturas específicas da língua. Não sendo nem ao menos corrigidas pelas professoras, as traduções não tinham, portanto, nenhum objetivo pedagógico.

#### 5.4 CONCLUSÃO DA PARTE II

Apesar desse estudo ter sido realizado com uma amostra pequena de população (quatro professoras), ele já fornece dados suficientes para a constatação da urgência de uma reformulação na prática pedagógica dos professores que, contudo, só se efetivará a partir da mudança de sua forma de pensar em relação ao ensino de LE, seus objetivos e os meios de como alcançá-los. Tal mudança é obviamente gradativa e depende, sobretudo, do acesso à cursos de formação que discutam as novas tendências educacionais e o papel do professor como educador.

Minha presença durante algumas aulas do bimestre letivo foi aceita sem grandes questionamentos por parte dos alunos ou alteração da prática de ensino das professoras; nas primeiras observações alguns alunos acreditavam que estavam sendo supervisionados quanto à disciplina e outros acreditavam que a supervisão se direcionava à prática pedagógica da professora. Com o passar dos dias, fomos nos familiarizando e criando um vínculo de “amizade”. Tanto os alunos quanto a equipe pedagógica das escolas demonstraram imenso respeito e valorização ao meu trabalho, como pesquisadora.

A realização das entrevistas ao final do bimestre letivo, depois de já haver uma certa intimidade entre informantes e pesquisador e depois que as professoras responderam aos questionários, foi favorável para o clima de descontração nas conversas (apesar de estarem sendo gravadas em áudio, o que geralmente provoca um certo grau de tensão) e para a obtenção de informações realmente centradas no meu objeto de estudo.

A aplicação de diferentes instrumentos de coleta de dados (verificação do material didático, observação de aulas, questionários e entrevistas) foi imprescindível para a confiança nos resultados obtidos já que as informações obtidas puderam ser confirmadas por meio dos vários instrumentos. Retomando a pergunta da pesquisa, apresentada na introdução desta pesquisa, exponho a conclusão da investigação empírica.

- Que concepções de cultura e interculturalidade os professores de inglês como Língua Estrangeira (LE) possuem e de que maneira são apresentadas no trabalho em sala de aula com leitura?

Com o processo de triangulação dos dados obtidos com o estudo empírico, piloto e final, percebeu-se que as professoras têm um certo conhecimento sobre a importância do ensino de cultura e interculturalidade na aula de LE mas o conceito que possuem desses termos parte de sua experiência pessoal, em sala de aula e fora dela. Sem dúvida, falta às professoras o conhecimento teórico sobre cultura e interculturalidade e o conhecimento de atividades práticas que possam incluir os temas nas aulas de LE, mais especificamente nas aulas de leitura, que oportunizam ricas discussões por meio dos textos utilizados.

Tais discussões, quando rotina na prática pedagógica do professor, podem ser estendidas a todos os momentos em que se fizerem necessárias, não somente nas aulas que contenham atividades de leitura.

Acima de tudo, o estudo empírico foi uma experiência extremamente gratificante e prazerosa. A cada contato com a realidade nas escolas muitas relações com a fundamentação teórica que estava sendo estudada eram estabelecidas e muitas idéias eram aprimoradas, no sentido de direcionar a pesquisa teórica e a empírica para um “norte comum”. Além de um crescimento como pesquisadora, tal experiência influenciou positivamente para minha formação como pessoa e como “formadora de professores”, na medida em que pude conviver com realidades e pessoas diferentes, com culturas diferentes, que certamente contribuíram para a transformação da minha “cultura própria”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se muito vale o já feito...  
... mais vale o que virá.”

Fernando Brant

A era da globalização e da socialização dos saberes tem influenciado para que questões como interculturalidade despertem o interesse e a participação dos lingüistas aplicados, sendo cada vez mais freqüentes no meio acadêmico e em mesas de conferência. Entretanto, o número de pesquisas que relacionam estas questões com a prática pedagógica é ainda pouco significativo.

Essa pesquisa pretendeu, portanto, discutir interculturalidade e ensino comunicativo de Língua Estrangeira (LE), relacionando os princípios teórico-metodológicos que norteiam essas questões com a prática de leitura em LE. Partiu da visão de que a importância do conhecimento de outras línguas é inquestionável na sociedade moderna, por ser um meio de fazer com que os cidadãos possam competir e participar da economia, da cultura e da tecnologia da comunidade global. Para tanto, cada vez mais serão exigidos habilidade, flexibilidade e conhecimento intercultural, o que pode ser provido por meio de um redimensionamento educacional no ensino de línguas estrangeiras, quanto à formação dos profissionais de ensino, encaminhamentos e materiais didáticos.

Mesmo sob essa perspectiva, em um primeiro momento, o foco deste trabalho foi o da interculturalidade como um redirecionamento no trabalho com a Abordagem Comunicativa e, com base nas leituras de Corbett (2003) e Santos (2004) buscava-se a compreensão de uma proposta teórico-metodológica de ensino de LE que discutisse como reflexões interculturais poderiam aprimorar o trabalho com as habilidades lingüísticas, inerentes aos princípios da Abordagem Comunicativa. Assim, utilizou-se, no início dessa pesquisa, o termo Abordagem Comunicativa Intercultural, adotado por esses autores para tal proposta. Entretanto, no decorrer da pesquisa, por meio do aprofundamento do embasamento teórico, das discussões no grupo de

estudos sobre interculturalidade (RIGs) e da realização da investigação empírica, houve uma mudança de foco na pesquisa quanto ao ensino comunicativo e ao ensino intercultural. Percebeu-se que a perspectiva intercultural é muito ampla e pode estar relacionada à qualquer metodologia de ensino, desde que sua concepção de língua seja condizente com tal perspectiva. A concepção de língua como cultura, constitutiva dos sujeitos e por eles constituída, se opõe a concepção de língua como instrumento, externa aos indivíduos, que norteia os princípios da Abordagem Comunicativa.

A investigação empírica desta pesquisa permitiu a aprendizagem de que na prática pode-se refletir sobre a teoria; de que buscamos fundamentos teóricos para dar conta de problemas pertinentes à prática e não o oposto. Como ressalta Bohn (I CLAFPL, 2006), “Ainda estamos muito presos na orientação da teoria para a prática e não da prática como espaço para a reflexão teórica. [...] temos que ter uma atitude cética e crítica a respeito do que estamos fazendo.” Com a mesma perspectiva de Bohn, desenvolvida durante o processo de investigação empírica, foi possível refletir sobre os conceitos de língua e cultura que estavam sendo empregados e reformulá-los para se atingir resultados mais coerentes com os objetivos da pesquisa.

Assim, o processo de investigação empírica pôde contribuir para a reformulação de conceitos na pesquisa e para a decisão de alteração do título do trabalho, o qual era, inicialmente “Abordagem Comunicativa Intercultural em Língua Estrangeira: um estudo em sala de aula com a habilidade de leitura em inglês”, pois possibilitou a percepção de que, mesmo conhecendo os princípios da Abordagem Comunicativa, muitos professores aplicam, em suas aulas, os princípios metodológicos da concepção estruturalista de ensino de LE, que concebe a língua como externa ao sujeito, um sistema a ser decodificado. A verificação da utilização de metodologia tão tradicional, nas escolas públicas, em especial, permitiu também a constatação de que, além de não haver nenhum tipo de reflexão intercultural, essa metodologia não possui nenhum fim comunicativo. Nas salas de aula das escolas particulares participantes da investigação empírica observou-se a preocupação de se ensinar comunicativamente, desenvolvendo nos alunos a capacidade de realmente ler e

compreender o que lêem, e de interagir com o texto e entre si a partir dele, embora os textos utilizados tivessem como foco algum tipo de estrutura gramatical. Nessas aulas, a leitura crítica, mesmo que superficialmente, era sempre realizada, mas nunca relacionada a aspectos interculturais. A partir dessas constatações, a pesquisa sugere a inserção de reflexões interculturais nas aulas que contemplem atividades de leitura em LE e preconiza a realização dessas atividades de forma comunicativa. Contudo, este trabalho, não teve, em momento algum, o propósito de direcionar seus leitores para a visão dos princípios da Abordagem Comunicativa como ideais para o sucesso de aprendizagem de LE. Sem estabelecer nenhum julgamento de valor, buscou-se ressaltar a importância da reflexão intercultural nas práticas de leitura e sua influência para a formação dos alunos como “cidadãos do mundo”, sem negar que, para ler um texto escrito, é preciso conhecer o seu código (vocabulário, estruturas gramaticais, etc.), mas que esse conhecimento não pode ser adquirido sob uma perspectiva tradicional, estruturalista de ensino, já que em tal perspectiva a única função do texto é servir como pretexto para a aquisição do código lingüístico, sem haver espaço para discussões críticas ou (inter)culturais.

Adotou-se, nessa pesquisa, o conceito de língua-cultura, que prevê a definição de língua como discurso, produto histórico-social que varia no tempo e no espaço e é indissociável da cultura e, por isso, não é externa aos sujeitos; é constitutiva dos sujeitos e por eles constituída, tornando-se espaço de interação dos indivíduos e de construção do conhecimento e não instrumento de acesso a um mundo exterior a eles. Cultura, sendo inseparável de língua, é, por sua vez, aqui definida como conhecimento e trocas de conhecimentos de natureza humana, coletiva ou individual, que histórica e socialmente se constrói e está em constante transformação. Não significa, portanto um conjunto de informações estanques, definitivas, relativas a determinadas realidades sociais.

Observando-se a relevância da aquisição da habilidade de leitura em LE na sociedade brasileira atual, bem como sua pertinência enquanto fator motivador e facilitador de discussões interculturais, essa pesquisa teve a finalidade de focalizar

essa habilidade lingüística, verificando-se como está ocorrendo a prática de leitura nos dias de hoje, no ensino público e privado, por meio de um estudo empírico e discutindo-se como se atrela à questão intercultural e comunicativa de ensino.

Reconhece-se, nessa pesquisa, que o termo “habilidade” relaciona-se completamente à metodologia de ensino/aprendizagem proposta pela Abordagem Comunicativa, mas justifica-se seu emprego ao longo do trabalho por ser esse o termo utilizado no referencial teórico pesquisado, quase que em sua totalidade e por ser um termo marcadamente presente no discurso das professoras de Ensino Fundamental, tanto de escolas públicas, quanto de privadas. Certamente, termos como “prática discursiva”, utilizado nas DCEs, que contemplem de forma mais ampla aspectos relacionados às novas perspectivas educacionais, surgirão e conquistarão seu espaço.

A triangulação do referencial teórico e dos resultados obtidos com o estudo empírico (piloto e final) permitiram responder à pergunta inicial da pesquisa: Que concepções de cultura e interculturalidade os professores de inglês como Língua Estrangeira (LE) do Ensino Fundamental possuem e de que maneira são apresentadas no trabalho em sala de aula com leitura?

Os resultados apresentados por pesquisadores diversos sobre a concepção de ensino e a prática pedagógica dos professores de LE (Kramsch, Santos, Grigoletto, Coady, entre outros) e os resultados obtidos com a pesquisa empírica apontaram para uma visão um tanto confusa sobre cultura e interculturalidade por parte de muitos professores de língua, visão esta também presente nos encaminhamentos dos materiais didáticos que orientam esses professores que as concebem como transmissão de aspectos culturais estanques de determinadas realidades sociais, fator que pode influenciar os alunos (adolescentes em fase de formação ideológica) a criarem determinados estereótipos culturais em relação a culturas estrangeiras e à própria cultura.

Os princípios teórico-metodológicos das DCEs, em fase final de elaboração, são parte essencial do embasamento teórico desta pesquisa por serem um importante

documento norteador do ensino de LE no Paraná e por se fundamentarem na concepção baktiniana de língua, também adotada neste trabalho, discutindo a relevância do trabalho com leitura em LE, como prática discursiva, dialética e dialógica. Trata-se de uma proposta resultante de um esforço coletivo entre muitos profissionais da educação do estado do Paraná, que merece ser recebido de uma forma otimista, por ser uma tentativa de se alcançar, não o ideal, mas o desejado e possível, dentro do objetivo de um ensino/aprendizagem de LE mais profícuos.

Esta pesquisa procurou mostrar que, enquanto uma reformulação nos encaminhamentos metodológicos dos materiais didáticos para o ensino de LE não se torna possível, é imprescindível que o possível seja feito, ou seja, que os professores de LE do Ensino Fundamental tenham acesso a cursos de formação que promovam a reflexão sobre as novas concepções que envolvem o ensino de LE na sociedade atual e sobre seu papel de educador e de agente de mudança social, diante da proposta de educação cidadã. Talvez, a resistência às mudanças esteja presente na prática pedagógica de muitos professores, devido, principalmente, às crenças estabelecidas durante sua formação. Isso não significa, porém, que as mudanças não possam acontecer e, por isso, sugere-se e insiste-se que somente a formação continuada do professor poderá determinar alguma alteração na sua ótica, na sua maneira de ver o mundo, a escola e o ensino de LE.

Reconhecendo que essa pesquisa não pode nem deve ser considerada como concluída neste estudo, espera-se que ela possa, por meio do embasamento teórico e do estudo empírico apresentados, incitar novas pesquisas na área ou áreas afins, contribuindo como fonte de referência e reflexão sobre os assuntos abordados.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças X teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMICH, L. M. B (Orgs.) [et al.]. **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

ALPTEKIN, C. **Towards intercultural communicative competence in ELT**. In: ELT Journal volume 56/1, Oxford University Press, January 2002.

AMATO, L. J. D. **Aspectos culturais no ensino de alemão como língua estrangeira: uma análise de livros didáticos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ANDRADE, T. **Estudo de caso: a metodologia e prática de ensino de inglês e a formação de professores**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARROS, D. L. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. (et al.) **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BELL, J. **Doing your research project: a guide for first-time researchers in education and social sciences**. Buckingham: Open University Press, 1995.

BOHN, H. **A Liquidez e a ambivalência do self na expressão de professores de língua inglesa**. Comunicação individual, I CLAFLP, Florianópolis, 11 de novembro de 2006.

BRASIL, Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002. Dispõe sobre Lei de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 04/98, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, 15 de abril de 1998. Sec. 1, p.31.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language teaching**. New York: Longman, 1994.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

BYRAM, M. & FLEMING, M. **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CANALE, M. From communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. **Language and Communication**. London, Longman, 1983. p.2-27.

CENTER FOR ADVANCED RESEARCH ON LANGUAGE ACQUISITION. (CARLA)  
Disponível em: <<http://www.carla.umn.edu/>> Acesso em: 20 out. 2005.

CERVETI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences**: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponível em: <[www.readingonline.org.](http://www.readingonline.org/)> Acesso em: 23 out.2006.

COELHO, T. O. C. **A Reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa**: uma experiência no ensino de leitura. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching**. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda., 2003.

DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papirus, 1994.

EAGLETON, T. **The idea of culture**. Victoria: Blackwell, 2000.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. Castro G. de (Orgs.). (et al.) **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed da UFPR, 2001.

FARIA, R. B de; MORINO, E. C. **Start up stage 7**. Curitiba: Ática, 2003.

FILLE III - **III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Universidades Católica e Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.

FONTES, S.M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. S.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

FRAHM, G. F. **Changing/innovation in formal education**: Building a knowledge-base for EFL research in Paraná State, Brazil. Tese de doutorado em Filosofia. Departamento de Lingüística e Língua Inglesa Moderna, Universidade de Lancaster, 2000.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim , tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: olho d'água, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FREITAS, M. T. de Assunção. Bakhtin e a Psicologia. In: FARACO, C. (et al.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed da UFPR, 2001.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C.; RAUBER, A. S.; CARAZZAI, M. R. BERGSLEITHNER, J. (Orgs.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor de LE**. Santa Catarina: UFSC, 2005.

GIMENEZ, T. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate**. Londrina: Mimeo, 2004.

\_\_\_\_\_. Línguas Estrangeiras Modernas - questões para debate. In: **Texto produzido para discussões de elaboração das diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. SEED-PR, 2004.

HYMES, D. Acerca de la Competência Comunicativa. In: LOBERA<M> et al. **Competência Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p.27-46.

JANZEN H. E. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. Tese. USP. São Paulo, 2005.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A língua estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba: Mimeo, 2004.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: BONI, V. ; KARWOSKI, A. C. (Orgs.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos**. Curitiba: UFPR, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

\_\_\_\_\_. Language, culture and curriculum. In: **Conference on trilinguism**. Haifa: 1994.

\_\_\_\_\_. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. **The Cultural Component of Language Teaching**. [Online], 1(2), 13 pp. Available:< [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm). >1996

LOPES, L. P da M. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1987.



MAZZOTTI, A. J. A. & GEWANDZNADJER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Thomson, 1998.

McKAY, Sandra. Cultural Knowledge and the Teaching of Reading. In: **English Teaching Forum**, April, 1987.

MENTES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, M. S. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português - língua estrangeira**, Brasília: UNB, 2003.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2004.

OPPENHEIM, A.N. **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement**. New edition. London: Pinter Publishers, 1992.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, V. L. M. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira**. Disponível em: <[www.veramenezes.com](http://www.veramenezes.com)>. Acesso em: 22 set. 2006.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Da educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Versão Preliminar: 2006**.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries: Língua Estrangeira**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

PROWSE, P. SPRENGER, J. G. **American shine for teens**. v. 3. Oxford: Macmillan Heinemann, 2004.

RICHARDS, J. **Connect** v. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RICHARDS, J.; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROCHA, A. M.; FERRARI, Z. A. **Take your time**. v.3, 3.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

SANTOS, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SEELYE, H.W. Cultural Goals for Achieving Intercultural Communicative Competence" em Fantini, A E (ed) **New Ways in Teaching Culture**. Bloomington, Tesol, 1997.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1992.

TREVISANI, A. P.; GIL, G. Implementação de atividades de leitura em inglês como LE: um estudo das relações entre professor, alunos e texto. In: GIL, G. (Orgs.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizado de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis: UFSC, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE 1 - DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO PILOTO

### SUJEITOS E CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa empírica piloto, que forneceu os dados para a análise desenvolvida neste trabalho, teve como cenário duas salas de aula de língua estrangeira - língua inglesa, em turmas de 7.<sup>a</sup> série (4.<sup>o</sup> ciclo) do Ensino Fundamental, em uma escola pública e em uma escola particular da cidade de Curitiba, Paraná.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de língua inglesa de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, em uma escola estadual e em uma instituição privada, que chamarei de P1 e P2, respectivamente, para facilitar sua identificação.

A P1 tem 27 anos, graduou-se em Letras em 2004 em uma universidade estadual no Paraná e fez curso de inglês em uma escola de idiomas durante seis anos. Após o término do curso universitário, ingressou em um curso de especialização em língua portuguesa. Leciona inglês há 8 anos, em cursos de idiomas e escolas públicas e atualmente leciona inglês, português e literatura em três séries diferentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em uma escola estadual do centro de Curitiba, Paraná, com carga horária semanal de 40 horas. Devido à falta de tempo e de recursos financeiros, diz ter dificuldades em frequentar cursos de aperfeiçoamento além da especialização, que é um curso quinzenal, durante os finais de semana. Afirma ter dificuldades quanto ao preparo das aulas devido à diversidade de séries e conteúdos, devido à problemas disciplinares em suas turmas, apesar de serem turmas com um número reduzido de alunos (máximo 20) se comparado com outras escolas públicas e também devido à problemas quanto à falta de recursos físicos (aparelho de som, material fotocopiado, vídeo, etc). Praticamente não utiliza a língua inglesa oralmente em sala de aula.

A P2 tem 46 anos, graduou-se em Letras em 1985 em uma universidade particular do Rio Grande do Sul, fez três cursos de especialização e cursos de aperfeiçoamento em língua inglesa em algumas escolas de idioma, obtendo alguns certificados de proficiência. Participou de um intercâmbio com a Inglaterra e desde

sua graduação lecionou inglês no ensino fundamental e médio em três escolas particulares de Curitiba. Há cinco anos, paralelamente às 42 horas de trabalho semanal em sala de aula, escreve livros didáticos de inglês para a educação de jovens e adultos e já possui quatro coleções publicadas. Sempre que pode participa de cursos de atualização (palestras, workshops) promovidos na instituição em que trabalha ou através de editoras. Afirma ter dificuldades quanto aos problemas disciplinares, apesar do número reduzido de alunos em suas turmas (máximo 25 alunos). Também a carga horária elevada de trabalho em sala de aula constitui problema. Utiliza a língua inglesa oralmente em aproximadamente 90% do tempo de aula.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NO ESTUDO PILOTO

Os dados foram coletados fazendo-se uso de dois questionários (vide no apêndice 3), entrevista semi-estruturada, análise do material didático utilizado e observação das aulas que contemplassem a prática de leitura durante um bimestre letivo. A utilização de dados coletados de forma diversa teve como propósito a triangulação na análise, com o intuito de imprimir maior credibilidade à pesquisa.

### **Questionários piloto**

Os dois questionários foram aplicados durante o 3.º bimestre letivo de 2005. O primeiro foi um questionário sobre informações gerais sobre professores, entregue durante o primeiro contato, para ser respondido sem a necessidade de minha presença e entregue no encontro seguinte. O segundo questionário, sobre questões metodológicas, foi entregue às professoras somente depois da entrevista, pelo receio de que determinadas questões colocadas no questionário pudessem influenciar em suas respostas. Para a construção dos questionários utilizou-se uma lista de perguntas elaboradas pelo professor David Sheperd (*apud* ANDRADE, 2000 - anexo 1). Observou-se com esta experiência que algumas questões apresentavam deficiências semânticas e estruturais, as quais foram sanadas para o estudo a ser desenvolvido com outros informantes.

## Observação de aulas

O objetivo durante a observação das aulas foi obter informações que pudessem corroborar os dados obtidos através de entrevistas e questionários aplicados.

A seguir, encontra-se quadros (A.1 e A.2) com as aulas observadas na escola pública e na escola particular, em turmas de 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e as anotações de campo referentes a cada aula.

QUADRO A.1 - ANOTAÇÕES DE CAMPO SOBRE AS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA PÚBLICA - 2005

| DATA | TRABALHO REALIZADO   |
|------|--|
| 4/8  | A professora trouxe textos extras, na maioria científicos ou históricos, para serem traduzidos pelos alunos, em grupo de três a quatro alunos com auxílio de dicionário e glossário do livro didático. Logo após, pediu que respondessem às seguintes questões: Qual é o assunto do texto? Cite 10 palavras que conhece. Onde podem encontrar outras informações sobre o assunto do texto? A professora utilizou somente o português durante a aula. Aproximadamente 50% dos alunos realizaram a atividade. O restante ficou conversando paralelamente à aula. |
| 11/8 | Os alunos apresentaram oralmente, em português, as respostas sobre a interpretação de textos traduzidos na aula anterior.(valor: 1,0) A professora utilizou somente o português durante a aula. Aproximadamente 50% dos alunos realizaram a atividade. Alguns não quiseram apresentar.   |
| 25/8 | A professora solicitou que os alunos traduzissem, individualmente, o diálogo de introdução da unidade, no caderno, considerando essa atividade como avaliação de valor 1,0. Logo após, aplicou um exercício de compreensão auditiva do diálogo com áudio. A professora utilizou somente o português durante a aula. Aproximadamente 70% dos alunos realizaram a atividade. O restante ficou conversando paralelamente à aula.  |
| 12/9 | Os alunos copiaram o texto sobre "Thanksgiving Day", ditado em português pela professora. Ao final da aula os alunos deveriam trazer dez palavras traduzidas do português para o inglês para visto da professora. (valor:1,0) A professora utilizou somente o português durante a aula. Todos copiaram o texto mas apenas 20% dos alunos realizaram a tradução. O restante ficou conversando paralelamente à aula.   |
| 15/9 | Os alunos copiaram, do quadro, um texto sobre previsão do futuro por meio das linhas das mãos, escrito no quadro pela professora que, após a cópia, solicitou que traduzissem o mesmo. Tradução individual do texto (valor: 1,0). A professora utilizou somente o português durante a aula. Aproximadamente 60% dos alunos realizaram a atividade. O restante ficou conversando paralelamente à aula.  |

FONTE: Start Up stage 7 (FARIA, 2003)

NOTA: P1 - escola pública: número de alunos: 16; total de aulas observadas: 05.

QUADRO A.2 - ANOTAÇÕES DE CAMPO SOBRE AS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA PARTICULAR - 2005

| DATA | TRABALHO REALIZADO  |
|------|---|
| 18/8 | A professora iniciou a aula perguntando sobre coisas que precisamos fazer para ser saudáveis e a frequência com que os alunos faziam tais atividades. Pediu que os alunos lessem e respondessem as questões de um texto (quiz para checar quão saudável a pessoa é - p.64) e caminhou entre eles checando dúvidas de vocabulário. Pediu então que calculassem os scores e perguntou que resultados obtiveram. Alguns alunos, voluntariamente, leram em voz alta o pequeno texto referente ao score que obtiveram. Após a leitura os alunos escreveram oito frases sobre a frequência com que fazem as atividades apresentadas no quis e então a professora iniciou um "Ping-pong game" onde eles perguntavam sobre as atividades à algum aluno, este respondia e perguntava à outro e assim sucessivamente. Aproximadamente 90% dos alunos realizaram as atividades. A professora utilizou o inglês em 95% da aula. |
| 1/9  | A professora pediu que os alunos respondessem a questão prévia ao texto (listar as artes marciais que conhecem). Perguntou se alguém na sala praticava algum tipo de arte marcial e pediu que os alunos lessem os texto. Checou vocabulário (traduzindo quando necessário) e junto com a turma pediu que escolhessem o melhor título para o artigo (exercício C). Os alunos realizaram o exercício D, onde escreveram as artes marciais referentes à alguns países (informações do texto).Aplicou o exercício de compreensão com áudio (ouviram duas vezes) e então o corrigiu) Aproximadamente 90% dos alunos realizaram as atividades. A professora utilizou o inglês em 95% da aula.   |
| 22/9 | Previamente ao texto, a professora introduziu o assunto da aula discutindo com os alunos sobre festa de despedidas (farewell parties) e chamou a atenção deles para as ilustrações do livro (p. 74); discuti sobre festas no Brasil; os alunos responderam dois exercícios sobre festas de despedida e a professora os corrigiu oralmente. Os alunos leram então um diálogo,a professora discuti a ilustração e aplicou o exercício de áudio. Pediu que os alunos formulassem perguntas para as respostas sobre o diálogo e depois as escreveu no quadro, como correção. Aproximadamente 90% dos alunos realizaram as atividades. A professora utilizou o inglês em 95% da aula.  |
| 26/9 | Previamente à leitura do diálogo (p. 80), a professora chamou a atenção para a ilustração, perguntou aos alunos se alguém já havia perdido algo na escola e onde procuram por objetos perdidos (alguns não compreenderam). Os alunos leram o diálogo silenciosamente e a professora traduziu algumas palavras que não conheciam. Depois introduziu a explicação gramatical (Whose) comparando frases do inglês com o português. A professora distribuiu figuras de pessoas com roupas diversas e pediu que imaginassem que aquela era a foto de um colega da sala; eles teriam que, em duplas, perguntar e descrever objetos utilizando o possessivo "Whose" (a maioria dos alunos ficou conversando e não realizou a atividade). Os alunos resolveram o exercício gramatical. Aproximadamente 60% dos alunos realizaram as atividades. A professora utilizou o inglês em 70% da aula.                              |
| 29/9 | A professora contextualizou a aula, previamente à leitura do texto, perguntando aos alunos o que acontece ao término do ensino fundamental e médio como comemoração. Explicou a palavra "prom" e pediu que os alunos dessem razões pelas quais iriam ou não à um baile de formatura (eles responderam em português) Os alunos leram então o texto (p. 82) e responderam os exercícios de interpretação. A professora os corrigiu oralmente. Depois os alunos escreveram um pequeno texto sobre razões pelas quais iriam ou não à um baile, respondendo ao convite do exercício 2. Aproximadamente 90% dos alunos realizaram as atividades. A professora utilizou o inglês em 90% da aula.   |

FONTE: Richards, J. (2004)

NOTA: P2 - escola particular: número de alunos: 17; total de aulas observadas: 05.

## Entrevista piloto

No final do mês de setembro foi realizada uma entrevista com cada uma das professoras, que foi gravada em áudio (apêndice 4). A entrevista foi semi-estruturada e teve como objetivo confirmar dados obtidos com o questionário 1 e com a observação das aulas. As entrevistas deste estudo piloto não foram transcritas,

uma vez que visavam servir para aprimoramento da técnica no desenvolvimento do trabalho final. Durante cada uma das entrevistas, ambas as professoras se mostraram ansiosas e com receio de não serem "claras" ou responder "incorretamente" às questões, o que justifica as diversas pausas durante a coleta de dados através de entrevista.

### **Apresentação do material didático**

Para a apresentação do material didático foram utilizados o questionário 2, parte II e cópias do material didático utilizado nas aulas (livro do professor, livro do aluno, livro de atividades e Cds).

Os materiais analisados foram os livros *Start up*, stage 7, utilizado pela P1 na escola pública e *Connect*, volume 3, utilizado pela P2 na escola particular.

### **Coleção *Start up***

O livro do professor da coleção *Start up* possui respostas para todos os exercícios e encaminhamentos para os exercícios, em português, na página onde os mesmos aparecem. O encaminhamento sugerido para o trabalho com textos é sempre o mesmo:

Para os textos de gênero informativo/científico:

- "a) Trabalhe o significado das palavras desconhecidas pelo contexto. Caso os alunos ainda não tenham compreendido seus significado, sugira que consultem o *Glossary* no fim do livro.
- b) Como tarefa peça que, em duplas, trabalhem a tradução do texto. Sugira a ajuda do *Glossary*."
- c) realização de exercícios de interpretação (questionários)

Para os diálogos de introdução das unidades:

- "a) Explore o diálogo perguntando aos alunos: O que Bob perguntou quando Katherine disse que não sabia preparar os pratos?; O que Allan foi comprar no supermercado? (as perguntas variam de acordo com os diálogos).

b) Registre na lousa em inglês as respostas dos alunos. Isso facilitará a identificação das formas comunicativas básicas desta unidade. "

c) Realização de exercícios de interpretação (questionários)

O livro do professor apresenta ainda, um 'Manual do Professor' no final do livro, com a explicação, em português, do objetivo de ensino de inglês hoje, da estrutura das unidades do livro, das características das personagens do livro e do utilização do Glossário. Descreve então os suplementos de apoio didático (CD de áudio e o Manual do Professor) e as seções de cada unidade temática. Logo após, fornece orientações específicas sobre as seções *Look at this* e *Grammar Box* de cada unidade, consideradas fundamentais na coleção. A seguir, o manual apresenta a tradução de todas as seções *Let's read* do livro, na sua maioria textos curtos de gênero científico (A descoberta da penicilina, O animal maior é um dragão?, Recordes do corpo, Tecnologia hoje, etc.).

O manual apresenta ainda, um apêndice com textos descritivos de datas comemorativas típicas norte-americanas (Valentine's Day, Halloween e Thanksgiving Day) e sugestões de atividades práticas (cartazes, jogos, festas, campanhas de doação, etc) para a celebração destas datas comemorativas. A seguir, apresenta um banco de jogos e atividades para o trabalho comunicativo em sala de aula (bingos, mímicas, jogo da forca, entrevistas, painéis, coletânea de rótulos, etc.). No final do manual estão o plano de curso do estágio com seus objetivos específicos, conteúdos, cronograma, avaliação, temas transversais e bibliografia básica.

### **Coleção *Connect***

O livro do professor da coleção *Connect*, volume 3, apresenta uma introdução com: tabela de conteúdos, *syllabus*, descrição do curso e de seus princípios, descrição dos componentes da coleção, descrição da estrutura e organização das unidades, estrutura das lições e dicas/sugestões para o trabalho com turmas heterogêneas. Todo o livro do professor é descrito em inglês. As respostas dos exercícios são apresentadas em todas as lições e há uma página explicativa com os objetivos e



encaminhamentos específicos de cada lição entre cada uma delas. O livro é dividido em 8 unidades temáticas, contendo 5 lições, uma mini-revisão e uma revisão, um projeto temático e um *Learning Log* cada uma. Os textos das quatro primeiras lições de cada unidade são diversificados (diálogos, *quizzes*, mensagens, cartas, receitas, etc) e os textos das quintas lições são artigos informativos/científicos. Ao final do livro o professor encontrará exercícios comunicativos extras para cada unidade com respectivas respostas, *quizzes* e testes para cada unidade com respectivas respostas, sugestões de jogos e atividades extras de vocabulário, gramática, compreensão e produção oral, respostas do livro de atividades e transcrição de todos os textos com exercícios de compreensão oral.

O encaminhamento para o trabalho com os textos é diversificado, de acordo com o gênero do texto:

Para quizzes, artigos diversos, cartas, etc.:

- a) Contextualização e personalização do assunto do texto: Ex: "Pergunte aos alunos se conhecem alguém que participa de uma atividade marcial organizada. Caso haja alguém na sala, peça que comente sobre sua atividade"
- b) Motivar os alunos a fornecerem palavras que conhecem sobre o assunto. Ex: " peça aos alunos que cubram o artigo e escrevam todos os tipos de artes marciais que conhecem. Diga para não se preocuparem com erros de grafia. Peça que escrevam em seus cadernos; convide voluntários para lerem suas listas."
- c) Leitura: "Peça aos alunos que leiam o texto."
- d) Auxílio com vocabulário: "Quando estiverem terminado, explique as seguintes palavras (ex: *benefit*, *self-defense*, etc.)"
- e) Reflexão intercultural: Ex: de que países as artes marciais vem? O que esta prática pode aperfeiçoar?"
- f) Áudio: "Os alunos ouvem e lêem os texto".

- g) Realização de exercícios de interpretação (verdadeiro ou falso, completar espaços, perguntas e compreensão oral sobre o texto)

### **Para diálogos**

- a) Introdução do tema. Ex: "O que significa *farewell*? *Fareweel* significa *good-bye*, então uma *Farewell party* é uma *good-bye party*."
- b) Discussão da ilustração.
- c) Leitura individual do diálogo.
- d) Explicação de algumas palavras.
- e) Perguntas orais de interpretação do texto.
- f) Áudio: Os alunos ouvem e repetem o diálogo.
- g) Os alunos praticam em duplas.
- h) Exercícios estruturais com base nas informações do texto.

**APÊNDICE 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO - ESTUDO EMPÍRICO PILOTO**

Julho de 2005

Cara professora

Gostaria de solicitar sua indispensável colaboração para uma pesquisa do curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gertrud Friedrich Frahm, que visa contribuir para o ensino de inglês LE mais profícuo, especificamente na habilidade de leitura.

O presente estudo necessitará dos seguintes dados que deverão ser coletados no segundo semestre de 2005, para o qual solicito sua valiosa contribuição: (i) observação de aulas a ser acordado pessoalmente; (ii) entrevista com a professora, anterior ao set de observações de aulas; (iii) acesso ao material didático utilizado nas aulas observadas; e (iv) conteúdo programático do ano letivo para contextualização dos conteúdos e processos dos estudos nas aulas observadas.

Comprometo-me, conforme exigido pela comunidade científica, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como, informá-la sobre dos resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Gostaria de reiterar novamente da relevância do valor de sua colaboração enquanto informante desta pesquisa, sem a qual a mesma não poderá se efetivar. Desde já agradeço sua participação.

Cordialmente

Angela Maria Hoffmann Walesko

Aluna do curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos da UFPR, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gertrud F. Frahm

## APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIOS - PILOTO

### QUESTIONÁRIO 1: INFORMAÇÃO GERAL SOBRE O(A) PROFESSOR(A)

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Prezado(a) Professor(a):

Respondendo este questionário você estará colaborando para o desenvolvimento da minha pesquisa sobre o ensino de leitura em Inglês – Língua estrangeira.

#### **Instruções:**

- Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que sua identidade será mantida no anonimato)
- Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha ou circule um número na escala, se for o caso
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço

**Dados Pessoais/profissionais**

1. Nome: \_\_\_\_\_
  
2. Pseudônimo para ser usado na dissertação, se necessário: \_\_\_\_\_
  
3. Sexo:  
 feminino  
 masculino
  
4. Você leciona inglês para:  
 7.<sup>a</sup> série  
 8.<sup>a</sup> série
  
5. Você leciona inglês ...:  
 na rede pública de ensino  
 na rede privada de ensino
  
6. Você leciona inglês há \_\_\_\_\_ anos. (em geral)  
Especifique: \_\_\_\_\_ anos na rede pública.  
                  \_\_\_\_\_ anos na rede privada.  
                  \_\_\_\_\_ anos em cursos de inglês.
  
7. Você trabalha em média, em sala de aula, por semana: \_\_\_\_\_ horas.
  
8. Matérias que leciona:  
 somente inglês  
 inglês e português  
 inglês e outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
9. Grau de instrução:  
 superior completo  
 pós-graduação:  
    completo curso(s) \_\_\_\_\_  
    incompleto (curso(s)) \_\_\_\_\_
  
10. Você gosta de ensinar inglês? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)? Qual a habilidade lingüística mais enfatizada neste documento com relação ao ensino de LE? Você concorda com esse posicionamento? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Participa de cursos de capacitação/ atualização profissional? Com que freqüência e de que forma o faz?

---

---

---

## QUESTIONÁRIO 2: INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Prezado(a) Professor(a):

Respondendo este questionário você estará contribuindo com uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada da UFPr, que visa entender melhor o processo pedagógico, contribuindo assim com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.

### **Instruções:**

- Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que sua identidade será mantida no anonimato)
- Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha ou circule um número na escala, se for o caso
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço

## PARTE I – SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA

1. Qual a carga horária de sua disciplina na escola em que leciona?  
\_\_\_\_\_ horas/aula por semana
  
2. Qual o sistema de divisão de períodos em sua escola?
  - bimestral
  - trimestral
  - semestral
  - Outro: \_\_\_\_\_
  
3. Número aproximado de alunos por turma: \_\_\_\_\_
  
4. Que tipo de apoio pedagógico você recebe da instituição na qual trabalha?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
5. Que recursos você utiliza para as práticas de leitura em sala de aula?
  - textos do livro didático utilizado
  - textos que seleciono em livros didáticos variados
  - material autêntico, selecionado em revistas e jornais estrangeiros
  - material autêntico, selecionado entre folders, folhetos e propagandas
  - Outro(s). Quais? \_\_\_\_\_
  
6. Que tipos de textos geralmente utiliza nas atividades de leitura?
 

|  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> informativos                | <input type="checkbox"/> científicos         |
| <input type="checkbox"/> diálogos                    | <input type="checkbox"/> poemas              |
| <input type="checkbox"/> histórias/contos literários | <input type="checkbox"/> mensagens/cartas    |
| <input type="checkbox"/> letras de música            | <input type="checkbox"/> anúncios/propaganda |
| <input type="checkbox"/> quiz                        | <input type="checkbox"/> culturais           |
  
7. Qual a frequência da aplicação de atividades de leitura em sala de aula?  
Aproximadamente \_\_\_\_\_ vezes por mês  
Aproximadamente \_\_\_\_\_ vezes por bimestre
  
8. Numere, por ordem de relevância, os objetivos das práticas de leitura em LE em sala de aula, sendo 1 o objetivo mais relevante e 7 o menos relevante:
  - Contextualizar o ensino de estruturas gramaticais e vocabulário.
  - Introduzir e fixar novo vocabulário e estruturas gramaticais.
  - Apresentar /discutir informações culturais.
  - Desenvolver técnicas de leitura (skimming / scanning) e compreensão de texto.
  - Desenvolver a prática de tradução.
  - Aperfeiçoar pronúncia, através de leitura em voz alta.
  - Controlar problemas disciplinares.



9. Nas práticas de leitura em sala de aula, qual a média de tempo geralmente dispensado pelos alunos:
- para a introdução do assunto do texto a ser lido: \_\_\_\_\_ minutos
  - para leitura efetiva do texto: \_\_\_\_\_ minutos
  - para a tradução do texto: \_\_\_\_\_ minutos
  - para exercícios de interpretação de texto: \_\_\_\_\_ minutos
  - para reflexões interculturais sobre o texto (comparações entre a cultura brasileira e a estrangeira): \_\_\_\_\_ minutos.
10. Na maioria dos textos que utiliza em sala de aula, os aspectos culturais são apresentados:
- explicitamente (o objetivo do texto é informar sobre aspectos culturais)
- implicitamente (pode-se observar algum tipo de informação cultural presente no texto)
- não são apresentados
- Observações: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
11. A maioria dos textos que utiliza permite algum tipo de comparação/reflexão sobre a cultura brasileira e a estrangeira?
- sim                       não
12. Com que frequência os alunos questionam a respeito de aspectos de outras culturas (comportamentos, hábitos, crenças, práticas sociais, costumes e tradições)?
- sempre/quase sempre       às vezes
- raramente                       nunca
13. Os alunos se mostram motivados para as aulas de leitura? Justifique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## PARTE II – SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

1. Livro didático utilizado:
- Autor: \_\_\_\_\_
- Nome: \_\_\_\_\_
- Editora: \_\_\_\_\_
2. O livro didático adotado é utilizado:
- como único material
- paralelamente a outros materiais
3. Está satisfeito (a) com os textos apresentados no livro didático utilizado? Justifique.
- sim                       não

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. A maioria dos textos apresentados no livro didático são:
- científicos (artigos sobre o corpo humano, espaços geográficos, alimentos, etc)
  - histórias (contos, quadrinhos, diálogos)
  - literários (poemas, tiras, etc)
  - culturais (informativos sobre países específicos)
- Outros: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
5. Textos informativos sobre outras culturas são apresentados:
- ao longo das unidades/lições
  - ao final das unidades/lições
  - em uma unidade/lição separada, no final do livro
  - Não são apresentados
6. Os textos com informações culturais apresentam
- apenas aspectos positivos a respeito da cultura estrangeira.
  - aspectos positivos e negativos (problemáticos) daquela cultura.
7. O livro didático apresenta personagens vivendo em uma cultura específica? Qual?
- \_\_\_\_\_
8. Dos objetivos de ensino de Língua Estrangeira abaixo citados, marque aqueles presentes na maioria dos textos apresentados no livro didático utilizado:
- Apresentar eventos históricos e pessoas famosas.
  - Apresentar aspectos geográficos e sua influência nos estilos de vida das pessoas.
  - Apresentar aspectos políticos e sua influência nos estilos de vida das pessoas.
  - Possibilitar a aprendizagem de conhecimentos artísticos (incluindo literatura, arte, cinema, fotografia, etc).
  - Conscientizar os alunos sobre uma variedade de culturas (Americana, Britânica, Indiana, etc)
  - Conscientizar os alunos sobre a existência de diferentes sub-grupos culturais (profissões, interesses, etc)
  - Conscientizar os alunos sobre tópicos socialmente aceitáveis, tabus ou ritualísticos em diferentes sociedades.
  - Comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com os da própria cultura.
  - Comparar as diferenças e similaridades entre sua cultura e a cultura estrangeira.
  - Conscientizar os alunos sobre estereótipos culturais.
  - Conhecer as expectativas dos estrangeiros e seu próprio comportamento com relação à outras culturas.

9. Marque os encaminhamentos sugeridos pelo livro didático com relação ao trabalho com os textos:

- Discussão sobre o assunto a ser lido.
- Discussão sobre as ilustrações do texto.
- Discussão sobre o título do texto.
- Reflexão sobre o gênero textual.
- Busca de palavras conhecidas.
- Tradução do texto.
- Interpretação através de perguntas e exercícios em inglês.
- Interpretação através de perguntas e exercícios em português.
- Reflexões críticas sobre o conteúdo/assunto do texto.

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Os autores do livro texto ...

- encorajam professores e alunos a consultar informações adicionais sobre os tópicos apresentados.
- apresentam a informação como verdadeira e imagem única da cultura estrangeira.

11. De que forma o encaminhamento para o trabalho com textos, proposto pelo livro didático, poderia ser aperfeiçoado?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Você participou da escolha do livro didático em sua escola? Em caso afirmativo, que critérios utilizou?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PILOTO

Introdução: agradecer pela colaboração, esclarecer o objetivo da entrevista, pedir que no final da entrevista faça sugestões/comentários.

- a) Qual sua formação? (graduação, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação, cursos de proficiência na língua)
- b) Poderia falar sobre sua carreira como professora? (tempo de serviço, instituições em que trabalhou, em que tipo de metodologia de ensino acredita, planos futuros)
- c) Gostaria que você falasse sobre o ensino de leitura em inglês na instituição em que trabalha.
  - objetivos
  - metodologia (estratégias/freqüência)
  - recursos
  - tipo de material possível de ser acessado para uso
  - dificuldades.
  - avaliação
- d) Na sua opinião, que mudanças poderiam contribuir para a melhoria de seu trabalho?

**APÊNDICE 5 - CARTA DE APRESENTAÇÃO - ESTUDO EMPÍRICO FINAL**

Agosto de 2006

Cara professora

Gostaria de solicitar sua indispensável colaboração para uma pesquisa do curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da profa. Dra. Gertrud Friedrich Frahm, que visa contribuir para o ensino de inglês LE mais profícuo, especificamente na habilidade de leitura.

O presente estudo necessitará dos seguintes dados que deverão ser coletados no segundo semestre de 2006, para o qual solicito sua valiosa contribuição: (i) observação de aulas a ser acordado pessoalmente; (ii) questionários sobre formação profissional e prática pedagógica; (iii) acesso ao material didático utilizado nas aulas observadas; (iv) conteúdo programático do ano letivo para contextualização dos conteúdos e processos dos estudos nas aulas observadas; (v) entrevista semi-estruturada.

Comprometo-me, conforme exigido pela comunidade científica, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como, informá-la sobre dos resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Gostaria de reiterar novamente da relevância do valor de sua colaboração enquanto informante desta pesquisa, sem a qual a mesma não poderá se efetivar. Desde já agradeço sua participação.

Cordialmente

**Angela Maria Hoffmann Walesko**

Aluna do curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos da UFPR, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Gertrud F. Frahm

**APÊNCICE 6 - QUESTIONÁRIOS DO ESTUDO EMPÍRICO FINAL****QUESTIONÁRIO 1: INFORMAÇÃO GERAL SOBRE O(A) PROFESSOR(A)**

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Prezado(a) Professor(a):

Respondendo este questionário você estará colaborando para o desenvolvimento da minha pesquisa sobre o ensino de leitura em Inglês - Língua estrangeira.

**Instruções:**

- Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que sua identidade será mantida no anonimato)
- Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha ou circule um número na escala, se for o caso
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço

**Dados Pessoais/profissionais**

1. Nome: \_\_\_\_\_
  
2. Pseudônimo para ser usado na dissertação, se necessário: \_\_\_\_\_
  
3. Sexo:  
 feminino  
 masculino
  
4. Você leciona inglês para:  
 7.<sup>a</sup> série  
 8.<sup>a</sup> série
  
5. Você leciona inglês ...:  
 na rede pública de ensino  
 na rede privada de ensino
  
6. Você leciona inglês há \_\_\_\_\_ anos. (em geral)  
Especifique: \_\_\_\_\_ anos na rede pública.  
                  \_\_\_\_\_ anos na rede privada.  
                  \_\_\_\_\_ anos em cursos de inglês.
  
7. Você trabalha em média, em sala de aula, por semana: \_\_\_\_\_ horas.
  
8. Matérias que leciona:  
 somente inglês  
 inglês e português  
 inglês e outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
9. Grau de instrução:  
 superior completo  
 pós-graduação:  
    completo curso(s) \_\_\_\_\_  
    incompleto (curso(s)) \_\_\_\_\_
  
10. Você gosta de ensinar inglês? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Participa de cursos de capacitação/atualização profissional? Com que frequência e de que forma o faz?

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Que tipo de apoio pedagógico você recebe da instituição na qual trabalha?

---

---

---



## QUESTIONÁRIO 2: INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Prezado (a) Professor (a):

Respondendo este questionário você estará contribuindo com uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada da UFPr, que visa entender melhor o processo pedagógico, contribuindo assim com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.

### **Instruções:**

- Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que sua identidade será mantida no anonimato)
- Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha ou circule um número na escala, se for o caso
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço

**PARTE I - SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA**

1. Qual a carga horária de sua disciplina na escola em que leciona?

\_\_\_\_\_ horas/aula por semana

2. Qual o sistema de divisão de períodos em sua escola?

bimestral

trimestral

semestral

Outro: \_\_\_\_\_

3. Número aproximado de alunos por turma: \_\_\_\_\_

4. Qual a frequência da aplicação de atividades de leitura em sala de aula?

Aproximadamente \_\_\_\_\_ vezes por mês

Aproximadamente \_\_\_\_\_ vezes por bimestre

Aproximadamente \_\_\_\_\_ vezes por trimestre

5. Está satisfeito(a) com a frequência de aplicação de atividades de leitura em sala de aula?

sim

não

O ideal seria: \_\_\_\_\_

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Aponte a (s) maior (es) dificuldade (s) que enfrenta para o trabalho com leitura em LE:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Numere, por ordem de relevância, os objetivos das práticas de leitura em LE em sala de aula, sendo 1 o objetivo mais relevante e 7 o menos relevante:

Contextualizar o ensino de estruturas gramaticais e vocabulário.

Introduzir e fixar novo vocabulário e estruturas gramaticais.

Apresentar /discutir informações culturais.

Desenvolver técnicas de leitura (skimming / scanning) e compreensão de texto.

Desenvolver a prática de tradução.

Aperfeiçoar pronúncia, através de leitura em voz alta.

Controlar problemas disciplinares.

8. Nas práticas de leitura em sala de aula, qual a média de tempo geralmente dispensado pelos alunos:

- para a introdução do assunto do texto a ser lido: \_\_\_\_\_ minutos
- para leitura efetiva do texto: \_\_\_\_\_ minutos
- para a tradução do texto: \_\_\_\_\_ minutos
- para exercícios de interpretação de texto: \_\_\_\_\_ minutos
- para exercícios gramaticais e de fixação de vocabulário, pós leitura: \_\_\_\_\_ minutos
- para reflexões interculturais sobre o texto (comparações entre a cultura brasileira e a estrangeira): \_\_\_\_\_ minutos.

9. Na maioria dos textos que utiliza em sala de aula, os aspectos culturais são apresentados:

- explicitamente (o objetivo do texto é informar sobre aspectos culturais)
- implicitamente (pode-se observar algum tipo de informação cultural presente no texto)
- não são apresentados

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. A maioria dos textos que utiliza permite algum tipo de comparação/reflexão sobre a cultura brasileira e a estrangeira?

- sim                       não

11. Acredita ser possível uma reflexão intercultural em sala de aula a partir de textos que não apresentam, explicitamente, descrições de aspectos de culturas estrangeiras (ex: diálogos, poemas, anúncios, etc.)?

- sim                       não

12. Com que frequência os alunos questionam a respeito de aspectos de outras culturas (comportamentos, hábitos, crenças, práticas sociais, costumes e tradições)?

- sempre/quase sempre       às vezes
- raramente                       nunca

13. Os alunos se mostram motivados para as aulas de leitura? Justifique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## PARTE II – SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO

1. Que recursos você utiliza para as práticas de leitura em sala de aula?

textos do livro didático adotado

Autor: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

textos que seleciono em livros didáticos variados

Cite os livros utilizados com maior frequência:

Autor: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

material autêntico, selecionado em revistas e jornais estrangeiros

material autêntico, selecionado entre folders, folhetos e propagandas.

outro(s). Quais: \_\_\_\_\_

2. Que tipos de textos geralmente utiliza nas atividades de leitura?

informativos

científicos

diálogos

poemas

histórias/contos literários

mensagens/cartas

letras de música

anúncios/propaganda

quizzes

outros \_\_\_\_\_

3. Está satisfeito (a) com os textos apresentados no livro didático utilizado? Justifique.

sim

não

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. A maioria dos textos apresentados no livro didático são:
- científicos (artigos sobre o corpo humano, espaços geográficos, alimentos, etc)
  - histórias (contos, quadrinhos, diálogos)
  - literários (poemas, tiras, etc)
  - culturais (informativos sobre países específicos)
- Outros: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
5. Todos os textos apresentados no (s) livro (s) didáticos (s) utilizados (s) são trabalhados em sala?
- sim                       não
- Justifique: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
6. Numere, por ordem de relevância, os critérios que utiliza quando necessita selecionar um texto para a prática de leitura em sala de aula, sendo 1 o critério mais relevante e 10 o menos relevante:
- Interesse dos alunos pelo assunto do texto.
  - Vocabulário compreensível.
  - Estruturas gramaticais referentes ao planejamento pedagógico proposto.
  - Interdisciplinaridade.
  - Relação com projetos específicos (celebrações culturais, projetos escolares, etc.)
  - Questões de interpretação de fácil resolução para os alunos.
  - Facilidade de tradução.
  - Conteúdo compatível ao nível de maturidade dos alunos.
  - Extensão.
  - Ilustrações.
7. Em caso de utilização de livro (s) didático (s), os textos informativos sobre outras culturas são apresentados:
- ao longo das unidades/lições
  - ao final das unidades/lições
  - em uma unidade/lição separada, no final do livro
  - Não são apresentados
8. Estes textos apresentam
- apenas aspectos positivos a respeito da cultura estrangeira.
  - aspectos positivos e negativos (problemáticos) daquela cultura.
9. O (s) livro (s) didático (s) utilizado (s) apresenta (m) personagens vivendo em uma cultura específica?
- sim. Qual: \_\_\_\_\_
  - não
  - não utilizo livro didático

10. Dos objetivos de ensino de Língua Estrangeira abaixo citados, marque aqueles presentes na maioria dos textos apresentados no livro didático utilizado:

- Apresentar eventos históricos e pessoas famosas.
- Apresentar aspectos geográficos e sua influência nos estilos de vida das pessoas.
- Apresentar aspectos políticos e sua influência nos estilos de vida das pessoas.
- Possibilitar a aprendizagem de conhecimentos artísticos (incluindo literatura, arte, cinema, fotografia, etc).
- Conscientizar os alunos sobre uma variedade de culturas (Americana, Britânica, Indiana, etc)
- Conscientizar os alunos sobre a existência de diferentes sub-grupos culturais (profissões, interesses, etc)
- Conscientizar os alunos sobre tópicos socialmente aceitáveis, tabus ou ritualísticos em diferentes sociedades.
- Comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com os da própria cultura.
- Comparar as diferenças e similaridades entre sua cultura e a cultura estrangeira.
- Conscientizar os alunos sobre estereótipos culturais.
- Conhecer as expectativas dos estrangeiros e seu próprio comportamento com relação à outras culturas.

11. Marque os encaminhamentos sugeridos pelo livro didático com relação ao trabalho com os textos:

- Discussão sobre o assunto a ser lido.
- Discussão sobre as ilustrações do texto.
- Discussão sobre o título do texto.
- Reflexão sobre o gênero textual.
- Busca de palavras conhecidas.
- Tradução do texto.
- Interpretação através de perguntas e exercícios em inglês.
- Interpretação através de perguntas e exercícios em português.
- Reflexões críticas sobre o conteúdo/assunto do texto.
- Nenhum encaminhamento é sugerido.

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Os encaminhamentos propostos pelos autores do material didático utilizado ...

- encorajam professores e alunos a consultar informações adicionais sobre os tópicos apresentados.
- apresentam a informação como verdadeira e imagem única da cultura estrangeira.

13. De que forma os encaminhamentos para o trabalho com textos, proposto pelo material didático que utiliza, poderiam ser aperfeiçoados?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Você participou da escolha do livro didático em sua escola? Em caso afirmativo, que critérios utilizou?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL

Introdução: agradecer pela colaboração, esclarecer o objetivo da entrevista, pedir que no final da entrevista faça sugestões/comentários.

1. Qual sua formação? (graduação, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação, cursos de proficiência na língua)
2. Poderia falar sobre sua carreira como professora? (tempo de serviço, instituições em que trabalhou, em que tipo de metodologia de ensino acredita, planos futuros)
3. Gostaria que você falasse sobre o ensino de leitura em inglês na instituição em que trabalha.
  - objetivos
  - metodologia (estratégias/freqüência)
  - recursos
  - tipo de material possível de ser acessado para uso
  - dificuldades.
  - avaliação.
4. Que tipo de textos utiliza com mais freqüência em suas aulas? Eles apresentam aspectos culturais?
5. Os alunos a questionam sobre aspectos culturais de outros países? Você já percebeu algum tipo de estereótipo em relação à cultura brasileira ou a outras culturas por parte dos alunos?
6. Acha possível discutir a relação entre aspectos culturais brasileiros e aspectos culturais estrangeiros durante as aulas? Como a leitura pode contribuir para tais discussões?
7. Que tipo de encaminhamento de trabalho com leitura é sugerido pelo material utilizado nas aulas?
8. Na sua opinião, que mudanças poderiam contribuir para a melhoria de seu trabalho?



## ANEXO 1 - ALGUNS CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

### (David Shepperd)

1. O questionário possui validade de conteúdo, ou seja, pergunta e fornece respostas para os objetivos que foram o *ponto* de partida da pesquisa?
2. O questionário evidencia ser confiável, isto é, faz a mesma pergunta de formas variadas e, desta maneira, *permite* referência cruzada na análise de perguntas?
3. O questionário inclui *salvaguardas* contra a falta de sinceridade, isto é, ele se protege contra o *prestige bias* (por exemplo, dar respostas que são socialmente ou academicamente aceitáveis) e contra aquiescência (a tendência a não discordar e a não contradizer)?
4. A colocação faz com que as perguntas sejam interpretadas de modo que se pretende?
5. A colocação é explícita e não ambígua?
6. Os formatos de respostas são fáceis de entender e, desta forma, evitam a má- interpretação e potenciais ambigüidades das respostas escritas?
7. Se existem alternativas “a favor” e “contra”, os pontos de vista negativo e positivo estão disponíveis e tem peso igual para os participantes?
8. Há espaço no caso dos participantes quererem expandir acrescentar e/ou comentar sobre as perguntas do questionário?
9. As respostas dos participantes serão, na medida do possível, explícitas e sem ambigüidades?
10. Os formatos e escolhas disponibilizados para os participantes permitem comparações entre perguntas compatíveis em análises posteriores?
11. Há precauções feitas contra uma possível “contaminação” proveniente da colaboração entre os participantes?
12. O planejamento e desenho do questionário permitem posterior referência cruzada como um meio de identificar escolhas induzidas por *prestige bias* e aquiescência?

## ANEXO 2 - TEXTOS TRABALHADOS NO ESTUDO EMPÍRICO PILOTO

### TEXTOS EXTRAS PARA TRABALHO EM GRUPO

#### The first heart transplant in history

On Dec. 3, 1967, Dr. Christiaan Barnard, a South African surgeon, led a team of 20 surgeons in replacing the heart of Louis Washkansky, an incurably ill grocer, with a heart taken from a fatally injured accident victim. Although the transplant itself was successful, the patient died 18 days later from double pneumonia, contracted after destruction of his body's immunity mechanism by drugs administered to suppress rejection of the new heart.



Christiaan Barnard

Barnard later transplant operations were increasingly successful; by the late 1970s a number of his patients had survived for several years. Barnard served as the head of the cardiac unit at Groote Schuur Hospital until 1983, when he retired from active surgical practice. He died in September 2001.

(Adapted from *Encyclopaedia Britannica, Micropaedia*, 1992, vol. 1, p. 903.)

#### The ruins of Troy

Heinrich Schliemann (1822-1890), a German merchant who had become a millionaire by the age of 36, discovered the ruins of Troy in 1873. Since his childhood the story of the city and its war had fascinated him, as told by the Greek poet, Homer, in the *Iliad* ('Ilium' was another name for Troy).

In the mid 1800s many scholars thought the *Iliad* was fiction, but Schliemann believed exactly the contrary. As he was studying the text, he came to the conclusion that the site was in northwestern Turkey, in Hissarlik. After he had dug there for months he found the ruins not of one city, but of nine, each built on the ruins of the previous one, forming nine layers. When excavations had finished, he could gather treasures of gold, silver and jewelry.



Replica of the Trojan horse

FONTE: Faria (2003)

## DIÁLOGO DE INTRODUÇÃO DA UNIDADE

Promova a mesma estratégia trabalhada na Unit 1.

- a. Explore o diálogo perguntando aos alunos: "Qual foi a primeira pergunta do apresentador?", "Qual foi a resposta para esta pergunta?", "Qual foi a segunda pergunta?".
- b. Registre na lousa em inglês as respostas dos alunos. Isso facilitará a identificação das formas comunicativas básicas desta Unidade: "Which country is more populated than India?", "Which ocean is larger and deeper ...?".

19

### VOICE

Welcome to the "School Game Show". And this is Tony Prizes.

### TONY PRIZES

Thank you, thank you. Good evening, everybody. Marymount School, from New York, and Spring School, from Philadelphia. Attention for the first question: Which country is more populated than India?

### SPRING TEAM

China is more populated than India.

### TONY PRIZES

That's correct! 10 points for Spring School. Second question: Which ocean is larger and deeper, the Atlantic or the Pacific?

### MARYMOUNT

The Pacific Ocean is larger and deeper than the Atlantic Ocean.

### TONY PRIZES

The answer is ... absolutely correct! The score is now Spring School 10 and Marymount 10. Let's go to our break. Stay there.



FONTE: Faria (2003)



## TEXTO “THANKSGIVING DAY”

### Thanksgiving Day

O “Dia de Ação de Graças” é uma data tão importante quanto o Natal, para os norte-americanos. De uns tempos para cá, ele vem sendo comemorado também em nosso país.

Tudo começou quando os pilgrims (imigrantes puritanos ingleses) partiram da Europa num navio chamado “Mayflower”. Em 1620, ao chegarem em Massachusetts, nos Estados Unidos, fundaram uma cidade chamada Plymouth.

Com a ajuda dos índios, eles aprenderam a plantar, caçar e pescar. Um ano depois, na última quinta-feira de novembro, os pilgrims deram graças a Deus por terem sobrevivido ao seu primeiro ano no novo mundo. A colheita foi farta e eles comemoraram com um grande jantar, decretando a partir daí feriado nesta data.

Atualmente, o Dia de Ação de Graças é um feriado familiar. Nessa ocasião, familiares que vivem distantes se reúnem para um grande jantar e dão graças pelo ano que passou. Esse jantar costuma reproduzir a comida que os colonos de Plymouth serviram naquele dia: peru, batata-doce, milho e torta de abóbora.

FONTE: Faria (2003)

## QUIZ: ARE YOU HEALTHY?

Lesson

23

## Are you healthy?

## 1. Language focus

🔊 A Andrea completes the survey. Listen and underline her answers. Then practice.

## How often...?

How often do you eat vegetables?

I eat vegetables **twice a day**.

I **never** eat vegetables.

every day / week / month / year

three times a day / week / month / year

twice a day / week / month / year

once a day / week / month / year

## How HEALTHY are you?

1 How often do you drink water?

three or more times a day 3  
twice a day 2  
once a day 1  
never 0



5 How often do you exercise?

every day 3  
four to six times a week 2  
one to three times a week 1  
never 0

2 How often do you eat vegetables?

three or more times a day 3  
twice a day 2  
once a day 1  
never 0



6 How often do you brush your teeth?

three times a day 3  
twice a day 2  
once a day 1  
never 0



3 How often do you drink soda?

never 3  
one to three times a week 2  
four to six times a week 1  
every day 0



7 How often do you get eight or more hours of sleep?

six to seven times a week 3  
four to five times a week 2  
one to three times a week 1  
never 0

4 How often do you eat sweets?

never 3  
once or twice a week 2  
three to five times a week 1  
every day 0

8 How often do you wash your hands?

three or more times a day 3  
twice a day 2  
once a day 1  
never 0



Add the numbers next to your answers to get your score!

20 – 24 points Great! You care a lot about your health. Keep up the good work!

15 – 19 points You do a lot for your health, but you can do a little more. Think about exercise and eating habits.

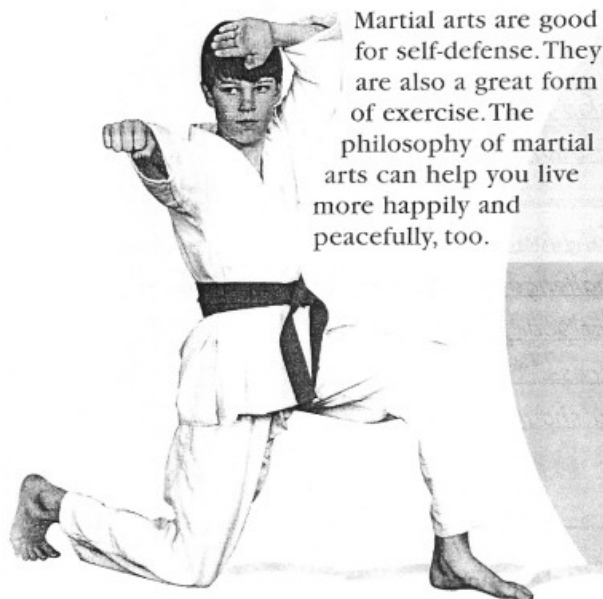
10 – 14 points You need to think more about your health. Get more sleep and exercise, and eat better foods.

0 – 9 points You don't take good care of your health. You can do better! Start today!

## TEXTO – ARTES MARCIAIS

### *What Do You Know About Martial Arts?*

People around the world benefit from the study of martial arts. Karate, from Japan, is very famous. Aikido and judo are two other martial arts from Japan. Tae kwon do is from Korea, and capoeira is from Brazil. Kung fu and tai chi are two popular sports from China.



Martial arts are good for self-defense. They are also a great form of exercise. The philosophy of martial arts can help you live more happily and peacefully, too.

You should practice every day. When you practice regularly, martial arts improve your flexibility, balance, and strength. Also, the discipline and respect you learn during training can improve your self-esteem. You should not study a martial art to learn how to hurt other people.

Many people start martial arts to learn self-defense. However, the reason many people continue to train for a lifetime is because martial arts are so much fun!

## DIÁLOGO SOBRE “FAREWELL PARTY”

### 2. Language focus

**A** Luigi asks Mandy about the party plans. Listen and practice.

**Luigi** Hi, Mandy. Sorry I missed the meeting about Mrs. Delgado's farewell party.

**Mandy** That's OK. I think we're all set.

**Luigi** Where are we going to have the party?

**Mandy** In the cafeteria.

**Luigi** Why do we need so much space? What are we going to do?

**Mandy** We're going to perform a special dance.

**Luigi** Great! What are we going to eat?

**Mandy** Pizza. We're going to eat right after the speech.

**Luigi** Who's going to make the speech?

**Mandy** Felipe is.

#### *Wh- questions with be going to*

**Who's going to** make the speech?

Felipe **is going to** make the speech.

Felipe **is**.

Felipe.

**What are we going to** eat?

We're **going to** eat pizza.

Pizza.

**Where are we going to** have the party?

We're **going to** have it in the cafeteria.

In the cafeteria.



## DIÁLOGO: AFTER THE DANCE

# Lesson 29 After the dance

## 1. Language focus

**A** Amy and Felipe clean up after the dance. Listen and practice.

**Amy** Hi, Felipe. What are you doing?

**Felipe** I'm looking for my CDs. I brought five to the dance.

**Amy** Let's look over there by the snack table.

**Felipe** OK. Hey! Whose denim jacket is this?

**Amy** It's Andrea's. I guess she forgot it. And look! Whose CDs are these?

**Felipe** They're mine. But there were two more.

**Amy** Well, maybe someone took them by mistake. Let's go and check at the Lost and Found tomorrow.

**Felipe** OK. I hope we find them. Those are my favorite CDs.

**Whose...?**

Whose denim jacket is this?  
It's Andrea's.

**Possessive pronouns**

Whose CDs are these?

They're mine / his / hers / yours / theirs / ours.



FONTE: Richards, J. (2004)



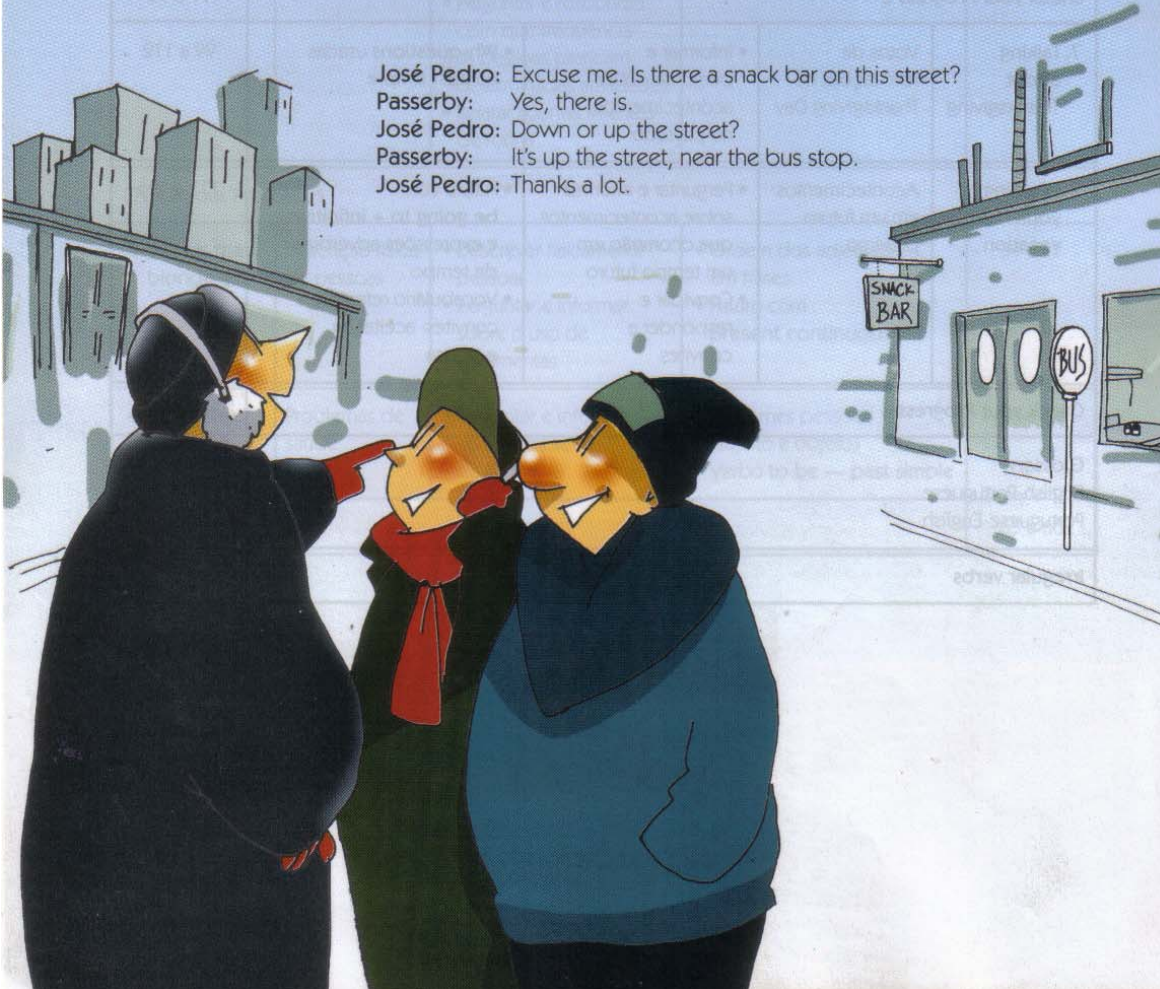
## ANEXO 3 - DIÁLOGO: IS THERE A SNACK BAR ON THIS STREET?

LESSON  
**1**

# Is there a snack bar on this street?

Contexto: José Pedro e uma amiga estão procurando uma lanchonete em uma rua de New York.

José Pedro: Excuse me. Is there a snack bar on this street?  
Passerby: Yes, there is.  
José Pedro: Down or up the street?  
Passerby: It's up the street, near the bus stop.  
José Pedro: Thanks a lot.

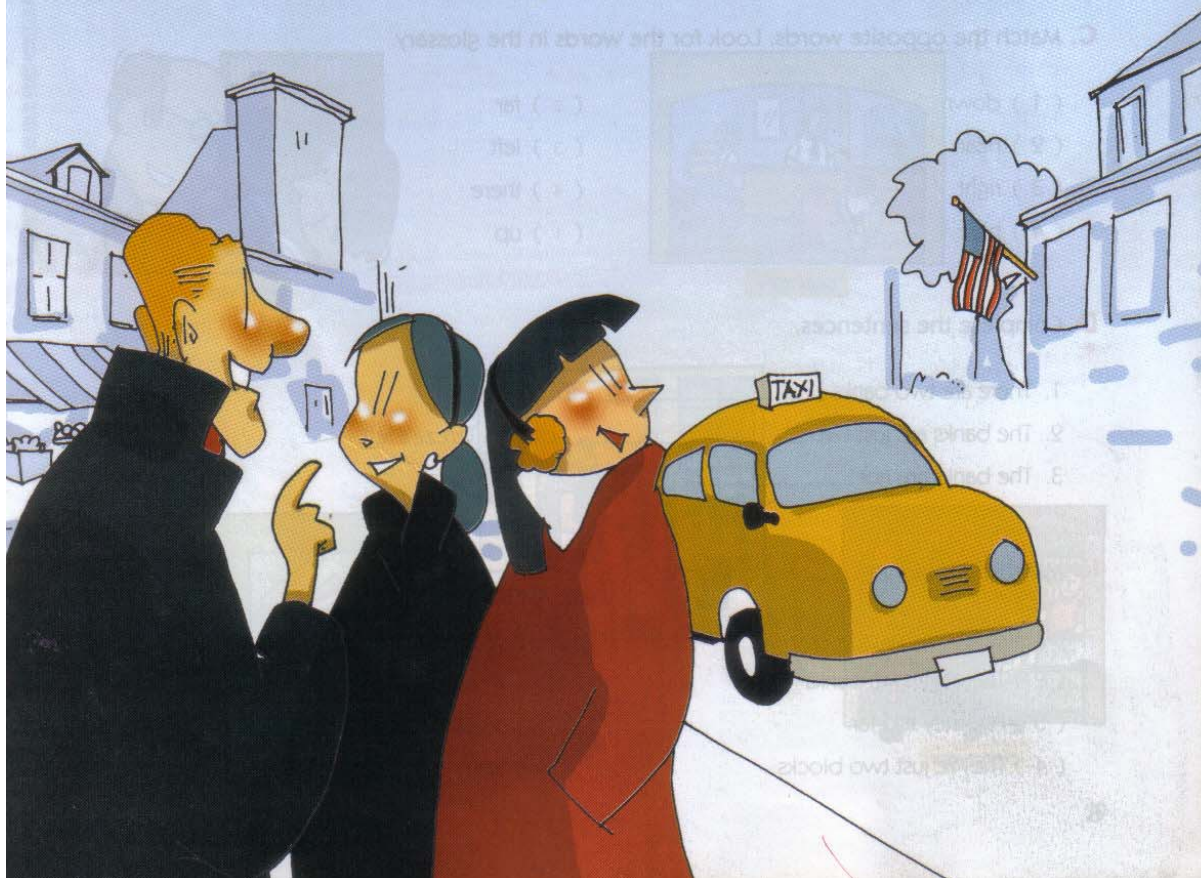


FONTE: Rocha, A. M.; Ferrari, Z. A. (2004, p.6)



Contexto: Ana Tereza e sua amiga estão numa rua de New York à procura de um banco.

Ana Tereza: Excuse me. Is there a bank near here?  
Passerby: Yes, there are two banks down the street.  
Ana Tereza: Are they too far from here?  
Passerby: Not really, they're just two blocks on your left.  
Ana Tereza: Thanks.  
Passerby: You're welcome.



FONTE: Rocha, A. M.; Ferrari, Z. A. (2004, p.7)

## ANEXO 4 - NEW YORK

### New York City

New York City has about 10 million inhabitants and is the largest city in the USA. The city is made up of five boroughs – the Bronx, Brooklyn, Manhattan, Queens and States Island. Originally inhabited by the Manhattan Indians, it was first colonized by the Dutch. Britain took control in 1664 when the city got the name New York.

New York City is both a commercial and financial center and a center for the media, arts, entertainment and fashion. People sometimes refer to New York City as the World Capital or as “The Big Apple” because of its many attractions.

Manhattan Island is the most famous of the five boroughs. It has a population of about 3 million but receives about 20 million visitors a year. These tourists enjoy the many attractions the city offers – Central Park, the Empire State Building, Wall ST., the Metropolitan Museum, the Museum of Modern Art, Rockefeller Center, the Statue of Liberty and many others.

FONTE: Rocha, A. M.; Ferrari, Z. A. (2004)



**ANEXO 5 - DIÁLOGO**

Nicholas: Hello. My name's Nicholas. May I ask you some questions?  
Pellegrini: Sure.  
Nicholas: What kind of literature do you write?  
Pellegrini: I write stories for children, short stories and novels for teens and adults.  
Nicholas: Which foreign authors do you like?  
Pellegrini: Hemingway and Jose Saramago are my favorite.  
Nicholas: By the way, what do you usually do in your free time?  
Pellegrini: I usually take care of the plants that I grow in my garden. I live on a small farm.  
Nicholas: I see. What about music? What kind of music do you like?  
Pellegrini: I like rock, pop and classical music. I always listen to The Beatles.  
Nicholas: Well, I have to go now. Nice to meet you.  
Pellegrini: Nice meeting you, too.



FONTE: Rocha, A. M.; Ferrari, Z. A. (2004)



## ANEXO 6 - TEXTO ÁGATHA CHRISTIE

### Agatha Christie's biography

Agatha Christie was born in 1890 in Torquay, England. She was a very famous writer and is known all over the world as the Queen of Crime. She began writing at the end of World War I when she created the character Hercule Poirot, a Belgian detective. Another important detective created by Agatha Christie is an elderly lady called Miss Marple. Poirot, Miss Marple, and her other detectives have appeared in films, radio programs, television films, and stage plays based on her books.

Most of her books are detective stories which have clever plots. Among her famous detective novels are *Murder at the Vicarage* (1930) and *The Body in the Library* (1942). She also wrote several plays such as *The Mousetrap* (1952) and *Witness for Prosecution* (1953). In addition to that, she wrote six romantic novels under the pseudonym Mary Westmacott and a book of poems. She sold thousands of books.

Agatha Christie died in 1976 in Wallingford.



FONTE: Rocha, A. M.; Ferrari, Z. A. (2004)



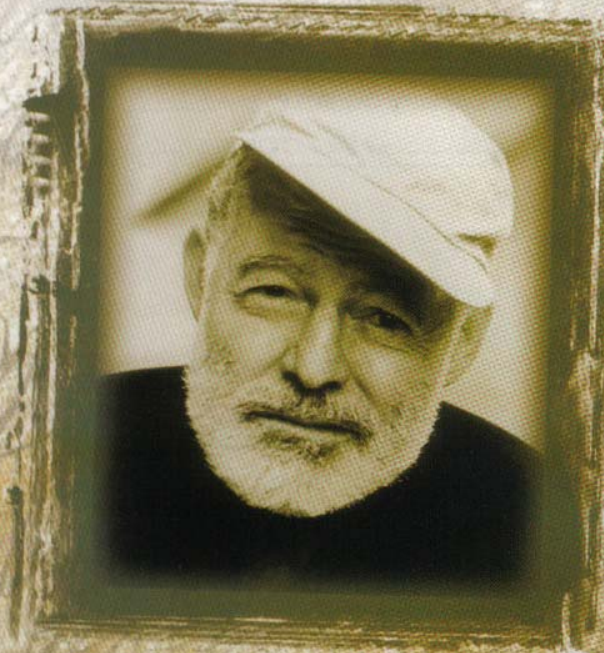
## ANEXO 7 - TEXTO ERNEST HEMINGWAY

# Ernest Hemingway


Ernest Hemingway (1898-1961) is a famous American writer. He was born in Illinois, U.S.A. In 1917 he began to work as a reporter. In World War I, he volunteered to serve as a driver for an American ambulance in France. From there, he was transferred to the Italian front. After the war, he returned to Paris. There, he wrote most of his novels.

The principal themes of Hemingway's novels are war, as in *Farewell to Arms*; bullfighting, as in *Death in the Afternoon*; hunting, as in *Green Hills of Africa* and fishing, as in *The Old Man and the Sea*, his last novel.

In 1954, Hemingway was awarded the Nobel Prize for Literature.



|                       |                     |
|-----------------------|---------------------|
| began: começou        | last: última        |
| bullfighting: tourada | was awarded: ganhou |
| fishing: pesca        | writer: escritor    |
| hunting: caça         | wrote: escreveu     |



FONTE: Rocha, A. M.; Ferrari, Z. A. (2004)



## ANEXO 8 - DIÁLOGO DE INTRODUÇÃO DA UNIDADE

• Simple future: *will/won't* • *probably*

### 1 LISTEN AND READ

**What's the weather like? What can you hear?**

**Mike** Oh, no! We'll be soaked to the skin!

**Emma** It probably won't last long. Let's go into this café.

• • • • •

**Mike** We mustn't stay here too long! We'll miss the first concert.

**Emma** We'll only miss a few minutes. Anyway, we can't go out in the rain – we'll get too wet.

**Mike** Oh, look, there's Jade!

**Emma** Hi, Jade! How are you?

**Jade** I'm fine – but this weather is awful!

**Mike** Yes, it's often quite stormy in the summer.

**Emma** Just think – this time tomorrow you'll be on stage!

**Mike** In front of hundreds of people!

**Jade** I hope there'll be hundreds of people! Will you be there?

**Emma** Yes, we're writing about all the concerts.

**Jade** Will you write something nice about Cascade?

**Mike** Yes, of course we will!

**Emma** Do you think you'll feel nervous?

**Jade** I'll be terrified, and I'll play badly.

**Emma** No, you won't! You'll be fabulous!

**Jade** And I'll probably forget all the words of the songs. A nightmare!

**Mike** Don't worry, I'm sure it'll be fine.

**Jade** Are you talking about the concert or the weather?

**Mike** Both!



**Now answer the questions.**

- 1 Why can't Emma and Mike stay outside?
- 2 Will the storm stop soon?
- 3 Where will Jade be this time tomorrow?
- 4 Will Emma and Mike be there too?
- 5 Will Jade feel nervous?
- 6 Will Jade play badly – what does Emma think?
- 7 What does Mike think about Jade's concert tomorrow?
- 8 What does he think about the weather tomorrow?

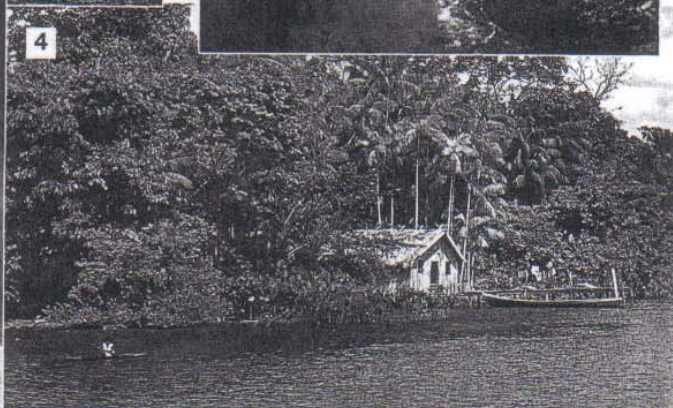
FONTE: American Shine for Teens



## ANEXO 9 - TEXTO: WHY WE MUST SAVE THE ENVIRONMENT



# WHY WE MUST SAVE THE ENVIRONMENT

**In the next three seconds:**

We will cut down 799 trees.  
The world's population will increase by nine.  
Americans will eat 6,000 eggs and throw away 3,000 drink cans.  
Four new cars will drive out of factories and the Chinese will buy three new color TVs.

**In the next three minutes:**

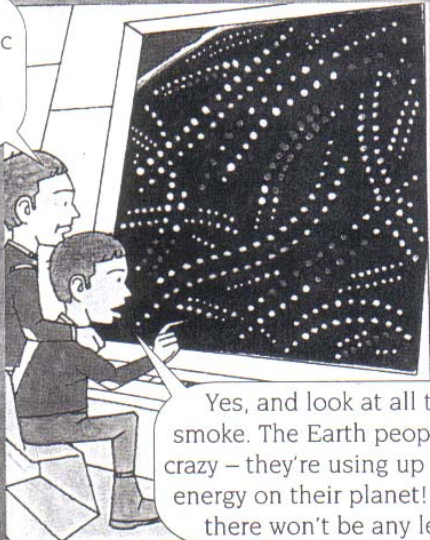
People will eat the weight of 100 blue whales – that's 13,000 tons of food!  
A poacher will kill a wild elephant in central Africa.  
People will buy 176 cellular phones and take six railroad cars of aspirins.  
Fishermen will kill 25 dolphins and Americans will eat four and a half cows as hamburgers.

**In the next three hours:**

Seventeen species will disappear from the tropical rainforest.  
Over 3,000 wild animals will die on Europe's roads.  
Americans will use paper made from 375,000 trees and throw away 160 kilometers of plastic pens.  
Europeans will buy over a million music cassettes and CDs, and British cats and dogs will eat 1.2 million cans of pet food.



## ANEXO 10 - TEXTO: SAVE ENERGY AND SAVE THE EARTH



**SAVE ENERGY AND SAVE THE EARTH!**

*Music Now* is a “green” festival. What does that mean? We ask Rob Townsend, the festival organizer.

“Think of the earth as a spaceship.” Rob says. “A spaceship only has a fixed amount of energy and resources. So we must be careful with them. A ‘green’ festival doesn’t pollute the environment. ‘Green’ means that we use energy carefully, and recycle our garbage. Recycling paper and bottles means that we can use them again, and save energy.”

Wow! Look at all the lights! And all the traffic on the highway! And millions of people are watching TV!

Yes, and look at all the smoke. The Earth people are crazy – they’re using up all the energy on their planet! Soon there won’t be any left!

**So, what should we do about energy and garbage? Here are some questions and answers:**

- Should we do nothing?
- We’ll soon use up all our coal and oil. We must do something.
- OK, so should we build nuclear power stations?
- What about nuclear accidents?
- All right, so should we use energy from the sun?
- What about when it rains?
- So, what is the answer?
- Everyone should use **LESS** energy. We should walk, and not use cars and buses. We should share cars when we can. An empty car wastes energy. We should turn off lights when we leave a room. We shouldn’t waste electricity. We should turn down the heat at home and at school.
- And what about garbage?
- We shouldn’t throw everything away. We should save glass bottles and take them to a recycling center. We should recycle cans and newspapers. Everyone should recycle.

**GARBAGE FACT**

In a year the average family will probably throw away one and a half tons of garbage. That’s like throwing away **HALF AN ELEPHANT!**

**So now you know! Enjoy a very green festival with MNX!**

FONTE: Prowse, P. Sprenger, J. G. (2004)



## ANEXO 11 - PROBLEMS?

# PROBLEMS?

*with your parents, boyfriend, girlfriend, teacher?*

For the best advice and the best help, write to **TOPTEEN** today!

**A** *'Dear Top Teen*

I am fifteen years old, and I haven't got any brothers or sisters. I'm having a lot of problems with my parents. They are so old-fashioned. I can't go to discos, or stay out late with my friends. They say I must concentrate on my exams. It isn't fair! I'm so angry!

*Debbie, from London*

**B** *'Dear Top Teen*

I love my girlfriend very much. But I haven't got a lot of money. I can't afford to take her to discos and cafés, etc. But there's a new boy in our street. He's richer than me and he lives in a bigger house. And he's got a car! I think my girlfriend really likes him. I feel terrible. What should I do?

*Leonard, from Manchester*

FONTE: Elaboração da professora



## ANEXO 12 - EXERCÍCIOS

**4** Read the text and mark the statements true (T) or false (F).



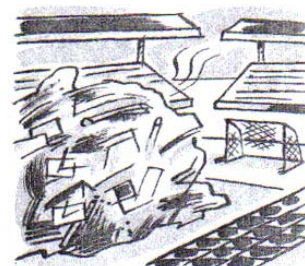
In the next three days, French dogs will eat the weight of 700 African elephants in pet food, and French women will use a swimming pool full of shampoo! In the next three nights, a child under 12 will grow 0.2 millimeters and Americans will watch 2,500 years of television. In the next three months, people around the world will buy 12 million computers and 4 million video game machines. In the next three years, people will cut down trees in Siberia from an area as big as England – that's 130,000 square kilometers. And in Bangladesh there will be 75 more people living in each square kilometer.

- 1 French dogs eat elephants in their pet food.
- 2 French women wash their hair in swimming pools.
- 3 In the next three nights, a child under 12 will grow two millimeters.
- 4 In the next month, stores will sell 12 million computers.
- 5 In the next three years, people will cut down all the trees in England.

**5** Read and complete. For each number 1–8, choose word A, B, C or D.

In Britain, people (1) \_\_\_\_\_ away enough garbage to cover 60 soccer stadiums with garbage 500 meters high! A lot of our garbage is paper – the British use 7,000,000 tons of paper every year, but they only (2) \_\_\_\_\_ 2,000,000 tons.

In other words, they (3) \_\_\_\_\_ 5,000,000 tons of paper. And you need 65,000,000 trees to make 5,000,000 tons of paper. But this is not just a British



(4) \_\_\_\_\_. Around the world, people destroy one square kilometer of forest (5) \_\_\_\_\_ two minutes. And what is (6) \_\_\_\_\_ is that for every 1,000 trees we cut (7) \_\_\_\_\_, we only grow 25 new ones. Soon there (8) \_\_\_\_\_ be any trees left at all.

- |   |           |            |             |           |
|---|-----------|------------|-------------|-----------|
| 1 | A put     | B throw    | C save      | D waste   |
| 2 | A pollute | B recycle  | C clean     | D pay     |
| 3 | A waste   | B save     | C use       | D reuse   |
| 4 | A energy  | B resource | C garbage   | D problem |
| 5 | A every   | B in       | C by        | D for     |
| 6 | A good    | B better   | C worse     | D less    |
| 7 | A up      | B down     | C in        | D off     |
| 8 | A mustn't | B won't    | C shouldn't | D can't   |

FONTE: Prowse, P. Sprenger, J. G. (2004)