

A Necessária Integração da Língua e da Cultura no Ensino da Língua Estrangeira

THE REQUIRED INTEGRATION OF LANGUAGE AND CULTURE IN THE
TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE

Klondy Lúcia de Oliveira **AGRA** *

Odete **BURGEILE** **

Resumo: Professores buscam por metodologias que facilitem o processo ensino-aprendizagem em suas salas de aula. O professor de língua estrangeira (LE), por trabalhar com alunos em cenários distantes do contexto da língua-alvo, tem a tarefa de conduzir o aprendiz não só na aquisição dessa LE, como também a uma comunicação eficaz, no contexto por ele desejado. A partir dessa proposta, discutimos o necessário envolvimento cultural do professor de LE para proporcionar ao seu aluno a construção de sentidos na cultura-alvo que o conduza à comunicação eficaz na língua objeto. Defendemos neste artigo que a comunicação em contextos e cenários específicos só se realiza através de sentidos culturalmente construídos e que são esses sentidos que conduzem a necessária compreensão de especificidades culturais. O objetivo deste artigo é discutir o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira, observando a importância da integração da língua e da cultura e a necessária formação intercultural do professor.

Palavras-chave: Interculturalismo; Língua estrangeira; Formação do professor; Cultura.

* Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia, em 2004. Atualmente, é professora titular de Língua Inglesa e Comunicação Empresarial da Faculdade Interamericana de Porto Velho – UNIRON. Contato: klondy2@gmail.com.

** Doutorado europeu (modalidade “doctorado europeo”) em Filologia Inglesa, revalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Atualmente é docente da Universidade Federal de Rondônia. Contato: odetebur@gmail.com.

Abstract: Teachers search for methodologies to facilitate the teaching-learning process in their classrooms. The professor of Foreign Language (FL), working with students at a distant scenery of the context of the target language, he/she has the task of leading the learner not only to the acquisition of FL but also to the effective communication in the context that he/she desires to use this language. From this point of view, we propose the necessary cultural involvement of teachers teaching foreign languages in order to provide to their students the sense construction in the target culture that lead them to the effective communication in the target language. We defend this because we believe that the communication in specific contexts and scenarios can be realized only through senses culturally constructed that lead to the understanding of cultural specificities. The aim of this paper is to discuss the teaching-learning process of a foreign language, noticing the importance of integrating language and culture and the requested intercultural formation of the teacher.

Key-words: Interculturalism; Foreign language; Teachers' formation; Culture.

Introdução

O processo ensino-aprendizagem exige do professor a busca por novos saberes e práticas. Quando esse processo trata do ensino de uma língua estrangeira (LE), passa a ser uma tarefa que vai muito além de repassar normas, vocabulário ou exercícios de repetição dessa língua ao aprendiz. Pressupomos que esse processo inclui identidades linguísticas diferentes relacionadas a marcos de cognição social distintos. Por isso, cremos que essa tarefa requer a construção do sentido pelo professor na cultura da língua-alvo, tanto para sua própria prática, como para o ensino dessa língua.

Ademais, compreendemos a integração da língua e da cultura como fatores dominantes no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira (LE), pois acreditamos que essa atividade tem como alvo a comunicação dentro de contextos e cenários específicos, e que tanto o discurso como a comunicação têm importância vital para a caracterização da identidade cultural de um povo. Tal crença tem como

base a concepção de que uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos e, para que ela possa dar conta disso, usa sinais cujos sentidos são especializados em um contexto, sendo que esse contexto só tem sentido especializado em um cenário que revela uma cultura. Defendemos, neste estudo, que o professor, ao ensinar uma LE, deve encaminhar esse ensino integrando as duas faces: a face da língua e a face da cultura por considerar que seja um facilitador do processo ensino-aprendizagem e propiciador de instrumentos que facilitarão a “correta” compreensão de especificidades de contextos e cenários. O que nos conduz a esse ponto de vista é a compreensão de que, com sentidos construídos culturalmente, o falante da LE estará compreendendo significados especializados num determinado grupo social e, com o estudo profundo e simultâneo da língua e da cultura, evitará conclusões ambíguas e obterá bom nível de compreensão.

O objetivo deste estudo é discutir o processo ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira, observando a importância da integração da língua e da cultura e a necessária formação intercultural do professor. Para dar conta desse objetivo revisitamos teóricos como Rod Ellis (1985), McLaughlin (1978) e Krashen (1977), que discorrem sobre o processo da aquisição e da aprendizagem. Procuramos, também, por teóricos como Witherspoon (1980), Bakhtin (1999), Fiorin (2005) e Brown (1994), com o intuito de aclarar sobre cultura e fatores culturais. Em busca de esclarecimentos à correta compreensão do sentido culturalmente construído, revisitamos Frege (1978), Raccach (2002) e Ferrarezi (2003).

Nessa revisão bibliográfica, procuramos por estudos que conduzem à interculturalidade por intermédio de autores como Benveniste (1996), Bassnett e Trivedi (1999) e Almeida Filho (2002). Com o apoio teórico descrito acima, após discorrermos sobre a importância da formação intercultural do professor para o ensino da LE, apontamos métodos que conduzam a essa formação e ao envolvimento cultural de aprendizes em sala de aula da LE.

1 A língua estrangeira, a cultura e o sentido

No que diz respeito ao ensino da língua, há a distinção entre o ensino da LE e o ensino da segunda língua (SL). Neste estudo, como

na grande maioria das literaturas sobre o tema, o ensino de LE é compreendido como o ensino de um idioma fora do contexto comunitário onde ele é falado, diferenciando-se, deste modo, do ensino de SL, que implica no ensino de um idioma a estrangeiros dentro do contexto onde ele é falado.

Sobre o processo que envolve o ensino e a aprendizagem de uma LE, observamos que há distinção entre os termos aquisição e aprendizagem e que tal distinção não tem aceitação unânime entre os teóricos revisados. Segundo Rod Ellis, em seu livro *Understanding second language acquisitions* (1985), os termos aquisição e aprendizagem não passam de uma questão terminológica. De acordo com Ellis, esses termos podem ser definidos como a internalização de regras e formas linguísticas utilizadas para a comunicação em uma segunda língua.

Para McLaughlin (1978) e Krashen (1977), o termo aquisição diz respeito à forma natural com que a criança aprende sua língua nativa e o termo aprendizagem é reservado ao processo de internalização do conhecimento pelo adulto de uma língua estrangeira por meio de instrução formal. Krashen, em seu artigo *The monitor model for second language performance* (1977), vai mais além e propõe que tanto a aquisição como a aprendizagem podem ocorrer com o adulto. Segundo esse autor, o aprendiz adulto pode internalizar as “regras” da língua-alvo mediante uma forma implícita, que ele chama de aquisição subconsciente da língua, ou, ainda, usar ambos os sistemas.

Para a compreensão e argumentação da necessária integração da língua e da cultura no processo ensino-aprendizagem da LE, procuramos clarificar nossa compreensão sobre língua e cultura e a relação entre uma e outra. Observamos, então, que os dois conceitos convivem lado a lado, mas tanto um quanto outro conduz a uma visão unilateral do todo, como afirma Witherspoon (1980, p. 2) com clareza: “Se observarmos a cultura do ponto de vista lingüístico, obtemos uma perspectiva unilateral da cultura; se observarmos a língua do ponto de vista cultural, obtemos uma visão unilateral da língua”¹ [tradução nossa].

¹ If we look at culture from a linguistic point of view, we get a one-sided view of culture. If we look at language from a cultural point of view, we get a one-sided view of language.

Susan Bassnett e Trivedi (1991, p. 14) reafirmam este ponto de vista e esclarecem: “A língua, então, é o coração dentro do corpo da cultura, e é da interação entre as duas que resulta a continuação da energia-vital”² [tradução nossa]. Fiorin (2005, p. 72) acredita também que não existe cultura sem língua e acrescenta: “a língua, de certa forma, seria o que propicia a construção da cultura; sem língua não teríamos a cultura; a língua seria um modelo de estruturalidade para linguagens da cultura de maneira geral”. Brown (1994, p. 165) compreende a cultura como um conjunto de arraigados comportamentos e modos de percepção, sendo assim um elemento altamente importante na aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.

Observa-se, então, que uma língua é algo social, histórico, determinado por condições específicas de uma sociedade e de uma cultura e, destarte, entende-se que, no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve levar em conta os fatores culturais e lembrar que toda palavra só tem sentido em um contexto que se especializa em um determinado cenário. Esse sentido dentro de um contexto, especializado num cenário, é que conduzirá o aprendiz à “correta” compreensão de especificidades culturais.

Desse modo, defendemos que o professor, ao ensinar uma LE, deve encaminhar esse ensino integrando as duas faces: a face da língua e a face da cultura, compreendendo que a cultura é, num sentido mais lato, o lugar do conhecimento intersubjetivo que permite atualizar, cada vez com mais eficácia, uma relação de equivalência interlingual.

A cultura é o que permite perceber, distinguir, exercitar ou pesquisar os hábitos linguísticos e extralinguísticos, as idiosincrasias e os mecanismos inconscientes que podem estar por detrás da produção e recepção do texto de partida e do texto de chegada. É o que conduz o interlocutor à compreensão no processo da comunicação, seja esse processo simbólico, verbal ou não verbal.

Almeida Filho (2002, p. 211) alerta para o fato de que a curiosidade cultural não raramente se apresenta como um traço de exotismo e, conseqüentemente, pode levar ao estereótipo e ao

² Language, then, is the heart within the body of culture, and it is the interaction between the two results in the continuation of life-energy.

preconceito, ficando longe dos valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos capazes de propiciar ações mais profundas de integração. Compreendemos, portanto, que, para que o ensino da LE conduza o aprendiz à comunicação eficaz na cultura-alvo, torna-se necessário que esse professor, através de metodologia adequada, propicie a esse aprendiz a construção de sentidos nessa cultura.

Na busca de compreendermos o sentido culturalmente construído recorreremos a Frege (1978) e retomamos sua concepção de unidade de sentido, com base no clássico ensaio *Sobre o sentido e a referência*.³ Para Frege, o sinal é o elemento que remete à significação e é mais do que a palavra, mas é inclusive a palavra. A referência é a substância (quando ela existe). O sentido é a ideia compartilhada como referente, isto é, uma concepção geral que permite o entendimento dos significados das frases entre os falantes.

Sobre esse tema, observamos Ferrarezi Jr. (2003) e seu pensamento a respeito desse construto. Sobre o tema, o autor, em seu artigo *A especialização dos sentidos: palavra, contexto e cenário*, comenta:

Os sentidos se constroem culturalmente, e tudo o que é construído culturalmente é, obrigatoriamente, vinculado a valores culturais. Por isso mesmo os sentidos expressam, além de suas ações referenciais, valores culturais e, por isso, geram uma *impressão* desses valores nas mentes dos falantes.

Ademais, revendo Raccah (2002) e Bakhtin (1999), entre outros teóricos revisitados, compreendemos que é essa construção de sentido que permite a compreensão de pontos de vista que pertencem à cultura da comunidade linguística estudada.

³ Este ensaio foi escrito com problemas da lógica em mente (isto é, a relação de “igualdade”) e é uma amostra dos primeiros exemplos de análise filosófica a apontar que o problema invade a língua natural e que não é um problema restrito à matemática ou à lógica formal. Deste ponto de vista, Frege e C. S. Pierce antecipam a preocupação de filósofos e críticos com os problemas que envolvem a língua e o significado, particularmente onde problemas semânticos e epistemológicos sobrepõem-se, mas exigem diferenciação (ADAMS; SEARLE, 1985, p. 624).

2 A integração linguística cultural no processo ensino-aprendizagem da LE

Com as novas exigências do mundo moderno, o aprendiz de uma Língua Estrangeira procura por um ensino que lhe possibilite a integral comunicação na língua-alvo. Desse modo, o processo ensino-aprendizagem de uma LE exige que sua proficiência não seja apenas medida pelas quatro habilidades que sempre constaram em seu *curriculum*. Isso porque a comunicação é um processo que inclui não só a fala e a escrita. É um processo que inclui gestos, olhares, meias palavras e todo um contexto cultural que inclui símbolos e valores. Em busca de obter a interculturalidade que conduza à efetiva comunicação, o professor deve construir sentidos na cultura da LE a ser ensinada e propiciar ao seu aprendiz a mais autêntica *performance*, não somente como falante da LE, mas também como um sujeito social ativo, com comportamentos culturais apropriados.

Isso significa, por exemplo, que quando o professor ensina a cumprimentar e a se despedir na LE, devem constar desse processo não somente as palavras, mas também contextos e cenários diferenciados em que serão utilizadas essas palavras. Dizer um *oi* ou um *até logo* em uma festa a amigos não será dito da mesma forma como o cumprimento ao vendedor em uma loja de departamentos.

Desse modo, julgamos necessário que, durante o processo ensino-aprendizagem da LE, esteja definida, tanto para o professor quanto para o aprendiz, a cultura-alvo em que está inserida essa LE. Porquanto, apontamos como imperativo, desde os primeiros momentos desse processo, guiar o aprendiz a usar as palavras por eles aprendidas para serem ditas baseadas no contexto (nos envolvimento individuais, nas situações), levando em conta cada cenário em que esse falante da LE estará incluído.

Um dos caminhos para que se proporcionem ao aprendiz da LE essas interações é através dos atos de fala.⁴ São nessas interações,

⁴ Sobre os atos de fala, o filósofo da linguagem John Austin elaborou, em sua obra *How to do things with words* (1962), uma teoria sobre a natureza da linguagem enquanto forma de realizar ato. Nesse estudo, Austin verificou que alguns enunciados precisavam possuir valor de verdade. A estes enunciados chamou

em contextos e cenários específicos, que o aprendiz, caso não tenha construído sentidos culturais na cultura-alvo, pode cometer enganos e mal entendidos que, geralmente, o impelem a desconfortos perante outros falantes, principalmente os falantes nativos da língua. O ensino da LE por meio de atos de fala ajuda a evitar possíveis mal entendidos e oferece oportunidades ao aprendiz para o desenvolvimento de suas habilidades à comunicação.

Desse modo, o ensino da LE requer que, tanto em turmas iniciais como em turmas de estudos avançados, os hábitos culturais sejam integrados ao estudo dessa língua. Só assim o aprendiz terá o tempo necessário para absorver os valores culturais e os hábitos que os refletem.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 90-91, p. 97) mostram que a aprendizagem da LE vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Ela aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência sobre o funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção do aluno da própria cultura por meio do contraste com as culturas estrangeiras. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento e, assim, aumentaria a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.

O componente cultural no ensino de uma língua estrangeira surgiu com Roberto Lado, na obra *Linguistics across cultures* (1957), na

constativos e a outros, que não poderiam ser classificados dessa maneira, por concretizarem uma ação ao invés de somente declararem, chamou *performativos*. No entanto, no decorrer de suas análises, John Austin chega à conclusão de que tudo pode ser considerado performativo, pois, segundo ele, não são só os verbos: prometer, apostar, aceitar; ou fórmulas com verbos no imperativo (que exigem resposta do ouvinte/receptor em atender ao locutor/enunciador) que fazem parte de enunciados performativos, mas o simples fato de dizer algo e com as palavras realizar coisas, até mesmo expressões de sentimentos que passam a existir quando são enunciadas, passa a ser performativo. Desse modo, segundo Austin, ao usarmos as palavras para significar coisas, estamos *performando* com a língua (traduzido para o português por AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990).

qual o autor apresenta o conceito de cultura com que o professor deve trabalhar e fornece subsídios sobre os tópicos dela que devem ser abordados. Hymes (1972), na década de 1970, introduz o aspecto sociolinguístico que deve ser um dos componentes da competência sociolinguística. Ele surgiu como alternativa ao modelo de competência de Chomsky, o qual se interessava apenas pelo conhecimento gramatical. Para se formular uma proposta para o ensino crítico desse aspecto tão polêmico, o termo cultura em si mesmo e no que se refere à aula de língua estrangeira parece ser um verdadeiro quebra-cabeças.

Uma pergunta que muitas vezes é negligenciada no ensino da LE é: o que é mais importante no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira: *o falar corretamente* ou *o agir corretamente*? A resposta a essa pergunta, hoje, toma um importante papel nesse processo, pois faz o professor refletir com a idéia de que se o falante de uma LE age adequadamente, sem violar as normas culturais ou sociais, a pronúncia ou erros gramaticais que ele/ela comete são mais facilmente perdoados.

Um interessante trabalho sobre valores culturais e seus impactos na comunicação está no livro de Tracy Novinger (2003), *Communicating with Brazilians: when yes means no*, direcionado ao ensino da língua portuguesa a estrangeiros. Com a leitura de Novinger, podemos ratificar a importância dos valores culturais e da linguagem do corpo à correta compreensão das especificidades culturais. O estudo de Phillips (1972) revelou que a diferença de expectativa quanto aos direitos e obrigações interacionais levam as crianças indígenas da reserva de Warm Springs, em Oregon (EUA), a reagirem ao que consideravam um comportamento interacional não apropriado do professor não indígena, silenciando em sala de aula. Saville-Troike (1980) observou, nas escolas Navajo, que o significado cultural atribuído ao volume de voz empregado pelos interagentes nesses contextos era fonte de tensão e apreensão. Os alunos indígenas interpretavam o “falar alto dos professores” como sinal de hostilidade e raiva. Estudos da LE e da Pragmática, como nos trabalhos de Virginia LoCastro (2003) e de J. Ardith Méier (2003), também mostram aspectos interessantes, pois apontam para diferentes significados (ou sentidos) em diferentes contextos e cenários.

O professor da LE, portanto, antes de pensar em ensinar a língua ao aprendiz, deve estar com sua própria formação voltada à

interculturalidade e compreender que a LE que será por ele/ela ensinada será utilizada em processos comunicativos em contextos e cenários específicos.

Essa compreensão envolve o entendimento de que esses processos comunicativos acontecem em sociedades complexas que podem ou não ser caracterizadas como cordiais ou amigáveis em suas interações sociais. Ademais, há sociedades que são consideradas cordiais, mas que, ao mesmo tempo, apresentam uma rígida divisão de classes e diferenças socioeconômicas que permitem, também, diferentes pontos de vista e compreensões variadas.

Sendo assim, a integração linguística cultural no processo ensino-aprendizagem da LE deve propiciar ao aprendiz ferramentas para que esse aprendiz, em sua prática, evite (ou pelo menos não reforce) generalizações, estereótipos e/ou discriminações. Saber usar o nível certo de polidez ou informalidade no lugar correto e na hora certa pode fazer a diferença em um processo comunicacional.

3 Métodos para o ensino intercultural da LE

O título escolhido para este artigo, *A Necessária integração da língua e da cultura no ensino da língua estrangeira*, vem da leitura e apreciação do trabalho pioneiro de Phyllis Harrison, *Behaving Brazilian*, publicado em 1983, com base em estudo que compara o comportamento social dos Estados Unidos e do Brasil.

O livro inclui sete capítulos de informações sobre a vida cultural no Brasil e uma seção sobre os gestos, que são a característica mais frequentemente pesquisada da comunicação não verbal. Embora tenha sido escrito há mais de duas décadas, o livro continua relevante.

Há uma gama de autores e obras que orientam nesse sentido. Entretanto, vemos como uma abordagem interessante para o ensino intercultural da LE o ensino do comportamento. Com os recursos da Pragmática e da comunicação não verbal, podemos ensinar esses comportamentos com auxílio da dramatização. Acreditamos que é com o auxílio desse contexto, com o uso tradicional das dramatizações, diálogos e cenas de improviso, que poderemos, enquanto professores de LE, disponibilizar as ferramentas de ensaio para um projeto mais coerente do que representa uma outra realidade cultural aos nossos aprendizes.

Gerd Brauer, em sua coleção *Body and Language* (2002), argumenta que promover dramas durante o processo de ensino-aprendizagem intercultural da LE é desenvolver não só habilidades linguísticas, mas também as habilidades não verbais.

Segundo Brauer (2002), o contato entre falantes não nativos e os jogos nativos da língua-alvo produz oportunidades para aprender sobre os diversos aspectos da cultura que vão além da linguagem falada. O drama na LE, além de visar a melhorar a fluência e a precisão, incentiva a cooperação e a empatia, conduzindo o aprendiz à valorização das interações humanas em outras culturas.

Ademais, o drama na sala de aula, durante o ensino da LE, oferece a oportunidade para que os alunos ensaiem e realizem comportamentos não verbais, expressões e modos de pensar, além de desenvolver a compreensão intercultural. Além disso, segundo Almeida Filho (2002, p. 211-213), outras características do trabalho com o aspecto cultural podem se sobressair, como o combate ao desconforto com as diferenças inexplicadas; a diminuição do encantamento acrítico com a cultura-alvo; a rejeição da cultura do outro para recolher-se na própria (supervalorizando-a) e enaltecendo valores idealizados.

Para o professor que se propõe trabalhar o ensino da LE utilizando a indispensável interculturalidade, necessário se faz conhecer as teorias da crítica etnográfica. Aqui, compreendemos a etnografia conforme Spradley (1980, p. 3), ou seja, como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

Para que se inclua esse trabalho intercultural no processo ensino-aprendizagem, apontamos, além do trabalho performático com auxílio de teorias culturais, a disponibilização, por parte do professor ao aprendiz, de filmes, entrevistas, desenhos, músicas e outros. Além disso, filmar a encenação dos seus alunos e, depois, corrigir hábitos culturais é, também, um bom modo de aprender sobre o outro e internalizar padrões culturais.

Com relação aos materiais didáticos utilizados pelo professor, Almeida Filho (2002, p. 211-213) lembra que não podem enfatizar a sociedade-alvo como se fosse em um cartão-postal idealizador, restrito

a apenas uma classe social. Devem incluir temáticas como a indústria cultural, a ciência e tecnologia, o ambiente físico dos países da língua-alvo, a história e a formação social, os valores culturais e religiosos e as expressões fraseológicas populares. Devemos verificar se as referências culturais são postas em perspectiva comparativa não valorativa à outra e às da língua materna dos alunos.

Considerações finais

O professor, ao ensinar uma LE, deve encaminhar esse ensino integrando a língua e a cultura, pois, como vimos, esse procedimento facilita o processo ensino-aprendizagem e propicia instrumentos que facilitarão a “correta” compreensão de especificidades de contextos e cenários.

O ensino da LE integrado à cultura onde essa língua é utilizada permite a construção de sentidos nessa cultura e são esses sentidos construídos culturalmente que conduzem falantes de uma mesma língua à compreensão de especificidades em contextos e cenários específicos.

Portanto, o ensino intercultural da LE envolve mais do que as quatro habilidades. Envolve o processo de comunicação que utilizamos para dar e receber informações e compreensão através do verbal, do não verbal e do simbólico. Um processo que vê a língua como o principal instrumento pelo qual construímos e mantemos nosso senso de identidade pessoal e social. O meio pelo qual construímos e mantemos todos os nossos relacionamentos, enfim, é a ferramenta com a qual afirmamos nosso lugar no mundo.

Para que essa afirmação se concretize com a utilização de uma língua estrangeira em ambientes distintos, é necessário que conheçamos e façamos uso das ferramentas que só o envolvimento cultural poderá nos disponibilizar. Isso só é possível com a necessária integração da língua e da cultura, tanto na formação do professor da LE, quanto em suas salas de aula.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 209-215.

BASSNETT, Susan; TRIVEDI, Harish (Eds.). *Translations studies*. London; New York: Routledge, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUER, Gerd. *Body and language: intercultural learning through drama*. Westport, CN: Ablex, 2002.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regent, 1994.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FERRAREZI JR., Celso. *Pensando em semântica*. 2003. (texto inédito em apostila.)

FIORIN, José Luiz. Há vínculos necessários entre língua, pensamento e cultura? In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 72-76.

PEDROSO, Sérgio Flores. *A carga cultural compartilhada: o bilhete de passagem para a interculturalidade*. 1999. 140p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREGE, Gottlob. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

HARRISON, Phyllis. *Behaving Brazilian*. Cambridge: Newbury House, 1983.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: Pride, John B.; Holmes, Janet (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin, 1972. p. 269-293.

KRASHEN, Stephen D. The Monitor model for adult second language performance. In: BURT, Marina; DULAY, Heidi; FINOCCHIARO, Mary (Eds.). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 1977. p. 152-161.

LADO, Roberto *Linguistics across culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LoCASTRO, Virginia. *An introduction to Pragmatics: social action for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

McLAUGHLIN, Barry. Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. In: LICERAS, Juana Muñoz (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1978. p. 153-176.

MEIER, Ardith J. Posting the Banns: a marriage of pragmatics and culture in foreign and second language pedagogy and beyond. In: FLOR, Alicia Martinez; USÓ JUAN, Esther; GUERRA, Ana Fernandez (Eds.). *Pragmatic competence and foreign language teaching*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2003. p. 185-210.

NOVINGER, Tracy. *Communicating with Brazilians: when yes means no*. Austin, TX: U of Texas Press, 2003.

RACCAH, Pierre Yves. La Semántica de los puntos de vista: hacia una teoría científica y empírica de la construcción del sentido. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 129, p. 45-72, 2002.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. Cross-cultural communication in the classroom. In: ALATIS, James E. (org.) *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1980.

SPRADLEY, James. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

PHILLIPS, Susan U. Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, Courtney B.; JOHN, Vera P.; HYMES, Dell H. (Orgs.) *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

WITHERSPOON, Gary. Language in culture and culture in language. *International Journal of American Linguistics*, v. 46, n. 1, 1980.

ZINK BOLOGNINI, Carmen. O livro didático de língua estrangeira como cartão-postal. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 17, 1991.