



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

**ASPECTOS CULTURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS *ENGLISH IN A
GLOBALIZ/SED WORLD E WAY TO GO!***

BIANCA DÉBORAH DA SILVA GOMES

CAJAZEIRAS – PB

2016

BIANCA DÉBORAH DA SILVA GOMES

**ASPECTOS CULTURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS *ENGLISH IN A
GLOBALIZ/SED WORLD E WAY TO GO!***

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

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Orientador: Prof. Dr. Marcilio Garcia de Queiroga

CAJAZEIRAS – PB

2016

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

G633a Gomes, Bianca Déborah da Silva
Aspectos culturais nos livros didáticos English in a Globalized World e Way To Go! / Bianca Déborah da Silva Gomes. - Cajazeiras, 2016.
45f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga.
Monografia (Licenciatura em Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2016.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Língua estrangeira. 3. Livro didático. 4. Ensino de línguas. I. Queiroga, Marcílio Garcia de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

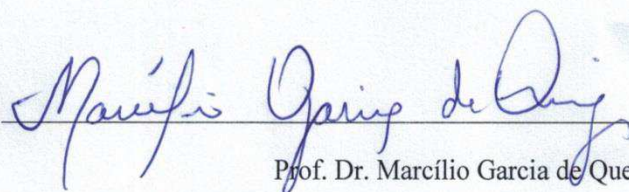
CDU - 811.111

BIANCA DÉBORAH DA SILVA GOMES

ASPECTOS CULTURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS *ENGLISH IN A
GLOBALIZED WORLD E WAY TO GO!*

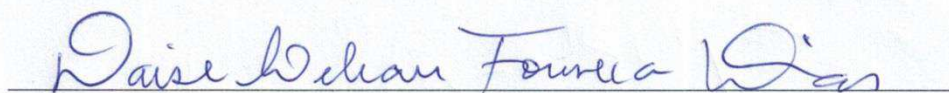
APROVADA EM: 24 / 05 /2016

BANCA EXAMINADORA



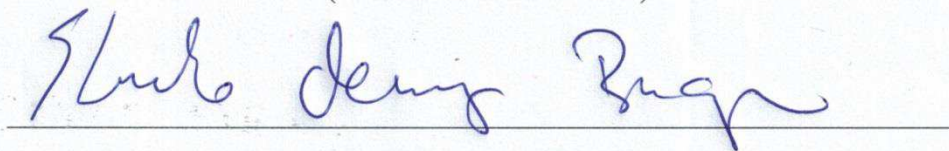
Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

(Orientador)



Prof^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias

(Examinador interno- UFCG)



Prof. Ms. Elinaldo Meneses Braga

(Examinador interno- UFCG)

A Deus, pela vida, pela oportunidade de ser a cada dia um ser humano melhor, pela sabedoria concedida para a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelas oportunidades de viver ao lado de pessoas maravilhosas, pelos momentos felizes, tristes e necessários nessa etapa tão desejada da minha vida.

A minha mãe, Maria Socorro da Silva, meu amor maior, que esteve ao meu lado me impulsionando a ir além do que eu pensava ser capaz e me incentivando a seguir em frente, sempre.

A meus familiares e amigos, pelo amor e carinho dados em todos os momentos da minha vida.

A meu estimado orientador, Dr. Marcílio Garcia de Queiroga, pela dedicação, paciência e credibilidade a mim cedidas na reta final da minha vida de graduanda.

A banca, Daise Lilian e Elinaldo Braga, pelo apoio e contribuição para o aprimoramento do meu trabalho.

A meus queridos professores, Daise Lilian, Elinaldo Braga, Fabione Gomes, Francimar Sousa, Iris Helena, Marcílio Garcia e Marcus Mussi pelos valiosos ensinamentos, e que me ajudaram a progredir tanto como pessoa quanto como profissional durante todos os anos de graduação.

A meus amigos, Alyne Araújo, Edson Freitas, Ironildo Júnior, Mayara Duarte e Vanuza Gonçalves, pela companhia diária e pelos momentos compartilhados na busca dos nossos ideais. A vocês todo o meu apreço.

A todos que acreditaram em mim e contribuíram diretamente para essa conquista.

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

RESUMO

Muito vem sendo discutido a respeito das vantagens e desvantagens de incrementar ao ensino de língua inglesa aspectos culturais. Sem dúvida, a questão cultural configura-se como item enriquecedor ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Estudos realizados por diversos estudiosos, tais como Brown (2001), Kramsch (1993) dentre outros, apontam que língua e cultura são intrinsecamente ligadas, visto que a linguagem expressa os pensamentos e a forma dos indivíduos enxergarem o mundo, bem como os valores, crenças e atitudes de um povo. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é analisar como e quais aspectos culturais são trabalhados nos livros didáticos *English in a Globalized World* e *Way to go!* adotados no último ano do Ensino Médio de Escola Pública, visando estabelecer a importância do trabalho de cultura no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, também será apresentada a importância de integrar ao ensino de línguas o componente cultural. Para tanto, será utilizado como aporte teórico as contribuições de Kramsch (1993; 1998; 2012), Moran (2001), Brown (2001), entre outros estudiosos da área. Desse modo, este trabalho consiste em um estudo bibliográfico, baseado no estado da arte acerca da temática.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, Ensino de Língua Inglesa, Livro Didático.

ABSTRACT

Much has been discussed about the advantages and disadvantages to increase to the English language teaching cultural aspects. No doubt, the cultural issue is configured as an enriching item to the learning process of a foreign language. Studies conducted by many scholars such as Brown (2001), Kramsch (1993) and others, point out that language and culture are intrinsically linked, since that language expresses the thoughts the way of individuals to see the world, as well as their values, beliefs and attitudes. In this context, the objective of this paper is to analyze how and what cultural aspects are approached in English language textbooks of the high School in Public Schools, in order to establish the importance of the culture in the teaching-learning process of a foreign language. Besides that, it will be presented the relevance to integrate the teaching of languages the cultural component. For this, it will be used the theoretical support the contributions of Kramsch (1993; 1998; 2012), Moran (2001), Brown (2001), among other scholars in the area. Thus, this paper consists in a bibliography study, based on the state of the art on the theme.

KEYWORDS: Culture, English Language teaching, Textbooks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	12
1.1 DEFINIÇÕES DE CULTURA.....	12
1.2 ABORDAGEM CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	15
2 CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A REALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	20
2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	20
2.2 PENSANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO.....	23
3 ASPECTOS CULTURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	27
3.1 DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	27
3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

Por volta dos anos 70, com a guinada dos estudos comunicativos no âmbito de ensino, surge o interesse em desenvolver um trabalho que integre aspectos culturais no ensino de Língua Inglesa. A questão cultural apresenta-se como um importante fator na aprendizagem de uma segunda língua, pois o aluno de Língua Estrangeira (LE) precisa conhecer mais do que os códigos linguísticos da língua alvo, este também necessita possuir a “habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada” (ROZENFELD, 2007, p. 69), uma vez que apenas a aquisição de estruturas linguísticas não garante que os sujeitos dialoguem entre si, respeitando uns aos outros (BARBOSA, 2009). Na verdade, um dos objetivos do ensino de cultura é proporcionar ao aluno o contato com outra cultura com o intuito de conhecer sua própria realidade em contraste com outras. Além disso, através do trabalho com aspectos culturais o professor pode garantir aos estudantes conhecer e respeitar as diferenças do outro.

Nesse sentido, integrar ao ensino de Língua Inglesa a abordagem intercultural é um meio de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, tanto para os docentes quanto para discentes. No entanto, isso não é tarefa fácil, visto que uma série de fatores interfere na efetivação dessa prática. Uma delas diz respeito ao trabalho inadequado da dimensão cultural, o que gera, como consequência, estereótipos culturais. De acordo com Rozenfeld (2007) a integração da abordagem cultural ao ensino de língua visa estabelecer reflexões e compreensão da cultura em estudo bem como promover o conhecimento de sua própria cultura, tendo como foco o diálogo e respeito entre os envolvidos.

Um dos materiais didáticos mais presente no ensino de Língua Inglesa e que auxiliam o professor na execução das aulas é o Livro Didático (LD). O LD é usado frequentemente como guia de conteúdo ou, quase sempre, trabalhado literalmente, ou seja, são utilizados sem nenhuma alteração ou auxílio de outros materiais didáticos. No entanto, essa ferramenta não atende todas as demandas exigidas no ensino de LE, visto que nem sempre são pensadas para o trabalho com o componente cultural, não tendo, assim, aspectos linguísticos e culturais explorados concomitantemente. Como consequência, nos Livros Didáticos, alguns conteúdos são priorizados em detrimento de outros. Nesse caso, o ensino da língua inglesa é baseado na transmissão de sistemas morfológicos e sintáticos da língua em estudo, o que pode tornar a aprendizagem uma prática de memorização de regras gramaticais.

A partir do exposto acima, este trabalho tem como objetivo analisar como o item “Cultura” é abordado nos livros didáticos de Língua Inglesa intitulados *English in a Globalized World* e *Way to Go!*, do terceiro ano do ensino médio, adotados pela Escola Francisco Augusto Campos da cidade de Nazarezinho, Paraíba, com o intuito de estabelecer a importância do Ensino de Cultura em sala de aula. Além disso, serão tratadas nesse estudo a relação existente entre Língua e cultura bem como as vantagens adquiridas com a integração de aspectos interculturais na aula ao ensino de Língua Estrangeira. Toda a pesquisa terá como viés teórico as contribuições de Kramsch (1993; 1998; 2001), Brown (2001), Moran (2001), entre outros.

Assim, o trabalho será desenvolvido em três capítulos, nos quais serão mostradas questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa associada à abordagem cultural. Para tanto, algumas definições de cultura serão elencadas bem como sua aplicabilidade e importância no processo de aprendizagem de uma segunda língua, baseado em estudos bibliográficos acerca do tema. Além disso, a relação de indissociabilidade entre cultura e língua será apresentada, tendo como base os documentos oficiais do ensino médio (PCN, 2000; PCN+, 2002). Por último, serão analisados dois livros didáticos do ensino Médio de escolas públicas, tendo como foco de análise aspectos culturais presentes nos manuais analisados.

É importante evidenciar que esta pesquisa foi desenvolvida a partir do interesse pessoal pelo tema em discussão, e baseada em estudos de disciplinas do Curso de Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, bem como também pela crença de que aspectos culturais não são abordados em sala de aula, considerando que tal item caracteriza-se como enriquecedor ao ensino de LE. Sendo assim, considera-se o tema de grande relevância pessoal e profissional. Portanto, com esse estudo busca-se contribuir com o trabalho do professor nas decisões no ensino de LE, principalmente se tratando da Língua Inglesa, esta que é considerada Língua Internacional.

1 CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

1.1 DEFINIÇÕES DE CULTURA

O termo cultura possui conceitos amplos e complexos, o que torna sua definição uma atividade difícil. É importante salientar que um dos motivos pelos quais o termo cultura não tem um conceito fechado é o caráter dinâmico deste. De acordo com as mudanças históricas e sociais surgiam novas definições dele, pois na medida em que a sociedade muda, o seu construto, a cultura, ganha novas interpretações. As definições de culturas circundam por diversas áreas do conhecimento, incluindo a antropologia, a sociologia e a sociolinguística. Portanto, neste trabalho são apresentadas algumas definições para o termo e tendo sido selecionado a que mais condiz com o foco da pesquisa.

Etimologicamente, a palavra cultura, do latim *colere*, tem significado referente a cultivo, ou seja, o que está relacionado com o que nasceu ou o que foi preparado. Nesse sentido, cultura refere-se a tudo que é construído pelo o homem no ambiente em que está inserido. No século XVIII, o termo francês *Civilisation* era comumente usado para se referir a aspectos materiais, frutos do trabalho do homem, tais como artefatos, artes, os quais estavam presentes em uma determinada comunidade. Já o termo germânico *Kultur* era frequentemente usado para representar as manifestações espirituais dos povos. Nesse período, o termo referente à cultura expressava apenas os aspectos materiais de uma cultura o que, com o tempo, veio a mudar e tomar outras proporções (LARAIA, 2006).

A primeira definição de cultura, segundo Laraia (2006), que se aproxima de muitas definições estudadas atualmente foi de Edward Tylor (1832-1917) e resumiu os dois termos acima citados. Para ele, as realizações humanas, material e espiritual, foram sintetizadas em um vocábulo “Culture”. Tylor (1871) diz que o termo se refere a “[...] este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871, p.1). Sendo assim, cultura, em seu sentido amplo, representava não somente crenças e valores presentes dos seres humanos, mas também a materialização destes em sociedade. Antes da definição de Tylor (1871), cultura estava estritamente vinculada à produção concreta do homem em sociedade. Entretanto, com o passar do tempo, o termo adquiriu novos conceitos e tornou-se relevante para estudos em diversas áreas do conhecimento.

Segundo Kramsch (1998) uma das formas de compreender o que é cultura é contrastá-la com a natureza. Para a autora, essa comparação leva a uma discussão ainda mais complexa - será o homem fruto da natureza ou a cultura o determina? Retomando ao que vem sendo discutido, entende-se que o que é cultural não é natural, uma vez que o homem é definido pela cultura tendo como base às estruturas socioculturais as quais ele está inserido. Eagleton (2005), por sua vez, propõe uma definição de cultura como uma dialética entre o artificial e o natural. O artificial seria a forma como o ser humano muda o meio em que vive, enquanto que o natural é como a natureza modifica o homem.

Com o passar dos anos, novas definições foram surgindo e contemplando o sentido do termo cultura existentes nos dias atuais. A exemplo disso, Santos (1987) apresenta duas concepções de cultura. Na primeira delas, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo. Já a segunda refere-se ao conhecimento, ideias e crenças bem como as maneiras que estas existem na vida social. A questão da terminologia e significado de cultura tornou-se mais importantes a partir do século XIX tendo em vista que o poderio das nações europeias se intensificava pelo mundo (SANTOS, 1987).

Uma definição mais atual de cultura é a de Moran (2001). O autor, por sua vez, divide cultura em três componentes fundamentais: produtos, práticas, perspectivas, e adiciona a esta última dimensão duas categorias, pessoas e contextos sociais. Para Moran (2001, p. 24, tradução nossa)

A cultura é a forma de vida em evolução de um grupo de pessoas, e consiste de certas práticas compartilhadas e associadas a certos produtos compartilhados, com base em certas perspectivas compartilhadas sobre o mundo e definida por contextos sociais específicos.¹

De acordo com Moran (2001, p. 36-38), os produtos são representados pelos locais físicos, instituições sociais, pelas artes e artefatos; as práticas referem-se ao que as pessoas fazem e como elas agem, como se relacionam uma com as outras; as perspectivas equivalem às crenças e valores enraizados na mente das pessoas; o grupo de pessoas refere-se de mesmo modo a uma comunidade, se visto em sua totalidade, ou em grupos de indivíduos, apresentam suas especificidades e o contexto social específico constitui as inter-relações que acontecem entre pessoas em um determinado contexto. Considerando a complexidade do termo cultura, essa definição possibilita uma melhor aplicabilidade se tratando de ensino de língua, o que

¹ “Culture is the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts”, no original.

proporciona uma melhor percepção dos componentes culturais, por apresentar-se dividida em blocos.

Kramsch (2012) compartilha o mesmo pensamento de Moran (2001) uma vez que, para a autora cultura é “o significado que os membros de um grupo social dão a prática discursiva, a qual eles compartilham em um determinado espaço e tempo e ao longo da vida histórica do grupo” (KRAMSCH, 2012, p.69). Nesse sentido, cultura é o resultado de práticas, pensamentos e valores dos povos interagindo entre eles em um determinado momento histórico. Kramsch (1998) divide a concepção de cultura em três patamares: o social, que denomina a maneira como as pessoas enxergam o mundo ao seu redor, como agem, pensam e compartilham as mesmas crenças e valores no presente (perspectiva sincrônica); o histórico compreende a forma com as pessoas se reconhecem como participantes de uma mesma história em comunidade, em seus feitos gloriosos, evoluções e produções concretas (perspectiva diacrônica); e o imaginário que, segundo a autora, contempla os sonhos comuns e imaginários partilhados que resultam em decisões de uma comunidade.

Outro ponto fundamental a ser discutido sobre definições de cultura é o uso formal e informal do termo. O aspecto formal, conhecido também como Cultura com “C” maiúsculo, consiste no “conhecimento concreto sobre belas artes tais como literatura, música, dança, pintura, escultura, teatro, e filmes.” (CHLOPEK, 2008, p.11), em consonância com a definição de Moran (2001), compreende ao primeiro componente, *produtos*. Por outro lado, a maneira informal de cultura, ou cultura com “c” minúsculo, refere-se às “[...] atitudes, premissas, crenças, percepções normas e valores, relacionamento social, costumes [...]” (2008, p. 11) das pessoas, o que equivale às *práticas* e *perspectivas* definidas por Moran (2001).

Tendo em vista o exposto acima, cultura, em todas as definições, é parte fundamental para a construção da identidade do indivíduo em sociedade. Portanto, nesse trabalho, cultura será tratada como práticas sociais compartilhadas em contextos e comunidade de fala, visando estabelecer a sua relação com língua e comunicação no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, baseada nas contribuições de Moran (2001), Kramsch (1993, 1998, 2012) e outros.

1.1. ABORDAGEM CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A relação entre língua e cultura é discutida com veemência no contexto atual de aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Segundo Kramsch (1993), o componente cultural era visto como um complemento a mais às quatro habilidades linguísticas. Sendo assim, cultura era abordada em aulas de LE como item adicional, não sendo obrigatório o seu uso de forma mais ampla. Segundo a autora, um dos percussores dos estudos culturais foi Robert Lado com o seu livro titulado *Linguistics across Culture*, que apontava a importância do trabalho com cultura na sala de aula de língua inglesa. Já por volta do século XVIII, os alemães Johan Herder (1762- 1835) e Wilhelm Von Humbolt (1762- 1835) compartilhavam a ideia de indissociabilidade entre cultura e língua. Para eles, as línguas, mesmo possuindo propriedades universais, eram determinadas pelas culturas as quais elas pertenciam.

Durante muito tempo no contexto de ensino de LE, a questão cultural foi negligenciada em detrimento da memorização de regras morfológicas e sintáticas (Richards & Rodgers, 2001). Sendo assim, os métodos de ensino abordavam apenas aspectos gramaticais e vocabulário. Um dos métodos mais conhecidos no processo de ensino e de aprendizagem é o da *Gramática e da Tradução*. Tal método tinha como pressuposto o ensino voltado para a estrutura linguística, com o objetivo de possibilitar ao aluno o acesso à leitura de textos clássicos. Além disso, o trabalho com as habilidades linguísticas também era esquecido, levando o aluno a conhecer a língua superficialmente. Ainda por volta de 1940, o Método da *Gramática e da Tradução* (MGT) estava efetivamente presente no contexto de ensino de línguas. Entretanto, devido a controvérsias a respeito de sua eficácia, o MGT foi parcialmente substituído pelo *Método Direto* (MD) que, por sua vez, tinha o foco na aprendizagem oral da língua.

Assim, na tentativa de tornar o ensino e aprendizagem mais significativo e eficaz, o MD foi incorporado ao processo ensino-aprendizagem através do Movimento de Reforma. Esse método, diferentemente do MGT, visa estabelecer a comunicação oral entre os aprendizes. Nesse sentido, a língua alvo está presente em toda a conversação, sendo esta mediadora da aprendizagem. Alguns estudiosos e defensores do MD acreditam que os estudantes de uma LE entenderiam e aprenderiam a língua em estudo falando-a. Nesse sentido, as atividades referentes ao MD eram voltadas para o desenvolvimento oral, tais como diálogos e repetição de vocábulos e frases. Aqui, as habilidades de fala e escuta eram privilegiadas, sendo as outras trabalhadas de forma superficial. No ano de 1931 no Brasil, o

Ministério da Educação e Saúde Pública, oficializou o uso do MD, o qual passou a ser obrigatório nas escolas de línguas. Durante a Segunda Guerra Mundial, o MD ressurgiu nos Estados Unidos com uma nova roupagem, o *Método Audiolingual*, tendo com defensores como Bloomfield, Skinner e Lado.

Em 1970, o ensino tornou-se mais do que uma prática de repasse de conteúdos e formas de uma determinada língua, mas um ensino voltado para a interação entre língua e uso social. Com a *Abordagem Comunicativa (AC)*, o processo ensino-aprendizagem passou a configura-se como um veículo que conduz os aprendizes a construção de sentido e entender que uma simples frase pode significar mais do que se imagina. É nesse momento que a questão cultural surge com grande relevância no cenário do ensino de línguas e torna-se alvo de constantes pesquisas na área da Linguística Aplicada.

Os estudos dos aspectos culturais aplicados ao ensino de línguas se intensificaram, de acordo com Kramsch (2001), a partir da década de 80, devido ao interesse em ensinar línguas com foco na comunicação entre os falantes. Sendo a aula pensada como oportunidade de comunicação entre os aprendizes, o ensino deixa de ser pautado em um método estruturalista, no qual a prática docente de línguas se resumia a traduções de textos e memorização de regras. Desse modo, um dos objetivos de ensinar uma língua é preparar o aluno para falar e adequar o uso desta em diferentes contextos bem como estabelecer a comunicação eficaz entre os participantes. Com isso em mente, fica evidente que para compreender a forma de agir, pensar e interagir do outro é necessário ensinar muito mais do que aspectos linguísticos de uma língua, mas também trazer para a aula aspectos culturais presentes no cotidiano dos falantes da língua em estudo.

No entanto, a busca pelo método “perfeito” (BROWN, 2001) era alvo de inquietação para os estudiosos. De acordo com Leffa (1988), a busca por um método ideal, que visava um ensino eficaz, no qual todos os alunos aprenderiam no mesmo tempo e pela mesma técnica estava longe de existir. Segundo o mesmo, a escolha do método dependia da percepção que se tinha de língua. Assim, se a língua fosse tomada como um sistema independente, o método de ensino deve ser pautado no estudo de suas partes separadamente. Por outro lado, se considerada como prática social deve-se buscar um ensino capaz de envolver o aluno em contextos comunicativos e propiciar a inferência deste na construção de sentidos. Nesse sentido, língua não pode ser entendida/ensinada fora de uma determinada situação de uso real (LEFFA, 2012, p. 292).

Assim, percebe-se que a questão cultural apresenta-se como um importante fator na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o aprendiz necessita conhecer mais do que os

código linguísticos da língua alvo, este também necessita possuir a “habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada” (ROZENFELD, 2007, p.69), uma vez que apenas a aquisição de estruturas linguísticas não garante que os povos dialoguem entre si, respeitando umas as outras (BARBOSA, 2009). Na verdade, um dos objetivos do ensino do item cultural é proporcionar ao aluno o contato com outra realidade cultural possibilitando, assim, conhecer sua própria realidade em contraste com outras. Além disso, através do trabalho com aspectos culturais o professor pode possibilitar aos estudantes conhecer e respeitar as diferenças do outro. De acordo com Laraia (2006, p.52), língua é “um processo cultural” e diz que: “(...) a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

Dessa maneira, entende-se que língua, cultura e comunicação estão intimamente interligadas, uma vez que a língua, que possui caráter comunicativo, forma-se em um ambiente cultural específico. Assim, todo o conhecimento adquirido pelo indivíduo, maneira de pensar, agir, acreditar, são transmitidos por meio da linguagem em consonância com uma determinada cultura. Nesse caso, uma língua representa uma cultura visto que através do código linguístico são transmitidos crenças e valores, a escolha de palavras, de expressões, a forma de repassar a informação é adequada pelo falante de acordo com o contexto de fala. Tais atitudes são determinadas pela bagagem cultural que cada indivíduo adquiriu ao longo da vida (KRAMSCH, 1998).

De acordo com Kramsch (1998), a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural do falante. Para a autora, muitos fatores representam essa relação entre cultura e língua. No ato comunicativo, o indivíduo manifesta fatos e ideias que são experiências comuns a membros de um grupo cultural bem como cria experiências por meio da língua e faz escolhas que refletem na sua identidade, tais como optar por adequar a fala ao conversar pelo telefone ou em uma conversa entre amigos ou com o chefe. Isso implica em uma escolha feita através do meio em que o falante está inserido. Além disso, os falantes consideram os signos linguísticos parte de sua identidade, visto que através do uso da língua eles observam, neles e em outros falantes, particularidades presentes na cultura de cada indivíduo.

Essa questão também é discutida por Brown (2001) que aponta para a importância de se trabalhar aspectos culturais na sala de aula. Para ele, “quando você ensina uma língua, você também ensina um sistema complexo de costumes culturais, valores e maneiras de pensar, sentir, e agir” (BROWN, 2001, p. 64). O autor ainda chama atenção para o processo de aculturação que pode ser encarado, de acordo com a postura do professor, como criador de

estereótipos, bem como pode levar o aluno a valorizar a cultura do outro e menosprezar a sua própria cultura. Nesse sentido, é importante desenvolver no aluno a consciência cultural em sala de aula.

De acordo com Tomlinson e Masuhara (2004), consciência cultural é a percepção que se tem da própria cultura e da cultura de outras pessoas. Segundo os autores, o desenvolvimento da consciência cultural possibilita aos alunos adquirir empatia e sensibilidade pela cultura do outro, facilitando a aquisição de uma língua. Assim, desenvolver a competência cultural na aula vai além do estudo sobre culturas diversas, a noção da bagagem cultural do outro e do próprio aprendiz também é foco de estudo bem como as influências que essa provoca no comportamento do aprendiz. Além disso, engloba, contudo, o conhecimento de como explicar e entender a diversidade cultural com o objetivo de auxiliar na comunicação entre as pessoas de diferentes culturas.

Apesar das discussões sobre a importância de trabalhar aspectos culturais na sala de aula de Línguas e dos vários estudos na área, ainda existem dificuldades na efetivação do ensino de cultura nas escolas. Fornecer ao aprendiz um ambiente a competência intercultural é uma prática complexa. Sendo assim, uma série de questionamentos aparece e, de certa forma, dificulta o trabalho com o componente cultural. Uma das perguntas mais frequentes de professores de Inglês sobre o ensino de cultura é em relação *a qual cultura ensinar*. Essa questão é demasiadamente complicada, considerando que, há algumas décadas, a língua inglesa ganhou o status de língua internacional² e é umas das línguas mais faladas no mundo. Desse modo, deve-se considerar apenas aspectos culturais das grandes comunidades hegemônicas, tais como Inglaterra e Estados Unidos, ou trazer para a aula aspectos culturais de países que tem a língua inglesa como primeira língua?

Outro fator importante em relação ao ensino de cultura trata-se de quais aspectos culturais ensinar. Sabe-se que cultura se divide em dimensões, entre elas está o estudo de artefatos, monumentos, literatura e artes da cultura alvo, isso implica no enfoque na Cultura com “C” maiúsculo. Por outro lado, estudos atuais apontam para uma preferência do ensino de aspectos do estilo de vida, modo de pensar e agir das pessoas enquanto comunidade de fala, o que compreende ao estudo da cultura com “c” minúsculo. A essa se dá mais prioridade devido ao fato de tais aspectos não serem facilmente vistos nos textos e apresentarem grande importância para se evitar choques culturais entre aprendizes de culturas diferentes. Portanto,

² Língua global- Língua utilizada em escala mundial

Língua franca- Língua comum a vários povos

Língua Internacional- Considerada 2ª língua ou língua estrangeira comum na comunicação entre falantes de línguas diferentes

(re) pensar sobre essas questões é de fundamental importância para desenvolver no aprendiz a competência comunicativa pensada através do uso da abordagem intercultural.

Quando se fala em competência comunicativa diretamente se remete à comunicação, sendo assim, a aula deve ser pensada para o ato comunicativo. Com isso em mente é possível perceber que a escolha dos materiais didáticos que serão usados na aula, influencia diretamente nos resultados que se pretende alcançar. Segundo Almeida Filho (2013), os materiais didáticos apresentam-se como item fundamental para o enriquecimento intelectual tanto do professor quanto do aluno e neles estão inseridas as abordagens a serem priorizadas no ensino. Para o autor, deve ser considerado no material didático o conteúdo, instância pela qual toda a matéria é fundamentada; o processo, a técnica usada para repassar o conteúdo; e reflexão formadora, esta se caracteriza pelos resultados adquiridos através do uso de uma determinada abordagem e de conteúdos. No livro didático, material didático mais presente na sala de aula de línguas, é perceptível os três fatores descritos por Almeida Filho (2013).

Nesse sentido, o livro didático, atualmente, vem sendo objeto de estudo em diversas áreas do ensino, devido a sua importância no contexto escolar. Assim, considerando que o livro didático apresenta-se como um forte aliado no ensino de língua inglesa, buscou-se analisar como a questão cultural é abordada na aula através dos conteúdos presentes nele. Contudo, observa-se que, os livros didáticos são constituídos, em grande maioria, por conteúdos gramaticais, sendo enfatizado o método tradicionalista de ensino.

2 CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A REALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

2.1. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

O processo ensino- aprendizagem de uma língua estrangeira é, há muito tempo, alvo de frequentes discussões, uma vez que esta prática apresenta-se indispensável para a comunicação entre diferentes culturas. Assim, é perceptível a necessidade existente entre os povos em estudar outras línguas e as variadas finalidades para tal prática. Comercialização de produtos, prestígio social, relações interpessoais, entre outros, eram e ainda são, alguns dos motivos que levavam a sociedade a aprender uma nova língua (RICHARDS & RODGERS, 2001). Com isso em mente, faz-se necessário traçar um breve panorama sobre o ensino de língua inglesa, no contexto nacional, tendo como ponto de partida as diferentes mudanças do currículo, a partir das leis que tratam do ensino de língua estrangeira, especialmente a nível médio bem como as orientações didáticas presentes nos *Parâmetros Nacionais Curriculares* (PCN).

Durante o império brasileiro, o ensino de línguas modernas apresentava-se com problemas em sua execução. A primeira dificuldade enfrentada no ensino, de acordo com Leffa (1999) era a falta de metodologia apropriada e problemas na administração. Nesse período, as línguas modernas, consideradas línguas vivas, eram ensinadas do mesmo modo como as línguas mortas. O que prevalecia era o conhecimento linguístico e estrutural das línguas transmitidas através da tradução e gramática. Por outro lado, o poder centralizado nas congregações dos colégios que possuíam, segundo o autor, muito poder e pouca habilidade para encarar as dificuldades do ensino de línguas estrangeiras. Outra dificuldade no ensino de línguas nesse período foi a diminuição gradativa das horas de aulas dedicadas as línguas bem como a diminuição do número de línguas obrigatoriamente ofertadas no currículo.

A princípio, as Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) não estavam presentes no currículo escolar. Somente em 1855, o currículo adquiriu caráter plurilíngue. Desse modo, eram abordadas em sala de aula três línguas estrangeiras, inglês, francês e alemão, de caráter obrigatório, e italiano em um ano, de caráter facultativo. Aqui, o objetivo do ensino de línguas era possibilitar o acesso a textos literários nas línguas estudadas, tendo o foco voltado para a tradução e gramática. Em 1915, a quantidade de idiomas foi reduzida para dois: francês e inglês ou alemão, sem nenhuma mudança metodológica (DONNINI, 2010).

As mudanças ocorridas no período da Reforma Francisco Campos em 1931 foram além de conteudistas, metodológicas. Finalmente, o Método Direto foi inserido ao ensino de línguas modernas. Conforme Leffa (1999), tal acontecido é considerado tardio visto que veio a acontecer no Brasil trinta anos depois da oficialização desse método na França. De acordo com Donnini (2010), o uso do *Método Direto* (MD) foi um marco na história do ensino de línguas estrangeiras, no qual o ponto de partida para o ensino-aprendizagem era a própria língua em estudo. Isso possibilitou uma mudança significativa no ensino, uma vez que a partir de então a língua falada era objeto e veículo de estudo. Além de representar uma forma de disseminar a língua inglesa, o uso do MD também possibilitou o melhoramento do ensino de LE nas escolas secundárias evidenciando a importância do estudo das LEs.

Consoante Leffa (1999), após a Reforma Capanema em 1942, considerada uma das mais importantes para o ensino de Línguas, era recomendado o uso do MD visando trabalhar os aspectos linguísticos, que caracterizam-se desde a compreensão à leitura e escrita na língua em estudo, bem como os aspectos educacionais, possibilitando ao aluno refletir sobre suas práticas, e também os aspectos culturais que compreende em o aluno conhecer outras civilizações e compreender as atitudes e crenças de outros povos. Para tanto, o material a ser introduzido em aula deveria conter leitura, preferencialmente com ilustrações, trabalho com vocabulário selecionado a partir da frequência de seu uso, além de materiais audiovisuais. Ainda nesse período, todas as decisões que circundavam a educação eram de responsabilidade do Ministério de Educação, sendo desta entidade, todas as escolhas, desde conteúdos a metodologias e materiais didáticos.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, o ensino de línguas modernas passou de ser obrigatório para ser visto como atividade. Dessa maneira, muitas línguas estrangeiras foram retiradas do currículo e, quando não, a carga horária diminuiu para uma hora de aula. Isso se deu devido à redução de séries do 1º e 2º graus. A partir disso, o ensino tornou-se menos valorizado, visto que era tido como uma disciplina que complementava as demais. A obrigatoriedade do ensino de Línguas modernas no Brasil só se deu no ano de 1996 como prescrito na LDB e Bases a nível fundamental e médio. No ensino fundamental, seria ensinada uma língua estrangeira de caráter obrigatório, a língua inglesa, a qual se apresentava bastante disseminada no âmbito escolar. Já a nível médio, seriam inseridas ao currículo duas línguas, uma obrigatória e outra optativa, sendo esta última escolhida de acordo com as necessidades da comunidade onde o alunado está inserido.

Atualmente, as línguas estrangeiras modernas apresentam-se como parte essencial para o desenvolvimento educacional dos cidadãos (BRASIL, 2000). Essa configuração se dá

devido ao seu ingresso na categoria de Linguagens, Código e suas tecnologias presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Antes disso, como citado acima, as LEM eram caracterizadas como disciplinas complementares no currículo escolar e sem nenhuma utilidade prática. Pouca, ou nenhuma atenção era dada ao ensino de línguas, sendo estas muitas vezes consideradas irrelevantes ao ensino. No entanto, essa realidade mudou na medida em que a função do ensino de línguas tornou-se mais evidente.

Conforme os PCN, “As línguas estrangeiras modernas assumem a sua função intrínseca, que durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens” (BRASIL, 2000, pag. 26). Dessa maneira, entende-se que as línguas estrangeiras são de fundamental importância para a formação acadêmica e pessoal dos indivíduos, visto que através do ensino destas os estudantes passam a compreender o mundo e as diferentes formas de agir e pensar da comunidade em que estão inseridos. Além disso, o contato com outras línguas possibilita, portanto, o contato com outras culturas propiciando, assim, uma gama de conhecimentos e valores imensuráveis para sua formação cidadã.

Ainda de acordo com os PCN (2000), o papel do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) é possibilitar o contato com outras culturas através dos códigos linguísticos e da aplicabilidade desta em situações reais cotidianas. Assim, nota-se que a função da língua está voltada para questões que vão além dos códigos linguísticos. Isto é, as diferentes formas de viver, agir e sentir dos povos da língua em estudo, aspectos culturais destes, tornam-se presentes na sala de aula e passam a fazer parte do cotidiano escolar. É possível perceber, então, que a questão cultural configura-se como papel indispensável para o ensino de Língua inglesa no contexto atual.

Traçando um panorama diacrônico do ensino, e de acordo com o que já foi exposto nesse trabalho, o componente cultural, apesar de diversas discussões a respeito de sua importância ao ensino de uma língua estrangeira, pouco é explorado na sala de aula. Na verdade, o ensino de cultura é entendido, apenas, como mera exposição de artefatos e monumentos, na maioria dos casos, de países hegemônicos, como curiosidades sobre tais países. O ensino superficial da língua em sala de aula pode ocasionar mal entendidos na comunicação, uma vez que o aluno é condicionado a aprender a cultura de forma fragmentada, proporcionando, assim, a criação de estereótipos culturais.

No contexto atual escolar, uma das discussões mais recorrentes no ensino de línguas estrangeiras é a relação entre língua e cultura. Tradicionalmente, ao se ensinar uma língua estrangeira privilegia-se transmitir aspectos linguísticos e gramaticais desta, tendo como ponto de partida atividades de repetições e diálogos na língua alvo. No entanto, essa

modalidade de ensino apresenta-se em meio a críticas a respeito de sua aplicabilidade bem como eficácia.

Através do exposto acima, nota-se que o material didático utilizado em sala é determinado pela abordagem de ensino que é priorizada ao ensino. Desse modo, nota-se a importância do livro didático, ferramenta que está presente na sala de aula e auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Com isso, o LD apresenta-se como parte importante se tratando do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que o mesmo reflete os processos de ensino e aprendizagem vivenciada pelo ensino de línguas (LAJOLO, 1996).

2.2. PENSANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO

O ensino de língua inglesa no contexto atual conta com a presença de recursos que ajudam o professor em sua função, conduzir o aluno a conhecer uma nova língua. Assim, os materiais didáticos assumem papel importante como ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Logo, surge a pergunta *O que são materiais didáticos?*. Tomlinson (*apud* VILAÇA, 2001, p. 4) define material didático como “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Nesse sentido, material didático é tudo aquilo que auxilia o professor na transmissão do conhecimento. São materiais didáticos vídeos, fotocópias, CD, o livro didático, sendo este último o mais utilizado em sala de aula.

O Livro Didático apresenta-se como uma ferramenta de auxílio ao professor em sala de aula. Embora sua nítida importância no cenário educacional, tal objeto não apresenta muitos estudos a seu respeito. Assim, faz-se necessário elencar as alterações ocorridas em seu uso nas escolas até hoje, sobretudo seu uso no ensino médio, o que é uma das propostas deste trabalho. Além disso, será mostrado como eram abordados os conteúdos e abordagens de ensino nos mesmos bem como a relação existente entre professor, aluno e livro didático.

De acordo com Leite (2003), o uso de materiais didáticos como auxílio da aprendizagem não é recente. Segundo a autora, “[...] Comenius (1592 – 1670) em sua *Didactica Magna* já recomendava que os recursos mais diversos fossem aplicados nas aulas para desenvolver uma maior e melhor aprendizagem”. Em relação ao ensino de línguas, os primeiros livros tinham o objetivo principal de estudar aspectos estruturais da língua com foco em atividades como ditado e diálogos. Nesse ponto, os livros eram, de fato, gramáticas

baseadas em métodos que restringiam a língua ao ensino e aprendizagem da forma escrita desta (PAIVA, 2008).

A obra considerada didática adotada no Brasil é datada de 1820, nomeada *Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras* de autoria de Manuel José de Freitas. Tal obra tinha como intuito levar a mocidade a usar as línguas com mais facilidade e de forma clara e simples. (FREITAS *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 28). Somente no final do século XIX, os livros passaram a ser produzidos por editoras brasileiras. A editora considerada pioneira foi a de Francisco Alves, o qual notou a lucratividade do mercado editorial. A princípio, os livros eram impressos na Europa, porém devida a primeira guerra passaram a ser produzidos no Brasil. A quantidade de livros era pequena e voltada para o ensino de português, matemática e história. Quanto aos livros de língua inglesa, em 1931 eram adotados livros considerados clássicos da literatura inglesa para o ensino. Tais livros seriam trabalhados somente na última série do ensino de inglês (OLIVEIRA, 1999).

Segundo Lajolo (1996), o livro representa mais do que uma ferramenta escolar. O livro didático acaba por determinar conteúdos e atividades, bem como adequar as estratégias de ensino em sala. Assim, o LD prescreve “o *que se ensina e como se ensina o que se ensina*” (LAJOLO, 1996, p.4). A autora também chama a atenção para o fato de o livro ser um aliado no processo de ensino, porém, esclarece que o seu uso deve ser, de certo modo, criticado por parte do professor na construção da aprendizagem do aluno. De acordo com Lajolo (1996), a aquisição do conhecimento deve partir das escolhas do professor perante as necessidades do aluno, não sendo o livro didático tal mediador.

Apesar de diversas discussões a respeito de sua importância no âmbito escolar, ainda existem controvérsias a respeito do uso do LD em sala de aula. Um dos motivos para justificar a desvantagem de utilizar o LD é o caráter autoritário presente no mesmo. De acordo com Johns (*apud* TILIO, 2008, p.3), os conteúdos trazidos no livro didático são, em muitos casos, expostos como verdades absolutas, os quais não se devem contrariar. Além disso, o conteúdo dos LDs, às vezes, podem conter informações erradas e ultrapassadas. De acordo com Lajolo (1996), não é tarefa fácil explicar ao aluno um erro contido no livro didático, justamente por ser este considerado, muitas vezes, detentor do saber. A autora afirma também que, independente do livro ser bom ou ruim, parte do professor tornar o ensino significativo através de suas escolhas. Assim, “O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor” (LAJOLO, 1996, p. 8).

Dessa maneira, novamente fica evidente a importância do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. Contudo, muitas vezes o professor não está apto para fazer decisões a cerca de como administrar o livro didático em sala de aula. Muitos professores não tem noção de como proporcionar, através deste material, a construção do conhecimento, bem como possibilitar o diálogo entre os participantes do processo e acabam, literalmente, seguindo fielmente o livro didático. Como dito anteriormente, isso é um dos problemas do uso do livro didático: torná-lo mediador da relação entre professor-aluno-aprendizagem.

Com o passar dos anos, os livros didáticos passaram a apresentar-se com uma nova roupagem. Atualmente, o LD apresenta-se com conteúdos que vão além do ensino estrutural da língua em estudo. Programas governamentais surgiram e deram ao LD lugar de destaque para discussões a respeito de sua escolha, função e melhoria no ensino de línguas. No entanto, é possível perceber que uma série de fatores interfere na chegada dos livros didáticos desde sua produção a adoção pela escola.

O Plano Nacional do Livro Didático- PNLD- criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e custeado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado em 19 de agosto de 1985. Tal programa apresentou mudanças significativas para o uso do livro didático nas escolas de ensino básico. Como exemplo disso, o PNLD estabelece que o livro didático a ser trabalhado seja escolhido pelo professor da disciplina. Além disso, o livro passa a ser adquirido e financiado pelo governo federal (LIMA, *apud* SOARES, 2007). Em relação ao ensino médio, a adoção do livro didático aconteceu somente em 2004 com a criação do Plano Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Os livros de Língua Estrangeira foram inseridos no programa a partir do ano de 2010.

O uso do livro didático no ensino médio acompanha os moldes adotados desde a criação do PNLD e deve seguir as abordagens e conteúdos exigidos nos livros já existentes. De acordo com os PCN+ (2002), orientações complementares aos PCNEM (2000), houveram mudanças no ensino médio, as quais passaram a exigir diferentes posturas tanto da organização escolar, diretores, coordenadores e professores, quanto do alunado. Nesse momento, a escola de ensino médio passa a ser o lugar responsável por “[...] preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente [...]” (BRASIL, 2002, p.8). Assim, o conhecimento a ser adquirido nessa fase escolar apresenta-se como uma ponte para a formação crítica e autônoma do aluno.

As orientações educacionais curriculares presentes no PCN+ (2002) no ensino médio enfatizam a relação entre língua e cultura, uma vez que “o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um

produto cultural complexo” (BRASIL, 2002). Nesse sentido, ao estudar uma língua o aluno também está em contato com os aspectos culturais dessa língua em estudo. A relação existente entre língua e cultura é parte da construção do documento em questão e, consecutivamente, refletirá na prática docente em sala, bem como nos materiais didáticos a serem adotados no âmbito escolar.

Outro ponto de destaque nas orientações educacionais complementares, que também é nitidamente presente nos PCN (2000), é o foco na comunicação em várias situações reais de fala presente no cotidiano dos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Assim, espera-se que a aula de inglês seja pensada para o desenvolvimento comunicativo da língua, na qual seja explorados conteúdos que permitam ao aluno a compreensão de textos orais e escritos dentro da realidade, assim como a reflexão a respeito do mundo em que vivem (BRASIL, 2002). De acordo com os mesmos, o professor tem papel importante na transmissão do conhecimento, tendo como objetivo levar o aluno a produzir significados.

Considerando a importância dos aspectos culturais no contexto de ensino de línguas procurou-se investigar como tais aspectos são abordados em livros didáticos de ensino médio, uma vez que estes são considerados um dos materiais didáticos mais presente no ensino de língua Inglesa. Além disso, trazer para a discussão a importância do corpus a nível médio como auxílio e preparação para o mundo do trabalho, principalmente em se tratando do último ano de ensino.

3 ASPECTOS CULTURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

3.1 DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

As discussões acerca da importância da relação do ensino de língua inglesa com aspectos culturais dos países falantes desta língua e a relação de indissociabilidade entre língua e cultura associada à relevância do livro didático como ferramenta de acesso ao conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira norteiam essa pesquisa. Tais aspectos foram discutidos ao longo dos capítulos anteriores e serviram como fundamento para ter uma maior fundamentação ao analisar o corpus selecionado para este trabalho. A proposta de análise apresentada nesse estudo toma como base dois livros didáticos adotados em uma escola pública, com o objetivo de identificar como a questão cultural é tratada nesses manuais didáticos.

A primeira coleção escolhida para esse estudo é intitulada *English in a Globalized World*, de autoria de Maura Regina Dourado e Carla Alessandra de Melo Bonifácio, publicado por MVC editora em 2009. A outra coleção, *Way to Go!*, é de autoria de Kátia Tavares e Claudio Franco, publicado pela Editora Ática e adotado para os anos de 2015, 2016 e 2017. Ambas as coleções foram adotadas para o ensino médio pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Augusto Campos, da cidade de Nazarezinho, PB.

Assim, esta análise parte de uma visão mais global dos livros, apresentando a sua estrutura, aspectos relevantes, a própria disposição do livro, para então chegar-se a um olhar mais específico acerca do aspecto cultural apresentado a fim da observação se este privilegia um recorte mais voltado para culturas hegemônicas como as da Inglaterra e Estados Unidos ou se contempla um olhar mais amplo sobre culturas de países anglófonos em geral. Também será observado se o item cultura aparece desenvolvido em partes diversas ou se ele tem uma parte específica dedicada a ele.

A coleção *English in a Globalized World* (doravante, Livro 1), adotada no ano de 2010, foi a primeira coleção de livros didáticos de língua Inglesa a serem usados na escola. A obra é composta por 3 volumes e pensada para estudantes brasileiros, tanto de escolas públicas e particulares do ensino regular. Em sua apresentação, as autoras elencam os objetivos do livro, dentre eles está o de desmistificar a crença de que não se aprende inglês no ensino regular. Além disso, a importância da língua inglesa no contexto atual de ensino é

evidenciada bem como o acesso a outras culturas através do estudo do inglês como língua estrangeira.

O volume 3, foco de análise desse estudo, trata de Língua(gem) relacionadas as áreas educacional e profissional. Ou seja, esta unidade estabelece uma relação entre o ensino e mercado de trabalho, como prescrito no PCNEM (2000). Toda a coleção é organizada em quatro lições, cada uma contempla um assunto a ser discutido ao longo das aulas e baseadas no objetivo do volume, nesse caso, as esferas da educação e da profissionalização. Assim, cada lição é distribuída por seções as quais são lineares a todas as lições.

As lições são divididas da seguinte maneira: o título da lição, os objetivos a serem alcançados durante o estudo, a exploração do conhecimento prévio dos alunos com a seção *Where do you stand?*. Após a abertura, segue a seção *Food for Thought*, que tem como objetivo levar o aluno a pensar e repensar sobre o assunto. Em seguida, a seção *Building Knowledge*, como o nome sugere, proporciona a construção e ampliação do conhecimento a cerca do tema. A seção seguinte objetiva possibilitar o aprendizado de vocábulos recorrentes ao tema da lição. Após isso, há uma sistematização dos gêneros textuais trabalhados na coleção. A forma e uso da língua inglesa são explanados na seção *Standart Language: Use and Form*. Ao fim da lição, a seção *Where do you stand now?* convida o aluno a fazer um ajuste, reestruturar ou manter sua opinião inicial em relação ao tema. A auto avaliação *Self-assessment*, é feita através de questões elaboradas tanto sob os moldes do vestibular tanto como forma de reflexão crítica da aprendizagem.

A segunda coleção, *Way to Go!* (doravante, Livro 2) adquirida para as escolas públicas por intermédio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), está sendo usada desde 2015 e permanecerá sendo usada pelos anos 2016 e 2017. Assim como a coleção descrita acima, esta também é dividida em 3 volumes, um para cada série do ensino médio, e destinada para estudantes de escola pública. O volume 3 da coleção *Way to Go!* É dividido em 8 unidades que tratam de temas variados, tais como ressentimento, trabalho, literatura, meio ambiente. De acordo com as autoras, a obra foi planejada com o intuito de contribuir com o desenvolvimento do indivíduo, fazendo uso da linguagem e suas práticas sociais. Com isso, ao decorrer das unidades são tratados uma variedade de gêneros textuais e temas recorrentes no cotidiano dos alunos, bem como a exploração do caráter interdisciplinar da língua Inglesa.

Assim, cada unidade é distribuída em partes nas quais são iniciadas com a ativação do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema e gera discussões sobre os possíveis temas relacionados *Warming up*. A seção de leitura é composta por quatro subdivisões; a primeira

acontece antes da leitura propriamente dita *Before Reading* que objetiva ativar as ideias dos alunos; a segunda consiste em uma leitura compreensiva de forma geral e detalhada do texto *Reading for General Comprehension, Reading for Detailed Comprehension*. O seguimento seguinte trata do vocabulário de forma sistemática e contextualizada *Vocabulary Study*. O conhecimento gramatical, e habilidades de leitura, fala e escrita são abordados após o vocabulário *Language in Use; Listening and Speaking; Writing*. Logo após esse estudo, o livro sugere debates em grupo sobre o que foi aprendido acerca do tema e, posteriormente, uma revisão do tema é proposta *Looking Ahead; Review, Thinking about Learning*.

Ao observar ambos os livros presentes nessa discussão percebeu-se características similares quanto a seus objetivos práticos em aula. Pontos convergentes como a ativação do conhecimento de mundo dos alunos antes de iniciar a unidades bem como a auto avaliação, como forma de conferência da aprendizagem fazem parte de ambas coleções. Apesar das similaridades exigentes nos livros, há também pontos divergentes entre os mesmos. Na apresentação da primeira coleção, *English in a Globalized World* (Livro 1), não evidencia em suas seções o trabalho com as habilidades linguísticas, embora estas sejam trabalhadas no conteúdo. Por outro lado, a segunda, *Way To Go!* (Livro 2), apresenta nitidamente o enfoque das habilidades em sua apresentação.

Outro ponto importante a ser destacado nos livros é o enfoque dado às esferas educacional e profissional nos conteúdos, visto que, de acordo com os PCN (2000), o ensino médio é uma preparação para o mundo do trabalho. Tal preparação é mediada pelo ensino de língua inglesa, esta considerada relevante no contexto atual. Assim, percebe-se que ambos os autores na elaboração dos livros baseiam-se nas sugestões prescritas nos documentos oficiais. Tal consideração facilita na adoção deste pelas escolas, uma vez que “Um livro que não se adeque aos PCN é considerado fora dos padrões educacionais vigentes reconhecidos pelo MEC, podendo estar condenado ao fracasso comercial” (TILIO, 2006, p. 134). Além do que, o trabalho com uma variedade de gêneros textuais, como viu-se nos livros possibilita um maior conhecimento das formas de manifestação linguística e o uso adequado em cada situação de uso. Além disso, o enfoque dado aos itens culturais também apresentou de maneira diferenciada em ambos os livros.

3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para esse estudo, foram escolhidas duas unidades, uma de cada coleção, com a finalidade de identificar como são tratados os aspectos culturais. Esse estudo resulta da apresentação dos dados adquiridos através da análise dos livros didáticos *English in a Globalized World* e *Way to go!*. Essa pesquisa teve como fundamentação teórica as contribuições de Moran (2001) e Kramsch (1998) a cerca de ensino de cultura, além de outros autores. Para a realização desta foi tomado como ponto de análise as dimensões culturais apresentadas por Moran (2001): Produtos, perspectivas e práticas, esta última engloba pessoas e contextos sociais. Também é importante mostrar, a princípio, como o item cultural é apresentado pelos autores como um todo nos livros analisados.

No livro 1 será analisada a unidade 2, a qual tem como título *Letramento Escolar: Passando da Educação Secundária a Superior*. A Unidade traz um debate entre estudantes nativos da educação secundária de cinco países falantes de Língua Inglesa, Austrália, Canadá, Inglaterra, Estados Unidos da América e Nova Zelândia. Esse debate explorado na seção *Where Do You Stand?* e é norteado por uma pergunta *Whaddya think? Is high school preparing you for success in the real world?*. Os estudantes relatam suas opiniões a respeito da qualidade do Ensino Secundário em relação à preparação para o mundo do trabalho. Antes disso, as autoras sedem ao aluno uma pré-leitura acerca do sistema educacional brasileiro (Leis de Diretrizes e Bases), evidenciando as finalidades do Ensino Médio com o objetivo de gerar debate entre os alunos e confrontando as ideias com o pensamento dos estudantes nativos.

Na seção seguinte, *Food for Thought*, são disponibilizados textos informativos mostrando as diferenças e semelhanças entre os sistemas educacionais dos países citados acima. Além disso, a forma de acesso às universidades também são expostos nessa unidade na seção *Building Knowledge*. Ainda explorando o acesso a universidades, as autoras trazem o vocábulo “College” e as definições referentes a cada país e como eles determinam o que nós conhecemos como graduação. Os testes de proficiência também são retratados nessa unidade, com o objetivo de levar o aluno a conhecer a relevância da língua inglesa no ingresso em algumas universidades do exterior.

A seção *Building Vocabulary and Genre Knowledge* objetiva contribuir com a construção do vocabulário e gênero tratados na unidade. As definições dos vocábulos *Literacy* e *literate*, bem como as palavras que se relacionam com *school*, *college*, *exam*,

university, e palavras britânicas e americanas que diferem na escrita são trazidas de forma contextualizada no conteúdo. A parte gramatical é trabalhada no item seguinte e tem o intuito de aprofundar o conhecimento dos alunos sobre grupos nominais com pós-modificadores, a distinção entre *each* e *every* além de identificar elementos de coesão e suas funções.

A seção *Where do you stand now?* propõe uma entrevista com alunos brasileiros para identificar o que estes pensam sobre a educação secundária está preparada nas seguintes instancias: Trabalho, Escolha de carreira, cidadania, vida real etc. Posteriormente, a auto avaliação se inicia com questões de vestibulares estrangeiros como forma de aprimorar e conhecer sua aprendizagem a respeito do tema estudado ao longo da lição. Deve-se salientar que após cada texto presente na unidade há exercícios de compreensão textual para fixar o conhecimento adquirido:

Where Do You Stand Now?

- Interview a number of students (negotiate the number of students with your teacher) to find out if they think Brazilian high school education is preparing them for:
 - a. work
 - b. career choice
 - c. citizenship
 - e. real life
 - f. others
 If not, ask them about their role in changing this situation.

Self-Assessment

1. [ACT] Which of the following is equivalent to $(x)(x)(x)(x)$, for all x ?

- a. $4x$
- b. x^4
- c. $x + 4$
- d. 4^x
- e. 2×2

2. [IELTS] Look at the graph below and complete the following report by writing no more than three words or a number in each space:

Pupils passing school-leaving exams, by subject and sex, 1983-84

Subject	Boys (%)	Girls (%)
English	44.7	61.5
Mathematics	41.9	42.2
Biology	7.2	7.6
Chemistry	8.9	6.7
Physics	10.0	6.3
French	20.2	22.7
Geography	23.0	20.7
History	17.2	23.4
Craft Design & Technology	18.9	10.1

©Connell, S. Focus on IELTS, Longman, 2002, p.99

Figura 1: Exercícios de compreensão textual
Fonte: DOURADO; BONIFÁCIO, 2009.

A unidade 1, *Ethnic Diversity in Brazil*, será o foco de análise do Livro 2, *Way To Go!*. A unidade apresenta-se inicialmente com uma imagem que será objeto de discussão antes do texto, isso compreende a seção *Warming up*. Além disso, os objetivos da lição são expostos na primeira página. Depois do estudo da gravura inicial, exercícios escritos de compreensão textual são trazidos para o debate. A seção *Before Reading* consiste em uma atividade que explora o conhecimento de mundo dos alunos em relação a alguns termos relacionados ao tema, tais como *prejudice*, *policies*, *awareness*. A sessão de leitura é

constituída de um texto com o título “*Brazil’s New Era of Racial Policy*”, o qual é explorado nas atividades seguintes de interpretação geral e específica do texto. A seção correspondente à formação do pensamento crítico dos alunos, *Reading for A Critical Thinking*, indaga os estudantes a respeito de como o Brasil vem encarando a diversidade étnica e se as políticas adotadas promovem de fato igualdade entre as etnias.

O vocabulário dessa unidade consiste na formação de palavras e colocações. As palavras trabalhadas nessa seção estão contextualizadas com o tema aqui explorado. A revisão da gramática é dada através da utilização de fragmentos contidos no texto. A revisão é dada pelos usos dos tempos verbais presente simples e passado simples. Em seguida, os alunos encaram atividades de verificação de aprendizagem. Após isso, o passado perfeito, foco gramatical dessa unidade é explicado. É importante salientar que a explicação desse tempo verbal não é realizada através da explicação de regras e usos dedutivamente, mas por meio de exemplos extraídos de textos para que o aluno induza os usos do passado perfeito. É disponibilizado um gráfico que explica a quantidade de imigrantes brasileiros. A partir disso, os alunos desenvolvem as atividades e conhecem os usos e formas do tempo verbal em estudo.

As habilidades linguísticas são trabalhadas nas seções seguintes e toda a ação é guiada pela apresentação do conteúdo seguido por atividades escritas. A primeira atividade é composta por três quesitos que devem ser respondidos através da imagem disposta ao lado das questões. A capa da revista americana *People* traz uma foto de Barack Obama, presidente dos Estados Unidos da América. Posteriormente, o *listening* compõe-se de uma reportagem sobre o presidente na luta pela igualdade racial nos Estados Unidos. Ainda na parte do *listening* aspectos fonéticos da língua inglesa falada são apresentados para o estudo. Na atividade seguinte, são trazidos nomes de três famosos ativistas civis, Rosa Sparks, Abdias do Nascimento e Nelson Mandela, com o intuito de gerar debate entre os estudantes a cerca do conteúdo.

Além disso, a atividade escrita proposta pelo livro consiste na produção de *cartoon*, gênero textual que mistura linguagem verbal e não-verbal para tratar de um assunto em forma de humor, para tal produção, são dadas dicas de como produzir *cartoons*. Depois da atividade concluída, há a exposição da produção final para os colegas de classe. Por último, as autoras fornecem aos estudantes mais informações sobre a diversidade cultural no Brasil, através de *cartoons* e imagem objetivando promover um debate entre os participantes e a socialização do conhecimento adquirido ao longo da unidade.

Embora o enfoque da análise seja uma unidade de cada livro é importante fazer um apanhado geral de como o item cultural é abordado nos livros analisados. Ao observar a apresentação dos livros, é possível notar que houve, de fato, uma preocupação em trazer como conteúdo o que, segundo os documentos oficiais (PCN, 2000) consiste em ser essencial para o aluno a nível médio. Assim, questões relacionadas ao mercado de trabalho e de autonomia estão presentes na proposta de ambos os livros analisados. Além disso, o emprego de temas transversais e a apresentação de variados gêneros textuais na construção do conhecimento fazem parte das discussões no decorrer das atividades proposta no material. Quanto ao item cultural há uma variação na apresentação desse tema nos livros.

O livro 1 traz em sua apresentação a importância que a língua inglesa tem na construção e mediação do conhecimento entre culturas. Desse modo, as autoras reafirmam o papel de língua franca adquirido pelo inglês atualmente, evidenciando, assim, que o que será mostrado no livro, não serão apenas formas e usos da língua de países como a Inglaterra e os Estados Unidos, mas também de países que também possuem a língua inglesa como língua oficial. Nesse sentido, a diversidade linguística da língua inglesa é foco principal nessa coleção e, segundo as autoras, tem o objetivo de preparar o aluno para a comunicação em um mundo discursivo globalizado, sendo mediado pela língua Inglesa. Como dito no capítulo anterior, o livro 1 aborda questões relacionadas as áreas educacional e profissional e a correlação dessas com os aspectos linguísticos da língua inglesa. Essa temática norteia todos os exercícios e ações a serem desenvolvidas na aula.

Por sua vez, no livro 2 a importância de se estudar língua inglesa é abordada como instrumento importante para adquirir tanto o conhecimento pessoal quanto profissional. Conforme as autoras, o livro apresenta-se como fonte de ajuda ao aluno, o qual foi planejado para contribuir na aquisição do conhecimento através de práticas sociais. Um dos objetivos da obra, de acordo com a apresentação, é explorar a diversidade cultural e linguística, bem como as habilidades de compreensão e produção textuais em língua inglesa. Essa obra é composta por variadas temáticas, tais como diversidade cultural, arrependimento, amor, meio ambiente. Esses temas desencadeiam uma série de discussões em sala e proporcionam a aquisição do conhecimento.

O livro 1 apresenta uma conversa entre estudantes canadenses opinando sobre como estão sendo preparados para o mercado de trabalho no ensino secundário. Dentro das dimensões de Moran pode-se classificar esse item cultural na categoria de perspectivas. Esta atividade possui caráter informativo, pois visa engajar o aluno emocionalmente e

intelectualmente, fazendo-o expressar suas opiniões a respeito de um assunto comum a comunidades diferentes.

Bobby, 17: No. Being in high school is not realistic enough. There should be guest speakers **who** have real-life experience to tell us what to expect when **we** graduate. Courses like drama and phys ed are a waste of taxpayers' money.

Colleen, 17: No. I haven't been taught things like economics, managing my money, etc. I think there should be classes or seminars to help **us** out if **we** have questions about what's really going on in the real world.

All, 16: Yes. Each course in school teaches **you** different things depending on what you would like to do as a career. I think that **these courses** are a stepping-stone to higher education.

Each is used when we think about members of a group individually, and every if we think of them in total. In Portuguese, they mean 'cada' and 'todo(a)', respectively.

Frances, 18: No. I think there should be more teachers **who** have worked in the real world instead of coming straight from university because they haven't experienced life. I think that cutting the curriculum back by a year was a bad idea because I don't feel that I will be fully prepared when I leave school.

Ruby, 15: Yes. But, if I were to make any changes to the way things are done I would make the classes a lot smaller so that the students could get the attention that **they** require in order to work to **their** full potential.

Rose-Mary, 17: Not really, because **they** teach you some things that you won't need to use in the real world, **which** to me is a waste of time. If I were to make any changes I would take out the courses that won't benefit us towards our future career goals.

Charlotte, 16: Yes. Careers class helped me a lot. Some people may disagree but as long as you keep up with your work it will benefit you in the end. I think more of the courses should be taught with a "hands on" approach as opposed to being taught by the textbook so much. Courses such as co-op will definitely help me to get the experience I need for later on.

Figura 2: Entrevista sobre o ensino secundário

Fonte: DOURADO; BONIFÁCIO, 2009.

Na maioria de seus conteúdos a língua apresenta-se como práticas da cultura, de acordo com a teoria de Moran (2001), visto que houve uma preocupação em promover um debate sobre um determinado tema entre os envolvidos através do gênero entrevista, na unidade analisada. A identificação dos parâmetros trazidos por Moran são de difícil identificação, uma vez que, segundo Moran, a língua incorpora produtos, práticas, perspectivas, comunidades e pessoas.

A atividade posterior ao texto, a compreensão textual, expõe uma discussão baseada nas respostas dadas pelos estudantes nativos de inglês a cerca do ensino secundário no Canadá. Tal discussão sugere uma comparação entre a opinião dos alunos brasileiros com os nativos sobre o tema, o que leva o aluno a refletir sobre o meio em que vive. Na seção *Food for Thought*, as autoras trazem uma pré-leitura mostrando que as culturas possuem diferentes sistemas de organização de ensino. Explicam que o Brasil possui estruturas denominadas fundamental e médio, e que tal característica é diferente em outros países.

Where Do You Stand?

Pre-reading: Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as finalidades do ensino médio incluem preparação para o trabalho, exercício de cidadania, aprimoramento como pessoa humana (valores morais e éticos) e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina. Diante desses objetivos, qual o papel da escola? E o seu? Como você avalia o ensino secundário brasileiro? Confronte sua opinião com a opinião de oito jovens sobre o sistema educacional canadense.

Figura 3: texto sobre o sistema educacional brasileiro
Fonte: DOURADO; BONIFÁCIO, 2009.

Assim, são distribuídos após essa informação os textos retratando os sistemas educacionais de cinco países Austrália, Canadá, Inglaterra, Estados Unidos e Nova Zelândia.

Food For Thought

Pre-reading: Diferentes culturas possuem diferentes sistemas de educação. A estrutura do que denominamos ensino fundamental e médio, no Brasil, difere do ensino primário e secundário em outros países no tocante ao calendário escolar, à duração do ensino básico, às disciplinas do currículo, à jornada diária que o aluno cumpre na escola. Leia os textos abaixo, prestando atenção especial às semelhanças e diferenças entre os sistemas educacionais:

Australia
Academic year: March-November
Length of primary and secondary education: 12-13 years, higher school certificate or Senior Secondary Certificate of Education
National curriculum: English, Mathematics, Studies of Society and the Environment, Science, Arts, Languages other than English, Technology and Personal Development, Health and Physical Education.

Canada
Academic year: September-May
Length of primary and secondary education: 11-13 years, Baccalauréat or General certificate of education
National curriculum: English Language Arts; Fine Arts [Elementary]; Français; French Language Arts; Health/Career and Life Management; Information and Communication Technology (ICT); Mathematics; Physical Education (PE); Science; Social Studies

England
Academic year: September-July
Length of primary and secondary education: 12 years, General Certificate of Secondary Education
National curriculum: English, mathematics and science. Foundation subjects are: Design and Technology; Information and Communication Technology (ICT); History; Geography; Modern Foreign Languages; Music; Art and Design; Physical Education (PE); Religious Education; Citizenship; Work-related learning; and PSHE (personal, social and health education).

The United States
Academic year: September-May
Length of primary and secondary education: 12 years, high-school diploma
National curriculum: Mathematics (Algebra, Geometry, Algebra II, and/or Precalculus /Trigonometry); English; Social Science (History, Government, and Economics courses, always including American History); Science (Biology, Chemistry, and Physics); Physical education (at least one year).

Baccalauréat [French] or Baccalaureate [Eng] - an examination that you take when you are 18 years old in France and some other countries that allows you to study at a university.

UNESCO Publishing. World Guide to Higher Education: A comparative survey of systems, degrees and qualifications. 3rd ed. Versões: Presses Universitaires de France, 1996, p. 22.

Adapted from: www.wikipeia.org

Figura 4: Sistemas educacionais
Fonte: DOURADO; BONIFÁCIO, 2009.

Ao fim do texto o aluno é orientado a ler e prestar a atenção nas semelhanças e diferenças existente entre cada sistema educacional, esta atividade caracteriza-se como informativa e reflexiva, visto que os alunos vão expos seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, refletir sobre pensar sobre sua própria realidade. Logo em seguida, é feita uma atividade discursiva, a qual os alunos vão assemelhar as características observadas nos textos.

Em partes, é possível notar que as autoras tiveram uma preocupação em trazer para a discussão o item cultural. A comparação de ideias culturais se faz presente na maioria das atividades dessa unidade. Através da comparação, o aluno passa a conhecer a realidade de outras culturas, nesse caso sobre os sistemas de ensino, e de certa forma, conhecer a sua realidade. As atividades propostas contemplam o que se espera do trabalho com cultura, pois acredita-se que comparando-se as divergências e convergências os alunos não criam estereótipos, assim como não desvalorizam nenhuma cultura estudada. Na verdade, o que ocorre é uma troca de ideia que resultará em reflexões da própria cultura. (VOLLMUTH, apud ROZENFELD, 2007)

A seção *Building Knowledge* inicia-se com um pequeno texto informativo que trata agora do ingresso no ensino superior. O texto mostra como acontece o processo para ingressar nas universidades dos países citados acima. Posteriormente, são disponibilizados outros textos, porém desta vez para tratar do vocábulo *college*. Os textos mostram como a falsa cognata *college* apresenta diferentes significados em diferentes países.

further [adj] - additional

MBA - Master of Business Administration

routes - paths; possibilities

range - to place among others in a position/situation

on average - is used to indicate that a number is the average of several numbers

empowered - authorized

made up - composed

several - an imprecise way to refer to a number of things or people, when the number is not large, but is more than two

faculty - a faculty is a group of related departments

single-sex school - is a school that only accepts boys or girls exclusively

likely - adjective expressing probability

England

"Colleges" are British educational institutions operating in parallel to universities. Nearly every UK town has got one. A college delivers various vocational and career based courses, within the level of Further and Career Based education. Sometimes colleges also offer higher education programmes of study, from undergraduate courses through to postgraduate ones, including MBA. Colleges offer alternative routes of study upon completion of the GCSEs. Students' age ranges from 16 to 70 years old, due to the range of subjects offered. Most students, however, are between 20 and 30 years old, on average.

The United States of America

By contrast to British usage, in American English the term "college" is generally reserved for institutions of higher education, which are often totally independent and fully empowered to grant degrees. The usual practice in America today is to call an institution made up of several faculties and granting a range of higher degrees a "university" while a smaller institution only granting bachelor's or associate's degrees is called a "college". Nevertheless, a few of America's most prestigious universities, such as Boston College, Dartmouth College and the College of William and Mary, have retained the term "college" in their names for historical reasons though they offer a wide range of higher degrees.

New Zealand

In New Zealand the word "college" normally refers to a newer secondary school for ages 13 to 17. In contrast, most older schools of the same type are "high schools", and "high schools". Also, single-sex schools are more likely to be "Someplace Boys/Girls High School", but there are also very many coeducational "high schools". There is no distinction between "high schools" and "colleges".

Text Comprehension

2.13. What does **college** mean in the countries above?

(a) Australia () high schools

(b) Canada () institutions of higher education.

(c) England () community college or a technical, applied arts, or applied science school.

(d) The United States () high schools that provide secondary education, residence halls and also institutions of tertiary education that are smaller than a university, run independently or as part of a university.

(e) New Zealand () an educational institution which can offer vocational and career based courses as well as higher educational programmes.

Figura 5: Definições do vocábulo *College*
Fonte: DOURADO; BONIFÁCIO, 2009.

Ao observar essa unidade foi possível notar que o item cultural está presente no livro na unidade analisada, uma vez que traz para o estudo questões relacionadas, não só a respeito dos estados Unidos, mas também de outros países falantes do inglês. Outro ponto importante no livro é a apresentação de textos autênticos e de variedades de gêneros, mas o componente cultural não é explorado integralmente nas unidades. Somente na unidade em estudo o item cultural é apresentado de forma satisfatória e contextualizado. Devido a isso, houve certa dificuldade em identificar os parâmetros propostos na teoria desse estudo.

A unidade 1 que foi analisada do livro 2 trata o tema diversidade étnica no Brasil. Primeiramente, é disponibilizada uma imagem para gerar debate entre os alunos e ativar o conhecimento prévio dos mesmos. Em seguida uma atividade de compreensão textual é apresentada, porém tal não leva os alunos a se aprofundarem no tema. Logo após, são disponibilizados definições relacionadas ao tema em estudo para que os alunos infiram sobre instâncias correspondentes as definições. O texto foco de estudo nessa unidade tem como título “A nova era da política racial do Brasil”. O mesmo trata sobre a diversidade étnica do país e das políticas sociais.



Figura 6: Texto—A nova era da política Racial do Brasil
Fonte: DOURADO; BONIFÁCIO, 2009.

Sem dúvidas, o tema tratado nessa unidade é importante na construção do conhecimento dos alunos. É interessante manter o aluno informado sobre questões que circundam o ambiente em que eles vivem. Segundo os PCN+ (2002), é através do texto e da interpretação deste que a língua é desenvolvida. Portanto, é de fundamental importância trazer

a tona atividades que remetam uma interpretação interdisciplinar vinculada ao contexto social no qual os alunos estão inseridos. No entanto, esse tema poderia ter sido trabalhado de forma mais dinâmica e aprofundada. Observa-se que, as atividades propostas pelos autores não proporcionam uma discussão sobre o conteúdo, sendo as atividades unicamente de compreensão textual. O item cultural é abordado, porém é importante salientar que poderia ter sido contrastado a realidade brasileira com a de países da língua em estudo com o objetivo de estabelecer um contato entre as culturas.

Na seção do *listening* são trazidas considerações sobre a vida política do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Dentro das dimensões de Moran (2001), essa atividade se apresenta classificada em *comunidades*. Ao trazer para a discussão assuntos de raça e gênero, de acordo com Moran, se trabalha questões compartilhadas por um grupo de pessoas e a língua é utilizada para determinar as perspectivas de uma comunidade. Outras pessoas também relacionadas com a luta pelos direitos civis também foram citadas pelos autores.

LISTENING AND SPEAKING

1. Look at the magazine cover below and answer the questions in pairs.


a. Who is on the cover of the magazine?

b. What happened on the occasion?

c. What does the expression "makes history" refer to?

FEDRE magazine. Time Inc. (Time Warner), November 17, 2008 (cover)

2. Listen to a television reporter talking about the fight for equality in the United States. Mark the topics that she mentions.



Barack Obama's relationship with his father as a child.
 Barack Obama's victory in the American Presidential election.
 Conflicts between black and white people when Barack Obama was a child.
 The introduction of the Civil Rights Act in 1964.
 The role of Malcolm X as a human rights activist.
 The importance of Martin Luther King in the civil rights movement.
 The publication of the Universal Declaration of Human Rights.

3. Listen again and complete the sentences.

a. American _____ has a troubled history.
 b. As recently as 50 years ago, African Americans were fighting to be granted the same _____ as white people.
 c. There was a time that in some places in the US black and white children couldn't go to the same _____ together.
 d. _____ was the most famous American campaigner for civil rights.

4. Listen once more and check the answers of exercises 2 and 3.

Ethnic Diversity in Brazil 25

Figura 7: Listening and Speaking- Barack Obama
 Fonte: DOURADO; BONIFÁCIO, 2009.

Após a análise das duas unidades é possível notar que aspectos culturais não apresentam-se com o intuito de estabelecer reflexões nos alunos em ambos os livros. Apesar de conter alguns itens culturais presentes na composição, estes não são contemplados no livro

como todo. Devido a isso, a restrição em analisar apenas uma unidade. As atividades exploratórias dos textos não constituem-se de um aprofundamento do componente cultural. Apenas o livro 1 traz considerações sobre variados países. Nesse sentido pode-se concluir que o aluno conhece alguns itens da cultura da língua alvo, mas através desse conhecimento não é capaz de identificar semelhanças e diferenças entre a cultura materna e a cultura alvo, impossibilitando assim o desenvolvimento da interculturalidade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão cultural apresenta-se como item relevante no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Tendo como base tal consideração, este trabalho teve como objetivo analisar aspectos culturais presentes em dois livros de língua Inglesa, *English in a Globalized World* e *Way to go!*, adotados no último ano do Ensino Médio pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Augusto Campos, na cidade de Nazarezinho-PB. Assim, o trabalho teve como intuito identificar aspectos culturais presentes na coleção, bem como examinar de que maneira o componente cultural é abordado nos manuais em estudo.

Após a análise dos livros acima citados, foi possível perceber que os aspectos culturais apresentados nestes são abordados de maneira contextualizada. O primeiro livro apresenta, na unidade analisada as variações de vocábulos em cinco países que tem a língua inglesa como nativa. Nesta unidade, são dadas aos estudantes oportunidades de discutirem a respeito do tema (Ensino Secundário e Universitário), e consecutivamente, conhecerem a realidade de outros países através de informações contidas no livro. Nesse sentido, acredita-se que, ao menos nessa unidade, o aluno é capaz de inferir culturalmente na realidade em que está inserido. Em relação à língua propriamente dita, nota-se que a variedade linguística foi explorada como prescrito pelas autoras na apresentação da coleção.

Já o segundo livro, apresenta itens culturais com mais frequência do que o primeiro. No entanto, as atividades exploratórias e de compreensão não são capazes de despertar no aluno a capacidade de conhecer a fundo as culturas de língua inglesa. Na verdade, de acordo com a teoria adotada para a realização desse trabalho, o item cultural é apresentado superficialmente, visto que, na maioria de ocorrências de aspectos culturais, é privilegiada a cultura formal (KRAMSCH, 2012; CHLOPEK, 2008), ou seja, são trazidos aspectos da arte, cinema, pintura e literatura. Não se afirma aqui, que esses aspectos não são importantes para esse estudo. De fato, tais aspectos são relevantes para a construção da consciência cultural (TOMLINSON & MASUHARA, 2013), porém não somente eles. Conclui-se que, embora alguns itens culturais tenham sido identificados, a questão cultural não é abordada em todas as unidades nos livros didáticos analisados. Como descrito nesse estudo, observou-se em algumas unidades, as quais foram analisadas.

Com essa pesquisa, espera-se despertar nos leitores o interesse em estudar e trabalhar em sala de aula, no caso de professores, aspectos culturais, tendo em vista a relevância desses

para a construção do conhecimento cultural no aluno de língua estrangeira. Além disso, esta pesquisa visa conscientizar os leitores a refletirem criticamente o uso do livro didático de língua inglesa, e, reconhecer que o livro didático apresenta-se como uma valiosa ferramenta no processo ensino-aprendizagem de uma língua Estrangeira. Nesse sentido, é importante considerar também a importância que ambos, professor e aluno, têm nas escolhas didáticas para a construção do conhecimento em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Codificar conteúdos, Processo, e Reflexão Formadora no Material Didático para o ensino e Aprendizagem de Línguas. In: **Materiais Didáticos para o ensino de Língua Estrangeira**: Processos de criação e contextos de uso. P. 13-28. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

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

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

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DOURADO, Maura Regina; BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **English in a Globalized World**. Volume 3. João Pessoa: MVC, 2009.

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

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 1998.

_____. **Context and Culture in Language Teaching**. 1a ed. Oxford: OUP, 1993.

_____. **Culture in a Foreign Language Teaching**. In: Iranian Journal of Language Teaching Research 1. P. 57 a 78, 2012.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

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

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. In: **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

LEITE, T. A. **A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

LIMA, Diógenes Cândido; SANTOS, Juliana Alves dos. Ensino de Língua inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. In: **Revista de Letras**, v. 3. N2, p. 333-349. Jul/dez, 2011.

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

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: Uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Campinas/SP: Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. Disponível em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 10 de março 2016.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. Ed. Cambridge. Cambridge University Press, 2001.

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

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

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to go!: Língua Estrangeira Moderna: Inglês-Ensino médio. Volume 3**. 1ª ed. São Paulo: ÁTICA, 2013.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras): Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VII. Número XXVI, p. 117 a 144, jul./set. 2008.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, Hitomi. Materials Development for Language Learning: Principles of cultural and critical Awareness. In: **Materiais Didáticos para o ensino de Língua Estrangeira**: Processos de criação e contextos de uso. P. 29-54. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

TORTATO, Caroline. **O livro didático público de inglês**: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira do estado do Paraná. 2010.137f. Dissertação (mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. V III. N XXX. Jul/set, 2009.