



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

MARIA CRISTINA TAVARES DE ALBUQUERQUE

UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS E INTERCULTURAIS PRESENTES NO  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA *TEAM UP*

CAJAZEIRAS – PB

2017

MARIA CRISTINA TAVARES DE ALBUQUERQUE

UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS E INTERCULTURAIS PRESENTES NO  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA *TEAM UP*

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:** Profa. Esp. Daniela Miguel de Souza Morais.

CAJAZEIRAS – PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

A345a Albuquerque, Maria Cristina Tavares de.

Uma análise dos aspectos culturais e interculturais presentes no livro didático de língua inglesa TEAM UP / Maria Cristina Tavares de Albuquerque. - Cajazeiras, 2017.

50f.: il.

Bibliografia.

Orientador: Profa. Esp. Daniela Miguel de Souza Morais.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2017.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Livro didático. 3. Aprendizagem – língua

MARIA CRISTINA TAVARES DE ALBUQUERQUE

UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS E INTERCULTURAIS PRESENTES NO  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA *TEAM UP*

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

Orientadora: Prof. Esp. Daniela Miguel de Souza  
Morais

Aprovada em 18 / 09 / 2017

Banca Examinadora

Daniela Miguel de Souza Morais

Profa. Esp. Daniela Miguel de Souza Morais  
(Orientadora – UFCG)

Luciana Parnaíba de Castro

Profa. Me. Luciana Parnaíba de Castro  
(Examinadora interna – UFCG)

Fabiane Gomes da Silva

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva  
(Examinador interno – UFCG)

A Deus, por ter me concedido o dom da vida, a saúde, o conhecimento e a paciência necessária para a concretização desse sonho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que na sua infinita bondade tem me permitido viver inúmeras experiências formidáveis, incluindo esta. A Ele sou inteiramente grata pelo dom da vida e por me conceder a realização deste sonho.

À minha grande amiga e orientadora Daniela Morais, por ter aceitado ser minha guia nessa missão, por estar sempre me auxiliando em todos os momentos possíveis, abrindo mão muitas vezes da sua vida pessoal como mãe para me conduzir nesta pesquisa. Sem a sua determinação esse sonho não estaria se tornando realidade.

Aos meus pais, Paulo Tavares e Maria Nunes, por terem me educado da melhor maneira possível, me conduzindo sempre no caminho do bem. E por não medirem esforços para que os seus nove filhos tivessem acesso a uma boa educação. Dedico essa vitória inteiramente a eles.

Aos meus oito irmãos, Germano, Júnior, Vilécio, Ricardo, Flávio, Paula, Leonardo e Marcelo, por terem contribuído para a construção da pessoa que eu sou hoje, me auxiliando em muitos momentos e decisões importantes da minha vida. A eles, todo o meu amor.

Às minhas cunhadas, Sanaelly e Querubina, por sempre me concederem bons conselhos e momentos felizes, ao meu sobrinho que está a caminho e que me proporcionou a alegria final para a concretização deste trabalho.

À minha família em geral, avós, tios (as), primos (as), que sempre estiveram presentes em momentos felizes, me apoiando de todas as maneiras para a finalização deste curso.

Às pessoas que dividiram comigo esses quatro anos morando em república, Angelita, Italita, Jorge, Luiza, Flávio, Leonardo e Paula, por compartilharem alegrias e tristezas acadêmicas, incluindo as noites em claro; e por me concederem inúmeros momentos de alegrias durante esta jornada.

A Angelita e Jorge, por terem sido peças fundamentais para a realização deste trabalho, estendendo a mão sempre que fosse necessário.

Aos meus amigos de longa data, em especial Felipe, Renata e Paloma, por terem me proporcionado momentos de alegria e descontração nas horas em que me encontrava mais angustiada.

Aos meus colegas, Caio, Fátima, Marabelly, Gilmara, Israel, Mirela, Thayany, Pedro e André por compartilharem comigo esses quatro anos, me concedendo momentos inenarráveis.

Hoje percebo que eles foram o maior presente que a universidade me deu, palavras são poucas para agradecer todas as vivências que durante esses anos foram compartilhadas.

Às minhas conterrâneas, Aline, Maiane e Luiza, por formarem a “panelinha” de São José de Piranhas, por serem as melhores amigas e colegas que alguém poderia ter durante a graduação e por terem compartilhado tantos momentos felizes e tantas caronas arriscadas.

Aos meus grandes mestres e futuros colegas, Fabione, Daise, Marcílio, Francimar, Naldinho e Ires, por serem profissionais tão capacitados e éticos durante a execução do seu trabalho e por compartilharem seus conhecimentos de maneira tão magnífica.

À toda a equipe do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em especial a Ana, secretária da coordenação do Curso de Letras Língua Inglesa e ao professor Carlos Deivison, por terem sido peças chave para a conclusão da minha graduação.

À equipe do subprojeto PIBID - Letras Língua Inglesa, por terem feito parte da minha formação acadêmica, em especial ao coordenador Fabione Gomes, que agiu como professor, coordenador, amigo e conselheiro durante esses quatro anos, tornando-se peça fundamental para a minha graduação.

À CAPES, por todo o apoio financeiro durante esses quatro anos enquanto bolsista do subprojeto PIBID.

Ao meu namorado, Ravel Lacerda, por me apoiar sempre nas minhas decisões, acreditando no meu potencial, me dando o auxílio necessário para a elaboração deste trabalho; por ter me acalmado em todos os momentos de estresse durante a minha graduação, concedendo-me bons conselhos; e por estar comigo desde o dia 29 de maio de 2013, consequentemente o mesmo dia em que ingressei na universidade, a você, meu amor, toda a minha gratidão.

A Rafael, motorista do ônibus que sempre guardou as vidas de seus passageiros, incluindo a minha, realizando seu trabalho com muita competência; e a todos os anjos que Deus colocou no meu caminho em forma de carona.

A todos, que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho, o meu Muito Obrigada.

“Sem a cultura, e a liberdade relativa que ela pressupõe, a sociedade, por mais perfeita que seja, não passa de uma selva. É por isso que toda a criação autêntica é um dom para o futuro.”

(Albert Camus)

## RESUMO

É incontestável o fato de que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil tem sido fundamental para a formação crítica de alunos em escolas por todo o país. O histórico dos métodos e abordagens utilizados para ensinar tal língua foi marcado por diversas mudanças, tendo em vistas que não atendiam às necessidades percebidas a cada época. Uma das principais mudanças ocorridas neste meio diz respeito à integração de elementos culturais ao ensino da Língua Inglesa, que surgiu com a reviravolta dos estudos comunicativos na década de 1970. Nesse sentido, os materiais utilizados em sala de aula como auxílio ao professor também evoluíram com o tempo, como no caso do Livro Didático. Apesar de todas as evoluções tecnológicas que surgiram e ainda surgem hodiernamente, o LD ainda continua ocupando um lugar muito importante em sala de aula e também no aprendizado dos estudantes. Entretanto, nem sempre os livros abordam satisfatoriamente as temáticas mais atuais que são de interesse do alunado, o que também pode acontecer quando se trata dos aspectos culturais abordados neste tipo de material comum à sala de aula. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar como os aspectos culturais e interculturais estão ou não representados no Livro Didático de Língua Inglesa *Team Up*, destinado ao sexto ano do ensino fundamental, o qual foi escolhido para ser trabalhado nas escolas da rede municipal na cidade de São Jose de Piranhas-PB no triênio 2017 a 2019. Essa pesquisa conta com auxílio de autores como Kramsch (2012), Oliveira (2010), Thompson (2011), bem como os documentos oficiais cedidos pelo governo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Cultura. Livro Didático.

## ABSTRACT

It is unquestionable that the process of teaching and learning the English Language in Brazil has been fundamental for the critical education of students in schools throughout the country. The history of the methods and approaches used to teach such language was marked by several changes, considering that they did not answer the needs of each time in the 1970s. One of the main changes in this area was the integration of cultural elements in the teaching of the English language, which arose with the overturn of communicative studies. That way, the materials used in the classroom as support to the teachers also evolved over time, as in the case of the Textbooks. Despite all the technological developments that have emerged and are still emerging today, TB continues occupying a very important place in the classroom and also in students' learning. However, the books do not always effectively approach the most current topics that are of interest to the student, which can also happen when it comes to the cultural aspects approached in this type of material common to the classroom. Thus, this work aims to analyze how cultural and intercultural aspects are represented or not in the English Language Textbook *Team Up*, intended for the sixth grade of elementary school, which was chosen to be worked in municipal schools, in the city of São Jose de Piranhas-PB, from 2017 to 2019. This research is supported by authors such as Kramersch (2012), Oliveira (2010), Thompson (2011), as well as the official documents provided by the Brazilian Government, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) and the Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

**Keywords:** Teaching and Learning English. Culture. Textbook.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 LIVRO DIDÁTICO: PANORAMA HISTÓRICO NO BRASIL .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 O PERCUSO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 LIVRO DIDÁTICO: CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS.....</b>	<b>15</b>
<b>2 CULTURA: ASPECTOS GERAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 O TERMO CULTURA E SUAS DEFINIÇÕES .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 O TRABALHO COM ASPECTOS CULTURAIS EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NORTEADORES?.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR ITENS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>27</b>
<b>3 ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO <i>TEAM UP</i> .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO <i>TEAM UP</i>.....</b>	<b>34</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (doravante LI) tem se mostrado, há muito tempo como um item fundamental para a formação do cidadão. Muitas foram as mudanças que aconteceram nesse âmbito, como, por exemplo, o ensino pautado em métodos e abordagens que quase sempre não obtinham o resultado esperado, com isso sendo reformuladas inúmeras vezes. Desse modo, na década de 1970, com a reviravolta dos estudos comunicativos, surgiu a necessidade de realizar atividades que integrassem o ensino de aspectos culturais nas aulas de Língua Inglesa. Desde então, os estudos nessa área foram se aprofundando e hoje se mostram de grande valor para a aprendizagem dos estudantes.

Quando nos referimos à prática do ensino-aprendizagem, remetemo-nos também aos materiais utilizados para que essa prática aconteça de maneira eficaz. Um dos materiais utilizados há muito tempo e que perdura até hoje é o Livro Didático (doravante LD). E apesar de todas as evoluções tecnológicas que surgiram e ainda surgem hodiernamente, o LD ainda continua ocupando um lugar muito importante em sala de aula e também no aprendizado dos estudantes. A sua função é subsidiar os professores e auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes, destacando-se a importância de que os conteúdos abordados possam contribuir de maneira eficiente para isso.

É importante destacar que quando o estudante entra em contato com a LI, ele não se depara apenas com a linguagem, mas com todo um conjunto de aspectos culturais que envolvem a língua a ser aprendida. Estudar uma língua não se resume apenas ao conhecimento lexical e morfológico, refere-se também e principalmente aos costumes, valores, hábitos, práticas, crenças, entre outros aspectos ligados aos falantes e à sociedade na qual estão inseridos, ou seja, à cultura. No entanto, o foco não é ensinar/estudar cultura na tentativa de defini-la e sim respeitar as diferentes formas nas quais ela se apresenta na sociedade. Desse modo, integrar ao ensino de LI uma perspectiva intercultural acarretará benefícios para os atores de sala de aula de forma unificada.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os aspectos culturais e interculturais, estão ou não representados no LD de Língua Inglesa, intitulado *Team Up*, destinado ao sexto ano do ensino fundamental, o qual foi escolhido para ser trabalhado nas escolas da rede municipal na cidade de São Jose de Piranhas-PB. Outrossim, a referente pesquisa ainda discorrerá sobre assuntos pertinentes que contribuem para a construção do

trabalho em geral, como a importância da abordagem de aspectos culturais em sala de aula, a história do livro didático e os conteúdos que, de acordo com as diretrizes fornecidas pelo governo sobre o aspecto cultural, devem estar presentes nos LDs de LI.

É válido lembrar que a motivação para elaborar este trabalho surgiu durante a trajetória de estudos da disciplina Culturas de Língua Inglesa, durante o curso de Letras Língua Inglesa, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Campus Cajazeiras, quando percebemos a importância de analisar e discutir as particularidades que o tema abrange.

Dessa forma, este trabalho está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro traz um apanhado histórico sobre o percurso do livro didático, mostrando a sua trajetória aqui no Brasil. Destarte, apresenta também os conteúdos que, segundo as diretrizes oficiais cedidas pelo governo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) devem estar presentes no livro didático de LI. O segundo capítulo vem trazer algumas definições sobre o termo cultura, bem como mostrar a relação entre a LI, o ensino de cultura e a sua inseparabilidade. O segundo capítulo expõe também como as diretrizes do governo sugerem que seja trabalhada a questão cultural em sala de aula.

No terceiro capítulo, fazemos a análise do Livro Didático. A partir de uma *checklist* desenvolvida por Oliveira (2010), investigaremos se o livro analisado apresenta aspectos culturais e interculturais relevantes a serem discutidos em sala de aula, observando também como são tratados os aspectos culturais da vida do estudante.

Dessa forma, julgamos que seja um tema que pode contribuir para o crescimento profissional e pessoal dos participantes ativos em sala de aula. Esperamos que esta pesquisa venha a auxiliar os profissionais de LI, ajudando-os a perceber se o material didático que utilizam é suficiente ou se precisam de materiais didáticos complementares para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira efetiva.

# 1 LIVRO DIDÁTICO: PANORAMA HISTÓRICO NO BRASIL

## 1.1 O PERCUSO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Desde que o homem descobriu a escrita, novos horizontes se abriram para a evolução do mundo. Foi a partir dos escritos deixados pelos homens que nós conseguimos conhecer e preservar a história dos nossos antepassados. Como ser pensante e detentor de uma grande inteligência, o homem descobriu muitas formas de deixar registrada a sua história através da escrita, deixando registros em tábuas, papiros, pergaminhos, códex, etc. Essas maneiras de escrita vistas hoje como primitivas contribuíram e muito para o conhecimento dos nossos ancestrais. Seria estranho viver nos dias de hoje sem saber como viviam as civilizações anteriores à nossa.

A sociedade viveu e vive em constante evolução, assim ocorreu também com a história do livro, que evoluiu muito desde o seu surgimento, por volta do século II D.C. Inicialmente, todos os livros eram escritos à mão, até o ano de 1450, quando o alemão Gutemberg inventou uma prensa que imprimia os livros, facilitando assim a vida dos escritores. O primeiro livro a ser impresso foi a Bíblia, sendo também o primeiro a chegar às terras brasileiras através dos colonizadores. A produção de livros aqui no Brasil só começou no ano de 1808, quando a Família Real trouxe consigo uma impressora, já que antes disso era considerado crime produzir livros no país.

A Bíblia foi também o primeiro livro a ser estudado nas escolas, pois a Igreja tinha muito poder sobre o estado, e isso só mudou com a Reforma Protestante:

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. (OLIVEIRA et al, 1984, p.26)

Dessa maneira, o livro didático surgia como um complemento para os conteúdos que não eram vistos na Bíblia e, já durante esse período, a Igreja perdia foco e poder sobre o Estado, devido ao movimento Renascentista, que, por sua vez, tirava de cena o teocentrismo e trazia consigo a ideia do antropocentrismo, pregando a ideia que Deus não era mais o centro de tudo.

A ideia de adotar o livro didático nas escolas chegou ao Brasil no ano de 1929, quando o Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão que teria como finalidade legislar as políticas do livro didático. Mas durante muito tempo essa ideia ficou apenas no papel. Somente no ano de 1938 foi criada, através do decreto Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual foi responsável pela primeira política de produção e controle dos LDs no Brasil.

No ano de 1966, o Ministério da Educação (MEC) fez um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações no que diziam respeito à produção, edição e distribuição do livro didático. Com esse acordo, foi assegurado ao MEC a distribuição de 51 milhões de livros durante o período de três anos.

No ano de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) cria o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), o qual assumia o gerenciamento dos recursos financeiros no lugar da Colted. Assim, as Unidades da Federação passaram a contribuir com as unidades federadas para o Fundo do Livro didático, tendo em vista o término do acordo entre o MEC e a Usaid.

Em 1976, o governo passou a comprar grande parte dos livros didáticos a serem distribuídos nas escolas através do Decreto nº 77.107, de 4/2/76. Durante o mesmo ano, o Instituto Nacional do Livro foi extinto, sendo estabelecida a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que passou a ser responsável pelo programa do livro didático. Até então, os recursos do Fundo Nacional da Educação (FNDE) junto com as Unidades de Federação eram insuficientes para atender todos os estudantes da rede pública, excluindo assim muitas escolas municipais do programa.

Em 1983, a Fename é extinta e então substituída pela Fundação de Assistência do Estudante (FAE,) que se junta ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Essas duas instituições se tornam responsáveis por analisar os problemas encontrados no programa e então sugerem que os professores participem da escolha dos livros e que expandam o programa incluindo as demais séries do ensino fundamental. De acordo com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef sai de cena e abre espaço para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa do Governo Federal brasileiro, que oferece livros didáticos e materiais de apoio pedagógico aos estudantes e professores de escolas públicas como apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. No ano em que ele foi implementado trouxe consigo algumas mudanças, tais como:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 2017)

Muitas mudanças continuaram sendo feitas ao longo dos anos, aprimoramentos iam sendo buscados, problemas iam sendo encontrados, como redução de verbas para a distribuição dos livros no ano de 1992. No ano seguinte, foi elaborada a Resolução CD FNDE nº 6, que garantiu mais recursos para a aquisição dos livros didáticos para os estudantes da rede pública, sendo que depois da criação dessa resolução as verbas para compra dos livros didáticos foram regularizadas. Entre os anos de 1993 e 1994 o MEC junto com a FAE e a UNESCO elaboraram a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, os quais serviriam de base para a seleção dos livros.

No ano de 1996, foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries, sendo o MEC o responsável por fazer essa avaliação pedagógica nos livros. Os livros que continham erros, informações desatualizadas, ou que passassem informações preconceituosas eram retirados do guia. Esse método é usado até hoje, mas nesse lapso temporal entre 1996 e 2017 ele passou por muitos aprimoramentos.

A FAE foi extinta em 1997, passando assim todo o encargo de política e execução do projeto para o PNLD. Com a redução de instituições, o programa foi ampliado, e com o apoio do MEC, o PNLD consegue a distribuição de livros didáticos para as turmas de 1ª a 8ª séries, disponibilizando livros das áreas de língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Já no ano 2000, o PNLD insere também a distribuição de dicionários de língua portuguesa para as turmas de 1ª a 4ª séries, e um marco importante nesse ano foi a distribuição antecipada dos livros didáticos, pois os livros que seriam utilizados em 2001 chegaram às escolas no final do ano 2000, funcionando assim até hoje. Até então, os livros só chegavam quando o ano letivo já havia começado.

Em 2001, o PNLD expande o atendimento aos estudantes com deficiência visual, distribuindo livros em braile. Hoje, além dos livros em braile os estudantes contam com livros de libras que possuem a versão MecDaisy. O MecDaisy “é um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital

falado” (BRASIL, 2017) . A ferramenta está disponível gratuitamente no portal do MEC desde o ano de 2004.

Em 2003, o PNLD amplia a distribuição dos dicionários de língua portuguesa até a 8ª série. Com o intuito de distribuir aos estudantes diferentes tipos de materiais pedagógicos, é distribuído também no mesmo ano Atlas Geográfico para as turmas de 5ª a 8ª séries e EJA. No mesmo ano, é publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que estabelece o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Em 2004, foi criado o Siscort, sistema que registra e controla a distribuição de livros da Reserva Técnica, implantado em todos os estados para acolher as turmas de 1ª a 4ª séries.

Dessa maneira, todos os anos iam sendo feitas atualizações nos programas, em busca de melhorias para a educação. Com tal intuito, no ano de 2007 foram distribuídos dicionários trilíngues de português, inglês e libras, o primeiro material de apoio pedagógico para Língua Estrangeira. No mesmo ano, foi publicada a Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, que criava o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com intuito de distribuir materiais didáticos para as escolas que contemplavam o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o qual atende jovens e adultos a partir de 15 anos.

No ano de 2009, foram publicadas duas importantes resoluções para a educação. A primeira foi a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, que incorporava ao PNLD a EJA, criando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A segunda foi à resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 que estabelecia novas regras para a distribuição de livros didáticos para institutos federais e da rede pública a partir do ano de 2010. Essa resolução também inclui a distribuição de livros didáticos de língua estrangeira (inglês ou espanhol) para o ensino fundamental e médio, além da distribuição dos livros didáticos de filosofia e sociologia.

O ano de 2012 foi marcado por alguns avanços tecnológicos, como a publicação de editais pelo FNDE, em busca de parcerias e a fim de disponibilizar materiais didáticos em versões digitais em plataformas na internet para usuários no âmbito nacional, materiais educacionais que subsidiassem os professores, estudantes e outras pessoas da rede pública de ensino, com ênfase na busca por materiais autênticos do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 2010. Os professores também puderam elaborar materiais educacionais digitais complementares aos livros didáticos impressos. A versão digital continha o mesmo conteúdo, porém contava com vídeos, jogos educativos, textos, imagens, simuladores e infográficos animados. Para o ano de 2015 foi lançada, em 2012, a proposta para as editoras apresentarem todos esses materiais em versão multimídia.

Em 2016, as coleções de livros didáticos distribuídas eram formadas por dois tipos. O tipo 1 continha livros dos estudantes e manual do professor impressos e também em versões PDF integrados a materiais pedagógicos complementares, como jogos, vídeos, infográficos, simuladores e animações. O tipo 2 continha livros e manuais em versões impressa e PDF. Em 2017 o PNLD atendeu a todos os estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental e da rede pública como assim o faz desde o ano de 2013. Foram, então, distribuídos livros dos componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências da natureza, arte e língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), com livros didáticos consumíveis e reutilizáveis.

Como podemos perceber, foram muitos os avanços relacionados ao projeto dos livros didáticos no Brasil, passando por muitas reformulações desde a sua criação, o que acarretou em muitas melhorias significativas no que tange à questão de recursos e distribuição dos materiais.

## 1.2 LIVRO DIDÁTICO: CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

O livro didático é sem dúvida uma ferramenta muito importante para o processo de ensino-aprendizagem. Podemos observar todo o caminho que ele percorreu para ser instituído como ferramenta pedagógica no Brasil, e há alguns anos ele se faz presente no cotidiano das escolas, servindo como instrumento de auxílio para estudantes e professores. No ano de 1998, os PCN já discorriam sobre o uso dos livros didáticos nas escolas:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 67)

Ancorados nos PCN, percebemos que existem muitos aspectos que devem ser examinados antes de se adotar um determinado livro didático. Como foi proposto pelo PNLD, são os professores que escolhem os livros a serem utilizados durante o período de um triênio. Dessa forma, os PCN aconselham que antes de serem escolhidos sejam observados quesitos como qualidade, coerência e objetivos. Apesar de ser um instrumento de grande importância,

é válido lembrar que o livro didático não pode ser o único guia de apoio pedagógico a ser utilizado pelos professores, já que nos dias atuais contamos com um grande acervo tecnológico que nos ajudam tanto no planejamento como na execução das aulas.

Destarte, os PCN afirmam que “Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. (BRASIL, 1997, p. 67)” Sendo assim é preciso utilizar diferentes tipos de materiais para que o aprendizado do estudante não siga apenas em um caminho, pois quando temos acesso a diferentes tipos de informações consequentemente teremos diversas visões acerca dos conteúdos estudados.

De acordo com os documentos oficiais cedidos pelo governo, PCN e a BNCC, os conteúdos abordados durante o ensino fundamental na disciplina de LI devem ser abordados por eixos. Os PCN reforçam:

Os conteúdos propostos têm por base que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral. (BRASIL, 1998 p.71)

Dessa forma, os conteúdos abordados são divididos em quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudinais. Dentro desses quatro eixos é buscado que os estudantes não adquiram somente a aprendizagem de conceitos e memorização de regras morfológicas, mas é almejado que os estudantes desenvolvam a sua consciência crítica a respeito do papel da LI em suas vidas.

Os PCN argumentam que o intuito é “colocar ênfase no engajamento discursivo do aluno, e, portanto, no uso da linguagem na comunicação” (BRASIL, 1998 p.72). Para isso é sugerido um modelo que destaque o conhecimento de mundo e a organização textual que ele já tem costume na sua Língua Materna (LM). Logo, o objetivo é “envolver o aluno desde o início do curso na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998 p.72). Ou seja, não se prender apenas aos conteúdos morfológicos, é sugerido que o aspecto sistêmico da língua deva ser abordado quando o estudante já se sentir seguro no aprendizado da nova língua. Os conteúdos presentes no eixo sistêmico são:

[...] atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos; identificação de conectores que indicam uma relação

semântica; identificação do grau de formalidade na escrita e na fala; reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual; compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito. (BRASIL, 1998 p.75).

O conhecimento de mundo engloba aspectos que estão presentes na vida do estudante e que podem, de alguma forma, interferir ou ajudar no seu aprendizado e na aquisição da Língua Estrangeira. Os PCN mostram que esse eixo é um recurso “necessário e primordial para usar a língua estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral” e que pode ser usado para fazer “reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes” (BRASIL, 1998 p.73). Além disso, ele nos mostra quais são os conteúdos que podem estar relacionados ao conhecimento de mundo,

[...] à vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, às atividades de lazer com os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem;  
 à determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão; à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo;  
 à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc. (BRASIL, 1998 p. 73)

Em relação ao conhecimento textual, segundo os PCN o estudante o utilizará durante, “a leitura, a escrita e na produção e compreensão da fala; no reconhecimento e na compreensão da organização textual; no reconhecimento da função social do texto; na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais etc.)” (BRASIL 1998, p. 73 - 74). Nos livros didáticos o estudante pode identificar essas marcas textuais em:

- pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos,

textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos. (BRASIL, 1998 p. 74)

E por último os conteúdos atitudinais, que assim como os outros eixos precisam ser abordados por meio de procedimentos metodológicos que ajudem no desenvolvimento das habilidades comunicativas, tendo em vista qual habilidade quer ser contemplada. Os conteúdos do eixo atitudinal envolvem:

- a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita; a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas; o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor; o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas (BRASIL 1998, p. 75).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento criado no ano de 2016 pelo governo como uma nova diretriz para a educação. É um documento muito semelhante aos PCN que busca orientar os professores acerca das habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a jornada escolar do estudante. Ela se define como,

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>6</sup>, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2016 p.7)

Aqui observaremos quais as diretrizes que a BNCC nos mostra acerca da abordagem de conteúdos em sala de aula. Da mesma maneira que os PCN, ela também apresenta a divisão dos conteúdos em eixos. O primeiro é o da oralidade, que

[...] envolve a compreensão (ou escuta) e a produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores. Assim, práticas de interação oral em diferentes contextos discursivos promovem situações de aprendizagem de elementos constitutivos da fala (pronúncia, entonação e ritmo). (BRASIL, 2016 p. 200)

O eixo da oralidade abre espaço para um bom desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, uma vez que por meio da fala os estudantes podem se comunicar competentemente, em diferentes situações de aprendizagem, abrindo espaço para que os estudantes possam usar a língua como prática social e não apenas estudá-la por meio de regras. O segundo eixo é o da leitura que envolve a “[...] prática de linguagem especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão da natureza histórica e cultural de diversos gêneros textuais que circulam na sociedade” (BRASIL, 2016 p. 200).

No eixo da leitura é proposto trabalhar com gêneros textuais, verbais e híbridos, utilizando as novas tecnologias para dar suporte ao livro didático. A BNCC enfatiza o uso desses recursos para os estudantes aprenderem a ler de diferentes formas e com diferentes fins, “[...] ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc [...] ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras” (BRASIL, 2016 p. 200). É aconselhado também trabalhar com as atividades de pré e pós leitura, para potencializar o aprendizado do estudante de modo contextualizado e significativo.

Adiante, temos o eixo da escrita, atividade essencial a ser trabalhada em sala de aula. A BNCC nos diz que nesse eixo são considerados dois aspectos no ato de escrever, de um lado temos a escrita processual e colaborativa, a qual

[...] envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores (BRASIL, 2016 p. 201).

De outra maneira “o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (BRASIL, 2016 p. 201). O que é almejado durante esse processo da escrita é que os estudantes desenvolvam uma escrita autoral em suas produções, começando a partir de gêneros textuais mais curtos como carta, mensagens e cartazes, para que adiante os estudantes comecem a produzir textos mais sofisticados. Destarte é buscado que os estudantes entrando em contato com esse processo encontrem “situações que os levarão, gradativamente, a uma escrita mais autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2016 p. 201).

O eixo correspondente aos conhecimentos linguísticos e gramaticais engloba as perspectivas reais de uso da língua, suas regras e sua morfologia. Procurando sempre fazer a ligação entre as práticas de oralidade, leitura e escrita, esse eixo:

[...] consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do funcionamento sistêmico do inglês (BRASIL, 2016 p. 201).

Estudar o léxico da Língua Inglesa de maneira descontextualizada não contribui muito para o desenvolvimento dos estudantes, por isso é proposto pela BNCC trabalhar esse eixo integrado aos outros, de maneira que o estudante possa contextualizar os conteúdos, para a construção de uma aprendizagem significativa. Quando, por exemplo, os estudantes estiverem estudando o tempo verbal *Simple Past*, eles podem ver como esse tempo verbal está presente na fala, na escrita, na oralidade, não apenas em frases soltas explicando onde o verbo principal muda de forma. É proposto que a gramática esteja disseminada em toda a unidade do livro, não somente no espaço dedicado a ela.

Desse modo, “não é apenas o domínio das estruturas gramaticais que está em jogo, mas a possibilidade de os alunos terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente (BRASIL, 2016 p 203)”. Nessa perspectiva proposta pela BNCC, devemos inserir o estudante em um novo meio social, buscar aproximá-lo à nova linguagem a ser estudada. Um aspecto fundamental a ser abordado em sala de aula é a inclusão da cultura nas aulas de Língua Inglesa, trabalhar aspectos culturais da nova língua e através deles aprimorar o conhecimento dos estudantes tendo em vista que esses aspectos podem enriquecer o aprendizado dos estudantes, ensinando-os, acima de tudo, a respeitar as diferenças entre culturas variadas, inserindo o estudante em um mundo pluricultural.

## 2 CULTURA: ASPECTOS GERAIS

### 2.1 O TERMO CULTURA E SUAS DEFINIÇÕES

Não é de hoje que grandes teóricos discutem acerca do termo cultura. No ano de 1871, Edward Tylor (1832-1917) já apresentava estudos a cerca desse assunto. O autor foi o responsável por definir o termo cultura. Segundo ele, cultura é: “[...] este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos (pelo homem) como membro de uma sociedade<sup>1</sup>” (TYLOR, 1920 p. 01). Ou seja, tudo aquilo que permeia a sociedade carrega consigo algum item cultural. Vemos que a preocupação com a definição do termo é bem antiga e já vem sendo estudada a mais de um século. Acerca desse assunto, Laraia (2001, p. 28) destaca:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture.

Segundo o autor o que Tylor fez foi “abranger em uma só palavra as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos”(idem). Tylor definiu cultura como um conjunto de elementos complexos referentes à sociedade. Mas essa foi apenas a primeira definição sobre cultura; Kluckhohn e Kroeber (1952, apud VIANA 2003, p. 37) apontaram que existem mais de trezentas definições para este conceito.

Sendo um tema presente em qualquer sociedade, e por ter tanta importância o termo cultura despertou a curiosidade em muitos teóricos. Condon (1973 apud KUO & LAI, 2006 p. 02; tradução nossa) afirma que “cultura pode ser definida como um modo de vida. Não importa onde as pessoas vivem, seus comportamentos e pensamentos seguem e geralmente são baseados na sua própria cultura”<sup>2</sup>. A cultura está intrinsecamente ligada a nossas vidas em atos até mesmo inconscientes, camuflados em muitos aspectos, como nas músicas, na língua (seja ela falada ou escrita), nos diferentes sotaques, na literatura, na escola.

---

<sup>1</sup> Culture... is that complex whole which includes knowledge, beliefs, arts, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by [a human] as a member of society.

<sup>2</sup> culture can be defined as a way of life. No matter where people live, their behaviors and thoughts follow and are generally based on their own cultures.

Apesar de termos em mente algumas ideias sobre o que é cultura, torna-se complicado definir o termo, tendo em vista suas diferentes acepções. E tais definições mudam de acordo com o tempo, com a visão de cada teórico e de cada povo. Kuo e Lai (2006 p. 02; tradução nossa) apontam que “a cultura tem muitas dimensões diferentes. Inclui ideias, costumes, habilidades, artes e ferramentas que caracterizam um grupo de pessoas em um determinado período de tempo; são também as crenças, os valores e os objetos materiais que criam nosso modo de vida<sup>3</sup>”.

Cultura vai além da visão de um povo culto, ela abrange a todos, independentemente de sua classe social, econômica e financeira, todo ser humano possui aspectos culturais arraigados na sua maneira de ser e carregam consigo as suas identidades culturais, advindas da região em que vivem. Assim podemos exemplificar com a diversidade cultural do Brasil, que é dividido em 5 (cinco) regiões (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), e cada uma dessas regiões possui um sotaque diferente, sendo assim característica cultural da sua região, da mesma forma acontece com as comidas, músicas, literatura tornando o mesmo país multicultural.

Hall (1961 apud Lima 2009, p.180) “entende cultura como uma forma de autoconhecimento”. Segundo ele, para que um indivíduo possa conhecer a si mesmo é necessário que conheça outras culturas e que as leve a sério. Notamos que o autor entende o termo cultura de uma forma mais pessoal, onde o indivíduo a concebe a partir do seu próprio conhecimento acerca de quem ele é e das culturas que o rodeiam.

Ullmann, (1980 apud FERREIRA, 2000, p. 118), afirmam que: “Cultura é todo comportamento humano-cultural, transmissão social... Cultura é saudação dirigida a alguém ... é a forma de educar a prole ... é o modo de vida da sociedade ... Cultura é um termo que dá realce aos costumes de um povo.” Segundo o autor, essa é uma definição antropológica do termo cultura, a qual se preocupa com a realidade social, referindo-se a cultura como tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo.

John B. Thompson nos mostra diferentes concepções do termo cultura. A primeira que é a concepção clássica que surgiu nos primeiros debates sobre cultura, especialmente entre filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. Thompson elucida que:

Nessas discussões, o termo “cultura” era, geralmente, usado para se referir a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, um processo que

---

<sup>3</sup> Culture has many different dimensions. It includes ideas, customs, skills, arts and tools that characterize a group of people in a given period of time; it is also the beliefs, values, and material objects that create our way of life.

diferia, sob certos aspectos, de “civilização”. Podemos descrever este uso tradicional do termo como a concepção clássica de cultura (THOMPSON, 2011 p.166).

Já no fim do século XIX, com o surgimento da disciplina de antropologia, novas concepções sobre o termo cultura foram aparecendo e assim dando origem a novas concepções antropológicas as quais Thompson (2011) chama de concepção descritiva e concepção simbólica. Nas suas palavras,

A concepção descritiva de cultura refere-se a um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico. A concepção simbólica muda o foco para um interesse com simbolismo: os fenômenos culturais, de acordo com esta concepção, são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica. (THOMPSON, 2011 p.166).

A concepção descritiva refere-se aos valores intrínsecos de uma sociedade, os hábitos rotineiros que vão se tornando características de um determinado povo. Já a concepção simbólica está mais preocupada com a interpretação dos símbolos presentes na sociedade, utilizando os símbolos de forma eficaz na produção de expressões sejam elas linguísticas ou não. Para finalizar a partir da concepção simbólica, Thompson, (2011) ainda nos fala sobre a concepção estrutural de cultura, que, segundo ele,

De acordo com essa concepção, os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas (THOMPSON, 2011, p. 166).

Na visão de Thompson (2011), a concepção estrutural é a junção das duas primeiras, enquanto a descritiva refere-se aos valores e crenças e a simbólica está ligada aos símbolos, e a concepção estrutural vem entender as formas simbólicas em contextos estruturados. Essa última surgiu porque Thompson (2011) achava que as duas concepções citadas acima ainda eram vagas e que não definiam amplamente o termo cultura. O que ele fez foi um novo repensar sobre o termo cultura, denominando então uma nova concepção, a estrutural. Thompson criou essa nova concepção a partir da abordagem simbólica formulada por Geertz, um dos principais antropólogos do século XX.

Muitos teóricos definem o termo cultura de acordo com a sua grafia, o que chamam de cultura com o “C” maiúsculo e cultura com o “c” minúsculo. Segundo Kramersch (2012), cultura com o “C” refere-se ao conhecimento da literatura, das artes sendo marca registrada da classe média. E cultura com “c” tem o seu foco na comunicação e interação em contextos sociais. Nas palavras de Kramersch (2012 p. 66), essa abordagem “inclui os caminhos dos falantes nativos de comportar-se, comer, falar, morar, seus costumes, suas crenças e valores”. Lima (2009), também define cultura de acordo com a grafia da palavra:

Cultura com C maiúsculo, também conhecida como feito heroico, refere-se a civilização de um povo, e inclui sua história, geografia, literatura, arte, música etc. Cultura com c minúsculo, comumente chamada de cultura do comportamento, tem a ver com as crenças e percepções de um povo.

Como podemos perceber, as definições de cultura são muitas e até hoje ainda não foi possível sintetizar o termo, devido à sua ligação a qualquer tipo de ação e comportamento humano. O que se pode constatar no entanto, é que ela geralmente é definida de acordo com o contexto no qual está inserida. Kuo & Lai (2006, p. 03; tradução nossa) elucidam:

A cultura é inerente ao nosso ser e uma poderosa ferramenta humana para desenvolver nossa sociedade, agregar ao nosso conhecimento e estabelecer as relações entre as pessoas. No entanto, a cultura é frágil. Os traços da cultura estão em constante mudança e são facilmente perdidos. Se não o valorizarmos, nos a perderemos eventualmente<sup>4</sup>.

Todas as concepções do termo são importantes para a vida de qualquer pessoa, pois a partir delas o indivíduo pode construir sua identidade, tendo em vista a vastidão de assuntos que o termo abrange. Então falar de cultura é falar de diferentes modos de vida, de diferentes maneiras de ver o mundo e cada área do conhecimento define o termo de uma maneira. Aqui neste estudo trataremos de cultura como contexto social, fazendo a ligação entre cultura e língua no aprendizado da Língua Inglesa.

## 2.1 O TRABALHO COM ASPECTOS CULTURAIS EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NORTEADORES?

---

<sup>4</sup> Culture is inherent in our being and a powerful human tool to develop our society, add to our knowledge, and establish the relationships between people. However, culture is fragile. The traits of culture are constantly changing and easily lost. If we do not value it, we will lose it eventually.

Nos dias atuais é perceptível a importância que as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) exercem em nossas vidas, hoje elas se tornaram essenciais em muitos âmbitos, como no mercado de trabalho, nas escolas, nas relações interpessoais que acontecem na sociedade e assim por diante. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, as LEM passaram a ser DISCIPLINAS obrigatórias nos currículos escolares, a partir do ano de 1996. Desde então, elas tem exercido um papel fundamental na vida em sociedade, apresentando-se como parte essencial para o desenvolvimento educacional dos cidadãos (BRASIL, 2000).

Desse modo, quando falamos em língua nos remetemos a um conjunto de aspectos que formam uma sociedade. Com a entrada de novas línguas no currículo escolar, em especial a LI, vieram junto uma gama de aspectos culturais, pois não podemos falar de língua sem falar de cultura. Há alguns anos o tema cultura se faz presente nas escolas, assunto que, segundo os PCN e a BNCC deve ser abordado nas aulas de Língua Estrangeira. Esses dois documentos já citados nessa pesquisa servem como diretrizes para os professores planejarem e ministrarem suas aulas durante o decorrer do ano.

Vivemos hoje em um mundo cada vez mais globalizado onde a pluralidade cultural está presente na vida de todos os cidadãos e onde, graças ao advento da tecnologia não existem mais tantas restrições, pois temos tudo na palma de nossas mãos. “Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social” (BRASIL, 2016 p. 199).

Os PCN trazem nos seus objetivos um espaço reservado para mostrar quais são os objetivos que devem ser trabalhados durante o ano com os estudantes, aqueles que o professor deve buscar desenvolver em sala de aula, em relação aos aspectos culturais, os PCN trazem como objetivo para o estudante:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998 p. 07).

Nesse sentido, os PCN (1998) trazem como finalidade a valorização da cultura externa e interna do estudante, almejando que ele conheça primeiro a sua cultura para depois respeitar a cultura do outro, impondo-se a qualquer tipo de discriminação que esteja atrelada aos desígnios de outra cultura. A valorização dos aspectos culturais da Língua Materna do estudante é um fator muito importante para a construção da aprendizagem, tendo em vista

que, segundo os PCN (1998), os estudantes precisam “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, 1998 p. 07).

Destarte, o estudante precisa ver a língua como experiência, entrar em contato com a língua em uso, vivenciando situações reais, percebendo novas maneiras de se expressar e comportar-se para que, assim, ele possa refletir “sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo” (BRASIL, 1998 p. 07). Vivenciando experiências como essas o estudante pode perceber que o mundo não se resume apenas ao seu círculo que lhe rodeia, ampliando sua visão de mundo.

A BNCC (2011) traz uma implicação importante para o ensino de inglês no que diz a respeito aos aspectos culturais, “a primeira é rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial” (BRASIL, 2016 p. 199). Tendo em vista que o inglês hoje tem status de língua franca e internacional, estando presente em todo o mundo o ensino não deve se pautar apenas nos aspectos culturais dos países que possui o inglês como língua oficial, mas sim buscar mostrar como a cultura inglesa chegou a todo o território mundial e qual a sua influência.

Dessa maneira, “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas” (BRASIL, 2016 p. 199). Desse modo é proposto levar para a sala de aula “uma educação voltada para a interculturalidade” (BRASIL, 2016 p. 199), em outras palavras os estudantes irão aprender a respeitar e reconhecer a cultura do outro e não somente enaltecer os estereótipos já criados.

Assim sendo, é preciso que os aspectos culturais nacionais e internacionais estejam presentes no cotidiano de sala de aula. Nos dias atuais é notória uma grande evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) com a chegada das mesmas em sala de aula ficou muito mais fácil o acesso a outras culturas, porém o livro didático é ainda hoje uma ferramenta pedagógica de muita importância no processo de ensino-aprendizagem, é exatamente nisso que pautaremos o nosso trabalho, na análise do livro didático em um viés cultural, com intuito de defendê-lo e sim para analisar se o seu conteúdo contempla de forma significativa aspectos ligados a cultura do estudante e a cultura do outro.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR ITENS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Como vimos, a cultura possui ligação com diversos aspectos das nossas vidas, e um dos lugares em que ela está intrinsecamente presente é na escola, nas relações diárias entre professores e alunos e também com todos aqueles que fazem parte do meio escolar. Como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras temos a disciplina de LI essa que por ser uma disciplina de Língua Estrangeira (LE) traz para a sala de aula uma gama de aspectos culturais a serem trabalhados e discutidos com os educandos.

A partir da década de 70, muitos estudiosos como Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Widdowson (1991), Kramsch (1993) e Almeida Filho (1993) adentraram nesse campo e começaram a reconhecer relevância de implementar itens culturais em sala de aula nas aulas de LE. Cada língua carrega consigo a identidade cultural do povo que a fala e quando ensinamos uma língua diferente da nossa LM, indutivamente estamos falando e ensinando sobre cultura. Durante muito tempo o ensino de cultura foi descartado e substituído pelos métodos de ensino que se prendiam somente ao ensino de memorização das regras.

O método de ensino mais popular no ensino de LE é o Método Gramática e Tradução, (MGT) o qual consiste no ensino da estrutura linguística na leitura de textos e na tradução dos mesmos. Nesse o conhecimento da língua é considerado superficial, e não se dava enfoque às quatro habilidades linguísticas. Durante a década de 1940, o MGT estava alastrado em todo o contexto de ensino de Línguas Estrangeiras. Mas por conter muitas falhas, o MGT foi substituído pelo Método Direto (MD), esse que consiste no aprendizado oral da língua e tem o foco nas habilidades de fala e audição. O MD foi implantado ao processo de ensino-aprendizagem na busca de melhorar o aprendizado da LE. Com o foco na língua falada, o MD tinha como pressuposto estabelecer a comunicação oral entre os estudantes da língua.

Acreditava-se que era mais fácil aprender a LE falando-a, colocando em contextos diários, não apenas memorizando regras. No MD, os aprendizes eram focados na repetição de textos e vocábulos da língua em questão, dando total vantagem às habilidades de audição e fala, enquanto as outras duas eram vistas superficialmente. Durante a Segunda Guerra Mundial o MD ressurgiu nos Estados Unidos com algumas mudanças, a começar pelo nome, passou a se chamar Método Audiolingual (MA), o qual tinha como defensores assíduos Bloomfield e Skinner. Na década de 1970, com a reviravolta no campo dos estudos comunicativos, percebeu-se que ensinar uma LE ia muito mais além da memorização de

regras, da repetição de textos e diálogos. Surge então a Abordagem Comunicativa, essa que consiste em ensinar que o processo de ensino-aprendizagem é construído pelos estudantes de LE, que uma frase ou texto não é construído apenas por regras sintáticas e morfológicas, mas que os mesmos possuem diferentes sentidos de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Desse modo, foi nesse momento da história em que se percebeu a questão cultural como um dos componentes fundamentais para o aprendizado da LE. Então, a partir da década de 1970, a questão cultural passou a ganhar espaço no âmbito da Linguística Aplicada:

Embora o componente cultura seja parte integral do ensino de língua estrangeira (LE) há muito tempo, não era considerado, até recentemente, um conteúdo explícito do currículo do ensino de línguas: era visto como um subproduto do ensino-aprendizagem de LE (KUMARAVADIVELU, 2008 apud IANUSKIEWTZ 2012 p. 106).

Foi só depois da Segunda Guerra Mundial “quando o comércio e a comunicação internacional se tornam difundidos, que os profissionais da área de ensino-aprendizagem de línguas reconhecem a necessidade de se “ensinar cultura” explicitamente Kumaravadivelu (2008 apud IANUSKIEWTZ 2012 p. 106)”. Foi a partir de então que se começou a estudar sobre o assunto, a tentar integrar o componente cultural em sala de aula no ensino de LE. Ele deixou de ser então subproduto do ensino-aprendizagem e passou a ser foco assim como as quatro habilidades linguísticas.

Com o passar dos anos os estudos se intensificaram e os teóricos passaram então a mostrar seus estudos a respeito da questão cultural no ensino de LE. Kramsch (1993) nos diz que não devemos tornar a aprendizagem da cultura na área de LE como uma quinta habilidade, mas sim, como um item que precisa estar sempre presente na aula de LE. Garcia (1995 apud ROZENFELD 2007 p.71) nos diz que é necessário mostrar aos estudantes os comportamentos socioculturais da cultura-alvo, em suas palavras “o valor da gramática, da informação sintática e semântica na atividade de ensino deve ser regulado pelas regras de emprego pragmático e também por aspectos dos comportamentos sócio-culturais”.

Brown (2001) afirma que “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). Ele defende a importância de incorporar aspectos culturais da língua-alvo nas aulas de LE. Não se pode ensinar uma nova língua sem transmitir os aspectos culturais que a mesma carrega consigo, mas Brown (2001) também fala sobre o processo de

“aculturação” onde o estudante pode passar a ver a cultura da língua-alvo como superior a sua própria cultura.

Ao ensinar cultura nas aulas de LE surge o questionamento de qual cultura ensinar, a cultura da Língua Materna, ou a da Língua Estrangeira? Sabemos que as duas devem ser abordadas e que não devemos ensinar uma em detrimento da outra, procurando uma maneira de levar o estudante a conhecer o global, mas também a exaltar o local, para assim não acontecer o processo de “aculturação”. Salomão (2010, p.19 apud ALBINI & MEDEIROS 2013 p. 225) elucida que “a educação linguística na sociedade contemporânea requer falantes que sejam capazes de interagir com outros povos, respeitando a cultura do outro como assim mantendo sua identidade cultural”. Conhecer um mundo diferente de ideologias, crenças, valores e tudo aquilo que engloba o meio cultural é muito significativo para a vida do estudante e aumenta sua visão de mundo.

Rozenfeld (2007 p. 69) aponta que, “Existe atualmente uma visão amplamente difundida de que alunos de LE não necessitam apenas do conhecimento e de habilidades para o manejo da gramática da língua alvo, mas também da habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada”. Percebemos que somente o aprendizado da gramática não irá formar cidadãos críticos acerca da cultura da língua-alvo, onde estão presentes os costumes, a maneira de vestir, de falar, questões políticas etc. Os estudantes precisam entender a gramática, mas precisam também saber como usar a língua no dia a dia de forma social de acordo com os aspectos da cultura estudada.

Orr & Almeida (2012 p. 02) nos mostram que é preciso que o professor planeje seu ensino de maneira a favorecer tanto o seu crescimento quanto à maturidade crítica do seu aluno, em suas palavras “é preciso que o professor compreenda, entre outras coisas, que a sua prática não deve ser balizada por um conjunto de regras, palavras e sentenças, nas quais a língua é entendida sob um ponto de vista estruturalista, como um código a ser decifrado” (ORR & ALMEIDA, 2012 p. 02).

É preciso que principalmente os professores não vejam a língua apenas de forma estrutural e morfológica, pois como mediador de conhecimento os estudantes veem o professor como um espelho, e é preciso que nesse espelho os educandos vejam que a LI vai mais além, que ela supera as regras e suas memorizações, visualizando em qual meio cultural está inserida, como vivem os habitantes que a falam, qual o significado de determinada expressão em variados contextos e porque o seu significado pode mudar.

Em um ponto de vista diferente, C. Alpetekin e N. Alpetekin (1984 apud LIMA 2009 p. 183) aconselham “que não se deve ensinar inglês com base nas culturas de outros países de

fala inglesa e sim levando em consideração as atitudes do inglês como língua internacional.” É esse o erro cometido por muitos ainda hoje, ensinar a cultura do inglês com base nas culturas dos Estados Unidos e Inglaterra, Lima (2009 p.183) sugere que “é aconselhável adotar uma estratégia mais interpretativa, na qual fosse dada ênfase à compreensão intercultural, por meio de comparação e contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua alvo.”.

O fato é que, o inglês não é mais domínio somente da colônia inglesa, tendo assim o status de língua franca, segundo Rajagopalan (2009, p.41) “A língua inglesa, já há algum tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país.” Citando Widdowson (1994), Rajagopalan nos diz que “uma língua como o inglês só pode ser caracterizada como internacional pelo fato de ter deixado de ser monopólio de uma só nação.” Sendo assim tornando-se língua internacional, o que Rajagopalan chama de *World English*. Através desse termo criado por Rajagopalan, ele quer expressar que a língua inglesa não é patente apenas dos falantes nativos, e sim que ela “pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais limitado e restrito que ele seja (RAJAGOPALAN 2009, p.42)”. Os autor afirma também que esse termo não veio para excluir ninguém, “muito menos aqueles que se acham seus únicos donos” (RAJAGOPALAN 2009, p.42).

Rajagopalan (2009) defende que não se deve ensinar tal cultura como superior, nem priorizar os falantes nativos, ele aponta que,

Cabe ao professor do *World English* expor aos seus alunos a um grande numero de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são “nativos” ou não. Outro cuidado que o professor deve ter, desde o principio, é o de desvincular a língua da cultura desse ou daquele país, posto que o *World English* é eminentemente transnacional e reflete diversas culturas ao redor do mundo. Não estou dizendo que, de forma alguma, devemos romper de vez a ligação íntima entre língua e cultura; estou dizendo apenas que o *World English* não pode ser de maneira simplória, ligado a uma cultura particular (RAJAGOPALAN 2009, p.46).

É perceptível que língua e cultura estão intrinsicamente ligadas, não se pode ensinar uma língua sem mencionar a cultura do seu país, vale salientar que, não necessitamos ensinar somente as culturas das grandes potências, podemos mostrar também as diversidades culturais dos países periféricos que também falam inglês, que possuem o inglês também como língua materna ou como segunda língua. É missão do professor de LE buscar entender esses diferentes aspectos culturais da língua a ser ensinada.

Assim sendo o cenário em que todos esses desdobramentos acontecem é na sala de aula onde o professor efetivamente transmite o seu conhecimento e também aprende com o conhecimento dos estudantes. Hoje o professor precisa estar preparado pedagogicamente para ensinar, ter domínio de turma, domínio de conteúdo e também saber relacionar o papel da cultura em sala de aula e na vida dos estudantes. Na sala de aula temos um espaço diversificado e multicultural com diferentes raças, etnias, cores, nacionalidades, línguas etc. De acordo com Corbett (2010 apud IANUSKIEWTZ 2012 p. 109), a sala de aula,

[...] é um lugar privilegiado para a exploração de aspectos interculturais, porque proporciona o tempo e espaço para encontros com “outros”, encontros esses, regulares, e que possibilitam reflexão e discussão sobre nossos comportamentos, atitudes e crenças, comparando-os com o outro.

São esses encontros que enriquecem o aprendizado mútuo em sala de aula, onde as aulas de Língua Inglesa se tornam um espaço para o desenvolvimento da competência intercultural onde os estudantes podem conhecer quais as diferenças entre sua cultura e a do outro, buscando uma maneira de lidar com elas, aprendendo a respeitar as mais variadas formas de ser. O professor tem um papel fundamental no ensino, no qual ele deve ser o mediador de todos esses acontecimentos em sala de aula.

### 3 ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO *TEAM UP*

#### 3.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO

O livro didático a ser analisado é da coleção *team up* (editora Macmillan Education), adotado para o triênio de 2017, 2018 e 2019 pelas escolas da prefeitura na cidade de São José de Piranhas. O mesmo é destinado para o 6º ano do ensino fundamental e foi distribuído pela FTD Educação. Como todos os outros livros, foi analisado pelo PNLD antes de ser entregue nas escolas, seguindo todos os parâmetros obrigatórios do projeto e também foi analisado pelos professores antes de ser escolhido. Os autores são Renildes Dias<sup>5</sup>, Elaine Hodgson<sup>6</sup>, Denise Santos<sup>7</sup>, e Cristina Mott- Fernandez<sup>8</sup>.

De início, o livro traz a apresentação, na qual as autoras expõem o livro ao estudante, colocando-o como um colaborador para a aprendizagem, mostrando o livro como mais uma fonte de conhecimento para o estudante, não a única. Ainda na apresentação as autoras trazem a ideia de interdisciplinaridade, afirmando que o estudante vai aprender através de um processo de conhecimento compartilhado, que vai aprender inglês e ao mesmo tempo vai transitar por outras áreas do conhecimento e além de trocar ideias com outras pessoas sendo estimulado a posicionar-se criticamente diante de questões importantes para a sua cidade, país e mundo.

Adiante, temos uma seção que é destinada ao estudante denominada “Conheça seu livro”, que as autoras se preocuparam em apresentar ao estudante cada parte do livro. Ele é subdividido em oito unidades e uma unidade de apresentação, as unidades, por sua vez, são divididas em oito seções, onde as seções são complementadas por *boxes*. A primeira seção é a de *Reading* (Leitura), que busca desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos escritos em gêneros diferenciados. Os *boxes* dessa seção são *Looking at the Text* (Olhando

---

<sup>5</sup> Doutora em Tecnologia educacional pela Concordia University (Canadá) e Mestre em Letras-Inglês pela Universidade de Minas Gerais

<sup>6</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade federal do Ceará (UFCE);

<sup>7</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela University of Reading (Reino Unido) e Mestre em Educação em Língua Inglesa pela University of Oklahoma (Estados Unidos);

<sup>8</sup> Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade estadual de Londrina (UEL).

para o texto), que apresenta as características do gênero textual estudado no primeiro texto da seção *Reading*. E o segundo é o *Boost Your Reading* (Impulsionando sua leitura), que discute as dicas e estratégias de leitura usadas na leitura e compreensão dos textos.

A segunda é a *Language at Work* (Linguagem em uso), que estimula aos estudantes a deduzirem regras e contextos de uso das estruturas gramaticais em situações de comunicação oral e escrita. O *boxe* complementar é *Making Sense of Language* (O sentido da linguagem), que desafia os estudantes a descobrirem como aplicar as regras gramaticais na seção de *Language Reference* (Referência da linguagem). A seção seguinte é a de *Listening* (Audição), que busca desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos orais dos mais diversos gêneros relacionados ao tema da unidade estudada. Nela temos o *boxe*, *Going Digital* que apresenta sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com o uso da tecnologia digital.

Adiante dispomos da seção *Vocabulary in Context*, (Vocabulário em contexto) a qual apresenta palavras e expressões relacionadas ao tema da unidade de forma contextualizada. Possui dois *boxes* complementares, *Language Corner* (Esquina da linguagem) que oferece informações adicionais sobre questões relacionadas ao vocabulário e gramática. E o *The World of English* (O mundo do inglês) que apresenta dados de frequência de uso de palavras e expressões relacionadas ao tema da unidade através de textos orais e escritos com base na linguística de corpus.

A seção de *Speaking* (Falando) busca desenvolver habilidades de comunicação oral dos estudantes em contextos de interação com os colegas, com base nos assuntos explorados na unidade, no fim da seção há perguntas que estimulam seu posicionamento crítico em relação aos assuntos discutidos. O *boxe* *Pronunciation Corner* (Esquina da pronúncia), traz aspectos da pronúncia da Língua Inglesa relevantes para a situação de comunicação. O *boxe* *Challenge* (Desafio), propõe atividades que desafiam e incentivam os estudantes a irem além dos objetivos da seção. A próxima seção é a de *Writing* (Escrita), que procura desenvolver habilidades de comunicação escrita em diversos gêneros, na produção textual é buscado trabalhar diversas etapas como planejamento, escrita, avaliação, reescrita e o contexto da produção.

A próxima seção é a *Integrate Your Learning* (Integrando seu aprendizado), ela traz atividades que relacionam o inglês com outras disciplinas do Ensino Fundamental, buscando trabalhar a interdisciplinaridade mostrando que podemos usar o inglês dentro de muitas possibilidades. A seção *Reflect on Your Learning*, (Refletindo sobre os eu aprendizado), busca retomar os assuntos discutidos no início da unidade, tem como objetivo proporcionar

um momento auto avaliativo e reflexivo sobre o que o estudante aprendeu. Por último temos a seção *Having Fun* (Divertindo-se), que propõe atividades lúdicas, buscando por meio delas aprimorar o uso da língua.

### 3.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *TEAM UP*

Tendo em vista tudo que foi exposto no decorrer deste trabalho, iremos agora fazer a ligação entre os assuntos discutidos anteriormente e o foco do nosso trabalho. Todos os conteúdos previamente apresentados são de suma importância para o desenvolvimento da nossa pesquisa, que será pautada na análise do livro didático *Team Up* (6º ano). Nessa análise, buscaremos examinar se o livro traz aspectos culturais e interculturais que possam enriquecer o aprendizado do estudante, ampliar seus horizontes, sua noção sobre o que é cultura e se o material oferecido contribui para a aceitação de outras culturas estrangeiras.

Para realizarmos a nossa análise, nos pautaremos em uma *checklist* desenvolvida por Adelaide Augusta Pereira de Oliveira<sup>9</sup>, No ano de 2010, durante o XI Seminário de Linguística Aplicada e VII de Tradução, Salvador, BA, apresentou um trabalho intitulado, “*World Englishes, competência comunicativa intercultural e mudanças de paradigmas: uma proposta para uma nova checklist de análise de livro-texto*<sup>10</sup> para o ensino de língua inglesa”, no qual a autora disponibiliza algumas perguntas norteadoras que buscam ajudar os professores na hora da escolha do livro didático no que diz respeito ao tema cultura.

#### **ASPECTOS INTERCULTURAIS**

1. As atividades do livro refletem as características culturais de vários grupos sociais? Quais?
2. As perspectivas políticas, religiosas, e ideológicas de outros grupos sociais são levadas em consideração? Quais?
3. As atividades do livro apresentam estereótipos culturais/raciais/ de gênero? Quais? (Caso a resposta seja SIM, e haja uma quantidade muito grande de estereótipos vale a pena ponderar a adoção do material).
4. Existem atividades que fazem menção à cultura do aluno? De que forma?
5. As atividades levam o aluno a refletir sobre semelhanças e diferenças entre as culturas de forma não avaliativa? De que forma?
6. As atividades ajudam o aluno a desenvolver tolerância e empatia em relação ao outro?

<sup>9</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia.

<sup>10</sup> O que Oliveira (2010) chama de livro-texto, nós chamamos de livro didático.

De que forma?

7. Existem atividades que permitem ao aluno fazer observações etnográficas? De que forma?

A primeira pergunta da checklist é: “as atividades do livro refletem as características culturais de vários grupos sociais?” No que diz respeito à temática de classe sociais, o livro não faz menção diretamente a esse tipo de assunto, mas podemos percebê-lo nas entrelinhas. Na unidade três, *Home*, por exemplo, o livro apresenta diferentes tipos de moradias, como prédios, palafita, casa de madeira sobre rodas, uma casa mais sofisticada e uma mais simples sem o acabamento final. Podemos perceber que a unidade busca tratar sobre o assunto moradia mostrando que existem diferentes tipos, não apenas a classe alta e média, mas colocando também a questão das casas de classe baixa.

No início de todas as unidades do livro há algumas questões para serem discutidas entre professor-estudante e estudante-estudante. As perguntas dessa unidade se referem ao tipo de casa nas quais os estudantes vivem; se são confortáveis, como são as casas do bairro/cidade em que eles vivem etc, se eles gostariam de morar em alguma das casas mostradas nas imagens. Através dessas perguntas, o professor pode iniciar com os estudantes um debate sobre a divisão das classes sociais, o que não está explícito, mas pode ser percebido na unidade.

Fig 01. Imagem mostrando os diferentes tipos de moradia

**UNIT 3 Home**

Com esta lição, você vai aprender a reconhecer e usar palavras para classificar e descrever tipos de moradia e também a fazer perguntas e responder sobre as condições de moradia em diferentes lugares da cidade.

**Unit Aims**

Nesta unidade, você vai:

- ler e interpretar anúncios classificados e o trecho de uma autobiografia;
- reconhecer e usar palavras para classificar, nomear de mobiliário e equipamentos de uma casa de maneira contextualizada;
- fazer perguntas com where e usar as preposições in, on e under para indicar localização de maneira contextualizada;
- compreender trechos de uma letra de música para realizar uma tarefa;
- produzir um anúncio de uma moradia para alugar em sua cidade;
- pedir mais informações sobre um anúncio classificado de moradia;
- refletir e discutir sobre o direito fundamental à moradia e sobre as diversas condições de moradia.

**Starting Out**

Discuta as questões abaixo com o professor e os colegas.

- Você gostaria de morar em alguma das residências das fotos? Em qual? Por quê?
- Quais seriam as características de uma moradia confortável para você e sua família?
- Como são as casas do bairro/cidade em que você mora?
- Por que ainda existem moradias inseguras e insalubres, como em áreas de risco, ou sem saneamento básico?

**Stay Tuned**

No Brasil, o direito à moradia é garantido pela Constituição Federal de 1988. Internacionalmente, é considerado um direito fundamental desde 1948, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU.

Baseado em: BRASIL, Constituição de 1988 e Protocolo de San José. BRASIL, CF. Supremo Federal. Centro Global. THE OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. THE RIGHT TO ADEQUATE HOUSING. GENEVA: UNHCR, 2010.

Fonte: DIAS et al (2015).

Ainda nessa unidade, há uma atividade de *pre-reading*, na pagina 50, que trata sobre um anúncio na internet que mostra um serviço de hospedagem cada vez mais famoso, o AIRBNB, um serviço online, criado em 2008 na Califórnia, no qual qualquer pessoa pode reservar uma casa ou o cômodo de uma casa ou apartamento para passar uma temporada. No livro, está representado o anúncio de uma casa na favela do Rio de Janeiro, Brasil, o que nos leva a perceber a exaltação de uma cultura vista nos moldes do preconceito como periférica. No anúncio, o proprietário descreve a casa de modo simples, exaltando a vista da favela, de onde o hóspede poderá ver boa parte da cidade do Rio de Janeiro, fornecendo imagens ao site da casa e da vista oferecida. As autoras poderiam ter anunciado uma casa em qualquer parte do mundo, mas optaram por mostrar uma cultura discriminada e que faz parte do cotidiano de muitos estudantes, dessa forma fazendo com que eles não se sintam tão excluídos da sociedade.

Fig. 02. Anúncio do serviço de hospedagem AIRBNB.

**Reading**

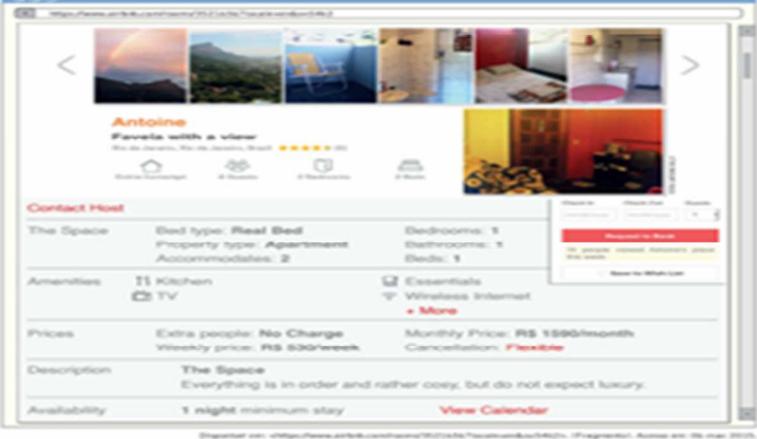
**Pre-Reading**

Leia brevemente o texto e assinale (✓) a alternativa correta.

a O texto é  um anúncio  uma ficha biográfica

b O texto é sobre uma moradia  na França  no Brasil

c O texto foi tirado de  um folheto  uma página na internet



Fonte: DIAS et al (2015).

A segunda pergunta trata sobre as perspectivas, políticas, religiosas e ideológicas de outros grupos sociais, buscando saber se esses aspectos são levados em consideração. Pelo que foi observado, o livro não evidencia as questões de política e religião explicitamente. Podemos atribuir ao fato de que por ser um livro de 6º ano os estudantes dessa faixa etária (muitos ainda crianças) não tenham maturidade para discutirem autenticamente sobre esses temas. São conteúdos que são discutidos mais efetivamente a partir do 9º ano. Porém, o livro traz questões ideológicas de preocupação mundial a serem discutidas, como o aquecimento global, na unidade 7, *Save the Planet*, que é dedicada à conscientização dos estudantes sobre o estado no qual o planeta se encontra; com atividades relacionadas ao derretimento das calotas polares, atividades sobre reciclagem, e na página 121 há uma atividade que tem como foco: *tips to reduce global warming*, (dicas para reduzir o aquecimento global).

Fig 03. Atividade sobre o aquecimento global.

unit 7

### Language at Work

**Imperative**

1 Read a guide with tips to reduce global warming. Underline all the cognate words you can identify in it.

Our planet is getting warmer, and even a small increase in temperature can change our climate. And when our climate changes, we're all affected. You CAN help! Here are some changes you can make in your life to help reduce global warming:

- 1 Plant trees.
- 2 Don't use too much electricity; turn off the lights when you leave a room and don't leave the TV on when you're not using it.
- 3 Reduce, reuse, recycle.
- 4 Take shorter showers.
- 5 Don't buy bottled water, drink tap water and filter it, if necessary.

**Making Sense of Language**

- 1 Sublinhe as opções corretas nos enunciados abaixo.
  - a De itens 1-5 são **sugestões / questões** que podemos acatar para reduzir o aquecimento global.
  - b Alguns itens estão na forma afirmativa e outros, na negativa. De itens 1, 3 e 5 estão na **afirmativa / negativa** ou itens 2 e 4 estão na **afirmativa / negativa**.
  - c De itens que estão na forma afirmativa incluem um termo que indica **ação / qualidade**.
- 2 Qual palavra indica a negação nos itens que estão na forma negativa? *don't*

one hundred and twenty-one 121 122 one hundred and twenty-two

---

2 Read a list of tips on saving water. Then match each tip to its corresponding picture.

- Turn off the tap while you brush your teeth.
- Take 5-minute showers.
- Use a broom and a bucket with water to clean yards and sidewalks. Don't use running water and a hose.
- Don't use running water to wash fruits and vegetables. Fill a bowl with water to wash them.
- Don't use the toilet as a trash bin.

one hundred and twenty-three

3 Look at pictures of suggestions on how to reuse and transform some everyday items. Then organize the words to create captions. Pay attention to the use of the imperative.

Use old tires to create stools. Turn metal cans into a candlestick. Reuse plastic bottles to plant a garden / reuse.

one hundred and twenty-four

4 Draw an idea for reusing or transforming an object. Then write a caption that explains the new purpose of the object. Share it with a classmate.

5 Discuta as perguntas abaixo com o professor e os colegas.

- Quais dicas para redução do aquecimento global são mais fáceis de colocar em prática? *Resposta pessoal.*
- Como o consumo de água mineral está relacionado ao aquecimento do planeta?
- Você pratica alguma das ações para economia de água vistas na Atividade 2? Por quê? *Resposta pessoal.*

one hundred and twenty-five

Fonte: DIAS et al (2015).

Outro tema que está presente no livro por meio de inferências é a inclusão social, em particular de pessoas com deficiência física. No decorrer das unidades, o livro traz imagens de pessoas cadeirantes, como na página 42, onde temos uma professora que é representada como uma cadeirante. Já na página 89, temos a inclusão social na prática de esportes, cadeirantes jogando basquete e pessoas cegas praticando corrida. Essas são questões recorrentes que fazem parte das ideologias de muitos povos e são assuntos que precisam ser debatidos principalmente em sala de aula, assim trabalhando com os estudantes questões de tolerância e respeito a todas as classes, para que possam perceber que o diferente não precisa ser excluído da sociedade.

Ainda sobre as questões ideológicas, a pagina 66, em uma atividade de *pre-reading* traz uma *web page* de uma escola chamada *Gateway Middle School*, que apresenta os valores fundamentais que a escola prega todos os dias, *Reponsibility*, (Responsabilidade) *Respect*, (Respeito) *Community* (Comunidade) e *Excellence* (Excelência). É missão do professor discutir esses valores com os estudantes para que eles os coloquem em prática na escola e no meio cultural onde vivem.

A próxima pergunta busca saber se as atividades do livro apresentam estereótipos culturais/raciais ou de gênero. Pelo que foi analisado, podemos perceber que no livro não há a presença de estereótipos nessas questões. Notamos que as atividades buscam sempre

equiparar as pessoas e os seus gêneros, não havendo representações do sexo masculino se sobrepondo ao sexo feminino ou vice versa. Além disso, as autoras buscaram representar bem os aspectos raciais com a presença de muitos países representados no livro através das imagens de crianças negras, brancas, asiáticas.

O livro não apresenta apenas um tipo de representação cultural, nem faz menção à cultura de algum país de forma superior. São mostradas no decorrer das unidades imagens de pessoas de diferentes países, colocando em cena a diversidade cultural. Na unidade 2, *We are Family*, é mostrado o gênero árvore genealógica, e ao apresentar como é formada essa árvore as autoras exemplificam primeiro com a família real britânica, porém logo em seguida elas mostram outro exemplo, representando agora a família de Malala Yousafzai, uma garota paquistanesa que sofreu um atentado em 2012 por defender o direito à educação para as meninas da sua cidade. E ainda contém uma pequena biografia explicando sobre sua vida e seus ensaios desde quando a mesma sofreu o ataque.

Fig 04. Exemplos do gênero árvore genealógica.

**5** **Look at the family tree for the British Royal Family, then compare it with the families on page 34. Discuss the similarities and differences with your teacher and classmates.** *Personal answer.*

**Stay Tuned**  
Uma árvore genealógica (em inglês, **family tree**) é um diagrama que mostra como membros de uma família estão relacionados entre si.

**6** **Look at the family tree again and underline the correct answers.**

a A árvore genealógica apresenta **informações verbais / informações verbais e visuais**.  
b As letras "b" e "d" indicam respectivamente as datas de **nascimento e morte / morte e nascimento** dos membros.  
c As linhas duplas (====) sinalizam relações de **casamento / pais e filhos** na árvore.  
d As linhas simples (—) sinalizam relações de **casamento / pais e filhos** na árvore.

**Post-Reading**

**7** **Você já viu árvores genealógicas de outras famílias? Por que é usado o termo árvore para designar esse tipo de diagrama?**  
*Resposta pessoal. Se você tiver um diagrama que represente a descendência, tente desenhar um galho de uma árvore, sendo possível também posicionar os membros da família representada nesse tipo de diagrama como folhas da árvore.*

**8** **Compare sua família a uma das famílias retratadas nesta seção. Quais são as principais semelhanças e diferenças?** *Resposta pessoal.*

**Vocabulary in Context**

**Family members**

**1** **Look at the photo caption on page 34 and at Malala's family tree below. Then check (✓) the correct alternatives.**

**Language Corner**  
Malala's **mother** = Malala's **mom**  
Atal's **father** = Atal's **dad**  
Prince George's **mother and father** = Prince George's **parents**  
Queen Elizabeth's **daughter and sons** = Queen Elizabeth's **children**  
Zara Philips and Mike Tindall have one **child**.  
Prince Charles has two **children**.

**Check Language Reference, p. 150.**

a Ziauddin and Malala are  father and daughter.  mother and daughter.  
b Toor Pekai and Malala are  father and daughter.  mother and daughter.  
c Atal and Khushal are Malala's  sisters.  brothers.  
d Malala is Atal and Khushal's  brother.  sister.  
e Ziauddin and Toor Pekai are Malala's  children.  parents.

**Pronunciation Corner**  
O som do th como em **mother** e **father** não existe em português. Para pronunciá-lo, coloque a língua entre os dentes da frente e procure imitar uma abelha. Ouça os exemplos:  
• Toor Pekai is Malala's **mother**. • Prince William is Prince George's **father**.

Podemos perceber que as autoras não quiseram fazer uso de estereótipos já consagrados na cultura mundial, o que é considerado um ponto bem positivo, pois os estudantes, como ingressantes no ensino fundamental, em sua maioria crianças, tem a oportunidade de refletir e discutir sobre temas culturais, raciais e de gênero, aprendendo que a cultura do preconceito não é um bom exemplo a ser seguido. No entanto, essas questões que envolvem preconceitos e estereótipos ainda se fazem presentes em muitas realidades, por isso é bom começar a discuti-las o quanto mais cedo possível, tanto na escola como em casa, para assim tentarmos erradicar essas práticas preconceituosas da sociedade.

Dando sequência às perguntas, a próxima procura saber se e de que forma as atividades do livro fazem menção à cultura do aluno. As únicas vezes que o livro retrata a cultura do estudante é quando faz menção à cultura da favela e é na página 86, na unidade 5, *Physical Activities* (Atividades físicas), onde as autoras mostram um texto que fala sobre os jogos indígenas no Brasil, intitulado: *Indigenous Games in Brazil: 'competition is a thing for the west'* (Jogos Indígenas: competição é uma coisa do oeste). Logo em seguida é reservada uma parte da atividade de compreensão textual que os estudantes devem responder *true or false* (verdadeiro ou falso) de acordo com as informações mostradas sobre os jogos indígenas. A cultura materna do estudante é mostrada no material didático de forma muito superficial, com apenas essas duas recorrências citada acima, de outras maneiras o Brasil é mostrado ligeiramente em imagens na unidade 1, *This is Me* (Este sou eu) que trata sobre as nacionalidades e alguns aspectos sobre o cinema.

Tratar da cultura materna do estudante envolvendo a língua inglesa seria uma boa maneira de mostra-los as diferentes faces que a língua traz consigo, é mostrar o habitual de forma diferente, pois os estudantes conhecem a sua cultura, porém se ela for apresentada em outra língua será mais uma maneira para envolver os estudantes. Dessa maneira eles aprenderiam a falar sobre os aspectos do seu país em outra língua, então a pouca representação da cultura do estudante no material analisado é visto como um ponto negativo, porque é perceptível o quão importante esse item é para a formação cultural do estudante, pois partimos do fato de que primeiro é preciso aceitar a sua cultura para depois aceitar a do outro.

A próxima pergunta busca saber se as atividades do livro levam o aluno a refletir sobre semelhanças e diferenças entre as culturas de forma não avaliativa. O livro e suas atividades não levam o estudante a comparar a sua cultura com a do outro, os diferentes aspectos culturais são colocados de forma que o estudante possa conhecer o novo e não avaliar. Até mesmo porque a cultura do estudante não é bem retratada no livro para que possam acontecer

comparações entre as culturas presentes. No mesmo sentido a pergunta seguinte procura saber se as atividades ajudam o aluno a desenvolver tolerância e empatia em relação ao outro. Nas poucas vezes que o livro faz referência as outras culturas as atividades buscam acima de tudo representar a cultura do outro de maneira detalhada.

Por exemplo na unidade 5, *Physical Activities*, as autoras trazem um jogo tradicional da África do Sul, chamado *Three Tins*, para a explicação desse assunto é destinado duas paginas do livro, um texto e uma atividade inteira, levando o estudante brasileiro a conhecer um jogo tradicional de outro país, a conhecer todas as regras, a forma que os nativos jogam e onde o jogo surgiu, assim é uma maneira de os estudante se aproximarem de uma cultura tão estereotipada como é a cultura africana. E dessa maneira entrando em contato com outra cultura, o estudante enriquece a sua visão de mundo e a sua empatia em relação à cultura do outro, porém, os aspectos apresentados no livro advindos de outra cultura não são suficientes para o estudante elencar diferenças entre a cultura materna e a do outro, impossibilitando, assim, o desenvolvimento do aspecto intercultural em sala de aula. Dessa forma cabe ao professor instigar os estudantes a fazerem comparações entre as línguas que estão em foco, para que o aspecto intercultural seja desenvolvido em sala de aula.

Fig. 05. Demonstração do jogo africano e atividade sobre o mesmo

**Reading**

**Pre-Reading**

1 Observe o texto abaixo. Qual é o seu objetivo? *Para esse objetivo que pertencem aos verbos. Após uma compreensão global do texto, são pedidas que as ilustrações como parábolas, além de outros pontos.*

Apresentar um festival tradicional na África do Sul.

Apresentar as regras de um jogo tradicional na África do Sul.

2 Qual é a função das ilustrações? *Essas demonstram os procedimentos do jogo.*

**Three tins**  
An exciting game that comes from South Africa.

**Equipment**

- Three tins, plastic blocks or other stacking objects
- A small ball

**Age:** 11+

**Players:** Two equal teams with a minimum of five people.

**Time:** 10 minutes

**Rules:** Three tins are placed on top of each other. The first player has three attempts to knock the tins down. The player throws the ball from outside the marked playing area. If successful, the player runs out, rebuilds the tins, draws a square around the tins and hops over the tin three times. If the ball misses or is thrown too far, the player shouts "Thayma" and the ball is returned. If after three throws the player has been unsuccessful, the first player from the opposing team becomes the thrower.

**While Reading**

3 Read the instructions on page 84. Then do the actions below.

- Circle the section of the instructions that explains the size of the playing area.
- Underline the information about the number of players in the game.
- Draw a rectangle around the section that describes how the game is played.
- Highlight the equipment that players need to play the game.

4 Why is the game called Three tins? Discuss the answer with your teacher and classmates. *Caso necessário, consulte a página dos dicionários em que a palavra aparece no texto.*

5 Read the items below. Then write **Yes** or **No**. Read the instructions on page 84 again, if necessary.

- You can play Three tins if you are 11 years old. Yes
- You need eight people to play the game. No
- You need to make a pile with the tins. Yes
- Players need three tins and two big balls to play the game. No

6 Look at the illustrations below. Match them to an action in the Three tins. Pay close attention to the underlined words. *Observe as ilustrações e tente relacioná-las com o conteúdo do texto. Observe com atenção as palavras sublinhadas, que são ações e verbos do jogo.*

a b c d

e f

The player hops over the tins three times.

The player throws the ball.

The player rebuilds the tins.

The player draws a square around the tins.

If the player misses the tins, he/she runs out to them.

If the player misses the tins, the other players shout "Thayma".

84 eighty-four

85

A última pergunta sobre os aspectos culturais e interculturais do *checklist* de OLIVEIRA (2010) questiona se no livro existem atividades que permitem ao aluno fazer observações etnográficas<sup>11</sup>. No livro não há atividades direcionadas a esse tipo de assunto, não há espaço que permita o estudante fazer observações sobre algum grupo em especial, o que podemos perceber durante a análise é que ele traz muitas imagens de diferentes grupos étnicos. Não vemos a predominância de apenas uma classe racial, os grupos sociais são representados de maneira diversificada. De modo que o estudante possa perceber a diversidade cultural das raças vendo na mesma unidade a presença de negros, brancos, asiáticos, paquistaneses, brasileiros, americanos e ingleses, e que todas essas raças dialogam entre si, sem preconceitos culturais. Porém isso só é possível perceber através das imagens.

Um importante ponto a ser analisado também é que ao mostrar as variedades que o inglês sofre tanto na escrita de algumas palavras como na pronúncia as autoras optaram por mostrar como essa variação ocorre apenas nos dois países mais influentes, Inglaterra e Estados Unidos, na seção chamada de *Language Corner* (Esquina da linguagem), valorizando ainda mais esse estereótipo de que apenas esses países possuem o inglês correto, desvalorizando assim os sotaques das outras regiões que possuem o inglês como língua oficial ou como segunda língua, mostrando essas duas variações como padrões a serem seguidos.

É perceptível que o livro precisa de uma representação cultural mais significativa, para que pudesse mostrar uma diversidade maior em relação aos aspectos culturais, interculturais e socioculturais que permeiam a vida do estudante, pois quando estudamos uma nova língua não estudamos apenas seus códigos e sim um conjunto de particularidades culturais que ela carrega consigo. O ensino da LI pode ocorrer de forma mais significativa quando é proposto em sala de aula trabalhar aspectos socioculturais, Sarmiento, (2001, p.14) elucida:

Usar e interpretar os recursos explícitos de uma atividade sociocultural podem incrementar a participação individual nessas atividades e auxiliar a desenvolver a prática. A identificação e a análise dos recursos podem fornecer aos aprendizes meios de ingressar em importantes práticas socioculturais do grupo cuja língua está sendo aprendida, facilitando, assim, o desenvolvimento das competências linguísticas e socioculturais necessárias para participar como um membro do grupo.

---

<sup>11</sup> Etnografia é o estudo descritivo da cultura dos povos, sua língua, raça, religião, hábitos etc., como também das manifestações materiais de suas atividades. É a ciência das etnias.

Apresentar aos estudantes atividades que envolvam aspectos das novas culturas a serem aprendidos é de muito valor, pois auxilia no aprendizado da língua tanto culturalmente como nos seus aspectos normativos. A maneira que o professor lida com os conteúdos em sala de aula reflete muito na forma que o estudante absorve os conhecimentos, desse modo, o trabalho com aspectos culturais em sala busca desenvolver nos estudantes principalmente uma relação de empatia e respeito entre sua cultura e a do outro. O que, infelizmente, ainda acontece nos dias atuais é que alguns professores que ensinam inglês se limitam a ensinar apenas aspectos linguísticos, morfológicos e sintáticos da língua, fazendo com que os aspectos culturais fiquem excluídos de suas aulas.

Nesse sentido, ao receber um material didático que não contemple da maneira esperada esses aspectos os professores tendem a se acomodar e passar para os estudantes apenas os conteúdos presentes no livro. O que não deve acontecer, pois observamos tanto na apresentação do próprio livro didático como nas diretrizes cedidas pelo governo, PCN e BNCC que o livro didático não deve ser a única fonte de pesquisa utilizada pelo professor durante a ministração de suas aulas. O LD continua sendo hoje uma fonte de pesquisa muito importante para os educandos, porém os estudantes dessa geração *Y*<sup>12</sup> vivem imersos em um mundo de informações rápidas por meio do uso da tecnologia, onde os novos letramentos desempenham hoje um papel fundamental na aprendizagem e na vida dos mesmos.

É missão do professor de LE, aqui em especial de LI, utilizar-se de outros materiais paradidáticos que possam complementar aquilo que falta no LD, até mesmo porque ele é elaborado para ser trabalhado durante um triênio e, por mais que o livro seja atualizado novas informações surgem durante esses três anos, aparecendo assuntos mais novos e atuais que podem ser levados para serem discutidos em sala de aula, tendo em vista que um dos principais objetivos do professor é mostrar aos estudantes a influência que a Língua Inglesa desempenha nos dias atuais em diferentes âmbitos.

---

<sup>12</sup> Geração Y, também conhecida por Millennials, é a geração das pessoas que nasceram entre os anos 80 e início dos 90. São ainda chamadas de Geração do Milênio ou Geração da Internet, devido ao fato de serem os primeiros a nascerem num mundo totalmente globalizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim da nossa pesquisa, percebemos que o trabalho com itens culturais em sala de aula apresenta-se como uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem dos estudantes e que esses aspectos não podem ser excluídos do contexto escolar. Nesse sentido, o ensino do inglês não pode ser abordado apenas lexicalmente e morfológicamente, destinando-se à memorização de regras e repetições de palavras sem conexão. Hoje, é preciso que os professores apresentem a disciplina de LI de forma contextualizada com os conteúdos estudados, mostrando todas as particularidades que a língua traz consigo.

No que concerne ao livro didático, sabemos que a língua evolui de maneira contemporânea, e nem sempre o livro didático dá conta de todas essas atualizações, tendo em vista que ela é uma representação sócio histórica e cultural de uma sociedade que está em constante evolução. Diante do mundo globalizado em que vivemos, o professor deve procurar estar sempre atualizado às inovações que surgem. Nesse sentido, quanto mais atualizado for o material didático, mais significativa será a aprendizagem do estudante.

Desse modo, ao analisar o livro *Team Up* destinado ao 6º do ensino fundamental, percebemos que ele não aborda de maneira significativa questões culturais que possam enriquecer o aprendizado do estudante. Durante a análise realizada, vimos que o livro traz poucas representações culturais, no que tange tanto à cultura do estudante como a cultura do outro. A preocupação maior que o livro traz são as questões sintáticas e morfológicas da Língua Inglesa, como aprender a reconhecer os gêneros utilizados nos textos, regras de gramática e aquisição de vocabulário. Logo, ele não oferece reflexões significativas de como fazer uso da língua em situações reais, nem insere o estudante a uma nova (s) cultura (s) de maneira profunda, sendo mostrados apenas alguns aspectos superficiais de outras culturas, trazendo os aspectos culturais e interculturais de maneira descontextualizada.

Assim, além dos novos letramentos que servem de auxílio ao professor e atuam como motivadores da aprendizagem, outros recursos relacionados ao ensino de línguas são oferecidos e apresentados aos estudantes de escolas por todo o país, como no caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Novo Mais Educação. Este último disponibiliza acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. Cabe ao professor fazer um bom uso dessas oportunidades oferecidas pelo governo prezando sempre pelo aprendizado do estudante.

Através desta pesquisa, desejamos despertar o interesse dos profissionais da área, em particular os professores de LI, para que possam perceber a importância de integrar ao ensino itens relacionados à cultura do aluno e do outro, de modo que possam perceber a indissociabilidade existente entre a LI e a cultura, não podendo assim ensinar uma em separado da outra, mas buscando sempre uma integração entre esses aspectos para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma eficaz.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna**. Ministério da Educação, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 20 jun. 2017.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

FERREIRA, Alexandra Carla. Cultura e prática oral para professores de língua inglesa em formação e em serviço. ALBINI, Andressa Brawerman; MEDEIROS, Valéria da Silva (Orgs). **Diversidade Cultural e o ensino de Língua Estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2013, p. 225-235.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Aspectos Culturais e o Ensino De Língua Inglesa**. (Dissertação de mestrado). Cascavel: UNIOESTE, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. Aspectos (Inter)Culturais No Ensino-Aprendizagem De Língua Estrangeira. **Revista Iluminart**, Sertãozinho/SP, ano IV, nº 8, nov. 2012. Disponível em: <<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/133/190>> Acesso em: 23 abr. 2017.

KRAMSCH, Claire. **Culture in a foreign language teacher**. Califórnia: Urmia University, 2012.

\_\_\_\_\_. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 1998.

KUO, Ming-Mu; LAI Cheng-Chieh. Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning. **Journal of Foreign Language Instruction**, vol. 1, nº 1, nov. 2006. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=ED205037>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

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.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Ensino e aprendizagem em língua inglesa: conversas com especialista**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 179-191.

MIORANZA, Josefina Angela; ROËSCH, Isabel Cristina Corrêa. A Diversidade Cultural no Cotidiano da Sala de Aula. In: **Simpósio Nacional de Educação**, 2, 2010, Cascavel. Anais Eletrônicos... Cascavel: 2010. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/30.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

OLIVEIRA, Adelaide Pereira. *World Englishes*, competência comunicativa intercultural e mudanças de paradigmas: uma proposta pra uma nova *checklist*, de análise de livro-texto para o ensino de língua inglesa. In: **XI Seminário de Linguística Aplicada** e VII Seminário de Tradução, Salvador, BA. 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

ORR, Luciana Saback; ALMEIDA Risonete Lima de. O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas-BA, vol.2, n 2, jun/dez 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/962/680> - n.3, jun/dez 2012> Acesso em 23 abr. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org). **Ensino e aprendizagem em língua inglesa: conversas com especialista**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-47.

ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. **Crenças Sobre Uma Língua e Cultura-Alvo (Alemã) Em Dimensão Intercultural De Ensino De Língua Estrangeira**. (Dissertação de mestrado). São Carlos: UFSCar, 2008.

SILVA, Giovana Rodrigues da; SOARES, ADRIANA. Línguas estrangeiras no Brasil: um histórico ao longo dos anos. **Revista Trajetória Multicursos**, Osório/RS, vol. 3, nº 2, dez, 2012. Disponível em: <[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria\\_multicursos/dezembro\\_2012/pdf/linguas\\_e\\_strangeiras\\_no\\_brasil\\_-\\_um\\_historico\\_ao\\_longo\\_dos\\_anos.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/dezembro_2012/pdf/linguas_e_strangeiras_no_brasil_-_um_historico_ao_longo_dos_anos.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

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

TYLOR, B. Edward. **Primitive Culture**: researches into development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom. London: [s.n.], 1920.

VIANA, Nelson. **Sotaque Cultural**: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

