

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO E EDUCAÇÃO COMPARADA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

JOYCE MORAES DA SILVA

**Implicações culturais e didáticas do inglês como língua
internacional: o livro didático**

Versão corrigida

SÃO PAULO

2012

JOYCE MORAES DA SILVA

**Implicações culturais e didáticas do inglês como língua
internacional: o livro didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Educação do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

Versão corrigida

A versão original encontra-se disponível tanto na Biblioteca da FEUSP quanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

SÃO PAULO

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E
PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 375.132 Silva, Joyce Moraes da
S586i Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o
livro didático / Joyce Moraes da Silva; orientação Vojislav Aleksandar
Jovanovic. São Paulo: s.n., 2012.
226 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndice
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.
1. Língua inglesa (ensino) 2. Língua inglesa (aspectos culturais) 3.
Livro didático I. Jovanovic, Vojislav Aleksandar, orient.
-

Nome: Silva, Joyce M.

Título: Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, para obtenção de título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Vojislav Aleksandar Jovanovic

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). Livia de Araújo Donnini Rodrigues

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). Silvia Matravolgyi Damião

Instituição: ITA - CTA

Assinatura: _____

A meus pais

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic, pelas orientações, pelo apoio, pela atenção e pela paciência diante das dificuldades que encontrei.

À professora Dra. Livia A. Donnini Rodrigues, pelo apoio mesmo antes de entrar no programa de pós-graduação, e a quem admiro desde o curso de licenciatura.

À professora Dra. Silvia Mátravolgyi Damião, pelos importantes questionamentos no exame de qualificação.

Aos antigos e novos amigos de faculdade, especialmente Laura, Juliana, Marília e Marilene.

A todos meus professores, que me ajudaram a construir o caminho até aqui.

À minha família, que sempre torceu por mim e me ajudou nos momentos mais difíceis.

A Ana Carolina Bastos Pouza, pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos meus colegas professores, especialmente a Ana Lucia, Lilian, Patrícia e Fernanda, por suas palavras de incentivo.

Às minhas amigas, por não me deixarem enlouquecer.

RESUMO

SILVA, J.M. **Implicações culturais e didáticas do ensino de inglês como língua internacional: o livro didático.** 2012. 126p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos culturais, bem como seu tratamento didático, em uma coleção de livros didáticos de inglês desenvolvidos para atender os critérios do Programa Nacional do Livro Didático, o qual passou a incluir livros de língua estrangeira para o Ensino Fundamental em 2010. Esta análise insere-se em um contexto em que a língua inglesa alcança um número cada vez maior de pessoas em diversas partes do mundo, especialmente entre os que a usam como língua internacional, o que nos impõe a necessidade de repensar a abordagem cultural adotada em seu ensino. Trabalhos em áreas como a linguística aplicada, a educação e as ciências sociais nos mostram que a língua, enquanto processo social e dialogicamente construído, nunca pode ser considerada separada da cultura e esta, ainda que concebida de diversas formas ao longo da história, sempre fez parte do ensino de línguas. Na tradição de ensino de inglês como língua estrangeira, o ensino de aspectos culturais frequentemente serviu para que os alunos se adequassem à cultura estrangeira, evitando problemas. A partir de uma perspectiva que entende o inglês como língua internacional localmente apropriada, o foco deixa de recair sobre os países tradicionalmente associados ao idioma, EUA e Inglaterra, para pensarmos em uma competência intercultural mais abrangente, a fim de preparar os alunos para possíveis encontros interculturais. Para desenvolver essa competência, faz-se necessário que os alunos tenham contato com elementos de diferentes culturas e os ponham em relação com a sua própria cultura. Ao analisarmos a coleção didática, nosso objetivo era não somente identificar a abordagem cultural adotada, mas verificar se essas questões que vêm sendo discutidas há algumas décadas influenciam, de alguma forma, a produção de livros didáticos. Para isso, identificamos a existência de referências culturais específicas e os países aos quais se associavam, observamos os tópicos propostos e, ao analisar uma seção especialmente dedicada a temas socioculturais, examinamos se estes buscavam desenvolver os saberes necessários para a construção da competência intercultural (BYRAM, 1997). Após a análise, constatamos que o livro didático analisado apresentou um baixo número de referências culturais, mesmo que estas estivessem associadas a diferentes países, incluindo o Brasil, e que a abordagem cultural mostrou-se ainda incipiente, principalmente no tocante ao enfoque intercultural.

Palavras-chave: inglês como língua internacional, ensino de línguas estrangeiras, aspectos culturais no ensino de L2, livro didático

ABSTRACT

SILVA, J.M. **Cultural and didactic implications of the teaching of English as an International language: the textbook.** 2012. XXX p. Dissertation (Master's degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This work aims at analyzing the cultural aspects, as well as their didactic treatment, in an English textbook series developed to meet the criteria of the Brazilian Textbook National Program (Programa Nacional do Livro Didático), which has started to include foreign language textbooks for students from the 6th to the 9th grade in “Fundamental Education” (in the Brazilian educational system) in 2010. This analysis is inserted in a context in which English reaches an increasing number of people around the world, especially among those who use it as an international language, which imposes the need to rethink the cultural approach adopted in its teaching. Works in areas such as applied linguistics, education, social sciences show us that language, thought as a dialogically constituted social process, can never be considered separated from culture and this one, even though conceived in different ways throughout history, has always been part of language teaching. In the TEFL tradition, the teaching of cultural aspects has frequently served to make students conform to the foreign culture, thus avoiding problems. From a perspective that understands English as an international language locally appropriated, the focus ceases from falling on countries which have traditionally been associated with the language, the USA and England, so that we can think of a broader intercultural competence to prepare students for possible intercultural encounters. In order to develop such competence, it is necessary that the students have some contact with elements from different cultures and put them in relation with their own culture. By analyzing a textbook series, our aim was not only to identify the cultural approach adopted but also to check if the questions that have been discussed over the past decades influence in any way the production of textbooks. For that purpose, we identified the existence of culture-specific references and the countries they were related to, observed the proposed topics and, when analyzing a section especially dedicated to socio-cultural themes, we examined whether those aimed at developing the *savoirs* required to the building of the intercultural competence (BYRAM, 1997). After the analysis, we noticed that the textbook series under analysis presented a low number of cultural references, even though they were associated to different countries, including Brazil, and that the cultural approach has proved inchoate, mainly when it comes to an intercultural focus.

Keywords: English as an international language, foreign language teaching, cultural aspects in L2 teaching, textbook

LISTA DE ABREVIATURAS

EILE – Ensino de inglês como língua estrangeira

EILI – Ensino de inglês como língua internacional

ILE – Inglês como língua estrangeira

ILI – Inglês como língua internacional

L – livro (da coleção analisada, seguido do ano escolar ao qual é dirigido)

LD – Livro didático

LE – Língua estrangeira

LEM – Língua estrangeira moderna

PCN – Parâmetros curriculares nacionais

PNLD – Programa nacional do livro didático

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

U – unidade (do livro didático)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1 – Esquema dos três círculos concêntricos, proposto por Braj Kachru em 1985..... 20
- Figura 2 – Comunidade de falantes de inglês demonstrando diferentes níveis de proficiência..... 22
- Figura 3 – Fatores na comunicação intercultural – Byram, 1997..... 47
- Figura 4 – Atividade da seção *Let's stop and think!* do livro do 7º ano, *unit 1*, p. 17..... 105

GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Uso de inglês na internet como *lingua franca*.....23
- Gráfico 2 – Distribuição de seções com e sem referências culturais específicas de acordo com o tipo da sessão.....98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição dos LD da coleção <i>Links – English for teens</i> – versão do professor, número de páginas.....	83
Tabela 2 – Temas transversais propostos nas unidades da coleção didática.....	87
Tabela 3 – Seções da coleção didática com e sem referências a culturas de países específicos.....	97
Tabela 4 – Referências culturais específicas nas seções dos LD de acordo com a distinção proposta por Cortazzi e Jin (1999).....	99
Tabela 5 – Referências culturais específicas na seção <i>Culture Matters</i> , no manual do professor.....	100
Tabela 6 – Quantidade de seções que promovem saberes constituintes da competência intercultural.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 LÍNGUA E CULTURA: INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL.....	16
1.1 Definindo linguagem e cultura.....	16
1.2 Inglês como língua internacional.....	18
1.2.1 A expansão da língua inglesa.....	18
1.2.2 Definindo o inglês como língua internacional.....	23
1.2.3 As reações à disseminação da língua inglesa.....	26
1.3 Língua inglesa no Brasil.....	29
1.4 Cultura e inglês como língua internacional.....	33
2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E CULTURA.....	36
2.1 Objetivos da educação e o ensino de língua inglesa.....	36
2.2 Língua, cultura e ensino de inglês.....	40
2.2.1 O lugar da cultura no ensino de língua inglesa.....	40
2.2.2 Quadro Europeu Comum de Referência	48
2.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – LE.....	51
2.3 Ensino de inglês como língua internacional.....	56
3 LIVRO DIDÁTICO E CULTURA.....	66
3.1 O livro didático de língua inglesa e o tratamento de aspectos culturais.....	66
3.2 Programa Nacional do Livro Didático	74
4 ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA.....	78
4.1 Metodologia de análise da coleção didática.....	78
4.2 Descrição da coleção didática.....	83
4.2.1 Elementos pré-textuais.....	85
4.2.2 Manual do professor.....	88
4.3 Abordagem da dimensão cultural.....	90
4.3.1 Personagens centrais em seus aspectos socioculturais e contexto de interação.....	90
4.3.2 Referências culturais específicas.....	96
4.3.3 Seção dedicada a aspectos socioculturais e cidadania.....	101
4.3.4 Considerações sobre a abordagem cultural da coleção didática.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXO.....	122
APÊNDICE.....	123

INTRODUÇÃO

A disseminação massiva da língua inglesa ao redor do mundo, em especial como língua estrangeira, levou à formação de uma linha crítica (como em PHILLIPSON, 1992 e PENNYCOOK, 1994) que, além de despertar a atenção de professores para as implicações políticas, culturais e educacionais desta realidade nas suas práticas, trouxe, ao mesmo tempo, reações negativas com relação ao ensino/aprendizagem de inglês e espalhou uma espécie de complexo de culpa generalizado entre docentes (como visto em RAJAGOPALAN, 2001).

A partir do embate entre a tradição do ensino de inglês estabelecida ao longo de séculos e essa nova crítica, autores têm proposto novas formas de compreender a disseminação da língua inglesa que não a restrinjam a motivações unicamente imperialistas; têm também buscado repensar o ensino de inglês, levando-se em conta os diferentes contextos em que ocorre, através de uma perspectiva crítica das questões culturais, políticas e educacionais envolvidas.

A linguística tem sido conclamada a sair de sua torre de marfim (RAJAGOPALAN, 2003) e estabelecer diálogo com diferentes áreas do conhecimento para responder aos novos questionamentos presentes na sociedade. Da mesma forma, o ensino de inglês é chamado a contribuir para a educação, de modo a atender às necessidades desta sociedade que se insere em um mundo globalizado, a partir de uma perspectiva crítica e cidadã em que os indivíduos possam atuar tanto em contextos locais como globais.

O uso do inglês como língua internacional (ILI) leva à crescente desvinculação entre a língua e os espaços geográficos restritos a países ou nações específicas, passando o idioma a ser apropriado nos mais diversos contextos e para diferentes propósitos, enquanto a intensificação das interações entre pessoas de diferentes países, através da língua inglesa, leva-nos a pensar seu ensino por meio de uma abordagem intercultural. No entanto, a crítica de Pennycook aponta que “o paradigma predominante de investigação sobre inglês como língua internacional carece de uma vasta gama de relações sociais, históricas, culturais e políticas” (1994:12).

Este trabalho, desenvolvido dentro do âmbito das áreas de linguagem e de educação, não deixa de ser uma tentativa de reação às críticas de alienação quanto às questões sociais, culturais e políticas envolvidas no ensino de língua inglesa e de suposta agência de professores de língua inglesa na disseminação de uma cultura hegemônica em prol de ações

imperialistas, críticas estas que fazem parte de um posicionamento, o qual, acreditamos, reduz significativamente a complexidade das diversas questões envolvidas.

Tendo em vista o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada, que discutiremos no segundo capítulo, tiramos proveito das discussões teóricas desenvolvidas tanto localmente quanto por estudiosos estrangeiros, sempre considerando as questões mais relevantes para nosso contexto e buscando uma perspectiva mais condizente com a realidade brasileira, como sugere Freire:

As soluções importadas devem ser reduzidas sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas; neste caso, a importação reinventada ou recriada. Isto já é desalienação, o que não significa senão autoavaliação. (1979:19).

A partir da aceitação de que o inglês tem sido cada vez menos usado apenas como língua estrangeira, consolidando-se como língua internacional, e da necessidade de um enfoque intercultural para lidar com as questões atuais, voltamos nosso olhar para as implicações culturais de seu ensino. A cultura está sempre presente no ensino de uma língua. No entanto, há diferentes modos de conceber o que é cultura, sua relação com a língua, sua importância no ensino – assim como há diferentes modos de abordá-la em aula. Do ponto de vista pedagógico, o papel do inglês como língua internacional e a intensificação das interações interculturais propulsionados pela globalização vêm renovar as perspectivas educacionais com relação ao papel do ensino de cultura, já que o mundo que nos espera demandará não apenas conhecimento cultural, mas também uma competência cultural que, de certa forma, nos auxilie a lidar com as diferenças, de forma cidadã e respeitosa, ainda que nem sempre os conflitos sejam evitáveis.

Dessa forma, decidimos investigar os aspectos culturais presentes em uma coleção de livros didáticos (LD) produzida por autores brasileiros para o mercado nacional. Risager (1991) nos informa que, após muito tempo concentrados em aspectos unicamente linguísticos, os livros didáticos de língua estrangeira têm sido alvo de crescentes demandas diante dos novos objetivos educacionais atrelados ao ensino de línguas, sendo um deles a inclusão de conteúdos culturais. Assim, esses LD passam a desempenhar mais funções sociais, contribuindo para a circulação e a apropriação de diferentes conhecimentos e de cultura, o que nos leva a questionar o modo como isso tem (ou não) ocorrido entre aqueles dedicados ao ensino de inglês.

Justificativa

Apesar de muitos trabalhos acadêmicos recentes debruçarem-se sobre vários aspectos em LD de língua estrangeira, não encontramos muitas pesquisas brasileiras que se dedicassem a discutir os aspectos culturais neles presentes. Em nossa pesquisa, a dimensão cultural ganha centralidade especial na elaboração dos LD, tendo em vista a importância atribuída a estes nas práticas de vários professores e na disseminação do conhecimento (LAJOLO, 1996). Neuner nos chama a atenção para o fato de que, no ensino de línguas estrangeiras, geralmente não há contato direto com o “mundo real” da língua, mas com um mundo filtrado tanto por livros, CD, imagens, internet, relatos de professores, etc., quanto pela seleção e interpretação de informações, realizadas por “autoridades” (2003:17) – de onde podemos concluir que os LD são também importantes no ensino de cultura.

Além disso, por descrever brevemente a disseminação da língua inglesa, sua repercussão em diferentes contextos e suas implicações para o ensino de língua inglesa, este trabalho pode interessar àqueles que desejem compreender melhor as questões envolvidas no uso e no ensino de inglês como língua internacional e de seu papel dentro de uma perspectiva educacional.

Objetivos gerais e específicos

O presente trabalho tem como objetivos gerais:

- Articular as questões relativas à disseminação da língua inglesa e ao seu ensino com a produção de LD.
- Compreender como a dimensão cultural tem sido abordada nos estudos de linguagem e no ensino de língua inglesa quando esta assume o papel de língua internacional.

Ao analisar o LD selecionado, buscamos responder as seguintes perguntas:

- O LD prioriza o ensino de conteúdos de culturas específicas ou as referências culturais são usadas visando ao desenvolvimento do conceito de cultura de uma forma mais abrangente?
- A quais países associam-se as culturas incluídas no LD?
- O livro propõe o desenvolvimento da competência (inter)cultural dos alunos e de que forma os aspectos culturais são abordados?

Ao responder essas perguntas, temos como objetivos específicos:

- Investigar e descrever a abordagem cultural apresentada na coleção didática escolhida, identificando suas características mais relevantes.
- Avaliar essa abordagem, tendo como base as leituras realizadas na pesquisa bibliográfica como apresentadas nos três primeiros capítulos deste trabalho.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma metodologia de análise qualitativa, visando compreender melhor o contexto em que se insere o ensino de língua inglesa, associado ao ensino de aspectos culturais, e identificar a abordagem cultural de um LD localmente produzido. Ainda que métodos quantitativos tenham contribuído para melhor compreendermos o tratamento dos aspectos culturais do LD analisado, estamos conscientes de que podem fornecer uma visão simplificada do material e são, portanto, um ponto de partida para uma investigação qualitativa.

Primeiramente, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica que nos desse uma visão abrangente sobre a língua inglesa e seu papel no Brasil e no mundo, bem como nos possibilitasse explorar algumas das diferentes abordagens da dimensão cultural no ensino de línguas, conjugando, dessa forma, diversas contribuições acadêmicas sobre as implicações políticas, culturais e pedagógicas do uso crescente do inglês como língua internacional. Na busca por contextualizar as questões trazidas por esta pesquisa no cenário educacional brasileiro, realizamos também a leitura de documentos oficiais, para verificarmos a presença de diretrizes para o trabalho com cultura no ensino de língua estrangeiras – PCN-LE – bem como na elaboração de LD – edital e guia do PNLD-LEM 2010/2011.

Com base nesses estudos prévios, procedemos à análise de uma coleção didática lançada recentemente no mercado nacional, objetivando identificar e analisar o tratamento dado à dimensão cultural no ensino de inglês, levando-se em consideração as discussões que vêm acontecendo nas últimas décadas, algumas das quais apresentadas nos três primeiros capítulos deste trabalho. Para a análise do LD foram usados procedimentos quantitativos e qualitativos, os quais estão detalhados na primeira seção do capítulo 4.

Estruturação da dissertação

Este trabalho está organizado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, definimos as concepções de linguagem e de cultura adotadas neste trabalho e explicitamos a relação entre ambas; apresentamos um panorama histórico e atual da expansão do inglês e seu estabelecimento como língua internacional; avaliamos outras nomeações dadas à língua e justificamos nossa opção; analisamos duas vertentes de reações a essa disseminação; em seguida, discutimos o idioma no contexto brasileiro e, finalmente, discorremos sobre alguns questionamentos acerca da relação entre cultura e inglês como língua internacional.

No capítulo 2, concentramos nossa atenção no ensino de língua inglesa, inserindo-o em um contexto educacional mais amplo. Discutimos as relações entre língua e cultura no ensino a partir de uma perspectiva histórica que inclui diferentes métodos e abordagens e verificamos os posicionamentos referentes ao tema de nossa pesquisa, presentes em dois documentos: o Quadro Europeu Comum de Referência e os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando-se que a produção de LD para o mercado brasileiro tem sido pautada por orientações presentes nestes últimos. Ao final, discutimos algumas das implicações pedagógicas de uma língua internacional como o inglês.

No capítulo seguinte, aproximamos a discussão do recorte realizado para essa pesquisa: o livro didático e o ensino de aspectos culturais. Observamos o tratamento dado a estes em diferentes momentos da pedagogia em linguagem e passamos então à análise do PNLD para verificar seus princípios e critérios quanto ao ensino de língua estrangeira moderna e seu aspecto cultural.

O quarto capítulo apresenta a análise de uma coleção didática disponibilizada para a escolha dos professores de Ensino Fundamental II pelo PNLD de 2010. Após explicitar os procedimentos metodológicos utilizados na análise, realizamos uma descrição geral da coleção didática e, então, descrevemos e analisamos a abordagem cultural dos LD, apresentando os resultados da pesquisa.

Após esse percurso, tecemos considerações finais mais amplas em que colocamos os resultados da análise em relação com alguns pontos da discussão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 1

LÍNGUA E CULTURA: INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

1.1 Definindo linguagem e cultura

O ensino de línguas tem-se apropriado das contribuições de estudiosos de diversas áreas que vieram elucidar-nos a impossibilidade de ver na linguagem uma estrutura fixa e estabilizada que, somente por suas características formais, transmitiria significados. A linguagem passou a ser vista como processo sociocultural, e não mais como estrutura isolada, graças a trabalhos de autores como Bakhtin (2005 e VOLOŠINOV, 1973, por exemplo) – principalmente no que se refere ao dialogismo discursivo – e Vygotsky (VYGOTSKY, 1991 e APPEL; LANTOLF, 1998, por exemplo) – em sua visão da construção social do indivíduo e da linguagem.

Ainda que se reconheça que a linguagem é um sistema, ela deve ser vista como algo dinâmico, em constante ressignificação, e também como discurso constituído dialogicamente em determinadas condições sociais, culturais e históricas. Carlos Franchi (2006) explicita melhor essa concepção de linguagem e sua relação com os indivíduos:

[...] a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (p.48).

Dessa maneira, o sujeito constitui a linguagem e é por ela constituído, ou seja, a linguagem é vista como um sistema sobre o qual se pode atuar. Tal concepção é de suma importância para compreendermos também o que é cultura e como esta se relaciona com a linguagem e com os indivíduos, além de ser um princípio fundamental para pensarmos o papel da educação linguística no ensino básico.

De difícil definição, um dos aspectos mais aceitos quanto ao termo cultura é que ele se refere ao que não está no domínio da natureza, mas impõe a esta uma estrutura e cria princípios de seleção ao que é aleatório. José L. dos Santos afirma que “cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana” (1994:45), ou seja, é estabelecida a partir de convenções e valores sociais, apesar da ilusão de naturalidade a que somos submetidos.

Edgar Morin descreve cultura e seu papel na sociedade, explicitando os elementos que a constituem e que permeiam os mais diversos âmbitos da atividade humana:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (2002:56).

Pennycook (1994:61) afirma que a cultura deve ser compreendida como “um processo ativo através do qual as pessoas entendem suas vidas”¹. Similarmente, Kramsch (1998: 127) define cultura como uma “comunidade discursiva que partilha uma história e um espaço sociais em comum, e um sistema de padrões para perceber, crer, avaliar e atuar”, ou seja, um modo de ver e relacionar-se com o mundo. No entanto, é preciso compreendê-la enquanto noção abstrata referente a esse conjunto de valores partilhados por um grupo, que se manifestam nas ações dos indivíduos em suas relações sociais, mas ela não constitui a única dimensão a influenciar a subjetividade desses indivíduos. Ressaltamos este ponto, pois, em encontros interculturais, há a tendência de reduzirmos o outro a uma essência cultural e compreendermos suas ações somente a partir da cultura que, cremos, esse outro materializa, enquanto o mesmo não se dá nos encontros com pessoas de nosso grupo cultural (GUEST, 2002).

Alguns dos autores mencionados nos deixam entrever a inter-relação essencial que há entre língua e cultura e é Kramsch quem a explicita da melhor forma: a língua **expressa, incorpora e simboliza** a realidade cultural (1998: 3), de onde se conclui que ambas são indissociáveis. Essa relação entre língua e cultura é comumente associada à hipótese Sapir-Whorf sobre o relativismo linguístico, que afirma que cada sistema linguístico representa uma forma única de ver o mundo e de relacionar-se com a realidade, influenciando nossa forma de pensar e dizer, daí a importância de se preservar a diversidade linguística.

Apesar das importantes contribuições de Whorf para melhor compreendermos a relação entre língua e cultura, seu trabalho deu origem a diferentes interpretações. Em uma “versão forte” da teoria, de determinismo linguístico, a estrutura da língua limita e determina nosso pensamento e nossa ação, o que impediria, inclusive, a compreensão dos significados de outras culturas e mesmo a comunicação intercultural, já que, nessa perspectiva, não há equivalentes linguísticos entre diferentes culturas. A maioria dos estudiosos rejeita esta versão, mas aceita uma “versão fraca” da teoria, que reconhece que a língua influencia nosso

¹ Tradução nossa. Todas as citações a partir de textos em inglês foram traduzidas.

modo de pensar e ver o mundo, mas não o determina (WHORF, 1970; KRAMSCH, 1998). Em consonância com essa segunda perspectiva, discordamos de posicionamentos que veem nessa teoria um determinismo ao qual não se pode fugir e que, portanto, nos aprisionaria.

Nesses termos, ao aprendermos e utilizarmos uma segunda língua, acabamos por aprender também uma nova cultura, redefinimos nossa identidade e podemos, da mesma forma, interferir na identidade e na cultura daqueles com quem interagimos. Quando se trata de uma língua/cultura hegemônica, somos sempre levados a considerar o quanto essa aculturação pode tornar-se pernicioso, já que toda interação linguística envolve também alguma relação de poder. Tal consideração torna-se mais relevante quando essa hegemonia atinge proporções globais, como no caso do inglês.

A cultura é um processo social que nos constitui, assim como a própria linguagem, e proporciona o sentimento de pertencimento ou não aos grupos sociais com os quais interagimos. Assim como as línguas, as culturas humanas são dinâmicas – e não produtos acabados, fechados, estagnados – e isto se deve, em primeiro lugar, à capacidade humana de atuar na cultura e sobre a cultura, ao invés de apenas reproduzi-la:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (FREIRE, 1979:16).

Por isso mesmo, tanto na linguagem quanto na cultura há espaço para a ação dos sujeitos e para a mudança, noção indispensável para pensarmos as questões trazidas por esta pesquisa e suas implicações para a educação, o que discutiremos no próximo capítulo.

1.2 Inglês como língua internacional

1.2.1 A expansão da língua inglesa

A disseminação da língua inglesa tem início com o crescente poderio colonial britânico, o qual perdura até aproximadamente o final do século XIX e responde, em grande parte, pelo estabelecimento da língua inglesa como língua materna, segunda língua ou língua oficial em vários países. Assim como ocorreu com outras línguas europeias, a língua inglesa beneficiou-se de ações políticas, econômicas e educacionais realizadas com o objetivo de promover o idioma em âmbito internacional.

Mais adiante, ao final da II Guerra Mundial, os Estados Unidos estabelecem-se como poder hegemônico, determinando um novo momento político, econômico e cultural e impondo, muitas vezes de forma oculta, sua língua e cultura através da mídia, dos meios de comunicação, da música, do cinema. Além de sua influência política e econômica, ou exatamente por causa dela, o país potencializa sua influência linguística e cultural, divulgando o *American way of life* em um contexto histórico de maior interação internacional de um mundo já mais globalizado.

Os números utilizados para expressar a propagação do inglês são sempre questionáveis devido à dificuldade de se obterem dados confiáveis; de se determinar, com exatidão, quem pode ser considerado falante de língua inglesa e se *pidgins*, línguas crioulas e variedades linguísticas bem distintas e até mesmo ininteligíveis entre si podem ser contabilizadas; de se estabelecer qual o nível de proficiência mínimo para considerarmos alguém falante de uma língua. Ainda assim, atestam claramente o domínio desse idioma no contexto mundial.

Diante de todas essas considerações e da divergência entre diferentes fontes, Crystal (2003) opta pela estimativa de 1,5 bilhão de falantes de língua inglesa – cerca de um quarto da população mundial de então – sendo que a minoria, 329.140.800, seria de falantes de inglês como primeira língua ou língua materna; 430.614.500 seriam falantes de inglês como segunda língua; e quase metade daquele grande total seria de falantes de inglês como língua estrangeira, número jamais alcançado por nenhum outro idioma.

Frente a essa realidade, a língua inglesa tem sido definida por formas que, muitas vezes, se contrapõem, se complementam ou mesmo co-ocorrerem em diferentes instâncias. Muito frequentemente, ela é vista como um sistema único em que as variações e diferenças são minimizadas. Esta visão é bastante comum na mídia e entre editoras, notando-se que os livros didáticos produzidos no Brasil costumam referir-se à língua inglesa como uma única língua, enquanto os livros didáticos importados dividem seus produtos entre “inglês americano” e “inglês britânico”, podendo, o mesmo livro, ser publicado nestas duas opções.

Pennycook (1994) aponta que, no atual paradigma de investigação da linguística e da linguística aplicada, as pesquisas sobre inglês vêm-se concentrando em duas vertentes principais, ambas voltadas principalmente para aspectos estruturais: a necessidade de estabelecer e manter um padrão para o inglês (*World English*) e a descrição das variedades de inglês, destacando-se a importância de reconhecê-las como legítimas (*World Englishes*).

Na primeira vertente, pesquisadores buscam descrever aspectos relevantes e similares nas interações internacionais, identificando aqueles que levam a falhas de comunicação – os quais deveriam ser focados no ensino do idioma – e estabelecendo um padrão internacional

que garantiria a inteligibilidade. Penny Ur (2006), por exemplo, defende que há uma norma internacional em desenvolvimento (*World Standard English*), diferente das variedades nativas, ainda que se baseie, em grande parte, nas variedades americana e britânica. Já Jennifer Jenkins tem-se dedicado a estabelecer um modelo fonológico, denominado *Lingua Franca Core*, baseado em interações de falantes de inglês que possuem diferentes línguas maternas (CRUZ, 2006).

Na segunda vertente, os trabalhos mais citados são os do linguista Braj Kachru (como em KACHRU, 1983, por exemplo) que propôs, há mais de duas décadas, a organização das diferentes variedades de língua inglesa em um esquema de círculos concêntricos². Neste modelo, o primeiro grupo é aquele que cria as normas linguísticas, as obras de referência, como dicionários, livros e materiais didáticos, e os exames de proficiência (*norm-providing*); no segundo, estão os que, a partir do sistema do grupo anterior, desenvolveram normas linguísticas locais e também uma identidade linguística e cultural (*norm-developing*); o terceiro grupo, em constante expansão, seriam os falantes que dependem unicamente das normas oferecidas pelo primeiro (*norm-dependent*).

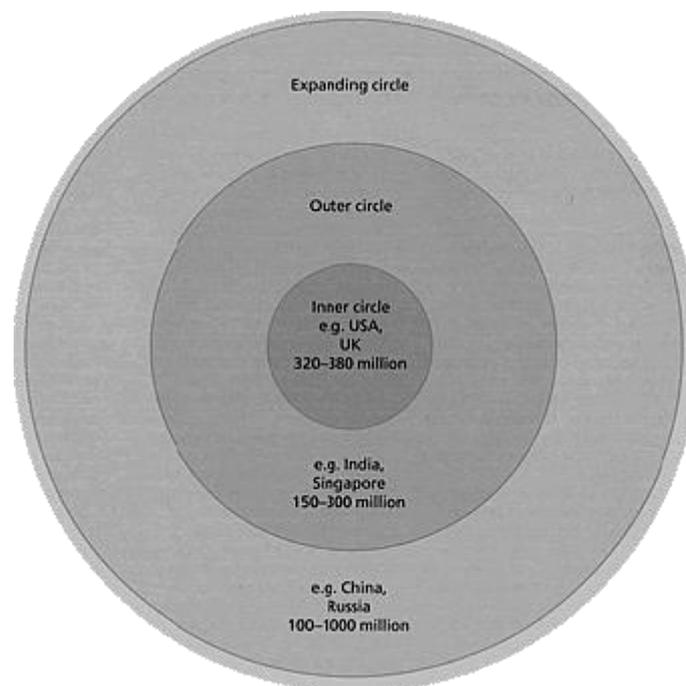


Figura 1 – Esquema dos três círculos concêntricos proposto por Braj Kachru, 1985 (apud CRYSTAL, 1997:107)

² O círculo interno (*inner circle*) contém os falantes de inglês como primeira língua; o círculo externo (*outer circle*) contempla os falantes de países com um passado de colonização inglesa, onde o idioma tem papel importante como segunda língua em algumas instituições; o terceiro e último é o círculo em expansão (*expanding circle*), incluindo aqueles países que utilizam o inglês como língua internacional, sem qualquer *status* administrativo (CRYSTAL, 1997).

No círculo interno, temos os falantes nativos que, por muito tempo, foram o único modelo de falante, representantes de uma língua abstrata, sem qualquer variação, forjada nas gramáticas, nos livros didáticos e na grande mídia e estabelecida como um parâmetro inalcançável no ensino da língua inglesa. Notemos que, no âmbito internacional, este falante nativo era quase sempre dos Estados Unidos ou da Inglaterra, e mesmo outros países que estariam no centro do esquema acima nem sempre desfrutaram de legitimidade no que concerne à propriedade da língua. Esses outros países frequentemente associam, ou têm associadas, suas línguas a uma das duas variedades de prestígio: ou você fala o “inglês americano” ou o “inglês britânico” – o que quer que isso designe – ou uma mistura dos dois, como alguns identificam a língua falada pelos canadenses (CRYSTAL, 1997:111, por exemplo). O objetivo de filiar-se a uma língua legítima deixa de ser a manutenção de uma unidade nacional, conforme apresentado em Bourdieu (1998), e passa a ser a propriedade da língua em si, no sentido de possuí-la³, tendo, portanto, legitimidade para usufruir de direitos sobre ela e assim também poder colher os benefícios que seu prestígio traz, em especial, os econômicos.

A enorme quantidade de falantes de inglês no círculo em expansão, expressa nos números apresentados por Crystal, altera, de modo significativo, o cenário de interações internacionais, que nem sempre envolvem falantes nativos de língua inglesa, levando-nos a questionar a propriedade da língua já que, nesse novo contexto, eles não mais podem ser os que determinam que língua falaremos ou, ao menos, não os únicos e, conseqüentemente, outras culturas e formações discursivas entram em cena. Assim informa um trecho muitíssimo citado de Brumfit (2001:116):

A propagação massiva do ensino de Inglês nos anos seguintes à guerra levou à posição que é hoje verdadeira: que a língua inglesa não mais pertence numericamente aos falantes de Inglês como língua materna, ou primeira língua. A propriedade (pelo que refiro-me ao poder de adaptar e mudar) de qualquer língua está, de fato, com as pessoas que a usam, quem quer que sejam, por mais multilíngues que sejam, por mais monolíngues que sejam.

Diante da expansão do inglês e da sua apropriação nos mais diversos contextos locais e globais, é possível observar uma desvinculação entre língua e nação e uma crescente desterritorialização da língua. É esse novo cenário que leva Kachru a reformular seu esquema de círculos concêntricos, não mais organizados em termos de sua história de disseminação ou de nacionalidades, mas em termos de proficiência linguística.

³ Neste trabalho utilizaremos a palavra “propriedade” neste sentido, como tradução do termo *ownership*.

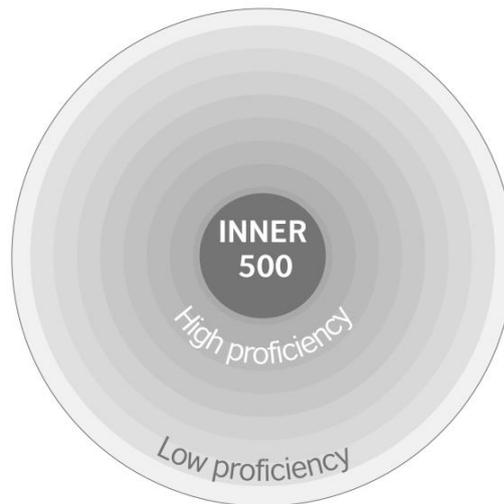
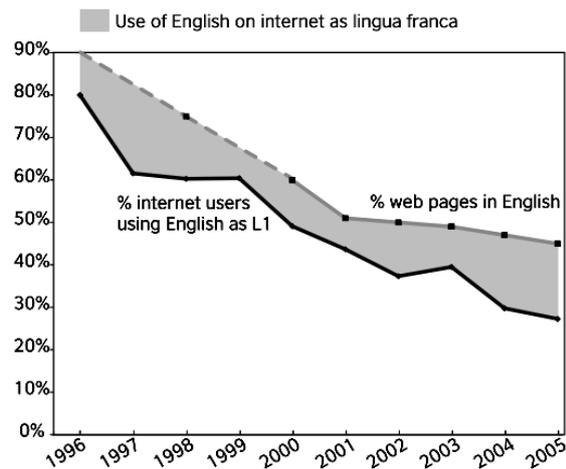


Figura 2 – Comunidade de falantes de inglês demonstrando diferentes níveis de proficiência
(proposta de Kachru sintetizada em GRADDOL, 2006:110)

Em trabalho recente, Graddol (2006) nos traz novos dados e perspectivas e uma análise bastante abrangente sobre o assunto. Além dos já mencionados avanços tecnológicos na área de comunicação, o autor aponta a importância de fatores demográficos em diferentes países (quantidade e idade da população, por exemplo) e a crescente mobilidade internacional, na forma de viagens de curta e média duração ou de imigração, como determinantes do futuro das línguas ao redor do mundo. Em sua análise, ele conclui que a língua inglesa depende muito mais desses fatores e, em especial, dos falantes provenientes de países como a China e a Índia, para manter sua força frente a outras línguas que também têm crescido no mercado linguístico mundial.

Se, por um lado, o domínio da língua inglesa em todas suas variedades é fato reconhecido mundialmente, inclusive por organizações internacionais, é fato também que o uso e ensino de outras línguas têm crescido nos âmbitos nacional e internacional, como é o caso do mandarim, do espanhol e do árabe. Graddol (2006) demonstra que o inglês, apesar de não perder sua importância na mídia, na criação de programas para computadores ou na internet, não representa a única opção. O gráfico abaixo, por exemplo, mostra o declínio do uso do idioma na internet ao longo dos últimos anos; porém, pode-se considerar que essa redução reflete, na verdade, o maior acesso à internet por parte de falantes de outras línguas, já que os dados estão em porcentagem. Além disso, é preciso ter em mente que muitas páginas da internet em outras línguas oferecem uma versão também em língua inglesa.



1.23 Declining use of English on the internet, based on data from the Latin American NGO Funredes.

Gráfico 1 – Uso de inglês na internet como *lingua franca* (Graddol, 2006:45)

Não há dúvidas de que o inglês é atualmente uma língua internacional de grande alcance geográfico, mesmo reconhecendo-se o fato de que existem – e já existiram – outras línguas com grande relevância internacional sendo utilizadas e ensinadas/aprendidas. Fishman (1983:15-16) afirma que a principal diferença da disseminação da língua inglesa com relação a outras línguas é quantitativa, “em termos de escala, ritmo e grau”, e que a única novidade em termos qualitativos é que se chegou a tal magnitude que o idioma passou a ser promovido por países de língua não-inglesa, os quais participam, de maneira ativa, desse processo em seu próprio interesse. No entanto, essa diferença qualitativa tem efeitos bastante significativos – políticos, culturais, educacionais – para os usos que fazemos da língua.

A profusão de termos que pretendem definir a língua inglesa em seu contexto atual vem justamente indicar tentativas de marcar essas singularidades: *inglês como língua global*, *inglês como língua franca*, *inglês como meio de comunicação intercultural*, *inglês como língua internacional*, são alguns dos termos que têm sido utilizados para referenciar o uso e o *status* diferenciados do idioma. Na próxima seção, analisamos alguns deles e explicitamos os motivos de nossa opção pelo termo ILI.

1.2.2 Definindo o inglês como língua internacional

A multiplicação de termos para definir a língua inglesa reflete a necessidade de marcar seu uso disseminado ao redor do mundo, bem como de responder às críticas ao domínio das

variedades mais hegemônicas nos cenários linguístico, cultural e pedagógico e não deixam de ser um efeito dos esforços de acadêmicos, como o linguista Braj Kachru, em reconhecer todas as variedades da língua e colocá-las em posição de igualdade.

McArthur (2004) analisa o uso de três desses termos, *world English*, *global English* e *international English*, e observa que o primeiro tem sido o mais utilizado, com seu primeiro registro datando do final dos anos 1920. Ainda que este tenha sido usado para referir-se a uma variedade padrão da língua, McArthur prefere concebê-lo ou como uma abreviação de *inglês como língua mundial*, isto é, usada em todo o mundo, ou como o conjunto de todas as variedades (americana, australiana, nigeriana, etc) e usos da língua inglesa: padrão e não-padrão, língua materna, dialeto, *pidgin*, crioulo, *lingua franca* e o que ele chama de anglo-híbridos, o *Spanglish* e o *Hinglish*, por exemplo.

O segundo termo é mais recente, de meados dos anos 1990, e ganha mais notoriedade com Crystal (2003), que concede o *status* de “língua global” para o inglês, já que defende tratar-se de um caso único, dadas as proporções de falantes da língua, não só como língua materna ou segundo idioma, mas, principalmente, como língua estrangeira, tendo sua importância reconhecida na maioria dos países. Contudo, podemos considerar que os termos “mundial” ou “global” não seriam completamente realistas, pois, como o autor reconhece, se um quarto da população mundial possui algum conhecimento ou utiliza de alguma forma a língua inglesa, isso significa que três quartos não – um número de pessoas bastante expressivo. Também, pode estar aí implícito o desejo de impor o inglês como única língua internacional do mundo, o que, inclusive, é proposto por Crystal (2003). É este um dos motivos pelos quais preferimos adotar o termo “inglês como língua internacional”.

Apesar de o termo *international* ter sido usado esporadicamente também no início do século XX, e não como termo técnico, ele ganhou mais notoriedade a partir de um movimento no campo de ensino de inglês nos anos 1980: (T)EIL – (*Teaching*) *English as an international language* ou (ensino de) inglês como língua internacional. Este vinha contrapor-se aos dois paradigmas de ensino de língua inglesa (T)EFL – (*Teaching*) *English as a foreign language* e (T)ESL- (*Teaching*) *English as a second language* e destacava o uso de inglês entre pessoas de diferentes nações, falantes nativos de inglês ou não (McARTHUR, 2004). Pela primeira vez, uma abordagem de ensino apontava a necessidade de que também os falantes nativos realizem esforços para a compreensão e a produção linguísticas em situações de comunicação internacional, ao invés de deixar todo o ônus para o aprendiz da língua. Além disso, McArthur nota que esta perspectiva trazia implícita a ideia de que a língua inglesa pertence a todos os

seus falantes e que os modos de falar, bem como os padrões discursivos, variam não só entre línguas diferentes, mas em uma mesma língua.

Penny Ur (2006) afirma que um típico falante de inglês nos dias de hoje é, pelo menos, bilíngue, utiliza o inglês como língua estrangeira ou segunda língua, pode nunca ter visitado ou ter a intenção de visitar países de língua inglesa, não estaria interessado em aspectos culturais desses países (situados no *inner circle* do esquema de Kachru) e faz bom uso de estratégias de comunicação e compreensão. Essas características trazem, portanto, implicações culturais e pedagógicas que precisam ser discutidas e que têm sido frequentemente preteridas nos estudos linguísticos, bem como na formação e na atuação docentes.

Parece-nos que o termo ILI capta um aspecto mais específico do que a noção expressa por *inglês como língua mundial*, como concebido por McArthur (2004), e que é justamente a interação entre pessoas de diferentes nações ou culturas que usam diferentes línguas maternas, enquanto o outro termo refere-se a todo e qualquer uso da língua inglesa. Seidlhofer conclui que “onde quer que o inglês seja escolhido como a opção preferida para a comunicação entre culturas, ele pode ser referido como ILI.” (2003:8-9). Diante da problematização do conceito “nação” enquanto categoria de identidade de grupos culturais e diante da crescente desnacionalização do idioma, talvez o termo mais apropriado fosse *inglês como língua transnacional* ou *transcultural*, mas isso seria contribuir com a profusão terminológica já existente.

Ao lermos os textos de McArthur (2004) e de Erling (2000, 2005) que discutem os vários nomes da língua inglesa, é possível perceber que nem sempre há uma tentativa de definir, com clareza, o que distingue cada termo e, quando há, essa definição não tem sido acordada por linguistas e outros estudiosos, pois é comum verificarmos o mesmo termo sendo utilizado de diferentes formas ou termos diferentes sendo usados como equivalentes.

É possível identificar, também, propostas de novos padrões para a língua inglesa, que retomam, de certa forma, a tentativa de Ogden ao desenvolver o *BASIC English*, já em torno de 1930 (como visto em RÓNAI, 1970), na busca de uma língua simplificada, universal, que fosse neutra e que pudesse ser utilizada por todos – falantes de inglês nativos ou não – evitando a fragmentação do inglês. Na verdade, são várias as propostas que surgem para dar conta dos diferentes aspectos relacionados ao uso e ao ensino da língua inglesa internacionalmente e Erling (2000) analisa os principais deles:

- *English as an International Auxiliary Language/Smith*
- *General English/Ahulu*

- *World Standard Spoken English*/Crystal
- *English as an International Language*/Modiano
- *English as an International Language*/Davies

A autora conclui que esses modelos buscam reconhecer a diversidade da língua e, ao mesmo tempo, encontrar e preservar um centro comum que manteria a inteligibilidade das comunicações internacionais, fugindo dos padrões americano e britânico, representantes do imperialismo linguístico, a fim de que a língua inglesa possa ser ensinada em uma perspectiva de correção política. Ela questiona, no entanto, quem decide o que é padrão em um contexto internacional e se há a tentativa real de incluir aspectos linguísticos de variedades que não as tradicionalmente ensinadas.

Neste trabalho, no entanto, voltamos a atenção para os usos da língua inglesa e suas implicações culturais e pedagógicas para a educação brasileira, tentando diferenciá-los da tendência apontada por Pennycook (1994) em focar os aspectos estruturais da língua, ainda que não os ignoremos. Pelos argumentos aqui mencionados, seguimos com o termo *Inglês como língua internacional* (ILI), já que acreditamos ser aquele que melhor expressa o uso que se faz ou se busca fazer da língua inglesa no Brasil, onde esta é aprendida com vistas a interações não somente com falantes nativos de língua inglesa, como também com aqueles que possuem outras línguas como língua materna.

1.2.3 As reações à disseminação da língua inglesa

Para além dos aspectos estritamente linguísticos, as reações quanto aos aspectos políticos e culturais do domínio da língua inglesa variam entre os extremos do triunfo e da completa rejeição ao idioma. Como representantes mais referenciados de tais posicionamentos, citamos, de um lado, David Crystal e, do outro, Robert Phillipson, cujos trabalhos discutiremos brevemente a seguir.

Em “*English as a global language*” (2003), Crystal delinea o percurso da língua inglesa em um texto repleto de informações, ilustrações e tabelas acerca do passado, presente e possível futuro do idioma que ele considera essencial para a compreensão mundial em momento histórico que oferece possibilidades de cooperação internacional sem precedentes. Este argumento é apresentado já no prefácio da primeira edição, quando são expostos os dois

princípios nos quais o autor acredita: o valor do multilinguismo e o de uma língua mundial única. Esta traria consigo possibilidades de “entendimento mútuo” (p.xiii) e ambos os princípios contribuiriam para alcançarmos uma “sociedade pacífica e tolerante” (p.xiv).

No entanto, esta afirmação é facilmente refutável e é o próprio autor quem irá afirmar mais adiante que, ao contrário do que muitos acreditam: “o uso de uma única língua por uma comunidade não é garantia de harmonia social ou entendimento mútuo, como repetidamente visto na história mundial” (p.16). Fica, então, comprometida sua justificativa inicial para a disseminação da língua inglesa como única língua global, qualquer que seja o significado atribuído à expressão “*mutual understanding*” – a compreensão linguística em si ou a concordância, o entendimento entre diferentes.

Ainda assim, ele afirma sentir-se afortunado por dominar o idioma que, acredita, desempenhará o papel de língua mundial e por desfrutar de todos os seus benefícios – especialista em língua inglesa que é – dedicando-se também àqueles que possuem uma “herança linguística desfavorável” (p. xiii), ou seja, que não dominam a língua inglesa, ainda que sejam bilíngues ou multilíngues. Desta forma, não ser falante nativo da língua de maior *status* no momento constitui, em sua visão, um infortúnio, uma desvantagem, um problema a ser combatido. Este mesmo tom permeará diversos momentos do texto, no qual todos, e especialmente governantes, são incitados a “pegar este barco” antes que seja tarde demais.

Já Phillipson, em *Linguistic Imperialism* (1992), analisa a história da língua inglesa e de seu ensino e sua expansão ao redor do mundo até consolidar-se como principal língua internacional, por meio de uma visão pós-colonialista desta preponderância que o autor considera efeito da ação imperialista britânica e americana, ressaltando a intencionalidade por trás dessa disseminação que acompanha e permeia outros domínios do imperialismo, tais como o econômico, o político, o científico e o cultural, mas é distinta destes, cumprindo seu próprio papel dentro de uma estrutura maior.

O autor define o imperialismo linguístico como “o estabelecimento e contínua reconstituição de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas”, em que *estruturais* refere-se a propriedades materiais e *culturais* a propriedades imateriais ou ideológicas (p.47). Esta situação levaria à distribuição desigual de poder e recursos a diferentes grupos linguísticos, contribuindo também para desigualdades em outros setores da atividade humana.

Há que se reconhecer que a argumentação do autor, apesar de muitas vezes soar como teoria da conspiração, explica muito bem causas e efeitos da ação dominadora dos países mais poderosos e como essa constituição de poder acaba por permeiar os diversos setores da

sociedade, influenciando consciências e mesmo grupos culturais, não pelo uso da força, mas através de ideias e estruturas que retroalimentam a hegemonia já constituída. Ao invés de possibilitar a ação local, a especialização, a criação de parâmetros próprios e mesmo o desenvolvimento de um mercado local, promove-se uma contínua dependência que absorve os recursos locais, os quais novamente deixam de ser revertidos em benefício do desenvolvimento local, constituindo um círculo vicioso, o que é especialmente relevante para pensarmos a produção e a circulação de conhecimento no contexto brasileiro.

Ambos os autores nos trazem informações de grande relevância para compreendermos o papel da língua inglesa no mundo, mas apresentam visões que desconsideram aspectos importantes ao abordarmos as complexidades do tema. Ignorar que a difusão da língua inglesa serve a certos interesses políticos e mercadológicos seria ingênuo. Crystal parece querer apagar a intencionalidade por trás da presente disseminação da língua inglesa e minimizar suas causas, criando-se a impressão de que esta seja apenas resultado de uma conjunção de fatores propícios, sem a ação de pessoas e organizações interessadas em tal disseminação.

Por outro lado, Phillipson subestima a agência daqueles que são ditos dominados e esquece-se que relações de poder sempre tiveram influência na distribuição de línguas no mundo – em âmbito local e global – não sendo esta uma prerrogativa da língua inglesa. Parece-nos bastante reducionista relacionar todo e qualquer uso do inglês – bem como seu ensino – a ações imperialistas. Emily Apter leva-nos a refletir sobre aspectos como a historicidade das línguas e a diversidade dentro de cada sistema linguístico ao afirmar: “as línguas são inerentemente transnacionais; sua composição plurilíngue expressa histórias de viagem linguística que não necessariamente reproduzem trajetórias imperialistas” (APTER, 2008:583).

Além disso, é importante notar que uma língua nunca foi tão regulada e controlada para que “‘crescesse’ e ainda ‘ficasse em seu lugar’” (FISHMAN, 1983:16) e temos visto renovados esforços para proteger línguas locais e mesmo promovê-las fora de seus países. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (PEN CLUBE PORTUGUÊS, 1996), por exemplo, foi assinada, buscando proteger os direitos individuais e coletivos de falantes de todas as línguas, mas, em especial, daqueles grupos linguísticos mais ameaçados.

Os recursos proporcionados pelo uso cada vez mais disseminado da internet têm permitido novas formas de agrupamentos sociais, reunindo pessoas em função de interesses em comum e criando novos modos de produzir cultura. Assim, discute-se música, cidadania, tecnologia, sustentabilidade e organizam-se movimentos sociais, artísticos e ambientais, muitas vezes fazendo uso da língua inglesa. Vemos a formação de comunidades que

transcendem espaços geográficos em torno de interesses que não necessariamente se identificam com valores capitalistas, imperialistas, consumistas e até mesmo se contrapõem a eles, como forma de resistência.

Neste trabalho, longe de apenas buscarmos um meio-termo, reconhecemos a importância da língua inglesa no cenário internacional e que o inglês não é e não deverá ser a única língua de relevância internacional já que, mesmo em proporção menor, outras línguas têm exercido o papel de línguas internacionais; a complexidade das causas e efeitos dessa disseminação, de sua conexão com os processos de globalização, de sua repercussão diversa em diferentes contextos locais; a possibilidade de apropriação da língua para resistir a discursos que promovem a desigualdade, a homogeneização, o preconceito e que, portanto, seu ensino poderá ser questionador e libertador.

Todas essas questões precisam ser pensadas a partir das realidades e necessidades locais e em suas conexões entre o local e o global. Portanto, já que pretendemos observar as implicações desse processo global em uma realidade mais local, faz-se necessário refletir sobre o lugar da língua inglesa no Brasil.

1.3 Língua inglesa no Brasil

A presença de ingleses com interesses comerciais em terras brasileiras data dos tempos coloniais. Várias companhias inglesas instalaram-se no Brasil, exercendo grande influência no país e gerando empregos para os quais era necessário que se falasse a língua inglesa. Em 1809, o Príncipe Regente de Portugal decreta a criação de uma escola de língua inglesa e outra de língua francesa, por serem as línguas estrangeiras mais utilizadas na época (NOGUEIRA, 2007).

Ao longo da história, o ensino de línguas estrangeiras alternou momentos de obrigatoriedade e não-obrigatoriedade, aumento e redução de carga horária, aumento e redução de línguas oferecidas, diferentes objetivos e conteúdos. Em 1930, surgem os primeiros cursos livres de inglês e, em 1931, demonstra-se uma preocupação com aspectos metodológicos, com a implementação do “método direto” – ensino de língua através da própria língua (LEFFA, 1999).

Em 1996, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* estabeleceu a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série (hoje, 6º ano) e, para o Ensino Médio, a possibilidade de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo,

sempre de acordo com a preferência da comunidade escolar e a disponibilidade das instituições de ensino. Já aqui, o inglês havia se estabelecido como a principal língua estrangeira no ensino nacional, com o abandono das línguas clássicas e de outras línguas modernas, inclusive o francês que, por muito tempo, fora uma das principais opções, sendo aquela de maior prestígio.

Atualmente, há a tentativa de promover a língua espanhola no ensino público, com a lei federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que estabelece o oferecimento da disciplina de língua espanhola no Ensino Médio, iniciativa que tem encontrado dificuldades de ser implantada, em grande parte, devido à existência de poucos docentes formados no idioma, frente a todo um mercado local e global organizado em torno da língua inglesa. No entanto, o Programa Nacional do Livro Didático de 2010/2011 – sobre o qual falaremos mais adiante – já conta com opções de livros em língua espanhola.

Tanto a língua inglesa quanto a espanhola passaram a fazer parte do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2010, exame cada vez mais utilizado pelas instituições de ensino superior como forma de admissão de novos alunos. Contudo, a primeira continua sendo a principal língua requisitada em programas de pós-graduação de mestrado e doutorado.

Em 1997, o Ministério das Relações Exteriores publicou um memorando de entendimento sobre educação entre o Brasil e os Estados Unidos, com vistas a estreitar o relacionamento entre os dois países na área da educação, promovendo, entre outras coisas, o intercâmbio de alunos, professores e pesquisadores (BRASIL, 1997). Nos últimos anos, parcerias como estas têm crescido entre o Brasil e outros países, havendo um movimento de internacionalização no ensino superior, com investimentos públicos e privados para incentivar experiências de brasileiros no exterior, bem como a vinda de alunos e professores estrangeiros a instituições brasileiras.

Paiva e Pagano (2001) identificam grande penetração da língua inglesa em vários setores da sociedade brasileira, acompanhada de noções e valores culturais estrangeiros, principalmente por meio do uso de anglicismos que vêm sendo adotados na linguagem cotidiana e na música popular brasileira. Há, por exemplo, 373 palavras inglesas no dicionário *Aurélio* e 15% dos nomes de bares e lojas na cidade de São Paulo são em inglês. As autoras apontam a grande busca por escolas particulares de inglês, em especial, por parte das classes média e alta. Apenas em São Paulo, há 3.000 cursos de inglês, ainda segundo o texto publicado em 2001. Mais recentemente, temos visto um número cada vez maior de escolas particulares e franquias que oferecem ensino bilíngue, muitas delas, para a educação infantil.

Isso nos leva a concordar com Rajagopalan quando afirma que o inglês tornou-se “uma mercadoria muito valorizada” (2004:11).

Em 2011, a empresa de intercâmbio EF divulgou um índice de proficiência em inglês (EPI – *English Proficiency Index*), um relatório que traz informações sobre diversos países, bem como uma avaliação da proficiência daqueles que falam inglês nesses países. Ainda que o objetivo do relatório seja publicitário, e não verdadeiramente acadêmico, é interessante observar alguns trechos presentes no perfil do Brasil, classificado como possuindo baixo nível de proficiência:

Para ingressar na maioria dos programas educacionais após o ensino médio, os estudantes no Brasil precisam prestar um exame padronizado, que inclui a avaliação das habilidades em idioma estrangeiro. Em 2010, a pontuação média para os formandos do ensino médio na seção de inglês dos exames foi de 524 de um total de 1000.

Em 2007, mais de 2 milhões de estudantes, incluindo crianças e adultos, se matricularam em franquias de cursos de idiomas[...] (EF, 2011).

O texto parece apoiar a hipótese de que, no Brasil, muitos buscam estudar a língua inglesa, mas poucos a dominam. Sobre a atitude dos brasileiros com relação ao idioma, o relatório afirma que:

Quando se trata de falar inglês, os brasileiros não são tímidos em usar suas habilidades linguísticas, quaisquer que sejam os seus níveis de inglês, enquanto estão no estrangeiro. Eles tentam se comunicar mesmo cometendo erros. Existe um grande carinho pelo idioma e uma vontade grande de falá-lo, sempre que surge uma oportunidade (EF, 2011)

Paiva e Pagano (2001), como vimos, identificam essa aceitação da língua por parte da sociedade brasileira, mas apontam que há, muitas vezes, oposição por parte da imprensa, de intelectuais e mesmo de músicas populares, como em alguns sambas, reprovando o uso excessivo de termos advindos de outras línguas, tanto mais quando há expressões equivalentes na língua portuguesa. Assim, não se pode dizer que o uso de inglês por brasileiros é uma prática aceita e almejada de modo igual por todos. A discussão acirrou-se ainda mais, repercutindo em vários setores da sociedade, quando o deputado Aldo Rebelo apresentou o projeto de lei 1676/99 que pretendia regular a “promoção, proteção, defesa e uso da língua portuguesa”, propondo uma multa e outras sanções para o uso desnecessário de expressões estrangeiras, o que seria prejudicial ao patrimônio cultural brasileiro.

Assis-Peterson (2008) reconhece uma dualidade de sentimentos por parte dos brasileiros com relação ao idioma, ao analisar o grande uso de anglicismos em nossa sociedade:

Falantes de português brasileiro, tendo em mente representações que fazem de falantes de inglês, especialmente de norte-americanos, associam a eles sentimentos conflituosos de aproximação e afastamento, de atração e repulsa em função dos efeitos de sentido que envolvem essa língua. Ora tais discursos desejam desenvolvimento, progresso, conhecimento, bens culturais e econômicos, ora desejam combater a submissão/subserviência à cultura e à economia norte-americana ou a aceitação a governos imperialistas que alimentam desigualdades sociais.

Esses fatos demonstram que o fenômeno de disseminação da língua inglesa dá-se de forma complexa também no Brasil. Pensando em nossa realidade linguística, apesar de a Constituição Federal reconhecer somente a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais como línguas oficiais do país, estima-se que cerca de 200 línguas sejam faladas em território nacional, das quais 180 são indígenas – fato desconhecido por grande parte dos brasileiros. O número de falantes de todos esses idiomas juntos é bastante inferior ao número de falantes de língua portuguesa que, enquanto língua oficial e hegemônica nacional (e, não nos esqueçamos, também de passado colonial), acaba por influenciar esse cenário em que diversas línguas correm risco de extinção. Diante disso, em 2010, foi decretada a instituição do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (decreto 7.387) com vistas a documentar e valorizar essas línguas⁴.

Já a língua inglesa não possui papel oficial ou administrativo interno – como em países que, no modelo de Kachru já mencionado, fazem parte do círculo externo (*outer circle*) – e continua sendo considerada uma língua estrangeira moderna. O idioma costuma ser ensinado como língua adicional e não oferece ameaça direta às línguas locais, ainda que seja visto por alguns como uma ameaça às culturas locais por nos aproximar da cultura americana.

Contudo, seu uso como língua internacional desempenha papel importante não só no mercado de trabalho ou no mundo acadêmico, mas também pode ser central na conexão entre indivíduos que buscam afiliar-se a comunidades voltadas a questões transnacionais ou mesmo em defesa de interesses mais locais, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, conforme análise de Zacchi, faz uso do idioma na luta por seus interesses, articulando ações locais e globais na resistência a forças hegemônicas:

O inglês e as novas tecnologias da comunicação são fundamentais nesse processo e contribuem para a formação da identidade de resistência e de projeto do MST, assim como de seus aliados mundiais. A dimensão nacional *versus* estrangeiro perde também muito de sua força diante dos novos desdobramentos das relações de poder em escala global. (2009:192).

⁴ O site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional publicou a notícia em 10/12/2010. <http://www.iphan.gov.br/montarDetalheConteudo.do?id=15772&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>

Dessa forma, podemos afirmar que a língua inglesa tem cumprido papel de língua adicional para interações internacionais e, neste caso, tem sido preferida a outras línguas estrangeiras, mas que não concorre localmente com a língua portuguesa, a língua oficial, nem mesmo com as outras línguas faladas em diversas regiões brasileiras, apesar do uso mais ou menos frequente de estrangeirismos. Não obstante as diversas reações ao idioma, sua disseminação atinge vários setores da sociedade diante de sua grande valorização no mercado linguístico-cultural brasileiro.

1.4 Cultura e inglês como língua internacional

O cenário acima delineado tem levado acadêmicos a reconsiderar a relação entre língua e cultura. Se estabelecemos uma língua internacional, um inglês mundial (*World English*), ou se surgem outras “línguas inglesas” (*World Englishes*), no plural, isso significaria que a língua inglesa dissociou-se de sua cultura, ao contrário do que tem sido preconizado por tantos acadêmicos? A língua internacional pode ser considerada uma língua neutra, “*culture-free*”? Ou seria possível que aqueles que utilizam o idioma, imprimem sua cultura, seu modo de ver, agir e falar a essa língua? Ou, ainda, haveria a criação de uma cultura internacional, em paralelo ao desenvolvimento dessa língua internacional?

No trabalho de Erling anteriormente citado, a autora identifica seis aspectos comuns nas diferentes propostas de inglês enquanto língua internacional (2000:10), os quais resumimos a seguir:

- É usado para comunicação internacional.
- Deve ser aprendido por falantes nativos e não-nativos.
- É neutro.
- Não é o veículo de uma única cultura.
- Tem um centro (ou núcleo) comum de características gramaticais e sintáticas partilhadas, mas está aberto a diferenças advindas das novas variedades.
- Não é mais controlado por uma autoridade americana ou britânica.

Erling questiona os quatro últimos aspectos, em especial o de neutralidade, sustentando ser esta uma afirmação irresponsável e desonesta diante da impossibilidade de “comunicação

neutra” ou do apagamento da historicidade de uma língua, ainda que esta não esteja vinculada a apenas uma cultura, e recomenda que a linguística aplicada “admita abertamente que alguns valores culturais necessariamente acompanham a língua” (Ibid., p.11). Além disso, mesmo que muito empenho tenha sido dedicado para promover as diferentes variedades do inglês, as normas americanas e britânicas ainda continuam a ser aquelas de maior prestígio.

Pennycook (1994:9) adverte que, no discurso do “inglês como língua internacional”, a disseminação da língua inglesa tem sido considerada, em geral, **natural** (resultado de forças globais inevitáveis), **neutra** (a língua seria um meio transparente de comunicação retirada de seus contextos culturais originais) e **benéfica** (contribui para a comunicação internacional, a qual ocorreria de forma igualitária e cooperativa).

Antes de abordarmos o segundo aspecto, de especial interesse para o tema desta seção, analisemos rapidamente os outros dois. Quanto ao primeiro, acreditamos já estarem bastante claras as causas coloniais e econômicas da disseminação da língua inglesa e, além delas, vemos hoje sua manutenção ou expansão também em favor de interesses de países que não os EUA ou a Inglaterra, pensadas em uma abordagem mais crítica do papel que a língua inglesa possa assumir em seus diferentes contextos de uso. Quanto ao fato de a disseminação da língua inglesa ser vista como benéfica, é fato que o acesso à língua e a participação nas comunidades internacionais não são igualitários, como nem sempre o são o acesso ao conhecimento e a legitimação do conhecimento produzido em diferentes instâncias (BOURDIEU, 1998), o que, de forma alguma, constitui motivo para abandonarmos o ensino da língua inglesa. Se, por um lado, não há nada de intrinsecamente benéfico na língua inglesa em si, não podemos concordar que haja algo de intrinsecamente prejudicial ou maligno como alguns querem fazer crer.

Quanto ao segundo aspecto, vemos alguns autores propondo a neutralidade cultural da língua inglesa: Kachru afirma, já em 1986, que a língua inglesa teria adquirido neutralidade após sua disseminação e Fishman menciona que o inglês não está “ideologicamente carregado” (mencionados em PENNYCOOK, 1994); Rajagopalan defende que o professor deve “desvincular a língua da cultura desse ou daquele país” (2009:46). Pennycook critica qualquer menção de “neutralidade” de uma língua e identifica nesse posicionamento uma visão estruturalista e positivista de linguagem “que sugere que todas as línguas podem ser livres de influências culturais e políticas; e, mais particularmente, há uma crença que, por seu *status* internacional, a língua inglesa é ainda mais neutra que outras línguas” (1994:12).

Ao se concordar com Kramsch (1998) que a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural, é necessário ter em mente que, assim como as línguas, as culturas também

não são monolíticas e homogêneas, mas constituídas pelas relações de diversas comunidades discursivas, as quais são compostas por indivíduos diferentes entre si. Se retomarmos a definição de cultura como comunidade discursiva e entendermos que algumas comunidades estão cada vez menos ligadas a espaços geográficos e políticos tradicionais, perceberemos que há um contato maior entre diferentes formações discursivas e uma dinâmica mais intensa de culturas inter-relacionando-se e influenciando umas às outras, algumas mais, outras menos, gerando novos discursos e redefinindo as culturas e identidades. Tanto mais quando vemos surgirem novos modos de produzir cultura, através dos meios de comunicação disponíveis na internet, dando origem às chamadas “tribos digitais”.

Se todo ato linguístico é histórica e socialmente localizado, devemos aceitar que é impossível nos comunicarmos em um vácuo cultural e isso só pode nos levar a olhar para as pessoas envolvidas na interação, suas culturas e o modo como se apropriam da língua que utilizam para interagir. Não nos parece plausível que todos os usuários da língua falarão ou escreverão todo tempo conforme a cultura americana ou britânica, mas terão que se adaptar ao contexto interacional em que estiverem envolvidos, preservando também os aspectos de sua cultura que formam sua identidade.

É preciso notar que o fato de usarmos outra língua nos modifica enquanto aprendizagem e vivência, mas não representa um botão que pressionamos para desativar uma cultura e ativar outra, já que nossos conhecimentos e habilidades em diferentes línguas não estão em compartimentos isolados – como, inclusive, defende o texto do QEER, que abordaremos na seção 2.2.2 deste trabalho. Dessa forma, as constantes interações entre falantes de inglês formam o processo dinâmico e dialógico que constitui línguas e culturas e que possibilita, não um simples esvaziamento cultural da língua que a reduz a mero código, mas a contínua redefinição de ambas. A questão central, portanto, parece ser menos quais modelos linguísticos são adotados, recaindo sobre como nos inscrevemos nos discursos vigentes, como usamos a língua e como nos posicionamos com relação à nossa própria cultura e à cultura do outro, pontos fundamentais para o ensino de línguas dentro de uma proposta educacional cidadã.

Diante das questões aqui discutidas, cabe agora discutirmos os aspectos pedagógicos da relação entre língua e cultura e como podemos pensar o lugar desta última no EILL, levando-se em conta professores e alunos no contexto da educação brasileira, para que, em seguida, possamos identificar os modos de abordar a cultura no LD de língua inglesa.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E CULTURA

2.1 Objetivos da educação e o ensino de língua inglesa

A educação caracteriza-se por ser um espaço onde lidamos com as forças sociais de conservação e transformação de modo incessante. Talvez em nenhum outro setor da sociedade evidencie-se tão bem e tanto o encontro entre o passado e o futuro, pois, ainda que a educação tenha parte com a cultura, social e historicamente construída, sua “essência [...] é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDRT, 1997:223, grifo no original), com potencial para renovar essa mesma cultura. Se, por um lado, a educação é o local socialmente constituído para a transmissão dos valores mais caros à sociedade a seus novos integrantes, por outro, é também o espaço escolhido para acolher as crianças e não somente inseri-las naquele grupo social, mas também, em se deparando com o novo, mover-se na busca de respostas às principais questões de nosso tempo e, a partir do que já foi construído, “preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã” (LEFFA, 1999). Ainda que a educação não traga a mudança na sociedade de modo direto, a transformação da realidade constitui um de seus objetivos enquanto projeto.

Parece-nos importante ressaltar que nem o novo e nem o velho possuem em si qualquer valor positivo intrínseco. Faz-se necessário descobrir o valor do novo e redescobrir o valor do velho diante dos desafios com os quais nos defrontamos e é por isso que a situação ideal para as sociedades e para os objetivos gerais da educação é o equilíbrio entre o novo e o velho, entre olhar para o passado e projetar o futuro, e entre conservação e transformação (MACHADO, 2004), o que nada tem a ver com neutralidade, já que a escola está colocada dentro da sociedade, imersa em seus conflitos, suas desigualdades, em suas dimensões política, econômica e cultural.

Uma das funções primordiais da educação é permitir que alunos elaborem e realizem seus projetos pessoais em articulação com os projetos da coletividade (MACHADO, 2004). Para tanto, precisam mobilizar conhecimentos e agir de acordo com os valores dessa coletividade. Assim, ainda que busquemos formar o “cidadão do mundo” a que se refere Edgar Morin (2002), é preciso ter em mente que esse cidadão consciente de seu lugar no mundo possui raízes que, se por um lado não o aprisionam, determinam muito de sua identidade e mesmo de seus projetos e, nesse sentido, concordamos com Clarissa Jordão quanto ao papel da educação nessa inter-relação entre local e global:

Se a educação abandonar seu compromisso com o local para responder ao global, ela corre o risco de estar assinando sua sentença de morte, deixando de responder às necessidades das comunidades específicas em nome da formação de cidadãos globais que assumem identidades internacionais em detrimento de suas identidades locais (2004:2).

Outro objetivo importante é que os alunos possam tornar-se agentes produtores, e não meros reprodutores, de cultura (FREIRE, 1979). Antes, é preciso reconhecer-se como parte dessa cultura para que, a partir daí, seja possível pensá-la, questioná-la ou aceitá-la no que se decidir apropriado, e é aqui que a educação tem mais a contribuir: primeiro, levar o aluno a (re)conhecer a realidade em que se insere; em seguida, levá-lo a refletir sobre essa realidade. E mais:

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 1979:7).

A linguagem é, sem dúvida, central nesse processo, pois é através dela que conhecemos o mundo e, em grande parte, agimos nele, quando nos inserimos nos discursos disponíveis ou mesmo quando os questionamos. Nas palavras de Kramsch: “A linguagem tem um papel crucial não somente na construção da cultura, mas na emergência da mudança cultural” (1996:5). A aprendizagem de uma segunda língua é um caminho importante para a tomada de consciência acerca da própria língua e, conseqüentemente, da própria cultura, possibilitando perceber as diversas formas de estar e atuar no mundo, bem como o que há de semelhança em meio a essa diversidade; segundo Morin: “Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da sua unidade” (2002:55).

Uma das justificativas para o ensino de uma língua estrangeira na educação básica é justamente desenvolver a percepção do aluno quanto a si mesmo e seu grupo cultural – em acordo com o que propõe Freire – através de uma espécie de ruptura provocada pelo contato com o outro que o levaria a uma tomada de consciência acerca dos condicionamentos culturais que o constituem, vendo a si mesmo e seu grupo cultural de outra perspectiva e, possivelmente, desenvolvendo uma visão mais crítica de sua realidade. Revuz nos traz exemplos bem específicos desse choque de perspectivas através do contato com outra língua:

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para

dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio”, e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. (1998:223)

Em um mundo de fronteiras e identidades cada vez mais fluidas, a aprendizagem de uma segunda língua passa a ser central na (re)definição de nossas identidades e do modo como nos integramos às culturas que nos cercam e nos constituem. Se a cultura e a língua não são estáticas, mas constituídas de constantes processos de renegociação de significados e valores, os aprendizes têm muito a ganhar com essa experiência, em especial, quando pensamos na intensificação dos contatos entre diferentes culturas na atualidade. Conforme nos esclarece Rajagopalan:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não serão meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (2003:69).

Pensemos mais especificamente o caso do inglês. A língua inglesa enquanto disciplina conta com vasto campo de estudo nas universidades ao redor do mundo e a linguística aplicada ao ensino de língua inglesa tem sido prolífica em publicações e eventos acadêmicos. Como visto em Paiva e Pagano (2001), seu ensino em escolas públicas, particulares, centros de línguas e escolas de idiomas está bastante disseminado, assegurando-lhe lugar de destaque em muitos países. Acontece que, muitas vezes, se perde de vista o objetivo de seu ensino e, por isso, a aprendizagem de língua inglesa acaba por ser pensada como um fim em si mesmo, ao invés de um meio para conhecer o mundo, acessar conhecimento, interagir com o outro, ampliar a consciência linguística – o que é mais grave no ensino básico. As palavras de Widdowson mostram-se bastante precisas quanto a esse ponto quando nos diz:

Tem geralmente sido o caso, eu acho, que professores de ILE têm sido considerados (ou consideram a si mesmos) como professores de inglês, que, por acaso, é uma língua estrangeira. Nesta definição da matéria, o inglês é primordial e seus falantes privilegiados. Mas nós podemos também conceber ILE como o ensino de uma língua estrangeira que, por acaso, é o inglês. Agora o foco está no aspecto

estrangeiro da língua e não no nativo, no que a faz estrangeira e como, enquanto língua estrangeira, ela pode mais efetivamente ser ensinada (WIDDOWSON, 1994).

Esse segundo posicionamento proposto pelo autor tem implicações imediatas para as práticas pedagógicas no ensino de língua estrangeira, já que o foco do ensino está menos na estrutura em si e no que ela tem de particular e mais no que essa aprendizagem poderá proporcionar, o que não descarta, de forma alguma, a necessidade de ensinarmos/aprendermos as estruturas linguísticas propriamente ditas – cabe apenas não confundirmos os fins e os meios. É preciso reconhecer aqui que qualquer língua estrangeira poderia alcançar esses objetivos, já que não há nada de superior ou inferior nas estruturas das línguas, mas é importante ter claro o porquê de ser a língua inglesa aquela a desempenhar tal papel na maioria das escolas brasileiras e levar os alunos a compreenderem tais fatores.

Se não há qualquer diferença em optarmos por uma língua ou outra para atingirmos aqueles objetivos mais gerais, a relevância da língua inglesa no cenário mundial parece mostrar-nos que há uma diferença quantitativa, uma vez que, por meio de seu aprendizado, os alunos podem ter a chance de interagir com mais pessoas e ter acesso a uma gama maior de informações, possibilitando ainda sua participação em diferentes instâncias de construção e troca de conhecimento, de produção cultural, e também de posicionamento crítico diante de questões transnacionais ou globais contemporâneas – ressaltando-se que deverão fazê-lo não somente enquanto consumidores, mas também como produtores de conhecimento e cultura.

O fato acima mencionado não descarta a possibilidade de se ensinarem outras línguas; porém, ao discutir a educação no mundo globalizado, Graddol (2006:72) afirma que, além do letramento em língua materna e em matemática, bem como o domínio da tecnologia da informação, a língua inglesa teria se tornado uma das habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pelo ensino básico com o objetivo de preparar os alunos para continuar aprendendo pelo resto de suas vidas. Enquanto língua internacional, seu ensino pode sim diferenciar-se do ensino de outras línguas estrangeiras, já que temos uma língua estrangeira com maior alcance e cada vez menos vinculada a espaços geográficos restritos, conforme mencionamos anteriormente, o que traz questões interessantes sobre que cultura(s) escolheremos abordar em sala de aula e o modo como o faremos. Antes, cabe questionarmos se a aula de língua inglesa é o espaço adequado para ensinar sobre cultura estrangeira e habilidades interculturais.

Conforme visto no primeiro capítulo deste trabalho, língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, já que a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural

(KRAMSCH, 1998) e, portanto, “a cultura é constantemente *mediada, interpretada e registrada – entre outras coisas – através da língua*” (KRAMSCH, 1993, grifo no original). Segundo a autora, é devido a esse papel mediador da linguagem que a cultura torna-se relevante no ensino de línguas, já que a linguagem é central não apenas na construção da cultura, mas também no surgimento da mudança cultural.

Forsman concorda que, ainda que a educação intercultural não seja uma tarefa específica do professor de língua estrangeira, seu ensino ganha importância especial no ensino de língua inglesa frente à disseminação do idioma como língua global, já que usar o inglês está intimamente ligado a alguma experiência de encontro com o outro (FORSMAN, 2006 e 2010). Este papel, ainda que não se restrinja a esta disciplina, assume maior relevância ao pensarmos o ensino de inglês em termos de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade e em objetivos educacionais como, por exemplo, aqueles propostos pelos PCN para o Ensino Fundamental: atitudes de solidariedade e cooperação, posicionamento contra qualquer tipo de discriminação, mediação de conflitos, valorização da pluralidade cultural do Brasil e de outros povos (BRASIL, 1998:7, cf. seção 2.2.3, mais adiante).

Ao pensarmos na realidade educacional brasileira, no entanto, há outros fatores que devem ser levados em consideração, pois que determinam as condições de ensino/aprendizagem nas escolas e envolvem a valorização da disciplina, a quantidade de tempo disponibilizado para seu ensino, a quantidade de alunos por turma, a disponibilização de material apropriado, o projeto político pedagógico da escola, além da formação docente, que frequentemente não aborda a dimensão cultural do ensino de línguas estrangeiras.

Dessa forma, as observações que se seguem buscam voltar o olhar para a importância do trabalho com cultura na aula de inglês e na produção de livros didáticos que possam auxiliar o professor nessa tarefa, trazendo as discussões que vêm sendo realizadas para mais perto do contexto brasileiro, onde poderão ser pensadas e adaptadas pelos próprios docentes em função de seus contextos mais específicos.

2.2 Língua, cultura e ensino de inglês

2.2.1 O lugar da cultura no ensino de língua inglesa

Ao longo dos anos, a área de ensino de língua estrangeira criou métodos que buscavam ditar as práticas adotadas pelos professores. Cada um trazia em si diferentes concepções de

linguagem e aprendizagem e, por vezes, diferentes objetivos de ensino. As áreas de linguística e linguística aplicada, muitas vezes associadas à psicologia, foram as principais fontes teóricas para o surgimento das mais diversas abordagens e metodologias em ensino de línguas, o que parecia conceder-lhes *status* científico e, por isso, maior legitimidade. Só mais recentemente houve maior contato entre as ciências sociais e a pedagogia linguística, o que não significa que a cultura não tenha estado presente no ensino de línguas, ainda que tenha sido concebida de diferentes formas. Além disso, é certo que muitos professores perceberam a necessidade de incluir em suas aulas aspectos socioculturais que propiciassem a seus alunos uma melhor compreensão da língua que estudavam mesmo antes de teóricos voltarem sua atenção a tais temas (STERN, 1983 e CORBETT, 2003).

Tendo por base as principais abordagens que influenciaram o ensino de inglês – inseridas na história de ensino das línguas estrangeiras em geral – buscaremos, primeiramente, delinear uma resumida trajetória, com algumas observações sobre o contexto brasileiro, e observaremos qual tem sido o espaço dedicado à cultura nos diferentes modos de concebê-la. Para tanto, embasaremos nossas considerações em Donnini, Platero e Weigel (2010), Leffa (1999), Paiva (2005 e 2009), Byram (1997), Neuner (2003), Lund (2006) e Stern (1983).

De acordo com Auroux, a escrita constitui a primeira revolução técnico-linguística da história humana, com implicações fundamentais para o desenvolvimento das ciências; a segunda seria a **gramatização massiva** das línguas a partir da tradição greco-latina, dando origem a “uma rede homogênea de comunicação”, claramente eurocêntrica (2000:35); é notável que esse grande movimento de gramatização tenha sido contemporâneo às explorações ultra-marítimas e à conseqüente colonização de territórios em que a língua teve papel central tanto na constituição das nações europeias quanto em sua expansão. Nesse contexto, ainda segundo a autora, a “gramática se torna simultaneamente uma técnica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (Ibid., p.36).

O ensino de línguas estrangeiras concentrou-se por muito tempo nas línguas mortas – sendo as principais, o grego e o latim – com o objetivo de possibilitar que a elite lesse as obras clássicas produzidas pela Antiguidade; posteriormente, utilizou-se desse mesmo modelo homogêneo para o ensino das línguas modernas (línguas vivas). O chamado Método de Gramática e Tradução advém dessa tradição, que visava à leitura e à interpretação de textos literários com o uso de dicionários e, com a inserção do estudo da gramática escolar, buscava facilitar a aprendizagem por parte dessa elite já acostumada à gramática clássica, passando a concentrar-se na apresentação e análise de formas linguísticas tidas como corretas, e foi

substituindo aos poucos os textos tradicionais por frases que serviam de exemplo (PAIVA, 2009:21).

A partir do século XX, com o estabelecimento da linguística enquanto ciência da linguagem, as teorias estruturalistas consolidam-se no cenário acadêmico e passam a influenciar o ensino de línguas estrangeiras, focando o sistema linguístico em si, geralmente distanciado de seu uso real e de seus aspectos sociais e culturais. Análises descritivas e comparativas buscavam abstrair a língua de sua realidade, numa visão compartimentada da linguagem (fonologia, sintaxe, etc.). Apesar de muitos linguistas não se proporem a produzir afirmações sobre como ensinar uma língua, muitos professores passaram a adotar as mesmas técnicas advindas da linguística e esta visão tornou-se comum também entre os LD, tanto para o ensino de línguas maternas como o de estrangeiras (STERN, 1983).

Seguindo essa tendência, vemos surgir métodos com influências também de teorias behavioristas que propunham que se o aluno tivesse acesso a um *input* em língua estrangeira e repetisse frases e diálogos, já estaria apto a produzir linguagem em diversas situações. Como frutos destas linhas teóricas, temos a Abordagem Oral ou Situacional (*The Oral Approach* ou *Situational Language Teaching*) na Grã-Bretanha e o Método Audiolingual nos Estados Unidos.

O ensino imbuu-se de pragmatismo e passou a ter em vista as necessidades de grupos específicos (muitas vezes, profissionais e militares), dando ênfase à língua falada, em especial a seus aspectos fonológicos, e concentrando-se em habilidades práticas, na estrutura linguística e na proposição de modelos a serem imitados pelos alunos, quase sempre através de repetições, para que pudessem reproduzir a língua como supostamente falada pelos nativos em situações bem específicas. Nesta concepção, há a crença de que a escrita é prejudicial no desenvolvimento das habilidades orais e a língua materna é também vista como empecilho para a aprendizagem de outra língua e, por isso, deveria ser evitada a todo custo.

Já por volta dos anos 1980, consolida-se o movimento comunicativo, o qual criticava a linguística estruturalista justamente por excluir os usos reais das línguas. Chomsky é um dos principais críticos a romper com o estruturalismo ao propor a existência de uma competência gramatical inata e sua teoria deu origem a pesquisas de cunho cognitivista, as quais se concentravam no desenvolvimento linguístico dos alunos (CORBETT, 2003). Já Hymes contrapõe-se a essa tendência ao afirmar que, para além de uma competência gramatical, há uma competência sociolinguística que inclui a habilidade de usar essa língua de forma adequada em diferentes situações (BYRAM, 1997). Entre essas e outras contribuições teóricas, desenvolve-se o conceito de “competência comunicativa”, que passa a ser o foco do

ensino de línguas, dando origem ao chamado Método Comunicativo, o qual constitui fonte de paradigmas e práticas pedagógicas até hoje.

No Brasil, o ensino de línguas modernas tornou-se oficial em 1855 e inseriu-se na tradição do ensino de línguas clássicas, o qual se centrava na análise gramatical e na tradução de textos, tendo como objetivo a leitura de obras literárias, consideradas alta cultura. Em 1931, instituiu-se o Método Direto que, segundo Leffa (1999), chega ao país com 30 anos de atraso. Já aqui, o foco passa a ser a fala, mas nem sempre contextualizada em situações realistas, social, cultural e discursivamente falando, ou seja, persiste a separação entre sistema linguístico e seu uso. De acordo com Donnini et al. (2010:3), as recomendações oficiais não chegaram a concretizar-se na prática docente frente a uma tradição já bastante consolidada, ocorrendo que se passou a adotar uma versão simplificada do Método de Leitura americano (leitura de textos em voz alta) ao invés do Método Direto.

Com a Reforma Capanema (em 1942), o ensino de língua estrangeira passa a ser pensado para além de objetivos linguísticos, buscando-se a formação humanística e a ampliação da cultura geral do estudante. Essa tendência é reforçada em 1987 – quando o movimento comunicativo já vinha sendo divulgado – com propostas educacionais no estado de São Paulo que estabelecem três objetivos para o ensino de língua estrangeira: o instrumental, o linguístico-pedagógico e o psicossocial. Estes estariam a serviço da formação integral do indivíduo e, assim, firma-se a ideia de que a aprendizagem de língua inglesa não é um fim em si mesmo, mas serve a propósitos mais amplos, como, por exemplo, possibilitar o “contato com a complexidade de uma cultura diferente da sua própria, ao mesmo tempo ampliando o universo cultural do estudante e permitindo-lhe refletir sobre a sua própria identidade cultural” (DONNINI et al., 2010:6). Posteriormente, os PCN confirmam objetivos mais gerais para o ensino de línguas estrangeiras, conforme observaremos mais adiante.

Diante desse quadro, é possível vislumbrar os modos como o ensino de aspectos culturais integrava-se (ou não) ao ensino de idiomas. Pode-se afirmar que, ainda que no campo da teoria e da pedagogia a importância da cultura seja reconhecida há muito tempo, houve sempre uma separação entre língua e cultura na história da pedagogia em línguas estrangeiras; o ensino de línguas foi pensado, por muito tempo, como o ensino de formas linguísticas e não de usos linguísticos (LUND, 2006). Quando, em meados do século XX, começam a surgir contribuições da antropologia e da sociologia na área do ensino, estas acabam ficando em segundo plano diante do crescimento da linguística enquanto fonte de paradigmas para a pesquisa em linguagem e o ensino de línguas em geral (STERN, 1983).

Ao se analisarem as práticas de ensino mais antigas, que visavam levar o aluno a ler a literatura produzida nos países de língua estrangeira, percebe-se que permeia aí uma concepção de cultura – herança daquela tradição de ensino das línguas clássicas – que a restringe às obras artísticas produzidas ou consumidas pela elite de um país e referida como Cultura, com letra maiúscula; com o acesso a essas obras, tornava-se possível “adquirir cultura”, tornar-se uma “pessoa com cultura”. Kramsch (1996) explica que a ligação entre língua e cultura não é contestada, mas esta é vista como um conjunto universal dos mais altos valores da humanidade que poderiam ser partilhados através da leitura dos cânones literários.

Em abordagens mais estruturalistas, a língua é pensada primordialmente enquanto gramática, um sistema abstrato, idealizado e fora de seu uso real e, portanto, longe da cultura de seus falantes; ainda que se reconheça a importância de ter conhecimento da cultura do outro, o ensino de língua e o ensino de cultura mantêm-se em campos separados, e no ensino superior, por exemplo, criam-se disciplinas para tratar apenas de aspectos culturais (KRAMSCH, 1993). As culturas passam a ser pensadas em torno do conceito de nação e são oferecidas informações sobre os países das línguas estudadas, em geral, relacionadas à elite do país, buscando-se construir identidades nacionais em uma concepção homogênea e estática de cultura.

Diante das necessidades do “aprendiz comum” do século XX, há uma mudança de foco da cultura clássica para aspectos da vida cotidiana (cultura com letra minúscula) e é comum que os tópicos socioculturais sejam colocados como mero pano de fundo de situações e diálogos (NEUNER, 2003). A organização dos currículos em torno de funções linguísticas preserva, ainda, uma perspectiva etnocêntrica em que as necessidades e as funções linguísticas de um grupo cultural são vistas como as necessidades de todos os falantes em todas as línguas (KRAMSCH, 1996).

Embora no campo das ciências humanas as culturas passem a ser vistas como intimamente ligadas às línguas, esta visão demora a influenciar a pedagogia em linguagem. Ainda que o movimento comunicativo tenha proposto a utilização de textos autênticos (áudio, textos escritos de todos os tipos, diálogos, situações próximas à realidade) que poderiam levar os alunos a ampliar seu conhecimento cultural, a proposta, enquanto método, frequentemente focou na transferência de informação entre interlocutores como principal objetivo de suas tarefas (CORBETT, 2003:16) e a dimensão cultural, assim como em abordagens anteriores, muitas vezes funcionou como pano de fundo das atividades propostas. Uma possível explicação para esse distanciamento da dimensão cultural é que o ensino de línguas foi muito

influenciado pela teoria de atos de fala e pela análise do discurso, nos quais o aspecto linguístico predomina (BYRAM, 1997:9).

Ainda assim, o ensino de aspectos sociais e culturais de uma língua passou a ser desejável para que o aluno obtivesse uma verdadeira competência comunicativa. O ensino da língua deveria apresentar elementos da cultura objeto de estudo do aluno e os chamados conteúdos culturais passaram, cada vez mais, a ser incluídos nos materiais didáticos. Um aluno estudando uma língua estrangeira deveria ter conhecimento acerca dos povos que a utilizam, de como agem em certos contextos sociais, de seus costumes, suas crenças e mesmo da culinária local, bem como estar consciente de suas escolhas linguísticas em função do contexto em que se comunica. De acordo com Eres Fernández (2002), no “que se refere especialmente à competência sociocultural é fundamental desenvolver nos alunos a competência de uso”, ou seja, valorizar tanto a correção quanto a adequação de seus atos de fala conforme a cultura e o contexto em que se inserem. Há, já aí, maior aproximação entre língua e cultura – consequência de trabalhos desenvolvidos na área de sociolinguística.

O objetivo da exposição à cultura estrangeira passa a ser fazer com que o aluno se aproxime ao máximo da competência de um falante nativo e que possa interagir com ele, respeitando suas regras e causando o mínimo de dificuldade para seu interlocutor. Tem-se, por ideal de aluno, o indivíduo que potencialmente irá visitar o país onde a língua é falada e deverá, portanto, aderir às regras tácitas daquele grupo social.

É possível perceber que o ILE (EFL – *English as a Foreign Language*) constitui uma tradição com modos de conceber as relações entre língua, cultura e ensino que são fruto de uma história que teve início ainda no século XIX – a partir de séculos de experiência prévia – e tornou-se dominante no século seguinte, focando aspectos como literatura (em geral, inglesa e norte-americana), correção gramatical e busca da pronúncia igual à dos falantes nativos. Dentro dessa tradição, a centralidade da competência do falante nativo foi determinante na elaboração de métodos, na seleção de conteúdos, na escolha de estratégias de ensino, no modo como o aluno é avaliado, além de estabelecer uma determinada relação entre o nativo e o aprendiz de língua estrangeira:

Abordagens de ILE, como o ensino de todas as línguas estrangeiras, posiciona o aprendiz como um estranho, como um estrangeiro; alguém que luta para atingir aceitação pela comunidade alvo.

A língua alvo é sempre a língua materna de outra pessoa. O aprendiz é construído como um turista linguístico – com permissão para visitar, mas sem direitos de residência e sempre exigido a respeitar a autoridade superior dos falantes nativos (GRADDOL, 2006:82-83).

Pensar o aluno como estrangeiro não constitui um problema em si, já que, por muito tempo, as línguas eram ensinadas/aprendidas tendo como objetivo a interação entre um falante estrangeiro e um nativo, tanto através da fala quanto da escrita; porém, essa visão tem-se mostrado inadequada diante dos papéis que a língua inglesa vem desempenhando nos mais diversos contextos há algum tempo, gerando um descompasso entre expectativas de aprendizagem e reais necessidades.

Alguns autores (PHILLIPSON, 1992; BYRAM, 1997; GRADDOL, 2006) reconhecem, inclusive, que o EILE faz parte de um modelo de ensino de línguas destinado a produzir o fracasso, já que não importa quão proficiente o aluno se torne, ele quase sempre estará inadequado quando comparado ao que se designou como padrão nativo e poderá colocar-se numa busca sem fim para alcançar um objetivo praticamente inatingível já que, para isso, ele precisaria ser um nativo, o que acaba por constituí-lo como um eterno “falante nativo incompleto” (BYRAM, 1997), em que a palavra “incompleto” denota a falta de algo, uma espécie de deficiência.

A inclusão de questões culturais no ensino de língua estrangeira tradicionalmente serviu a diferentes propósitos: o desenvolvimento cognitivo do aluno, oferecendo informações sobre os países onde a língua é falada; o desenvolvimento das habilidades do aluno para que possa comunicar-se de forma apropriada em novos contextos culturais; o desenvolvimento das atitudes dos alunos com relação a outros países e culturas (RISAGER 1989, apud LUND, 2006).

Mais recentemente, vimos uma mudança do foco apenas no outro para o desenvolvimento da consciência dos alunos com relação a sua própria cultura, em uma perspectiva educacional. Nesse sentido, discussões acerca do papel formativo da educação linguística e cultural chamam a atenção para a importância de manter e expressar nossa identidade cultural ao aprendermos e nos comunicarmos em outras línguas, questionando, dessa forma, a necessidade de aderirmos completamente à cultura do outro. Parece ser esta uma orientação já presente nas discussões mais recentes sobre ensino de línguas estrangeiras e que pode ser percebida em documentos como o QECR e PCN-LE. É também a orientação entre os propositores de uma abordagem intercultural do ensino de inglês.

O questionamento constante com relação ao tratamento superficial dado à cultura no ensino de línguas e a intensificação das interações interculturais têm renovado o interesse sobre o tema por parte de estudiosos como Byram (1997), Kramersch (1998), Corbett (2003), Forsman (2006), por exemplo, propondo abordagens de ensino de línguas que não se limitem à apresentação de informações ou curiosidades acerca do país – ou países – onde o idioma é

utilizado, com o mero intuito de ampliar seu repertório cultural, mas que busquem desenvolver uma verdadeira competência cultural ou intercultural, fazendo com que os alunos percebam que seu modo de ver e pensar o mundo, assim como o de outras comunidades, é condicionado por aspectos socioculturais, que respeitem culturas diferentes da sua e que, além disso, estejam dispostos a comunicar-se *através* das diferenças.

Byram é um dos autores que têm desenvolvido um trabalho voltado para interculturalidade há mais tempo, desenvolvendo o conceito de Competência Comunicativa Intercultural – a partir do conceito de competência comunicativa – e elaborando um modelo com os saberes (*savoirs*) constituintes dessa competência, os quais expomos a seguir:

- **Conhecimento** sobre grupos sociais e suas culturas bem como sobre processos de interação em nível individual ou social.
- **Atitudes** como relativizar os próprios valores e ter curiosidade e receptividade com relação aos valores do outro.
- **Habilidades** de interpretar e relacionar aspectos das duas culturas.
- **Habilidades** de descoberta e interação.
- Em um contexto educacional, todos esses aspectos seriam integrados em uma **filosofia educacional** mais ampla, que ele propõe esteja voltada para a educação política e o desenvolvimento da consciência cultural crítica do aluno.

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 3 – Fatores da comunicação intercultural – BYRAM, 1997:34

Em uma abordagem intercultural, há o reconhecimento da cultura do aprendiz no processo de aprendizagem, uma vez que se entende que o indivíduo parte de sua identidade cultural para compreender a cultura do outro e também usa seu conhecimento sobre outras culturas para ressignificar a sua própria, pois, ao falar outra língua, ele não se transporta de uma cultura para outra, adquirindo uma nova identidade de forma “esquizofrênica”, conforme aponta Byram e como veremos nos conceitos de plurilinguismo e pluriculturalismo presentes

no QECR, na seção 2.2.2. Portanto, um dos objetivos dessa abordagem é justamente permitir que as pessoas expressem seus próprios valores culturais e ao mesmo tempo reconheçam e respeitem os valores dos outros, de forma consciente, para que nesse contato intercultural crie-se a possibilidade de voltar, mais uma vez, o olhar para si de uma maneira mais crítica, desfazendo aquela ilusão de naturalidade que o pertencimento a uma comunidade discursiva costuma produzir.

Em tempos de mudanças sociais que desafiam a educação a preparar os jovens para um futuro de cidadania, autonomia, colaboração, de contínua aprendizagem ao longo da vida e que o torne apto a lidar com as diferenças, a educação em língua inglesa, dentro de uma perspectiva mais intercultural, parece ter muito a contribuir tanto em seu aspecto linguístico-comunicativo como cultural, levando os alunos a desenvolverem competências necessárias para o mundo que os espera.

2.2.2 Quadro Europeu Comum de Referência

Em um continente integrado e multilíngue como o europeu, que vê a língua inglesa crescer e tomar territórios antes dominados por outras línguas, parece de grande importância preservar a diversidade, acompanhar os movimentos globalizantes em suas várias dimensões e ainda reter alguma identidade nacional. Em uma realidade que permite que grandes quantidades de pessoas transitem por entre países e línguas diferentes, faz-se necessário traçar diretrizes que busquem contemplar essas questões e apontem caminhos a serem seguidos no âmbito educacional diante das novas demandas de um mundo globalizado.

A expansão do bilinguismo ou do plurilinguismo ao redor do mundo, o qual já era uma realidade para muitas sociedades, tem-se intensificado com a disseminação da língua inglesa. O Brasil, no entanto, continua um país majoritariamente de falantes monolíngues e muitas das línguas aqui faladas restringem-se a pequenos grupos, correndo risco de extinção, o que nos leva a pensar o quanto temos perdido ao longo dos anos em termos de enriquecimento cultural, em grande parte pela completa ausência de uma política pública para as línguas aqui usadas.

Ainda que o Brasil não partilhe de uma realidade similar à europeia, suas discussões sobre língua, cultura e educação trazem-nos alguns conceitos e proposições dos quais podemos tirar proveito ao pensarmos o ensino de língua estrangeira em nosso país, uma das poucas oportunidades que a maioria de nós tem de vivenciar o contato com outra língua.

Interessam-nos, em especial, as noções de interculturalidade, plurilinguismo e pluriculturalismo observadas no documento e suas conexões com a educação.

O QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2001) propõe uma base comum para ensinar e aprender línguas, bem como avaliar a proficiência linguística de aprendizes, centrada em conhecimentos e habilidades necessários para **agir** através das línguas. Assim, o aprendiz é visto enquanto **agente social** que utilizará suas competências, incluindo a competência linguística, para realizar as tarefas a que se propõe. Ainda que seja visto como um ser social e culturalmente construído, cada indivíduo transita por diferentes grupos sociais que por vezes se sobrepõem para formar sua identidade, a qual não será idêntica à de outro indivíduo tão somente por compartilharem o mesmo espaço geográfico.

Nessa perspectiva, a diversidade de culturas e as relações entre elas são postas como centrais para o desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, para a educação: “Em uma abordagem intercultural, é um objetivo central da educação linguística, promover o desenvolvimento favorável de toda a personalidade e senso de identidade do aprendiz em resposta à experiência enriquecedora de alteridade em língua e cultura” (Ibid., p. 1)

O documento adota um posicionamento plurilíngue e pluricultural, segundo o qual a educação linguística, através da aprendizagem e do contato com diferentes línguas, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo. Aqui, a aprendizagem linguística é vista como “tarefa para toda a vida” e não restrita ao período escolar ou aos cursos de idiomas.

O texto traz a distinção entre multilinguismo e plurilinguismo, afirmando que o primeiro refere-se à coexistência de diferentes línguas em uma sociedade, ainda que os indivíduos sejam monolíngues, ou à diversificação de oferta de diferentes línguas, enquanto o segundo vai além, buscando desenvolver a competência comunicativa do indivíduo a partir de todo e qualquer conhecimento em linguagem em que as línguas interagem e contribuem para expandir seu repertório linguístico, independentemente do nível de proficiência nessas diferentes línguas. Através do plurilinguismo, as experiências linguísticas escolares têm o potencial de desenvolver as competências linguística e comunicativa do aluno (que não são dois setores separados), ampliando não só seus conhecimentos linguísticos como também metalinguísticos e trazendo, portanto, benefícios para a competência na sua própria língua materna.

Pensando nas relações entre língua e cultura, promove-se também o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos a partir de uma experiência pluricultural em que todo e qualquer conhecimento sobre e em diferentes culturas contribui para expandir seu repertório,

não só sensibilizando o aluno quanto às diferentes formas de pensar e estar no mundo, mas também o preparando para interagir e negociar significados com interlocutores das mais variadas formações culturais. Segundo o documento, “na competência cultural de uma pessoa, as várias culturas não convivem simplesmente lado a lado; elas são comparadas, contrastadas e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural integrada e enriquecida” (Ibid., p.6).

Parece-nos possível delinear aqui uma diferença entre os termos pluricultural e intercultural, que parece permear o texto, mas não de forma explícita: enquanto a competência pluricultural estaria embasada no conhecimento de diferentes culturas e em como o indivíduo as utiliza para formar sua identidade e pensar as diferentes formas de estar no mundo, incluindo a sua própria (assim como a competência plurilíngue é formada e enriquecida por toda e qualquer experiência em línguas), a competência intercultural poderia ser pensada em termos de conhecimentos e habilidades para **interagir** com o outro, com o diferente, o que por vezes tem sido referenciado por competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997).

Em conformidade com a concepção do falante ou do aprendiz enquanto agente social, o documento baseia toda sua proposta em torno das competências e habilidades necessárias para sua atuação. Assim, os níveis de proficiência – note-se que a palavra nível está no plural – são determinados a partir do que o indivíduo consegue realizar através da língua (*can-do approach*), possibilitando que seus objetivos de aprendizagem sejam desenvolvidos, tendo-se em vista tudo o que se pode (ou se quer) fazer com a língua e não sejam determinados por **um** nível de proficiência inatingível pautado pelo “falante nativo ideal” enquanto modelo.

Dentre as competências e habilidades descritas, há várias referências à dimensão cultural do conhecimento e da comunicação, das quais destacamos as habilidades interculturais, pensando nos objetivos deste trabalho, e que são assim descritas (Ibid., p.104-105):

- a habilidade para colocar a cultura de origem e a cultura estrangeira em relação uma com a outra;
- sensibilidade cultural e a habilidade de identificar e usar uma variedade de estratégias para o contato com aqueles de outras culturas;
- a capacidade de realizar o papel de intermediário cultural entre sua própria cultura e a cultura estrangeira e de lidar eficientemente com desentendimentos interculturais e situações de conflito;
- a habilidade de superar relações estereotipadas.

Essas habilidades são postas em prática principalmente por meio da língua, mas o documento traz referências mais específicas à dimensão cultural no âmbito da competência linguística, ao descrever conhecimentos e habilidades que compõem a competência

sociolinguística (Ibid., p. 118 – 122). Todos esses conhecimentos e habilidades devem ser promovidos com o intuito de ampliar a consciência cultural do aluno, o que não exclui ou minimiza a importância de conhecer a própria cultura e agir a partir desta, mas, ao contrário, pode aprofundar este conhecimento enquanto o leva a perceber a diversidade das culturas tanto de seu país quanto dos países que utilizam a língua que está aprendendo.

Todas essas nos parecem ser contribuições relevantes para pensarmos o ensino de inglês como língua internacional e aproximam-se, em alguns pontos, das propostas para a educação brasileira. Passaremos, então, a observar o que os PCN têm a nos dizer sobre língua, cultura e ensino e sobre as questões trazidas por esta pesquisa.

2.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – LE

Publicados no ano de 1998, os PCN de língua estrangeira (LE) para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998) trazem em seu texto influências de teorias e abordagens sobre linguagem, educação, métodos de ensino e processos de aprendizagem que passaram a circular ou estabelecer-se na educação brasileira especialmente naquela década e na anterior. Isso se reflete de forma muito clara já na definição de seus temas centrais que orientam uma formação voltada para a cidadania, a consciência crítica com relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira.

Na primeira parte, discute-se o papel e a importância da língua estrangeira no ensino, sua relação com os temas transversais e as teorias sobre linguagem e aprendizagem que servem de base ao documento, assumindo uma concepção sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, fruto de uma abordagem vygotskiana. O documento traz também muitas referências a uma visão cognitivista do ensino/aprendizagem, em especial, na segunda parte, que se concentra mais na prática docente em si, desenvolvendo os temas: conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

Nesta seção, nos concentraremos na primeira parte do texto, na qual são expostas as concepções de linguagem e ensino e as perspectivas adotadas quanto ao ensino de língua estrangeira, interessando-nos, especialmente, o que se refere ao papel desta e ao tratamento de aspectos culturais na disciplina. Começamos observando como é definido o papel da área de língua estrangeira no Ensino Fundamental e os comentários acerca da escolha da língua a ser ensinada.

Segundo o texto, além do desenvolvimento intelectual do aluno, o ensino de uma LE

deverá contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, ampliando sua **autopercepção** através do distanciamento promovido pelo contato com uma língua e uma cultura diferentes das suas: “Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (Ibid., p.19).

A seguir, aponta também os benefícios da aprendizagem de uma língua estrangeira quanto à ampliação da consciência linguística do aluno (e, poderíamos dizer, de sua competência plurilíngue, como posto no QEER):

- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis
- possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (Ibid., p. 28-29).

Há também nos PCN uma preocupação central em ver a linguagem enquanto fenômeno social e em desenvolver os alunos enquanto agentes sociais. O texto enfatiza essa agência através da linguagem, buscando garantir ao aluno seu engajamento discursivo tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Afirma, também, que a consciência crítica dos processos pelos quais os indivíduos se inserem no discurso e constroem significados – o que nem sempre se dá a partir de uma posição de igualdade – “é o primeiro passo na construção de uma sociedade mais igualitária” (Ibid., p.28). Nesse sentido, mencionam a necessidade de abordar a existência de variação linguística na língua materna e na língua estrangeira e como diferentes variedades são socialmente valorizadas ou desvalorizadas, tornando-se hegemônicas ou discriminadas (Ibid., p.47).

No âmbito cultural, pretende-se promover a mesma consciência quanto aos fatores históricos e sociais que influenciam diferentes culturas, buscando “a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” e a maior “percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” (Ibid., p.37). Depreende-se do texto que esse benefício educacional não advém do simples fato de o aluno estar em contato com o outro, mas de fazê-lo de forma reflexiva, buscando entender o outro e a si mesmo.

O documento defende uma concepção plural de cultura e uma visão realista das culturas estrangeiras, despida de sentimentos de inferioridade, em que outros países são vistos de forma idealizada, bem como de sentimentos de superioridade promovidos por um falso nacionalismo e propõe “que os alunos atuem como etnógrafos em suas práticas sociais”. Há, inclusive, uma seção cujo tema é “Pluralidade Cultural” e que alerta quanto ao perigo de se

desenvolver um discurso pedagógico, tanto em aula quanto em materiais didáticos, centrado em uma visão homogênea tanto da cultura brasileira quanto das culturas estrangeiras (Ibid., p.48).

Apesar de não detalhar o trabalho com a dimensão cultural no ensino de língua inglesa, depreende-se que a proposta busca levar o aluno a expandir seu conhecimento de mundo, a conhecer novas formas de ver e significar a realidade para que possa refletir sobre si mesmo e reconhecer a diversidade ao seu redor, possibilitar a interação intercultural e o acesso aos bens culturais de diferentes partes do mundo, compreender os usos da língua estrangeira e seu papel nos contextos local e global, sempre por uma perspectiva crítica e cidadã.

Os PCN, assim como o QECR, reconhecem a importância de uma política de pluralismo linguístico que oportunize o aprendizado de várias línguas. No entanto, apontam as dificuldades de colocar tal política em prática em uma realidade educacional como a brasileira, que tem um histórico de desvalorização da disciplina no currículo escolar com a redução de horas de aula e de opções de línguas oferecidas. As tentativas de inserção e ampliação da oferta de espanhol, ao menos no Ensino Médio, parecem ser um movimento no sentido de implementar essa política, mas a proposta ainda tem encontrado muitos obstáculos para ser concretizada, como a falta de professores formados em outras línguas que não a inglesa.

Diante da atual impossibilidade de se oferecer ensino de qualidade em vários idiomas, o documento chama a atenção para alguns critérios que devem ser considerados na hora de escolher a língua a ser ensinada e aponta a existência de três tipos de fatores que devem ser pensados para essa decisão: históricos, relativos às comunidades e relativos à tradição.

O segundo grupo de fatores refere-se às línguas usadas por comunidades de imigrantes, de indígenas e de surdos (que utilizam a língua de sinais) e o terceiro inclui o caso do francês que, durante muito tempo, foi central nas trocas culturais e serviu como meio de acesso ao conhecimento, como língua internacional de prestígio. Este último papel tem, em geral, sido assumido pela língua inglesa, que é também a primeira opção ao pensarmos nos fatores históricos que determinam sua atual relevância no mundo e no Brasil. Segundo o texto:

Os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas internacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc. (Ibid., p.22-23).

Estes fatores são aqueles abordados no primeiro capítulo deste trabalho – a globalização, o poder econômico americano e o papel hegemônico de sua língua no mundo dos negócios, da tecnologia, nas universidades, nas trocas internacionais em geral – os quais tornam a aprendizagem da língua relevante para que os alunos possam não somente acessar conhecimento, mas também interagir em contextos cada vez mais internacionais, transnacionais ou globalizados, o que deverá ser feito, de acordo com o documento, a partir de uma visão esclarecida e crítica das relações de poder, em que as línguas estrangeiras podem ser fundamentais enquanto força liberadora, no conceito freireano, tanto no âmbito cultural quanto no profissional.

Reconhecendo a disseminação da língua inglesa em específico, o documento combate a percepção comum no Brasil de que ela seja a língua apenas dos Estados Unidos, ressaltando que se tornou a língua oficial ou materna de diversos países, como também desempenha papel importante para tantos outros enquanto língua estrangeira. Devido a seu uso internacional, temos diversos falantes de inglês que utilizam o idioma “para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico”, fato que se torna determinante para conceber a aprendizagem de inglês na atualidade e que mostra uma aproximação entre a proposta dos PCN e as discussões acerca de seu novo papel, enquanto língua internacional, o que influencia radicalmente o modo de pensar suas funções no mundo real. O documento afirma que o inglês representa “acesso ao conhecimento em vários níveis” e a “possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global”, sem perder de vista “seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato” (Ibid., p.49).

Essa perspectiva, como afirmamos, modifica o modo de pensarmos a função do inglês na escola e as escolhas didáticas que fazemos para seu ensino, o que se reflete nos PCN-LE, em especial, ao discutirem os **temas transversais** e a **interdisciplinaridade**. Em ambos os casos, temos a proposta de estabelecer conexões entre a linguagem e o mundo social, destacando-se a função social da língua inglesa, basicamente a possibilidade de acessar conhecimento em diversas áreas e sobre temas relevantes para a formação do cidadão que queremos, observando “como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial” (Ibid., p.44). O foco aqui ainda recai nos países de língua inglesa, mas, em seguida, o texto apresenta exemplos de grupos culturais de diversos países, como os *quechuas* no Peru, os argelinos na França, os ianomâmis no Brasil e na Venezuela.

O documento trata da função social desse conhecimento na sociedade brasileira para que possamos “formular e implementar objetivos justificáveis socialmente” (Ibid., p.21).

Além de conhecer outras realidades de forma reflexiva, o engajamento discursivo do aluno em uma língua estrangeira oferece novas oportunidades de agir no mundo, por meio da palavra, e é neste ponto que o documento parece apresentar uma contradição quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira e às escolhas pedagógicas, já que destaca a necessidade de centralizar o ensino na leitura em detrimento de outras habilidades.

Afirma-se, por exemplo, que “a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (Ibid., p.20), o que é verdadeiro. No entanto, o documento parece apresentar uma concepção de letramento e de leitura que estabelece a equivalência entre os dois termos, exclui a produção verbal (escrita ou oral) e considera texto apenas produções escritas. O desenvolvimento da oralidade (compreensão e produção) é reduzido a estratégia motivacional, posicionamento que ignora que a experiência de falar, usar sons, organizar suas ideias e interagir em outra língua é extremamente enriquecedora para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Apesar de não vermos a leitura como uma habilidade passiva, ela posiciona o indivíduo principalmente como consumidor de conhecimento, que poderá aceitá-lo, questioná-lo, recusá-lo. O ensino conjunto das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, além de contribuir para a aprendizagem da língua de forma mais holística – já que uma habilidade pode contribuir com o desenvolvimento da outra – permite que o aluno posicione-se frente ao outro como aquele que também tem algo a dizer, contribuindo, dessa forma, com o empoderamento desse aluno.

A justificativa para tal preferência reside em um uso instrumental da língua, o qual estaria “mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” e no qual a leitura seria “a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (Ibid., p.20), ou seja, o documento limita, *a priori*, as possibilidades de desenvolvimento linguístico desse aluno, já que o mesmo, inserido em um contexto de educação pública, frequentemente sem acesso a cursos particulares e excluído das possibilidades de viagens ao exterior, não precisaria desenvolver habilidades que não as de leitura. É uma visão bastante comum e que propõe oferecer o mínimo a esses alunos, ou porque seriam limitados em sua capacidade de aprendizagem, ou porque suas perspectivas de aprimoramento acadêmico e de trabalho dispensariam certos tipos de conhecimento, como apontam Paiva e Pagano, que discordam deste tipo de justificativa, neste caso, referindo-se ao Ensino Médio:

Em um país onde somente aqueles que podem pagar conseguem ter algum tipo de instrução em língua inglesa, uma política focando apenas no ensino de habilidades de leitura nas escolas públicas de ensino médio, como aquela atualmente promovida

por alguns planejadores educacionais no Brasil, é certamente uma forma cruel de tolher o potencial dos alunos de desenvolver suas habilidades em língua estrangeira por completo (2001).

Ao retomarmos os objetivos da educação em geral e do ensino de língua estrangeira em específico, o documento ignora a realidade para a qual precisamos preparar os alunos, na qual as distâncias são encurtadas e as interações internacionais se intensificam de modos muitas vezes inesperados, devido à crescente disponibilização de meios ou ferramentas de comunicação e a novas necessidades de troca e co-criação de conhecimento nas mais diversas áreas de atuação humana.

Mais que acessar e compreender de modo crítico os discursos construídos em outras realidades culturais, o aluno precisa também aprender a colocar-se com relação a esses temas, engajando-se discursivamente na outra língua e posicionando-se enquanto aquele que também tem algo a dizer e a contribuir, criando, dessa forma, espaço para o possível encontro e negociação entre diferentes práticas discursivas.

2.3 Ensino de inglês como língua internacional

Graddol (2006) traz como subtítulo de seu livro a seguinte proposição: “Por que o inglês global pode significar o fim do ‘inglês como língua estrangeira’”. Esta afirmação sugere a existência de novos usos da língua e, ao abordar a aprendizagem do idioma, o autor acrescenta: “De forma simples, sua função e lugar no currículo não são mais de ‘língua estrangeira’ e isto está provocando mudanças profundas em quem está aprendendo inglês, seus motivos para aprendê-lo e suas necessidades enquanto aprendizes” (2006:72).

Parece-nos que, apesar de a proposição não ser incorreta, o inverso traduz melhor a realidade: as mudanças nos motivos para aprender inglês e nas necessidades dos aprendizes alteram a função e o lugar da língua no currículo. A partir da constatação da mudança no *status* e nos usos da língua inglesa no contexto global e, conseqüentemente, nos diferentes contextos locais, bem como o reconhecimento de sua importância como uma das habilidades básicas a serem desenvolvidas na educação escolar, no sentido de incluir o aluno em um mundo mais globalizado de (construção de) conhecimento e de prepará-lo para continuar a aprender e a desenvolver sua competência linguística ao longo da vida, é possível afirmar que algumas características do modelo de ensino de língua estrangeira tradicionalmente adotado

não correspondem às necessidades de aprendizagem dos novos alunos e precisam, portanto, ser repensadas.

O inglês concebido como língua internacional – e não apenas como língua estrangeira, embora este uso não esteja excluído – afeta o modo de pensarmos seu ensino, chamando nossa atenção para os aspectos didáticos atrelados aos aspectos culturais e linguísticos e levando-nos a questionar conceitos e práticas arraigadas nessa tradição de ensino de inglês: a propriedade da língua e a proficiência do falante nativo enquanto objetivo para alunos e professores brasileiros, o conceito de língua *autêntica* – tão caro ao movimento comunicativo – frente ao de língua *apropriada* e também o de pedagogia apropriada (KRAMSCH; SULLIVAN, 1996), a abordagem cultural que embasa as escolhas docentes e o foco na cultura dos Estados Unidos ou da Inglaterra.

O EILI, apesar de focar a interação com o outro, tendo em vista os processos globalizantes que caracterizam a contemporaneidade, e de não ignorar as contribuições históricas da pedagogia em linguagem, deve levar em consideração todas as questões acima mencionadas, promovendo uma prática educacional voltada também para a realidade local na definição de objetivos de ensino/aprendizagem, na seleção de métodos apropriados e mesmo na possibilidade de produção local de materiais didáticos.

É comum que o ensino de uma língua envolva a escolha de modelos – linguísticos, teóricos, metodológicos – que servem de base para o trabalho do professor. Uma das discussões na área de ensino de língua inglesa centra-se justamente na definição do modelo linguístico a ser adotado por professores e alunos: deveríamos adotar uma ou diversas variedades da língua inglesa, daríamos preferência a uma variedade de maior prestígio ou haveria uma nova variedade de inglês mundial? Será que essas questões são realmente relevantes e precisam ser definidas no campo da teoria e da regulamentação presente nos documentos oficiais ou se definem na prática de cada docente e cada instituição de ensino?

Apesar dos esforços por parte de estudiosos, como Seidlhofer, Jenkins e Ur, no levantamento das características linguísticas comuns em interações reais entre falantes de inglês como língua internacional – também referida pelas pesquisadoras como *lingua franca* – e da tentativa de estabelecer um núcleo comum para a língua inglesa (*lingua franca core*), parece-nos pouco produtiva a criação de uma língua com base na língua inglesa, objetivando a comunicação internacional. Além de representar uma visão utilitarista e simplista da linguagem, a história prova que todas as tentativas de implementar uma língua universal, parcial ou totalmente criada de forma artificial, não foram bem sucedidas; Saussure (1969, apud RÓNAI, 1970:71, em nota de rodapé) já discordava dessa possibilidade:

Quem cria uma língua, a tem sob domínio enquanto ela não entra em circulação; mas desde o momento em que ela cumpre sua missão e se torna de posse de todos, foge-lhe ao controle. O esperanto é um ensaio desse gênero; se triunfar, escapará à lei fatal? Passado o primeiro momento, a língua entrará muito provavelmente em sua vida semiológica, transmitir-se-á segundo leis que nada têm em comum com as de sua criação reflexiva, e não se poderá mais retroceder. O homem que pretendesse criar uma língua imutável, que a posteridade deveria aceitar tal qual a recebesse, se assemelharia à galinha que chocou um ovo de pata; a língua criada por ele seria arrastada, quer ele quisesse ou não, pela corrente que abarca todas as línguas.

Ao abordar o tema, Seidlhofer (2003) reforça a ideia de que o ensino de inglês não é o de uma variedade distinta e única, mas o de um idioma que funciona como língua internacional – por isso, também, preferimos referi-lo por *inglês como língua internacional*, ao invés de simplesmente *inglês internacional*. Note-se que o foco aqui não está na estrutura linguística em si, mas em seus usos – lembrando que o idioma é utilizado não apenas por falantes nativos ou pessoas interessadas em comunicar-se com falantes nativos, mas também por aqueles que possuem as mais variadas línguas maternas e que interagem nos mais diversos contextos, muitas vezes distantes dos países de língua inglesa e de seus falantes “originais”.

Por outro lado, pode-se argumentar que, para preparar nossos alunos para o uso internacional do inglês, precisaríamos ensinar-lhes o maior número de variedades possível. Não é preciso ir muito longe para perceber que essa argumentação tem por base uma falsa lógica e é impraticável. Primeiro porque, como apontamos anteriormente, o uso de ILI prevê os esforços de todos os falantes envolvidos na comunicação, sejam eles falantes de quaisquer variedades de inglês; e segundo porque, além das variedades que se localizariam no *inner circle* e no *outer circle* no esquema de Kachru, é impossível também prever e dominar as variedades que surgem no chamado *expanding circle* e que estão sempre em processo de reformulação. Além disso, não podemos relacionar uma variedade a cada país, já que sabemos que a diversidade linguística manifesta-se também dentro dos territórios nacionais.

Em termos pedagógicos, é fundamental reconhecer que a língua inglesa é plural, assim como a própria língua portuguesa, o que é defendido pelos PCN. Note-se, no entanto, que o objetivo não é tornar alunos e professores especialistas em sociolinguística, mas antes, fazer com que reconheçam essa realidade para além da simples distinção entre inglês americano e inglês britânico.

Apesar de não haver **uma** variedade internacional da língua inglesa e diante da diversidade linguística com que nos deparamos, a preocupação em manter a inteligibilidade nas interações entre falantes de inglês tem sido constante em trabalhos acadêmicos e parece

partir de crenças que ignoram dois fatos essenciais: as pessoas comunicam-se apesar de falarem diferentes línguas e também podem não se compreenderem apesar de falarem a mesma língua. Ainda que uma língua internacional favoreça as interações entre falantes de diferentes línguas, é preciso aceitar que falhas de comunicação ocorrem em qualquer língua e em diferentes níveis de proficiência e, enquanto questão pedagógica, cabe pensarmos em como preparar o aluno para lidar com isso, aceitando também as limitações do papel do ensino de línguas nesse sentido.

Ao longo da tradição de EILE, vimos que o “falante nativo” foi considerado modelo ideal e objetivo de proficiência para o ensino de inglês. Ideal tanto na acepção daquilo “que reúne toda a perfeição concebível”, quanto do “que existe somente na ideia” (FERREIRA, 2004), ou seja, apesar de ter sido considerado como o modelo apropriado, é preciso ter em mente que esta é uma perfeição idealizada, imaginada, assim como o conceito de uma língua una e imutável. Na língua inglesa, esse ideal foi quase sempre associado às variedades americana e britânica referidas, respectivamente, como *General American* e RP (*Received Pronunciation*) ou inglês da rainha, e bastante utilizadas na mídia.

Para aproximar os modelos linguísticos ao mundo real de uso da língua, o movimento comunicativo colocou como paradigma central de sua proposta o uso de textos autênticos “isto é, falados ou escritos por falantes nativos para comunicar mensagens da vida real para propósitos da vida real de acordo com as convenções socialmente sancionadas de uso linguístico da vida real” (KRAMSCH; SULLIVAN, 1996:1), o que nos parece perfeitamente natural em uma proposta que visa aproximar o ensino de línguas de sua realidade sociolinguística.

No entanto, quando o uso da língua ultrapassa as comunidades de falantes ditos nativos e vemos outros falantes apropriarem-se da língua para seu próprio uso, a questão que Kramsch e Sullivan (Ibid., p.1) propõem deve ser considerada: “Até onde podemos esperar que as regras de interpretação e convenções discursivas sejam partilhadas por falantes de inglês em Londres e Hanói, por exemplo?”. Posto de outro modo, o que é considerado uso autêntico da língua em um contexto, nem sempre é o uso apropriado em outro.

Mais uma vez, não há aqui um foco estrutural, mas essencialmente discursivo. A aceitação dessa proposição não implica nem a eliminação dos padrões linguísticos usados por falantes nativos nem a criação de uma nova língua, local ou internacional, mas o questionamento do parâmetro do nativo como o único possível e aceitável para todos os contextos e a proposição do falante intercultural competente enquanto modelo e objetivo de aprendizagem.

Se o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira permite despertar a consciência do aluno para o fato de que os significados podem ser construídos de formas diferentes, refletindo visões de mundo estranhas às suas, e tem o potencial de levá-lo a compreender melhor como o mesmo ocorre em sua língua, é preciso ter claro que, ao nos inserirmos em discursos organizados em outras línguas e por outros valores culturais, acionamos nossas competências plurilíngue e pluricultural e encontramos outras formas de expressar nossa individualidade, o que não significa que nos tornamos o outro. Se somos influenciados por essa língua em nossos dizeres e, por conseguinte, redefinimos nossa identidade, com maior ou menor intensidade, também afetamos essa relação e nos tornamos co-participantes na (re)construção de significados.

Aqui, não podemos nos esquecer que a construção e a negociação de significados, ainda que realizadas na interação entre indivíduos, ou exatamente por isso, são atividades eminentemente culturais, o que constitui mais um motivo para abordarmos a dimensão cultural no ensino de línguas de uma forma mais reflexiva e crítica. Ao revisitar o ensino de língua e cultura a partir de uma visão de língua enquanto prática social, Kramsch (1993) lista quatro linhas de pensamento que contribuiriam para um ensino mais significativo, os quais resumimos abaixo:

- Estabelecer uma esfera de interculturalidade: colocar a cultura estrangeira em relação com a própria cultura, refletindo sobre ambas – um processo altamente educativo.
- Ensinar cultura como um processo interpessoal: ensinar um processo para compreender o outro, ao invés de apenas apresentar ou prescrever fatos e comportamentos culturais.
- Ensinar cultura como diferença: evitar abordar a cultura apenas a partir de características nacionais, ainda que estas também sejam importantes, reconhecendo a diversidade de fatores culturais (de idade, gênero, classe social, etc.) que constituem a identidade de uma pessoa.
- Cruzar as fronteiras das disciplinas: encorajar professores à leitura de trabalhos de outras áreas de estudo – ciências sociais, etnografia, sociolinguística.

McKay (2002) analisa dois desses itens – o primeiro e o terceiro – afirmando serem mais relevantes para o EILI. Primeiro, reconhece a importância de que alunos reflitam sobre

sua própria cultura com relação às outras, especialmente considerando-se que o principal motivo de utilizar o ILI é possibilitar que os indivíduos partilhem suas ideias e sua cultura. Para estabelecer essa esfera de interculturalidade, fazem-se necessários dois movimentos: adquirir conhecimento sobre outra cultura e, em seguida, refletir sobre como sua própria cultura contrasta com ela, compreendendo que o mundo não é significado da mesma forma por todos (Ibid., p. 83). Em segundo lugar, aponta a necessidade de combater uma visão homogênea e imutável das culturas – muito comum no meio educacional – que, em geral, interpreta todo comportamento individual como efeito de uma cultura nacional.

Além disso, esse segundo aspecto implica o combate a estereótipos, positivos ou negativos e há uma discussão sobre se eles deveriam ser totalmente excluídos do processo de aprendizagem, já que é comum que façam parte dos conhecimentos que os alunos (e também professores) trazem, muitas vezes difíceis de alterar. Concordamos que os estereótipos não podem ser ignorados, mas devem ser reconhecidos e questionados para que sejam reelaborados.

Forsman (2006:53) descreve o falante intercultural como “um indivíduo aprendente e reflexivo que precisa adaptar-se à diversidade e ambiguidade em um ambiente em mudança para que possa encontrar e mediar diferenças em geral”. Como essa mediação dá-se quase sempre em interações de indivíduos de grupos culturais diferentes, a autora mantém que a competência aí implícita é realmente intercultural – e não transcultural conforme alguns propõem. Além disso, defende que o foco do trabalho com cultura esteja no desenvolvimento de uma consciência cultural geral, ao invés de culturas específicas, homogêneas e não-realistas, no desenvolvimento de habilidades para interagir e compreender o outro, como observar e interpretar comportamentos, e na promoção do respeito à diferença.

Nessa perspectiva, quais culturas escolher é menos relevante do que o processo de aprendizagem sobre cultura em si, já que o objetivo é desenvolver uma competência intercultural aplicável a qualquer encontro cultural, inclusive em língua materna. No entanto, acreditamos que isso não exclui a necessidade de que os alunos sejam expostos a aspectos de culturas específicas, justamente para que possam desenvolver essa competência e ampliar tanto seu conhecimento de mundo com relação a outras culturas, quanto sua consciência sobre a própria cultura.

Byram (1997) analisa esta questão e defende que há uma diferença significativa nas interações internacionais e aquelas realizadas entre membros de diferentes grupos culturais de uma mesma nação. Ele aponta ser provável que o aprendiz de uma língua estrangeira use o idioma em interações com pessoas de outro país (no caso do inglês, outros países) e que,

nessas interações, a identificação dos indivíduos com determinado grupo nacional influencia a percepção dos interlocutores, tornando a nação ou o país uma categoria relevante – ainda que potencialmente induza a interpretações simplistas e associações a aspectos da cultura dominante daquele país.

Como vimos, uma das tradições criticadas no ensino de línguas estrangeiras é justamente adotar uma visão de cultura homogênea e estática que representaria o modo de ser e agir de toda uma nação, ou seja, de todos aqueles situados dentro das fronteiras geopolíticas de um país. Entretanto, ao adotarmos a concepção de cultura como plural e mutável (o que definimos em 1.1) e nos propormos a ensinar cultura como diferença (KRAMSCH, 1993), é certo que buscaremos demonstrar essa pluralidade existente em qualquer país. Este ponto é bastante importante em nosso trabalho, já que, na análise do LD na seção 4.3, um dos procedimentos analíticos envolve a identificação de referências a culturas específicas, as quais foram listadas como referências a países específicos e depois reagrupadas a partir de categorias embasadas no trabalho de Cortazzi e Jin (1999), que apresentaremos na seção 3.1.

Acreditamos que as culturas a serem abordadas no EILI podem ser determinadas de acordo com os contextos locais e temas a serem discutidos. Tendo em vista tudo o que vimos observando, propomos levar em conta as seguintes considerações ao se pensar as culturas a serem trabalhadas em aula, tendo em vista o papel da língua inglesa no mundo atual e, em especial, para o contexto brasileiro, bem como seu lugar na educação:

- Abordar culturas de países de língua inglesa, apontando a diversidade linguística e cultural dentro e fora das fronteiras nacionais, bem como as relações entre língua e cultura que auxiliem a comunicação, sem excluir ou privilegiar os Estados Unidos e o Reino Unido.
- Abordar outras culturas que não necessariamente utilizem a língua inglesa como língua materna ou segunda língua, para que se reconheça que a realidade é culturalmente significada de forma diferente por outras comunidades discursivas, compreendendo a diversidade de um mundo multilíngue e multicultural e que a língua inglesa é de propriedade de todos que a têm utilizado.
- Abordar a cultura local a partir de uma perspectiva heterogênea, contrastando-a com outras culturas, para tornar os alunos mais conscientes de como sua realidade é significada, levá-los a refletir sobre a mesma e criticá-la no que achar conveniente,

possibilitando também que expressem os valores de seu grupo cultural e que os partilhem com outros.

Forsman (2006 e 2010) traz mais contribuições sobre o trabalho pedagógico com a dimensão cultural do ensino de inglês, da qual destacamos a proposta de desenvolver a “habilidade de descentralizar” (a partir de Byram e Kramsch) através de uma “perspectiva extraterrestre”. De acordo com a autora, essa abordagem da diversidade cultural permite maior distanciamento do aluno da sua própria perspectiva antes de adotar outra, em especial, diante da dificuldade de abrir mão de crenças sobre si mesmo que estão profundamente arraigadas ou da existência de preconceitos que dificultam o trabalho com outras culturas. Além de ser condizente com o EILI, é uma abordagem que nos parece bastante apropriada para o trabalho com alunos jovens, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Antes de concluirmos este capítulo com algumas diretrizes para o EILI, fazem-se necessárias algumas observações sobre a docência e a pedagogia em língua inglesa, vinculadas às noções de propriedade e de apropriação da língua. A mesma tradição que igualou o falante competente ao falante nativo foi muitas vezes transposta para o trabalho docente com a noção de “professor competente”, privilegiando o professor falante nativo por se acreditar que o fato de ter o inglês como língua materna confere-lhe autoridade para lecionar e que, portanto, seria o melhor modelo ao qual o aluno poderia ser exposto para desenvolver suas habilidades linguísticas de forma correta, o que levou muitos professores não-nativos a sentirem-se incompetentes e pouco confiantes enquanto falantes de língua inglesa e modelo para seus alunos. Em uma perspectiva de ILI, no entanto, este professor passa a ser visto como uma referência de aprendiz bem sucedido, cuja experiência e o conhecimento da cultura local são valorizados (UR, 2006; McKAY, 2003).

Além disso, como já apontado, faz-se necessário pensar uma pedagogia que atenda, ao mesmo tempo, necessidades individuais e sociais em contextos locais e globais. Kramsch e Sullivan (1996) propõem, portanto, uma pedagogia *apropriada*, em contraste com a pedagogia *autêntica* que adota metodologias e materiais produzidos nos Estados Unidos ou Reino Unido, pretendendo que os mesmos sejam válidos em todo o mundo. Por outro lado, as autoras defendem que essa pedagogia apropriada é também uma pedagogia de *apropriação*, ou seja, ela não exclui nem a língua nem as práticas pedagógicas como produzidas por esses países, mas entende que estas são apropriadas por professores e alunos segundo suas necessidades e realidades, preparando estes últimos para atuarem em diferentes contextos.

A partir dessa verdadeira mudança de paradigma para o ensino de inglês, concordamos com McKay (2002) de que são chegados os tempos para que as decisões com relação aos objetivos e às abordagens no ensino de língua inglesa sejam feitas por educadores locais, já que, como reconhece Graddol, “não há um modo único de ensinar inglês, um modo único de aprendê-lo, um motivo único para fazê-lo, um currículo ou livro didático únicos, um único modo de avaliar a proficiência e, na verdade, nem uma variedade única de inglês que ofereça o alvo de aprendizagem” (2006:82).

Pode-se afirmar que uma das principais contribuições do EILI será o de romper, na prática, com a propriedade exclusiva da língua pelos falantes nativos tanto em termos linguísticos como em termos pedagógicos e culturais, contrapondo-se à hegemonia pedagógica e cultural dos Estados Unidos e do Reino Unido e combatendo uma tradição anglocêntrica em que o conhecimento flui de modo unilateral. Autores como Ur (2006) e Graddol (2006) já preveem a crescente participação de especialistas não-nativos na área de ensino de inglês, criando maior competição para os profissionais de países de língua inglesa, inclusive na elaboração de materiais didáticos.

Diante do que vimos discutindo, ressaltamos algumas diretrizes que devem estar presentes ao pensarmos o EILI e a produção de LD:

- Reconhecer a desterritorialização da língua inglesa, sua disseminação em diversas partes do mundo e seu *status* de língua internacional, questionando implicações políticas e culturais de tal realidade de forma crítica.
- Reconhecer a variedade linguística “dentro” do que convencionamos chamar “língua inglesa” ou “línguas inglesas”.
- Questionar a noção de propriedade da língua (*ownership*), especialmente no que diz respeito ao uso e ensino do idioma por professores e autores “não-nativos”.
- Compreender o papel da língua inglesa na renegociação das identidades locais e na comunicação entre (ou através de) diferentes culturas em uma abordagem intercultural.
- Pensar as possibilidades de aprendizagem **pela** língua inglesa, não somente para a formação linguística e cultural do aluno, mas considerando também sua formação integral em um contexto de educação cidadã e libertadora.

Em última instância, o EILI insere-se em uma proposta educacional que visa a formar um aluno consciente da diversidade cultural, para além dos estereótipos e dos

condicionamentos culturais que se nos impõem (FREIRE, 1979); que respeite diferentes perspectivas e valores – o que não significa concordar com tudo; que se aproprie da língua para realizar seus projetos pessoais (MACHADO, 2004); que seja sensível às diferenças culturais e ao fato de que atitudes linguísticas e não-linguísticas podem ser fonte de desentendimentos entre indivíduos com diferentes origens culturais (e isso mesmo na comunicação entre falantes de português, no caso do Brasil, com pessoas de diferentes regiões, idades, crenças religiosas, profissões) e que consiga lidar com eventuais problemas de comunicação.

CAPÍTULO 3

LIVRO DIDÁTICO E CULTURA

3.1 O livro didático de língua inglesa e o tratamento de aspectos culturais

Apesar de serem apontados como um dos fatores da perda de autonomia de professores e até mesmo de alunos, os LD são, reconhecidamente, “centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996:4), ainda mais para o Brasil, que conta com o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, ficando atrás apenas da China⁵.

Além de poder proporcionar experiências que outros tipos de livros também oferecem – produção e alteração de significados, envolvimento afetivo, experiência estética – o livro didático diferencia-se por ser pensado para o uso em contexto escolar, mediado por um professor, tendo por objetivo principal a aprendizagem de conhecimentos que são, em geral, objetos de estudo de uma disciplina escolar (LAJOLO, 1996). Assim, o conhecimento científico e cultural desenvolvido ao longo da história humana passa por inevitável processo de didatização que visa divulgar esse mesmo conhecimento para um público específico, mediante seleção, recorte e necessárias adaptações a um contexto pedagógico, pautadas por posicionamentos teóricos e escolhas metodológicas que, no caso do Brasil, passam, ainda, por diretrizes governamentais presentes nos PCN e no PNLD. Além de objeto pedagógico, o LD é também um produto cultural e uma mercadoria, ou seja, situa-se na intersecção de três grandes áreas: a educação, a cultura e o mercado.

Alguns estudiosos criticam o uso de LD, pois estes acabariam por determinar e, portanto, limitar o trabalho do professor e suas escolhas quanto a conteúdos, sequências didáticas e organização curricular, criando um “professor apático” e estabelecendo uma relação de “dependência e/ou vício” entre estes e o LD (SILVA, 1996:11). Por outro lado, os docentes têm sido constantemente incitados a analisar, a escolher e a utilizar o LD de forma ativa e crítica, observando que eles, e não os LD, devem ser aqueles que fazem as escolhas importantes sobre ensino/aprendizagem, escolhas estas que devem ser informadas por suas realidades e necessidades e que irão definir o percurso da disciplina, as estratégias a serem implementadas e os conteúdos mais relevantes.

⁵ Segundo Nélio Bizzo em reportagem da revista *Veja*, edição 2014, de 18 de março de 2009, disponibilizada em: http://veja.abril.com.br/180309/p_118.shtml (acesso em 02/01/11).

Acreditamos que um desses aspectos que devem ser observados de maneira crítica pelo professor é justamente o modo como a cultura é abordada e apresentada nesses materiais e como o professor poderá mediar essa relação entre aluno, material e cultura diante do contexto de uso da língua inglesa que vimos descrevendo neste trabalho, buscando utilizar o LD adotado em função da sua proposta pedagógica e não o contrário.

Para tratarmos da dimensão cultural presente nos LD de línguas estrangeiras, observemos alguns fatores de sua história, que acabam por refletir a história do ensino de línguas como vista no capítulo anterior, passando pelo foco na gramática e tradução, na língua falada, chegando às abordagens comunicativas e interculturais.

Inicialmente, liam-se os livros clássicos, os quais não podem ser considerados propriamente livros didáticos. Devido ao difícil acesso aos livros, muitas vezes as aulas centravam-se em ditados e cópias, já que era comum que apenas o professor tivesse um exemplar. Pode-se afirmar que os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, que se tornaram comuns no século XVI, e nelas o conceito de língua restringia-se ao de estrutura gramatical, tendo como referência a língua escrita (PAIVA, 2009).

Um dos livros que seguiam essa linha e foram utilizados no Brasil ainda na primeira metade do século XX é a *Gramática da Língua Inglesa*⁶, que refletia em seus conteúdos aspectos da sociedade em que foi produzido e das práticas de ensino de então:

[...] publicada em Porto Alegre, pela primeira vez em 1880, em sua 34ª edição revista e ampliada em 1940, apresenta listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, e exercícios de tradução e versão [...] e algumas frases remetem ao contexto do século 19, com referências à escravidão ou ao preconceito contra os negros como nos exemplos: “A minha irmã vendeu seu escravo” [...] (PAIVA, 2009:22-23).

Ainda dentro dessa linha didática, alguns livros começaram a contar com transcrições fonéticas, passando a incluir a dimensão fonológica no ensino de línguas, o que foi ampliado com o advento das tecnologias de reprodução do som. A partir daí, muda-se o foco da escrita para a fala, passando pela abordagem áudio-oral (com utilização de repetições e *drills*) e pela audiovisual, que buscava eliminar a escrita do processo de aprendizagem através do uso de imagens. Muitos livros propõem como objetivo de aprendizagem o uso da língua em situações do dia a dia, de acordo com funções de linguagem específicas, geralmente organizadas em diálogos e não mais em frases. Esses diálogos muitas vezes ilustram o encontro entre turistas e nativos, no país destes.

⁶ FITZGERALD, F. **Gramática da língua inglesa**. 34ª Ed. Porto Alegre: livraria Selbach, 1940.

Nesse contexto, os aspectos socioculturais ficavam em segundo plano, servindo de moldura e cenário, muitas vezes apenas representados visualmente para ilustrar situações de uso da língua. Neuner (2003:20) lista os conteúdos de um livro de alemão como língua estrangeira de 1972 para ilustrar essa tendência que permeava o ensino das línguas estrangeiras em geral:

- 1: Who is this?
- 2: An interview
- 3: What is your profession?
- 4: Shopping in the supermarket
- 5: In the restaurant
- 6: Asking the way
- 7 and 8: Making an appointment
- 9: Travelling (hitchhiking) etc.

Muitos autores optavam por utilizar personagens que seriam representantes da língua e cultura dos países de língua inglesa (leia-se Estados Unidos e Reino Unido), buscando aproximar a língua ensinada desse falante ideal e dos valores de seu país, o que se reflete, inclusive, na seleção e organização dos tópicos a serem ensinados. A autora brasileira Solange Ribeiro de Oliveira, entretanto, busca uma perspectiva inovadora para a época, lançando o livro *A tour of Brazil* em que os personagens estrangeiros, um antropólogo e sua esposa, vêm ao Brasil e vão desconstruindo mitos e estereótipos enquanto viajam pelo país. Segundo Paiva (2009:38), o livro não obteve sucesso entre os professores, ficando restrito ao público de Belo Horizonte. Tratava-se de uma tentativa que fugia da prática geral que vinha sendo desenvolvida e na qual raras vezes se abordavam questões socioculturais, ou o faziam de forma superficial, frequentemente recorrendo a estereótipos dos povos de língua inglesa.

O método comunicativo, apesar de propor diversas inovações, como maior foco nos atos de fala e no uso de textos autênticos, é também fruto dessa tradição que muitas vezes restringe a língua a uma concepção utilitarista. Para ilustrar essa abordagem, Neuner (2003:21) lista os seguintes conteúdos de um livro de 1979:

- 1: greeting; asking name and address; inviting
- 2: offering and accepting/denying; choosing and buying
- 3: locating pain; making an appointment; making proposals
- 4: Emphasis on socio-cultural information: How the Germans live and what they eat
- 5: offering help; asking the time; showing round an apartment
- 6: discussing price and quality; describing things; uttering agreement/disagreement
- 7: asking for information; warning; presenting past events
- 8: Emphasis on socio-cultural information: professional and vocational training; job-application; curriculum vitae; etc.

Percebe-se que a organização do currículo gira em torno de funções bem definidas; no item de número 8, por exemplo, vemos que a abordagem da dimensão sociocultural é bastante

pragmática e parece estar a serviço das ações que se espera que os alunos desempenhem através da língua. É, na verdade, um avanço no sentido de aproximar o ensino da língua de seus usos reais e a ênfase na autenticidade visa possibilitar que os alunos aprendam o modo como (se acredita ou se quer fazer acreditar) vivem e interagem os nativos em seu cotidiano – o que é bem ilustrado pelo item 4, por exemplo.

Risager (1991) observa que as exigências para os LD de línguas têm crescido desde os anos 1950, já que, até então, focava-se apenas no ensino de formas linguísticas. Assumindo novas funções sociais, espera-se, cada vez mais, que o LD contribua para a formação do aluno, servindo a diversos objetivos educacionais; um deles é o ensino de cultura. Ao analisar LD dos anos 1960, 1970 e 1980, a autora nota algumas mudanças: a representação mais igualitária das mulheres, foco no turista ao invés do falante nativo, foco em vários países onde a língua é falada e não somente naqueles mais centrais; além destas, percebe outras mudanças, em grande parte influenciadas por tendências da cultura ocidental que se identificam com o pós-modernismo: fragmentação, individualização, pragmatismo, objetividade pela visualização, ausência de uma perspectiva histórica.

Entretanto, são identificadas três constantes em todos os livros, independentemente do ano de produção:

- Foco sociocultural definido: ambiente urbano, pessoas de classe média ou de classe não-identificável, o consumidor como única função social estável, interações linguísticas triviais em situações de tempo livre e consumo.
- Sub-representação da subjetividade e dos sentimentos dos personagens, especialmente quando há uma orientação pragmática voltada para o turismo e os serviços em geral.
- Estilo objetivo neutro: evita-se tudo que possa ser provocativo ou causar conflito.

Gray (2002) aponta que há um saneamento dos tópicos dos LD, retirando-se tudo que possa ser considerado inapropriado pelo consumidor, levando a uma recorrência de tópicos seguros, como viagens, por exemplo, o que, junto a outros fatores, faz com que muitos livros se assemelhem.

No entanto, o debate sobre tais temas tem-se intensificado e a dimensão sociocultural no ensino de línguas estrangeiras está em processo de desenvolvimento, o que requer maior interdisciplinaridade na produção de LD (RISAGER, 1991). Principalmente a partir dos anos 1980, alguns autores começam a aprofundar a discussão de questões sociais e experiências

interculturais em suas publicações, inclusive no Brasil, caminhando em direção a uma visão mais crítica do papel da linguagem e da cultura, devido a contribuições de trabalhos de áreas de estudo como antropologia, sociologia, etnografia, entre outras, que começam a influenciar a linguística e a educação.

Recorremos uma vez mais aos exemplos trazidos por Neuner (2003:22) de outro livro de alemão como LE, agora de 1984, que mostram uma abordagem cultural bem diferenciada e já mais crítica quanto à linguagem:

- 1: Perception and interpretation
- 2: Perception and specific cultural experience
- 3: Perception and specific group experience
- 4: Development of meaning
- 5: Development of meaning in the foreign language
- 6: Speech acts and their realisation in language
- 7: Language and social interaction
- 8: Manipulation by language
- 9: Cliché and ritual
- 10: Language and stereotype
- 12: Argumentation

É possível notar que os LD acabam respondendo, de alguma forma, às discussões e propostas teóricas – os quais muitas vezes constituíram modismos no ensino de línguas. Alguns autores de LD o fazem reestruturando completamente o currículo, as atividades e os conteúdos, outros apenas incluindo alguns aspectos dessas propostas e fazendo adaptações superficiais ao que já se estabelecera como tradicional. Um possível motivo para a ausência de uma verdadeira abordagem intercultural nos materiais didáticos pode estar relacionado a um aspecto apontado por Corbett (2003:3), que é o desinteresse do setor comercial por tais temas; escolas de idiomas e mesmo escolas regulares particulares por muito tempo adotaram livros importados que nem sempre abordavam tais questões e que, por serem destinados a um público de escalas globais, dificilmente poderiam atender às necessidades locais de todos os países em que são adotados. As escolas públicas, por outro lado, quase sempre têm que incluir o ensino de línguas em um currículo mais humanístico. No Brasil, tanto os PCN quanto o PNLD – ao menos em suas edições mais recentes – incluem temas como diversidade, pluralidade cultural e cidadania e as editoras ou os autores que desejem ser aprovados pelo programa deverão envidar esforços nesse sentido.

Durante muito tempo, a produção de livros didáticos por autores brasileiros parece ter sido bastante escassa diante da preferência pelos importados. A tradição de importação de livros tem dois fatores determinantes associados à nossa história de colonização: a proibição

de tipografias no país então colônia de Portugal e o prestígio da cultura europeia em nossas terras (NOGUEIRA, 2007:26), a qual, de certa forma, perdura até hoje.

Ainda assim, autores brasileiros obtiveram sucesso em alguns momentos, como João Fonseca (autor de *Spoken English* e *New Spoken English*) e Solange Ribeiro de Oliveira (*Structural English with audio-visual aids*). Os anos 1970 mostram-se propícios à produção de LD diante da promissora expansão do ensino, da criação de cursos pré-vestibulares e do crescimento do ensino superior. Os LD nesse período costumam ter foco na leitura e muitas vezes propõem um ensino de inglês de caráter mais instrumental (PAIVA, 2009).

Com a crescente produção de livros escritos e publicados no Brasil, cria-se uma concorrência entre livros nacionais e importados. Por serem mais baratos e de fácil acesso, alguns preferem a adoção de livros nacionais, embora valha a pena lembrar que as escolas públicas nem sempre adotavam LD de língua estrangeira, ficando a critério do professor pedir que seus alunos adquirissem um LD com seus próprios recursos, já que o PNLB só passou a incluir livros de língua estrangeira em 2010 e a distribuí-los em 2011. Além disso, por ser pensado para um contexto mais local, é mais provável que um LD nacional atenda à proposta pedagógica do sistema educacional brasileiro, enquanto os importados tentam aplicar uma mesma fórmula para o mercado global.

Nas escolas particulares é possível ver a presença de livros nacionais e importados e, de acordo com Nogueira (2007:28), muitas preferiam estes últimos pelos seguintes motivos:

[...] os autores são nativos da língua inglesa; esses materiais exploram aspectos culturais de países de língua inglesa; vários dos títulos são voltados para a preparação de exames internacionais (como os da universidade de Cambridge); algumas das séries também são desenvolvidas levando em conta os PCN e, além disso, os materiais internacionais possuem excelente qualidade gráfica. Alguns desses colégios acreditam ainda que a escolha de um material didático internacional possa contribuir para dar um cunho de qualidade ao ensino da língua inglesa naquelas instituições de forma similar ao ensino fornecido pelos cursos livres.

Acreditamos que a autoria de livros didáticos de inglês por escritores brasileiros está intimamente ligada à noção de propriedade da língua e que a aceitação de publicações nacionais envolve a legitimação do trabalho desse autor enquanto usuário e profissional da língua inglesa, rompendo, na prática, com a hegemonia anglo-americana já tão criticada (sem propormos aqui, uma posição de recusa ao LD estrangeiro). Cabe questionar essa hegemonia em seu aspecto cultural do ensino de língua inglesa, dado seu *status* de língua internacional, o que deverá refletir-se também nos LD.

Cortazzi e Jin (1999) identificam três tipos de LD segundo as culturas que abordam: a) cultura do aluno (*source culture*); b) cultura de países de língua inglesa – especialmente EUA

e Reino Unido (*target culture*); c) cultura de vários países falantes ou não de língua inglesa (*international target culture*). Durante muito tempo o EILE privilegiou as culturas presentes em *b* e, na análise de Seidlhofer:

Em currículos, livros-texto e materiais de referência, o foco está ainda amplamente na(s) cultura(s) anglo-americana(s) e, às vezes, ‘opções extras exóticas’ como literatura pós-colonial e novas línguas inglesas, mas novamente através de uma lente predominantemente britânica. Normas de inglês americano e inglês britânico padrão são dadas como óbvias, a defesa de materiais ‘autênticos’ constitui um tipo de mantra pedagógico, espera-se que professores ajudem seus aprendizes a lidar com o ‘inglês real’, que se considera ser o inglês usado pelos falantes nativos em suas comunidades de fala no Reino Unido ou Estados Unidos, por exemplo (2003:13).

Ao comparar um LD publicado em 1975 e outro em 1996, Gray (2002) já observa uma sutil desterritorialização nos chamados livros didáticos globais – produzidos para serem vendidos em grandes quantidades ao redor do mundo. Há a mudança de contextos locais para contextos internacionais, o que o autor acredita ser um reconhecimento da globalização da língua. Denise Santos (2007 – autora do livro que analisamos), também reconhece que alguns materiais têm adotado o tipo de abordagem identificado em *c*, mas quase todos os LD de línguas têm incluído elementos socioculturais da seguinte forma:

[...] a adição de ‘fatos culturais’ ao texto, a discussão de normas de comportamento e uso linguístico esperados em determinados eventos sociais, e a inclusão de personagens representando várias origens étnicas ou (mais raramente) desafiando papéis de gênero estereotipados. Em outras palavras, o foco tende a estar no outro, e não em si próprio.

Além dos três tipos de cultura abordados em LD, são propostas duas formas de tratamento pedagógico da cultura: *culture-specific* e *culture-general*. Lund explica esta distinção proposta por Damen (1987): os livros que adotam a primeira perspectiva ensinam culturas estrangeiras específicas ou preparam os alunos para encontros com grupos culturais específicos, enquanto livros que adotam a segunda perspectiva estão mais preocupados em conceber a cultura como um fenômeno universal, ao mesmo tempo em que buscam promover a compreensão de outras culturas e sentimentos de empatia pelo outro, focando nas “semelhanças dos problemas humanos ao redor do mundo e as diferentes formas nas quais estes problemas são resolvidos” (LUND, 2006:63-64).

A primeira perspectiva permite que o aluno tenha contato com outra cultura e aprenda com as diferenças e mesmo com os conflitos entre as duas formas de significar a realidade e agir no mundo; porém, ao focar em conhecimentos e mesmo habilidades características de uma cultura específica, prepara o aluno para lidar apenas com aquela cultura, inserindo-se ainda no parâmetro de EILE que busca aproximar o aprendiz do falante nativo, como

discutimos no capítulo 2. Ainda que se incluam outras culturas que não aquelas apenas relacionadas à língua estudada, é impossível aprofundar-se em todas elas, como também não é possível prever com quais culturas o aluno poderá deparar-se.

Já a segunda perspectiva possibilita maior relativização da cultura e pode promover o desenvolvimento de uma competência (inter)cultural que sensibilizará o aluno para as diferenças culturais de diferentes comunidades a partir de habilidades de pensamento crítico, possibilitando que ele continue a aprender sobre outras culturas pelo resto da vida. No entanto, como tende a focar nas semelhanças, naquilo que é constante ou universal, elimina a experiência enriquecedora do contato com a alteridade, quando a compreensão e o respeito, e também a incompreensão e o conflito, integram-se em um processo educativo crítico e libertador – experiência esta que, conforme vimos, é reconhecida como altamente educativa pelo QECR, pelos PCN, pelo PNLD e por outras propostas de ensino com enfoque intercultural. Além disso, uma abordagem universalizante, que minimiza as diferenças socioculturais e, assim, as relações de poder a elas inerentes, tende a ocultar as desigualdades, a dominação por parte de grupos hegemônicos, o preconceito e a luta dos que buscam modificar o *status quo*.

Portanto, concordamos com Byram (1997) de que é possível e desejável o equilíbrio entre as duas perspectivas na abordagem cultural, possibilitando algum aprofundamento sobre culturas específicas e momentos de reflexão que levem a uma percepção mais geral, estabelecendo um diálogo entre as duas instâncias quando possível. Como concluímos na seção 2.3, o tratamento de culturas específicas no EILI deverá incluir os três tipos de culturas identificados por Cortazzi e Jin (1999), bem como as relações entre elas, a fim de desenvolver a competência (inter)cultural do aluno; para tanto, faz-se necessário um LD que subsidie uma abordagem intercultural consistente, em que a compreensão dos processos culturais é tão importante quanto a presença de informações sobre diferentes culturas.

Dessa forma, podemos pensar em algumas características que os LD de uma língua internacional como o inglês deverão incluir:

- Abordar a diversidade linguística.
- Abordar a diversidade cultural.
- Reconhecer e valorizar a(s) cultura(s) brasileira(s).
- Questionar a hegemonia da língua inglesa e da cultura americana.
- Questionar estereótipos positivos ou negativos e preconceitos.
- Desenvolver a competência intercultural.

Um dos objetivos desta pesquisa é verificar como o ensino da língua inglesa e a cultura são postos em relação e como esta última é trabalhada em um LD atual, produzido em um contexto no qual as questões sobre diversidade linguística e cultural, interculturalidade e consciência crítica vêm sendo discutidas há mais de três décadas – e cada vez mais no campo do ensino de línguas. Antes de analisarmos o LD selecionado para esta pesquisa, no entanto, faz-se necessário observar os critérios do PNLD que regem a seleção dos LD e, antes ainda, a produção, a edição e a publicação dos LD destinados às escolas de Ensino Fundamental.

3.2 Programa Nacional do Livro Didático

Fruto de políticas que objetivavam a melhoria dos índices de desenvolvimento do país através da educação – e de um mercado que há muito vinha exercendo pressões para a disseminação do LD nas escolas regulares – o PNLD foi criado em 1985 e tornou-se o maior programa de distribuição nacional. No início, os livros selecionados muitas vezes apresentavam problemas como erros ou ideologias preconceituosas. Em 1996, o programa passou por mudanças no sentido de se ampliarem a qualidade e a quantidade das obras, as quais deveriam chegar a todas as escolas, e passaram a ser avaliadas por uma equipe de especialistas (SANTOS, C., 2007).

Em 2010, o programa começou a incluir LD de inglês e espanhol como línguas estrangeiras, para serem utilizados em 2011 por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2011, foram aprovados mais livros dos mesmos idiomas, agora para serem utilizados em 2012 por alunos do Ensino Médio. Uma particularidade dos LD de línguas estrangeiras é que, diferentemente dos livros de outras disciplinas, são consumíveis e incluem um CD de áudio para alunos e professores.

Para os objetivos deste trabalho, focamos nossa atenção no programa de 2010/2011, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, e analisamos o edital (BRASIL, 2010a) e o guia de livros didáticos de LEM (BRASIL, 2010b) disponibilizados pelo MEC. O edital de convocação para inscrição das obras apresenta, entre outras informações, um anexo com os princípios e os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, bem como outros específicos das diferentes disciplinas; assim, concentramo-nos nos critérios para o ensino de língua estrangeira. Além disso, há um guia das obras selecionadas por especialistas, no qual há a avaliação detalhada dos LD que não tenham sido eliminados na etapa anterior. É notável o fato de que, das 37 coleções inscritas nesse processo de avaliação apenas 4 tenham sido

aprovadas – 2 de inglês e 2 de espanhol – gerando discussões e questionamentos quanto aos critérios utilizados. Nosso foco, porém, está na concepção de língua e de seu ensino enquanto língua estrangeira e, principalmente, na dimensão cultural desse ensino presentes nesses documentos.

O PNLD-LEM reconhece o papel educativo das línguas estrangeiras, que contribuem tanto para a inclusão social quanto para a formação do aluno, e tem como princípios básicos: a) a necessidade de pensarmos a função social da LE “como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e produções (inter)culturais e o mundo do trabalho” e b) a importância dessa aprendizagem na constituição da identidade do aluno, a qual possibilita “uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de estereótipos, uma superação de preconceitos, um espaço de convivência com a diferença, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos [...]” (BRASIL, 2010a:55).

Dessa forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira é vista como essencial para todos, independentemente de fatores sociais, e, por isso, o programa reconhece a escola pública como espaço legítimo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, reafirmando o papel educativo da disciplina, através da formação de um usuário competente da língua estrangeira que possa não apenas compreender e produzir diversos tipos de textos, como também ter “acesso à construção coletiva do conhecimento” (Ibid., p.55).

Em consonância com os princípios acima dispostos, acredita-se que os alunos devam desenvolver as quatro habilidades em conjunto e não somente a leitura, apesar de alguma ênfase nesta. O PNLD-LEM afirma privilegiar uma perspectiva comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras em que a competência linguística está associada à competência comunicativa e um dos critérios para as coleções de LD é que a linguagem esteja “contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas” e que os alunos possam aprendê-la desenvolvendo as quatro habilidades de forma integrada, podendo ter acesso ao modo como é utilizada “por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real” (BRASIL, 2010b:12). A diversidade (de gêneros textuais, culturas, variedades linguísticas) e a autenticidade dos textos são pontos centrais tanto no ensino da compreensão escrita quanto da compreensão oral, buscando romper com uma tradição centrada no ensino de pontos gramaticais e itens lexicais dispostos em frases ou textos artificiais, descontextualizados e vazios de significado.

O edital traz referências específicas sobre o trabalho com cultura, prevendo um “enfoque intercultural e a exposição à heterogeneidade constitutiva das línguas e culturas”, sempre buscando combater estereótipos e preconceitos e levando à maior autopercepção por

parte dos alunos – como visto também nos PCN, conforme identificamos em 2.2.3. O interculturalismo evidencia-se na proposição do desenvolvimento de atitudes e habilidades com relação à diversidade local e global tanto das línguas quanto das culturas: reconhecimento, identificação, interpretação, percepção, compreensão, aceitação (BRASIL 2010a: 61).

Os critérios específicos presentes em ambos os textos são apresentados no guia em forma de perguntas, como estão na ficha de avaliação, e totalizam 92 perguntas correspondentes a 14 tópicos. Dentre elas, identificamos as que abordam as questões discutidas neste trabalho, especialmente a diversidade linguística e a sociocultural, que dispomos na lista abaixo.

- **Item V – manual do professor**

20. O manual apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural? (Obs.: critério específico de LE).

- **Item VI – estrutura editorial e projeto gráfico**

31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?

- **Item VII – estrutura e organização**

39. A proposta pedagógica inclui a reflexão sobre a língua e suas variedades?

- **Item XI – compreensão oral**

69. Os textos orais apresentam amostra de diversas variedades linguísticas (sociais e regionais)? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio).

- **Item XIV – diversidade, cidadania e consciência crítica**

86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?

87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?

88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?

89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos

usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc.?

90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira?

91. A imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?

92. A educação e a cultura de direitos humanos são promovidas, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, e combatendo a homofobia, a discriminação racial e a violência contra a mulher?

Algumas das perguntas apontam a importância do reconhecimento e da valorização da diversidade da cultura brasileira e da relevância dos conteúdos e das atividades para a realidade local (perguntas 31, 86, 87, 90), alinhando-se às propostas de trabalho intercultural que levam em conta a cultura de origem do aluno e seu contexto de aprendizagem, o que nos lembra o conceito de pedagogia apropriada mencionado no capítulo anterior. Similarmente, valorizam-se as “culturas vinculadas à língua estrangeira” ou “países em que as línguas estrangeiras são utilizadas” (perguntas 20, 31, 89), também reconhecendo sua heterogeneidade. Aqui o foco recai sobre a cultura dos falantes da língua estrangeira e, como o programa inclui tanto a língua inglesa quanto a língua espanhola, parece-nos que podem tanto referir-se aos que as utilizam como línguas maternas (falantes nativos) ou como língua internacional, já que, ao recomendar o reconhecimento da diversidade global (pergunta 86), pode haver aí a abertura para uma abordagem mais internacional das línguas e da interculturalidade, o que também é aplicável ao caso do espanhol. Há referência à reflexão sobre a língua e sua diversidade (39 e 69) e as perguntas 88, 91 e 92 abordam outras questões sociais voltadas para a diversidade, o combate ao preconceito e a defesa dos direitos humanos.

De modo geral, o programa propõe que os LD propiciem o desenvolvimento das competências linguística, comunicativa e cultural dos alunos, promovendo aspectos da interculturalidade que venham a colaborar para que o aprendiz interaja melhor com textos e indivíduos de diferentes culturas e para que continue a desenvolver as competências mencionadas pelo resto de sua vida: “Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira” (BRASIL, 2010b:12-13).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA

4.1 Metodologia de análise da coleção didática

Nos capítulos anteriores deste trabalho, pudemos estabelecer o contexto geral em que a língua inglesa e seu ensino inserem-se, observamos algumas tendências no tratamento pedagógico de aspectos culturais e, especificamente no capítulo 3, verificamos como essas questões refletem-se na elaboração de LD, além de voltarmos nossa atenção para o contexto brasileiro atual, identificando as diretrizes para o ensino de língua e cultura do PNLD-LEM.

Creemos que esse percurso forneceu o embasamento necessário para realizarmos os objetivos mais específicos deste trabalho e analisarmos um LD produzido no Brasil para o público local. Com o intuito de identificar como a cultura é abordada nesse material, nos propusemos as seguintes perguntas norteadoras:

- O LD prioriza o ensino de conteúdos de culturas específicas ou as referências culturais são usadas visando ao desenvolvimento do conceito de cultura de uma forma mais abrangente?
- A quais países associam-se as culturas incluídas no LD?
- O livro propõe o desenvolvimento da competência (inter)cultural dos alunos e de que forma os aspectos culturais são abordados?

Como afirmamos, esta pesquisa é primordialmente qualitativa. Assim, para respondermos a essas perguntas e avaliarmos os conteúdos e as propostas da coleção didática selecionada, fizemos uso de procedimentos quantitativos complementados por uma análise mais qualitativa, cujas indicações auxiliaram-nos a avaliar a abordagem cultural do material. A seguir, explicitamos os procedimentos adotados:

- *Descrição dos personagens centrais em seus aspectos socioculturais e contexto de interação*

A partir de uma leitura inicial da coleção – em que nos concentramos no livro do aluno, excluindo o *workbook* e o manual do professor – identificamos a presença de alguns personagens centrais que permanecem durante todo o curso, formando uma espécie de linha narrativa e possibilitando maior grau de familiaridade por parte dos alunos. Os personagens estão no Brasil, mas são de diferentes nacionalidades e, para melhor compreendermos a abordagem cultural proposta no LD, descrevemos os aspectos socioculturais dos personagens e de seus contextos de interação, tomando por base duas das categorias usadas por Risager (1991, anexo A) – a primeira categoria, “micro-nível: fenômenos da antropologia social e cultural”, que envolve a vida, as atividades e a caracterização dos personagens dos LD: a. definição social e geográfica dos personagens, b. ambiente material, c. situações de interação, d. interação e subjetividade; e a terceira categoria, “questões internacionais e interculturais”, que trata mais especificamente das diferentes culturas e relações estabelecidas entre elas no LD: a. comparações entre país estrangeiro e país do aluno, b. representações, imagens, estereótipos mútuos, c. relações mútuas: domínio e poder cultural, cooperação e conflito.

- ***Identificação de referências culturais específicas***

Primeiramente, buscamos identificar a existência de referências a grupos culturais específicos nas diferentes seções das dez unidades de cada livro. Nesta etapa, concentramos na análise do livro do aluno, excluindo-se mais uma vez o *workbook* e o manual do professor, e tomamos como unidade de análise cada uma das nove seções das unidades temáticas (seções citadas em 4.2), independentemente da quantidade de exercícios, tarefas, perguntas, etc. que são propostas. Foram observados cabeçalhos, diálogos, frases, desenhos, fotos, ou seja, todos os textos (em sentido geral) que compunham a seção. É importante ressaltar que, apesar de excluirmos o manual do professor desta análise, consideramos também as observações e instruções contidas no livro do aluno na versão do professor (impressas em letras menores e vermelhas junto às atividades), quando essas informações, apesar de omitidas na versão do aluno, constituíam parte intrínseca da proposta daquela atividade e incluíam referências a culturas específicas.

Partindo da definição de cultura exposta no primeiro capítulo, que sabemos ser bastante abrangente, pautamos a classificação por um critério pedagógico, isto é, sempre que julgamos que esta referência pudesse contribuir para ampliar ou reforçar a competência cultural do aluno, direta ou indiretamente, ampliando seu conhecimento ou promovendo a reflexão sobre as culturas em outros países ou em seu próprio, através de informações (escritas ou

imagéticas), situações de interação, opiniões e atitudes, discussões sobre temas culturais relacionados a um país ou grupo regional desse país, ou ainda quando as referências compunham a caracterização de personagens de diferentes nacionalidades e seus contextos de interação. Portanto, menções a outros países cujo único foco fosse exemplificar estruturas gramaticais, sem qualquer contextualização, por imagem ou texto, não foram consideradas referências específicas.

Os quatro livros da coleção totalizaram 360 unidades de análise, que formaram uma lista e foram codificadas segundo duas categorias excludentes: RE, quando há uma ou mais referências a culturas específicas, e NR, quando não há referência cultural específica identificável ou quando as seções tratam de temas culturais gerais sem ligação a um grupo regional ou nacional específico. Após esta listagem e organização inicial dos dados, foi possível seguirmos para a próxima etapa, em que focamos apenas as seções com referências a culturas específicas.

A partir da premissa de que a inclusão (ou não) dessas referências são escolhas conscientes e intencionais dos autores, verificamos a quais países elas estavam associadas, buscando investigar a representatividade de diferentes culturas a partir da classificação de Cortazzi e Jin (1999), já citada neste trabalho (seção 3.1), que divide os LD em três tipos segundo as culturas que abordam. Para este trabalho, essas três possibilidades formam as seguintes categorias:

- A (cultura-alvo): de países tradicionalmente associados à língua inglesa, os EUA e a Inglaterra/Reino Unido, excluindo-se outros países falantes de língua inglesa em vista do papel hegemônico daqueles.
- O (cultura de origem): cultura brasileira (nacional) ou culturas brasileiras (regionais).
- I (cultura internacional): cultura de outros países, falantes ou não de língua inglesa, que não os inclusos na primeira categoria.

É importante destacar que, nas três categorias, levamos em conta tanto referências a grupos regionais, como ao que é considerado “nacional”, classificando-as como “alvo”, “origem” ou “internacional”. Cabe, ainda, explicar que incluímos os outros países que compõem o Reino Unido também na terceira categoria, já que não são tradicionalmente centrais no ensino de língua inglesa; porém, quando as referências são ao Reino Unido como

um todo, estas foram classificadas no primeiro grupo. Essas categorias foram aplicadas às referências culturais identificadas na etapa anterior e, portanto, restringem-se também às atividades que compõem as diferentes seções do livro do aluno. Cada seção pode conter mais que uma referência a mais de um país, sendo cada país contabilizado uma vez por seção.

Além destes dois procedimentos de análise do livro do aluno, decidimos incluir nesta etapa a seção “*Culture Matters*” do manual do professor, pelo enfoque específico em aspectos culturais – como expresso na descrição da seção que reproduzimos em 4.2 – e por trazer informações que podem ser transmitidas pelo professor em aula. Para tanto, seguimos o mesmo processo de classificação que acabamos de descrever.

Após esses passos iniciais, pudemos verificar a incidência de referências culturais nas diferentes unidades e livros, constatamos quais foram os países mais contemplados, observamos o tipo de informação oferecida, a existência ou não de estereótipos ou a proposta de debater temas culturais, procedendo a uma análise mais qualitativa dos conteúdos da coleção, o que contribuiu para traçarmos, mais adiante, um quadro geral de seu aspecto cultural.

- *Análise da seção dedicada a aspectos socioculturais e cidadania*

O livro selecionado para análise traz uma seção dentro de cada unidade dedicada a temas socioculturais, que é justamente onde os temas transversais, também presentes em outras seções, são discutidos pelos alunos. A seção é assim descrita no manual do professor:

Detalhamento:

Apresentação de uso da Língua Inglesa, seguida de reflexão e debate sobre questões socioculturais envolvendo e expandindo os Temas Transversais.

Objetivos:

Estimular o aluno a refletir sobre questões socioculturais e a posicionar-se perante situações diversas de forma fundamentada.

Desenvolver o espírito crítico, a capacidade de análise e noções de cidadania.

Ao incluirmos essa seção em particular no escopo da pesquisa, o objetivo foi aprofundar nossa compreensão do tratamento das questões culturais no LD objeto de estudo, em uma seção dedicada à discussão do tema, e verificar se o ensino de língua inglesa proposto no LD utiliza uma abordagem intercultural, ou seja, se desenvolve a percepção e a consciência do aluno quanto às diferenças culturais, se inclui atividades que comparam diferentes culturas ou que levam o aluno a fazê-lo e se fomenta a reflexão crítica quanto às diferenças culturais.

Após realizarmos a leitura desta seção nas dez unidades de cada livro da coleção, totalizando 40 unidades, classificamos as sessões entre as que tratavam de culturas específicas e aquelas que eram culturalmente neutras ou não-identificáveis. Aqui, no entanto, o critério de classificação distingue-se daquele usado na etapa anterior deste trabalho, o que também levou a resultados diferentes. Para considerar que uma seção continha aspectos culturais específicos enquanto parte de uma determinada abordagem (*culture-specific*), não bastava apenas a inclusão destes como um elemento acessório, mas tal aspecto tinha que ser significativo na proposta da atividade, de modo que se tornasse objeto de discussão ou parte dele. Uma citação de uma personalidade dos EUA, por exemplo, apenas para ilustrar ou complementar o tema debatido e não para contextualizar o modo como o tema é tratado em grupos culturais americanos, não constitui uma ocorrência de abordagem cultural específica, apesar de ter sido considerada uma referência cultural específica na etapa anterior. Dentre as seções com abordagem cultural específica, examinamos quantas se referiam à cultura-alvo, à cultura de origem e à cultura internacional e se estas eram colocadas umas em relação com as outras, além de identificarmos os tópicos abordados.

Em seguida, tomamos o modelo de Byram (1997, resumido em 2.2.1) como referência para analisar se as seções traziam atividades que buscavam desenvolver a competência intercultural do aluno; para tanto, retornamos a cada uma das seções identificando quais dos saberes propostos nesse modelo eram (e se eram) desenvolvidos. Incluímos as 40 unidades de análise, pois, ainda que algumas seções não tratassem de aspectos culturais, outras propunham atividades que potencialmente poderiam desenvolver saberes aplicáveis à competência intercultural.

Finalmente, buscamos verificar se a proposta pedagógica, como um todo, concentra-se em características específicas dos diferentes países, buscando familiarizar o aluno com determinadas culturas (*culture-specific*) ou relaciona-se de um modo mais geral com a dimensão cultural, vendo-a por uma perspectiva mais universal, que busca as semelhanças nas diferenças (*culture-general*) – como explicamos em 3.1 – ou, ainda, se ambas as perspectivas são igualmente contempladas. Tendo passado por esse percurso de análise e contextualização dos dados no conjunto da obra, identificamos os aspectos mais significativos da abordagem cultural nela implementada e os cotejamos com alguns dos elementos identificados ainda na descrição geral da coleção, apresentando algumas considerações parciais na seção 4.4.

4.2 Descrição da coleção didática

Os quatro LD que formam a coleção *Links – English for teens* são de dois autores brasileiros, Denise Santos e Amadeus Marques, foram publicados pela editora Ática e desenvolvidos tendo em vista o mercado nacional, mais especificamente os alunos do Ensino Fundamental II que passaram a receber LD de inglês ou espanhol distribuídos pelo governo federal. A coleção – adotada na instituição de ensino em que a pesquisadora leciona – foi uma das duas opções oferecidas no PNLD 2010, sendo mal avaliada no Guia de Livros Didáticos disponibilizado aos professores, um dos motivos que nos chamou a atenção ao selecionarmos nosso objeto de pesquisa. Além disso, a autora tem publicado diversos textos sobre LD, alguns dos quais voltados para a dimensão cultural do ensino de língua inglesa (SANTOS, D., 2007, por exemplo). A versão escolhida foi a do professor, por conter tanto o material destinado ao aluno, inclusive o CD, quanto o manual do professor, e está composta da seguinte forma:

Tabela 1 – Composição dos LD da coleção *Links – English for teens* – versão do professor, número de páginas

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Livro do aluno	105	109	111	107
<i>Workbook</i>	28	28	28	32
Glossário	2	6	4	4
Leitura extra/bibliografia	1	1	1	1
Manual do professor	40	32	40	40
Total	176	176	184	184

Cada livro possui 10 unidades temáticas, sempre associadas a temas transversais gerais, a maioria deles previstos nos PCN. Os conteúdos das unidades, como listados na tabela de conteúdos das páginas iniciais, dividem-se em três categorias: gramática, vocabulário e comunicação. Já a organização interna de cada unidade contém nove seções, as quais seguem sempre a mesma ordem: *Let's read!*, *Let's listen!*, *Let's speak!*, *Grammar in action*, *Grammar notes*, *Words in action*, *Let's write!*, *Let's play!*, e *Let's stop and think!*.

O manual do professor apresenta informações suplementares distribuídas em notas que podem ou não aparecer nos comentários para cada unidade ou, ainda, aparecer mais de uma vez na mesma unidade. Cada tipo de nota constitui uma seção que traz informações extras sobre diferentes aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos e são descritas da seguinte forma (manual do professor, p.6):

Got and extra minute?: sugestões de atividades suplementares, incluindo exercícios e jogos.

Making links: sugestões de projetos que envolvam a interdisciplinaridade e trabalho com temas transversais.

Pronunciations tips: esclarecimentos de pronúncia.

Language in use: esclarecimentos sobre usos da Língua Inglesa.

Culture matters: comentários e esclarecimentos sobre aspectos culturais no intuito de enfatizar as conexões entre o mundo social do aluno e usos da Língua Inglesa.

Data bank: informações extras sobre o tópico abordado.

Links to explore: sugestões de *sites* na Internet, com comentários de apoio, relevantes aos temas das unidades, incluindo *sites* para auxiliar o professor no seu processo de desenvolvimento profissional.

Developing strategies: comentários e sugestões para desenvolvimento de estratégias de *reading, speaking, listening* e *writing*.

Apesar de não serem o foco principal de nosso trabalho, essas seções e outras partes do LD foram observadas mais detidamente, para melhor compreendermos algumas das questões relevantes para nossa pesquisa, por serem espaços nos quais os autores buscam explicitar as concepções que subjazem à proposta do material – o que pode refletir-se ou não nas atividades propostas. Em uma leitura inicial, observamos o prefácio do livro do aluno, os títulos e temas das unidades na tabela de conteúdos, bem como o manual do professor, buscando referências à concepção de linguagem e aprendizagem adotada, da função social da língua inglesa no mundo, de sua diversidade e de seu papel no contexto educacional.

O prefácio costuma ser um dos poucos momentos nos quais os autores de LD têm a chance de “falar” diretamente com os alunos sobre a disciplina e o que esperam com seu ensino. Já as tabelas de conteúdos podem apontar se o LD pretende ir além do ensino das competências linguística e comunicativa, voltando o olhar para seu próprio objeto de estudo e estabelecendo conexões com o mundo em que é utilizado, possibilitando que o aluno perceba a diversidade linguística que o termo “inglês” abarca (como propõem os PCN), bem como o papel que o idioma assume na atualidade, enquanto língua hegemônica internacional, para o mercado de trabalho, para a comunicação internacional, para o acesso e a construção de conhecimento e cultura, reconhecendo a possibilidade de aprender pela língua. No caso da coleção *Links*, a tabela de conteúdos traz, além dos títulos, a especificação de um tema transversal a ser explorado em cada unidade. Na leitura do manual do professor, buscamos qualquer tipo de referência a esses aspectos que evidenciassem a concepção de linguagem e aprendizagem dos autores e seu posicionamento quanto ao papel da língua inglesa e de seu ensino/aprendizagem. É comum que a proposta de ensino do LD não apareça de forma explícita no livro do aluno ou nas atividades propostas, mas costuma ser indicada no manual dedicado ao professor, tanto em um texto introdutório, quanto no detalhamento das unidades, para que os docentes possam compreender melhor as escolhas dos autores.

Essas observações constituem uma descrição mais específica da coleção e estão dispostas nos itens 4.2.1 e 4.2.2. Cremos que são necessárias para fornecer subsídios para a análise do LD que apresentaremos no item 4.3, possibilitando a melhor compreensão de sua proposta didática.

4.2.1 Elementos pré-textuais

Apesar de prefácios serem muitas vezes ignorados por alunos e professores, eles geralmente buscam apresentar as expectativas com relação à aprendizagem da língua e ressaltar a importância da disciplina, a fim de despertar o interesse pela mesma. Nesta coleção, o mesmo texto é apresentado nos quatro livros como forma de “recepcionar” os alunos e, no topo da página, há o título *Welcome!*. O texto é transformado em fala de um dos personagens que estará presente ao longo de todo o curso, um lince chamado Jack Lynx (um trocadilho com o nome do livro *Links*), o que cria um contexto lúdico para o aluno, enquanto oculta a presença dos autores.

O texto está escrito em português, mas os autores utilizam como estratégia a inclusão de diversas expressões em inglês, das quais algumas são empréstimos linguísticos já bastante comuns em língua portuguesa (ex: *milkshake*, *e-mails*, *blogs*, *sites*). A intenção é demonstrar, que “o inglês está vivamente presente em nosso dia a dia”, que o aluno já conhece várias palavras nessa língua e que ela, portanto, já faz parte do mundo do aluno antes mesmo de começar a estudá-la. Vários contextos em que o idioma está presente são relacionados: música, frases em inglês estampadas em camisetas, cinema, alimentos, computadores e internet. O inglês é, portanto, apresentado como algo que permeia sua realidade local e não associado a um determinado país. Além de estabelecer uma relação entre língua inglesa e um mundo de atividades prazerosas, cria-se um tom de proximidade com o leitor, através do uso de pronomes como “você” e também pronomes da 2ª pessoa do plural (ex: “Há muito tempo esse *exciting world* não é novidade para você.”).

A partir disso, afirma-se que o papel do LD em questão é justamente o de estabelecer ligações entre a língua inglesa e o mundo do aluno, o que sugere a possibilidade de não somente aprender a língua inglesa, como também aprender pela língua inglesa. A seguir, o personagem afirma que a aprendizagem da língua permite que ele se comunique “sobre assuntos relevantes [...] num processo de construção do conhecimento e de formação da cidadania”. Essas palavras finais contrastam com o estilo informal do texto e não parecem

estar direcionadas aos alunos, mas a outro tipo de leitor, provavelmente o professor, que não apenas domine o nível léxico-semântico das expressões usadas, mas que também esteja inserido em um discurso característico da educação.

Ao verificarmos os títulos e temas na tabela de conteúdos, localizamos dois títulos e quatro temas transversais que fazem referência mais específicas à língua inglesa, presentes em três dos quatro livros da coleção:

1. título: *You know a lot of English!* (L6U1)
2. título: *English in your life* (L6U2)
3. tema transversal: Cidadania – o papel da língua inglesa no mundo (L6U2)
4. tema transversal: Ética e cidadania – a aprendizagem do inglês como língua estrangeira (L6U3)
5. tema transversal: Ética e cidadania – o uso da língua inglesa para efeitos comerciais (L7U4)
6. tema transversal: Ética e trabalho – a importância do inglês no mercado de trabalho no Brasil (L9U1)

Logo na primeira unidade do primeiro livro, o título retoma a proposição do prefácio de que o aluno já conhece muito a língua inglesa (ex.1). Mais uma vez, é possível perceber o intuito de destacar a presença da língua inglesa no mundo real e em contextos próximos do aluno (ex. 2, 3, 5 e 6). Quanto ao quarto exemplo, não fica muito claro se o tema é sobre o processo de aprendizagem, sobre o fato de a aprendizagem de inglês dar-se em diversas partes do mundo ou sobre os motivos para aprender o idioma. Ao examinarmos a unidade em que o tema é abordado, confirmamos ser esta última a explicação, pois a seção *Let's stop and think!* traz a questão *Why English?*, juntamente com as respostas de alguns dos personagens em que são mencionados interesses específicos – *games, fashion, music* – além de uma referência ao futuro, que deduzimos tratar-se do futuro profissional do personagem.

Cada tópico privilegiado nas unidades insere-se em um tema transversal mais abrangente. Ao contarmos as indicações do tema transversal das unidades da coleção, verificamos que os temas ética e cidadania foram os mais frequentes (Tabela 2), havendo às vezes a indicação dos dois temas na mesma unidade ou outras combinações, daí o total de unidades de temas citados ser superior ao número total de unidades dos quatro livros (40). Há uma referência ao uso da linguagem e os temas voltados para a cultura constituem 12,8% das indicações, bem abaixo dos 66,6% dedicados a temas que envolvem ética e/ou cidadania, o

que demonstra a priorização destes enquanto objetivos educacionais do ensino de língua inglesa.

No entanto, verificamos que nem sempre essas categorias condizem com o tratamento dado ao tema específico da unidade. Na segunda unidade do livro do 9º ano, por exemplo, temos como título *The world of fashion* e como tema transversal “Ética e consumismo – a moda através do tempo”. Há informações pontuais sobre a moda ao longo da história e discutem-se as preferências quanto a roupas em diferentes épocas, por diferentes gerações, mas o tema consumismo não é tratado em nenhum momento. Essa discrepância entre o tema anunciado e o que realmente é desenvolvido ocorre em outras unidades e é possível que isso reflita a vontade (ou necessidade) dos autores de atribuir aos tópicos do livro um valor educacional mais amplo a fim de alinhar-se aos PCN, especialmente quando tratando de temas voltados para a cidadania e o pensamento crítico.

Tabela 2 – Temas transversais propostos nas unidades da coleção didática

Temas transversais	Qtd. de unidades em que é citado	Porcentagem
Ética	22	40,7
Cidadania	14	25,9
Multiculturalismo	5	9,2
Trabalho	3	5,5
Saúde	3	5,5
Meio ambiente	2	3,7
Consumismo	2	3,7
Pluralidade cultural	1	1,8
Uso da linguagem	1	1,8
Cultura	1	1,8
Total	54	100

Os elementos encontrados na parte pré-textual parecem indicar que o LD coloca o papel social da língua inglesa como objeto de discussão em aula, mas não foram encontradas menções a qualquer aspecto de diversidade linguística, o que reflete uma escolha dos autores, conforme veremos na próxima seção deste capítulo, que se volta para o manual do professor. Percebemos nesses elementos pré-textuais a intenção de que os alunos reconheçam a presença e a importância do inglês em diferentes contextos, como o entretenimento (música e cinema), a internet, o comércio e o mercado de trabalho. Por outro lado, a concentração de quatro dos

seis exemplos de títulos e temas no primeiro livro da coleção, dedicado ao 6º ano do Ensino Fundamental, quando os alunos têm o primeiro contato com a matéria, leva-nos a pensar a inclusão dessas questões como uma espécie de justificativa ou defesa da necessidade da língua e da disciplina, visando motivar os alunos a estudá-la.

4.2.2 Manual do professor

O texto de apresentação do manual do professor e a seção que contém os objetivos gerais da obra buscam definir a concepção de linguagem, o lugar da língua inglesa no mundo e seu papel educacional, afirmando fundamentar sua proposta pedagógica nos PCN, o que implica uma visão sociointeracional da linguagem, na qual a comunicação é vista como “processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social” (p.3 do manual do professor), além do entendimento da aprendizagem enquanto processo social de construção do conhecimento. Como consequência desse posicionamento, afirma-se que a língua é apresentada em contexto e envolve situações familiares ao aluno. No entanto, a maioria dos textos escritos e orais utilizados foi produzida ou adaptada para fins didáticos, havendo poucas informações sobre o contexto de produção e circulação dos textos e, nesse aspecto, o livro não foi bem avaliado pelo PNLD. Esse fato é relevante para nossa pesquisa, pois estes tipos de texto costumam distanciar-se de contextos reais ou realistas, comprometendo sua caracterização sociocultural.

A língua inglesa é reconhecida como importante instrumento de comunicação e de disseminação cultural e científica no mundo atual e sua aprendizagem objetiva não apenas o desenvolvimento da competência linguística, em específico, mas envolve também:

- Acesso a bens culturais e científicos.
- Acesso ao mercado de trabalho.
- Preparação do aluno para exercer sua cidadania.
- Ponto de partida para reflexões sobre as funções da linguagem em práticas sociais mais amplas.
- Articulação entre a língua inglesa e outras áreas do conhecimento (objetivos gerais).

Além disso, mais especificamente no âmbito cultural, a experiência com língua estrangeira é vista como possibilidade de conhecimento de outras formas de entender e organizar o mundo, o que proporciona ao aluno:

- Visão em perspectiva.
- Apreciação da diferença.
- Constante redefinição de aspectos identitários.

É possível perceber que, quanto à sua função social, a língua inglesa é vista como meio para alcançar benefícios e também para aprender sobre outros assuntos dentro e fora da escola. No âmbito pedagógico, os autores tentam associar o inglês a outras áreas do conhecimento, trazendo sugestões de atividades que promovam um trabalho interdisciplinar na seção *Making links* do manual do professor.

Ainda com o intuito de compreender como a língua inglesa é concebida e apresentada, já que se trata de uma língua tão disseminada e diversa, examinamos também o capítulo dedicado ao detalhamento das unidades dos quatro LD em busca de referências à diversidade linguística ou ao seu uso internacional. A primeira nota da primeira unidade do livro do 6º ano (seção *Data Bank*) trata justamente dessa questão, apresentando dados de um texto de David Crystal (cujo *link* é citado) com os números de falantes de inglês como primeira língua, segunda língua e língua estrangeira. Apesar de reconhecerem que não existe “uma” língua inglesa, mas diversas variedades ao redor do mundo, os autores optam pelas duas variedades mais tradicionais alegando, para tanto, os critérios de relevância e objetividade, ou seja, as variedades hegemônicas são entendidas como as mais relevantes e as outras variedades são excluídas por uma questão de praticidade. Os autores afirmam nessa mesma nota que seus personagens centrais são um americano e uma inglesa e, como veremos, são ambos professores, uma função social que envolve a legitimação do conhecimento e está imbricada em uma relação assimétrica de poder.

As seções que trazem aspectos linguísticos do inglês são *Pronunciation tips* e *Language in use*, informando o professor sobre questões fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas (algumas informações também aparecem na seção *Culture Matters*, que incluímos em nossa análise na seção 4.3). Dos 265 aspectos mencionados nestas duas seções, 81,1% (215) tratam o inglês como uma língua única e 18,9% (50) apontam especificidades da variedade

americana (27) e da britânica (23), demonstrando novamente uma tendência de minimizar as diferenças, talvez por questões didáticas.

A única menção a outras variedades aparece no livro do 7º ano, na unidade que tem “comunicação” como título. Esta nota está associada a uma atividade de escuta em que há um problema de comunicação entre personagens quando o professor americano utiliza uma expressão em português. A nota da seção *Links to explore* no manual do professor informa que a diferença de sotaques é uma causa comum de desentendimentos e falhas de comunicação, além de apresentar *links* de *sites* que poderão familiarizar os alunos com diferentes sotaques (o que não acontece no CD que acompanha o LD). Assim, a única menção de diversidade linguística não relacionada aos EUA ou à Inglaterra é apresentada como um problema e o conteúdo sugerido não é pensado enquanto objeto de estudo dos alunos sobre variedade linguística ou cultural, mas como um meio de melhorar sua comunicação.

Essa descrição inicial permitiu-nos situar o LD em uma proposta pedagógica que afirma partir dos mesmos princípios contidos nos PCN, identificar sua composição e os principais temas transversais anunciados – os quais nem sempre se confirmam no livro do aluno – e examinar o papel atribuído à língua inglesa, bem como os objetivos educacionais da disciplina explicitados pelos autores. Após esses primeiros apontamentos, apresentaremos os resultados dessa análise na seção seguinte.

4.3 Abordagem da dimensão cultural

4.3.1 Personagens centrais em seus aspectos socioculturais e contexto de interação

A coleção didática analisada conta com personagens fixos presentes ao longo das unidades e apresentados em forma de desenho, construindo uma espécie de narrativa que busca reproduzir situações reais com as quais os alunos possam se identificar, sendo considerados, portanto, personagens centrais; há outros personagens isolados meramente ilustrativos de textos, situações, atividades, tanto em desenhos como em fotografias, os quais foram desconsiderados nesta etapa da análise. Há, ainda, um personagem fixo que também foge do parâmetro dos outros que analisamos, o lince chamado Jack Lynx, mascote da coleção que interage com o leitor através de perguntas e esclarecimentos sobre os conteúdos do livro, e foi também excluído desta seção, assim como personagens que são produção de

uma das “alunas” no LD, a qual cria desenhos e histórias apresentados na seção *Grammar in action*.

Ao contarmos o número de páginas em que os personagens centrais aparecem, é possível notar uma redução de sua participação entre os LD do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental: L6 – 79%, L7 – 59,7%, L8 – 35,9% e L9 – 38,3%. A utilização de personagens fixos é uma estratégia que, ao imprimir alguma regularidade nas interações, busca estabelecer uma conexão entre o LD e seus leitores, o que poderá resultar em identificação por parte destes. Sua apresentação em forma de desenho parece apelar para os alunos mais novos e, talvez por isso, sua participação seja reduzida no quarto ciclo, já que alunos nesta faixa etária tendem a interessar-se por conteúdos e representações mais realistas.

Primeiramente, traçaremos o perfil sociocultural desses personagens a partir de uma das categorias do modelo analítico de Risager (1991), citado em seção anterior, envolvendo fenômenos da antropologia social e cultural: definição social e geográfica dos personagens, ambiente material, situações de interação, interação e subjetividade.

Os personagens centrais estão inseridos em dois contextos distintos: uma escola internacional bilíngue no Rio de Janeiro, a *Rio International School*, onde a professora inglesa Jane trabalha, e um centro comunitário na mesma cidade, onde o americano Greg também leciona inglês, e que, de acordo com informação presente no manual do professor, localiza-se na periferia da cidade. Na escola internacional, os alunos são de diferentes países: EUA, Inglaterra, Angola, Argentina, Espanha, Escócia e dois alunos do Brasil; há, também, uma aluna que aparece a partir do livro do 8º ano e cuja nacionalidade não pôde ser identificada, apesar das vestes tipicamente indianas e do nome que poderia ser de uma brasileira (Fabiana Esteves). A professora inglesa é a que aparece com mais frequência e os professores de outras matérias, como também o diretor da escola, figuram em algumas cenas, mas não é possível determinar ao certo suas nacionalidades. Seus nomes e sobrenomes, no entanto, levam-nos a crer que são quase todos de origem anglo-americana. A língua inglesa é usada em todas as aulas, além de funcionar como uma espécie de *lingua franca* entre os alunos de diferentes nacionalidades e, provavelmente, de diferentes línguas maternas. A justificativa para a presença de alunos estrangeiros no Brasil refere-se, sempre que identificável, ao emprego de seus pais. Já no centro comunitário, o professor americano Greg interage com quatro alunos brasileiros e, em algumas cenas, com um programador de computadores e diretor do centro de informática, também brasileiro. A língua inglesa é utilizada nas aulas de inglês para realizar tarefas escolares e discutir os temas propostos pelo professor.

Apesar de aparentemente tentar estabelecer uma variação social de classe entre seus personagens ao criar dois contextos centrais de interação, ambos cenários urbanos, não há quaisquer referências a esse aspecto no livro do aluno – nos textos, imagens, falas de personagens, temas para discussão ou nas atividades propostas em que os personagens estão envolvidos – que marquem essa diferenciação. Como esta informação aparece apenas no texto de apresentação do manual do professor, constitui um aspecto social praticamente imperceptível na caracterização dos personagens. Aliás, problemas que envolvam desigualdades sociais são um tema pouco explorado na coleção, havendo algumas poucas menções a questões como violência, drogas, crime e dois textos ligados aos direitos civis dos negros nos EUA no livro do 9º ano, por exemplo, mas sempre fora do contexto de interação dos personagens. Nesse caso, os temas poderiam ser incluídos na segunda categoria do modelo de Risager, que trata de questões sociais, políticas e históricas em nível macro, ou seja, em um contexto mais amplo de debate e não como parte da construção dos personagens e suas interações. Uma das pouquíssimas exceções é um pequeno diálogo em que o professor Greg e seus alunos discutem trabalho infantil, mas o caso mencionado não trata de exploração do trabalho infantil (L9U6, p.67).

Em seu estudo, Risager aponta que os LD mais antigos mostravam nativos em seus locais de residência, geralmente em famílias de classe média, em suas casas e proximidades, enquanto os livros mais recentes transferiram o foco para os turistas e suas situações de interação. No LD analisado, vemos um cenário diferente em que as interações ocorrem quase sempre em um ambiente escolar, mesmo no centro comunitário, onde há salas de aula, e focam as relações entre os alunos ou entre professores e alunos, cujas idades, deduzimos, são como as do público consumidor do material, alunos com idade de 11 a 14 anos. Em alguns momentos, alguns personagens aparecem também em casa, realizando tarefas escolares e interagindo com familiares. Estas ocorrências, no entanto, e também outras em cenários fora da escola (aeroporto, restaurante, lanchonete, praia, lojas, comunidade) ou não-identificáveis, são minoria e, mesmo fora da escola ou do centro comunitário, as interações ainda envolvem, majoritariamente, alunos ou professores. Grande parte das cenas ocorre, portanto, no Brasil, com exceção de duas em que o irmão de Greg aparece em um supermercado e em uma loja de jogos nos EUA; estas informações, no entanto, são apenas perceptíveis com a leitura das instruções ao professor.

Quanto à subjetividade dos personagens, nota-se a constante atitude positiva nas interações e a quase ausência de conflitos; alunos e professores são retratados sempre sorridentes e amigáveis, mesmo ao viver um dia difícil, como quando um personagem sai de

casa em um dia chuvoso para ir à escola, pega o ônibus e se molha no meio do caminho, tornando-se alvo de risadas, para descobrir, ao chegar a seu destino, que era um dia de feriado (L8U8, p.84), o que ocorre sem que ele expresse sentimentos de raiva, frustração ou vergonha, apenas a surpresa pela descoberta. Um dos personagens, entretanto, diferencia-se do grupo. Adão é um aluno brasileiro na escola internacional que está sempre com uma expressão mais séria e, ao passo que seus colegas mostram-se felizes e participativos, ele tem sempre uma atitude de desânimo, preguiça ou contrariedade, um tanto rebelde, como quando fica ouvindo música enquanto seus colegas interagem na aula ou ainda quando lança comentários do tipo: *“This is boring”*, *“I never do my homework”*, *“But I can’t do anything!”* ou *“She’s a freak...”* (este último, ao referir-se a uma colega que gosta de música clássica); porém, em nenhum momento ele externa as possíveis motivações de suas atitudes, as quais podem ser consideradas como oriundas de traço fixo de sua personalidade.

Risager identificou ainda a tendência à sub-representação da subjetividade e dos sentimentos dos personagens e, em geral, isso se confirma no LD analisado, em que os personagens são apresentados de forma superficial e, na maioria das vezes, neutra. Um dos personagens, entretanto, recebe um tratamento diferente no livro do 9º ano, que parece um movimento no sentido de romper com essa tendência. Simone é uma aluna argentina, deficiente física que usa uma cadeira de rodas e gosta de desenhar e escrever. Nos livros do 6º e 7º anos, ela cria histórias em quadrinhos com personagens que são formas geométricas. No livro do 8º ano, ela passa a manter um blogue no qual publica suas histórias sobre outro personagem. Nesses casos, as histórias servem apenas para ilustrar o ponto gramatical a ser estudado. Já no livro do 9º ano, seu blogue passa a conter apenas postagens nas quais ela fala sobre suas atividades, opiniões e sentimentos. Nestas postagens é possível perceber certo grau de aprofundamento de sua subjetividade nos textos em que reclama das constantes perguntas dos adultos, critica sua nova vizinha, expressa sua reação a um dia com muitos problemas, sua indecisão sobre a comemoração de seu aniversário ou o pânico que a toma nos finais de ano.

Quanto ao ambiente material, tanto personagens como cenários são apresentados em desenhos, havendo poucos casos de complementação por fotos, mais frequentemente usadas fora das cenas que constituem a linha narrativa ao longo da coleção. Há tanto imagens isoladas, como sequências narrativas similares a histórias em quadrinhos, que podem ou não relacionar-se com o mesmo tema dentro das unidades, mas não há conexões entre as unidades, apenas a regularidade das situações de interação, majoritariamente em ambiente escolar, as quais se acumulam quase sem estabelecer referências entre si. O fio condutor parece ser o ano escolar, mas não há indicações temporais claras (apenas um show de talentos de final de ano

na última unidade no livro do 9º ano). Tudo isso contribui para a fragmentação da narrativa construída ao longo dos quatro livros e para a descontinuação na caracterização e no possível aprofundamento dos personagens (aspecto identificado por Risager como uma constante nos LD de diferentes épocas, conforme mencionamos no capítulo 3).

Passemos agora à terceira categoria do mesmo modelo analítico, que inclui questões internacionais e interculturais e trata mais especificamente das diferentes culturas e relações estabelecidas entre elas no LD (comparações entre país estrangeiro e país do aluno; representações, imagens, estereótipos mútuos; relações mútuas: domínio e poder cultural, cooperação e conflito).

Os personagens centrais são de diferentes nacionalidades e o país mais comum entre eles é o Brasil, com 7 dos personagens com nacionalidade identificável (seis deles alunos e um programador de computadores no centro comunitário), enquanto que os personagens de outros países são 8, sendo 4 dos EUA ou da Inglaterra e 4 de outros países.

Alguns personagens são “usados” para transmitir informações sobre seu país de origem: os professores falam sobre as celebrações de carnaval americana e inglesa, sobre suas cidades (as famosas Nova York e Londres) ou sobre seus familiares e atividades que realizam, o aluno espanhol apresenta um cartaz com informação sobre o *Día de los Reyes Magos*, o aluno de Angola faz um cartaz com informações gerais sobre seu país e um aluno brasileiro escreve sobre seu jogador de futebol favorito.

Ainda que mencionem suas origens e apresentem informações sobre seus países e culturas, seus comportamentos, atitudes e modos de significar a realidade quase nunca podem ser associados a um quadro cultural específico, havendo uma neutralidade nesse aspecto. Encontramos uma ocorrência em que a cultura do personagem parece influenciar as suas preferências: Matt, um aluno americano, apresenta seus favoritos em um cartaz com colagem de imagens que incluem a cidade de São Francisco, um time de futebol americano, filmes de ação e musicais (L7U4, p.46). Com o que acabamos de observar, não queremos propor que os autores devam incluir personagens que sejam manifestações de essências culturais ou caricaturas de seus países, mas que, em alguns momentos, ao serem postos em relação uns com os outros, os alunos possam dar-se conta das diferenças culturais existentes através da explicitação dos valores e significados que influenciam seu modo de ser, pensar e agir.

Quanto a representações, imagens e estereótipos, há casos em que se questionam representações reducionistas, mas não é comum vermos um personagem de uma nacionalidade opinando sobre o país ou a cultura de outro. Um exemplo em que isso acontece envolve o professor Greg que, partindo de sua experiência no Brasil, questiona os estereótipos que vê

em um cartaz associando o país ao futebol, ao carnaval, ao café e aos animais selvagens (L6U9). Em outro momento, há uma representação do Brasil em uma atração de parque temático ainda fortemente influenciada pela imagem de Carmen Miranda, entre outros estereótipos, seguida de um pequeno diálogo em que duas alunas brasileiras dão sua opinião ao professor. Esses dois casos fazem parte da seção que analisaremos em 4.3.3, mas os mencionamos aqui, pois estão entre os poucos exemplos em que personagens se envolvem em questões interculturais. Contudo, podemos dizer que o mesmo professor apresenta um caso de estereótipo positivo. Em um *e-mail* ou ao escrever em seu blogue, ele mostra sempre um ponto de vista positivo sobre as maravilhas locais e as pessoas. Em seu *e-mail*, por exemplo, são utilizadas várias expressões exaltando o país: *beautiful, amazing, nice, friendly* e ele se diz apaixonado pelo Brasil, não mencionando nenhum problema local. Não encontramos nenhuma seção na qual houvesse questionamento de estereótipos sobre outros países, que não o Brasil. Ao contrário, em uma atividade em que são mostrados filmes fictícios, a capa de um dos DVD, cujo título é “*Kiss me, I’m Portuguese*”, traz a imagem estereotipada de um casal de portugueses: um homem calvo, barrigudo, com os braços peludos e um grande bigode e uma mulher vestida de verde e vermelho, com um lenço na cabeça. Como a atividade concentra-se na pronúncia dos nomes dos filmes, a imagem não é tão central, mas também não se oferece a chance de questioná-la ou contrapô-la, sendo esta a única referência ao país.

Não há muitos casos de comparação entre os países dos personagens, mas em uma seção que trata das diferentes moedas nacionais dos países dos alunos de Jane (L7U10, p.109), os alunos-leitores são levados a observar os diferentes símbolos culturais impressos nas notas de dinheiro e são questionados se todos valorizam a natureza, como no caso do Brasil – o que se torna difícil devido ao tamanho pequeno das notas apresentadas e à baixa qualidade gráfica. Em outros momentos, os alunos-leitores são perguntados sobre como determinado aspecto apresentado se caracteriza em sua realidade, mas temos a impressão de que, em geral, o LD evita as representações mútuas, em especial, aquelas que possam ser negativas ou que levem ao conflito.

Além da neutralidade social quanto a desigualdades e mesmo outros tipos de diferenças sociais, verificamos também uma neutralidade cultural, já que as diferenças e os possíveis conflitos tendem a ser apagados, especialmente quando ultrapassam as fronteiras da cultura material, visível. Por um lado, podemos interpretar essa característica como uma tentativa de se evitarem estereótipos e representações homogêneas das diferentes culturas. Por outro, fica reduzida a oportunidade de aprendizagem com a diferença, e mesmo com o conflito, que promoveria os ganhos educacionais apontados em diversos textos voltados para a educação,

como os citados nos capítulos anteriores deste trabalho, e também mencionados pelos autores no texto de apresentação do manual do professor (conforme citado em 4.2).

4.3.2 Referências culturais específicas

Conforme constatamos nos capítulos 2 e 3, alguns autores afirmam que há uma longa tradição de incluir tópicos culturais nos LD, seja para ilustrar situações de interação, ou como meio de melhorar a competência linguística e comunicativa dos alunos, ou, uma tendência mais recente, como objeto de discussão em aula, de modo a ampliar a consciência (inter)cultural dos alunos. Por outro lado, ao partir de uma visão etnocêntrica, muitos livros apresentam textos, temas e situações de uso linguístico como se fossem neutros ou universalmente válidos, significados por todos da mesma forma, inviabilizando o estabelecimento de uma esfera de interculturalidade que coloque as diferenças culturais em evidência, em um processo educativo.

Uma vez que aceitamos que esses aspectos precisam ser trabalhados de forma explícita, para que se tornem visíveis para os alunos (KRAMSCH, 1993) no processo de torná-los conscientes quanto às influências culturais nas diferentes comunidades discursivas, os LD devem incluir referências que permitam ao leitor enquadrar textos e interações em contextos culturais específicos, o que não significa que todo texto ou atividade precise estar explicitamente relacionado a uma cultura específica (LUND, 2006). Todos esses parecem ser bons motivos para considerarmos como e quanto os LD atuais têm incluído referências a contextos culturais específicos

A listagem e a classificação das seções da coleção analisada, conforme os procedimentos descritos em 4.1, nos permitiram verificar que apenas 33,6% das 360 seções continham alguma referência cultural na qual era possível identificar o grupo a que se referiam. Estas incluem imagens, textos, diálogos e atividades que frequentemente envolvem referências a personalidades, celebrações, artes em geral, cidades, símbolos nacionais, entre outros aspectos tradicionais em LD, mas há também alguns exemplos de questões sociolinguísticas (inglês americano/britânico e formas de tratamento formal) e questões que levam a uma consciência cultural crítica, algumas das quais mencionamos em 4.3.1, mas estas são ainda minoria.

Ao se examinar a tabela 3, nota-se também que as referências encontradas não estão igualmente distribuídas entre os livros da coleção, sendo que a menor porcentagem é de 20% (L7) e a maior de 44,4% (L8). Essa oscilação entre os livros pode indicar a ausência de um

trabalho em torno da cultura mais consistente e planejado, a ser desenvolvido durante todo o curso, de acordo com objetivos pré-estabelecidos; isto é, a inclusão de aspectos culturais não é vista como um objetivo central voltado para o desenvolvimento da competência cultural dos alunos; ou, ainda, pode partir da crença de que os alunos atingirão aqueles objetivos expressos no manual do professor (visão em perspectiva, apreciação da diferença, constante redefinição de aspectos identitários), mesmo que o contato com e a reflexão sobre outras culturas não se dê de forma sistemática.

Tabela 3 – Seções da coleção didática com e sem referências a culturas de países específicos

	L6		L7		L8		L9		TOTAL	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
RE	35	38,9	18	20,0	40	44,4	28	31,1	121	33,6
NR	55	61,1	72	80,0	50	55,6	62	68,9	239	66,4
TOTAL	90	100,0	90	100,0	90	100,0	90	100,0	360	100,0

RE – há referências culturais específicas

NR – não há referências culturais específicas

Outra justificativa pode estar também no fato de se organizarem os LD em torno de diversas unidades temáticas e na escolha dos temas de cada livro, o que leva a uma consequente submissão dos aspectos culturais a essas escolhas. É comum que alguns temas dispensem um tratamento cultural específico ou que sejam considerados temas globais, como, por exemplo, meio ambiente, direitos humanos, saúde, tecnologia. Algumas das unidades com baixa incidência de referências específicas inserem-se neste caso e envolvem os temas: saúde e alimentação, animais, segurança na internet (os quais se concentram justamente no L7). Por outro lado, qualquer tema pode ser apresentado a partir de uma perspectiva cultural mais definida, situando-o em realidades mais locais, especialmente através de textos autênticos que permitam contextualizá-lo e averiguar o posicionamento do interlocutor, o que nos leva a considerar, mais uma vez, que os dados que observamos nas diferentes etapas desta pesquisa são reflexo de escolhas dos autores, que preferem atender a certos aspectos e objetivos pedagógicos ao invés de outros. Um desses aspectos seria a adoção de uma abordagem mais geral da dimensão cultural no ensino de inglês (*culture-general*), o que avaliaremos nas seções 4.3.3 e 4.3.4.

Gostaríamos de tecer mais algumas considerações sobre a porcentagem de referências específicas encontradas na coleção, a qual consideramos relativamente baixa. Dois estudos a que tivemos acesso (BASABE, 2006 e LUND, 2006) e que também buscavam identificar referências culturais em LD, demonstraram uma realidade inversa, com baixa incidência de

textos sem referências culturais a países específicos. Entretanto, tais estudos utilizam métodos e unidades de análise diferentes e focam sua análise em textos. Ao utilizarmos uma seção inteira como unidade de análise, incluindo textos escritos, imagens e instruções ao professor, há potencialmente mais chances de encontrarmos essas referências culturais.

Por outro lado, ao incluirmos seções como aquelas dedicadas à gramática, por exemplo, que costumam ter um foco na linguagem puramente estrutural e nas quais a associação a aspectos culturais mais evidentes e mais localizados dificilmente ocorrem, temos aí um fator com o potencial de incidir de modo negativo no total de referências específicas. Este não é, no entanto, um fator excludente, já que a possibilidade dessas ocorrências existe e nosso critério de inclusão mostrou-se bem abrangente, sendo que nenhuma seção ficou sem ao menos uma referência.

No gráfico 1, é possível visualizar a distribuição dos dados por seção e notar que aquelas com o menor número de ocorrências específicas são as seções 4, 5 e 8, dedicadas à gramática e a jogos. Ao eliminarmos estas três seções da contagem, obteríamos a seguinte porcentagem: 43,3% com referência específica e 56,6% sem referência específica. Já as seções com maior incidência de referências culturais são justamente a primeira (*Let's read!*), voltada para a leitura de textos, com 62,5% de referências específicas, e a última (*Let's stop and think!*), que se propõe a discutir temas socioculturais, com 52,5% de referências específicas. No estudo de Lund (2006:156), por exemplo, que inclui 5 livros e cujo foco está em diversos tipos de textos, o livro com a porcentagem mais baixa de textos com referências específicas alcançou o valor de 71%.

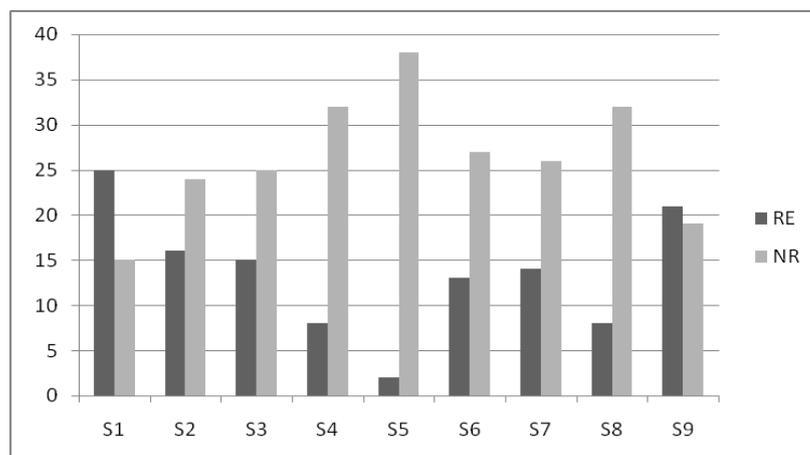


Gráfico 2 - Distribuição de seções com e sem referências culturais específicas de acordo com o tipo de seção

Ao investigarmos quais os países contemplados nas referências culturais (Tabela 4), percebemos que predominam as referências voltadas para a cultura-alvo. Devemos considerar, entretanto, que a cultura-alvo abrange dois países e a cultura internacional traz referências a 24 países diferentes. Além disso, algumas atividades, que trazem informação sobre estes, sugerem que o professor pergunte aos alunos como aquele aspecto é tratado em seu país ou em sua realidade mais local, conectando essas informações e discussões à cultura de origem. Acreditamos que, enquanto os dois países da cultura-alvo reforçam mutuamente sua representatividade, ainda mais quando aparecem juntos, a multiplicidade acaba por diluir a força individual dos países da categoria internacional. Todavia, os três tipos de cultura são contemplados e, no livro do sétimo ano, apesar das poucas referências a culturas específicas, a quantidade daquelas que se referem ao grupo internacional chega a ultrapassar os outros dois.

Tabela 4 – Referências culturais específicas nas seções dos LD de acordo com a distinção proposta por Cortazzi e Jin (1999)

	L6		L7		L8		L9		TOTAL	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
ALVO	29	42,6	14	35,9	34	44,7	19	42,2	96	42,1
ORIGEM	24	35,3	9	23,1	19	25,0	12	26,7	64	28,1
INTERN	15	22,1	16	41,0	23	30,3	14	31,1	68	29,8
TOTAL	68	100,0	39	100,0	76	100,0	45	100,0	228	100,0

Entre os dois países da cultura-alvo, as referências não ocorrem de maneira igualitária. Das 96 ocorrências, 32 são sobre a Inglaterra e 64, o dobro delas, são sobre os EUA (para dados detalhados por livro, cf. apêndice A). Essa tendência se repete, em menor escala, nas seções do manual do professor analisadas neste trabalho, tanto quando voltadas para a língua (*Pronunciation Tips* e *Language in use*) quanto para a cultura (*Culture Matters*); ainda que a diferença entre os dois países seja pequena nestes casos, os EUA sempre ficam à frente da Inglaterra. Já entre os países na categoria internacional, observamos que os de língua inglesa representam a minoria, com apenas 17 referências, enquanto outros países totalizam 51 referências, mas podemos novamente atribuir esse fato à maior quantidade destes últimos – 17 diferentes países mencionados contra 7 países de língua inglesa.

A seção “*Culture Matters*” foi também incluída nesta seção, já que o manual do professor designa este espaço para tratar de temas culturais. Algumas notas trazem referências mais longas sobre datas comemorativas ou chamam a atenção para a diferente significação de determinado aspecto em diferentes culturas (por exemplo: as academias americanas e

britânicas ou a utilização de linguagem não-verbal); outras se limitam a explicar brevemente peculiaridades lexicais e referências culturais presentes no livro do aluno, como a origem do título de algumas unidades, que fazem alusão a uma música de Frank Sinatra ou a uma peça de Shakespeare.

É interessante notar que algumas dessas notas explicam diferentes usos linguísticos, ressaltando, portanto, como a língua incorpora e expressa especificidades culturais, o que é melhor percebido quando contrastamos o modos de dizer em diferentes línguas/culturas como, por exemplo, ao distinguirem *nicknames* e *pet names*, opondo-os à palavra “apelido” em português, ou ao explicarem como a palavra *cashew* é compreendida por muitos americanos e britânicos como a castanha do caju ao invés da fruta.

Tabela 5 – Referências culturais específicas na seção *Culture Matters*, no manual do professor

	<i>Culture Matters</i>	
	Qtd.	%
ALVO	31	73,8
ORIGEM	5	11,9
INTERNACIONAL	6	14,3
TOTAL	42	100,0

A dominância de referências à cultura-alvo era, de certa forma, esperada nesta seção voltada para o professor, pois, do mesmo modo que nas seções voltadas para a língua costuma-se incluir informações sobre o alvo de aprendizagem, podemos presumir que os autores incluem informações sobre a cultura-alvo que talvez o professor desconheça e que acreditam ser úteis para melhor contextualizar as atividades no livro do aluno. Examinando o conteúdo dessas notas informativas, concluímos que as referências à cultura local e internacional são quase sempre usadas com o intuito de contrastar diferentes práticas ou significados entres estas e a cultura-alvo, havendo pouquíssimas exceções.

Uma última observação importante é que a inclusão de referências culturais a diversos países não significa necessariamente que haja aí uma proposta de trabalho pedagógico intercultural, ainda que seja um primeiro passo essencial, trazendo indicações relevantes para nossa análise. Assim, faz-se necessário ir além de uma análise apenas quantitativa e examinar como essas referências colaboram para construir o conhecimento sobre o outro, desenvolver habilidades e fomentar atitudes de respeito e valorização, juntamente com a promoção de uma consciência crítica – o que iniciamos na seção anterior, descrevendo o contexto e as interações dos personagens principais e pretendemos aprofundar nas próximas duas seções.

4.3.3 Seção dedicada a aspectos socioculturais e cidadania

A seção *Let's stop and think!*, cuja descrição transcrevemos em 4.1, é a última seção de cada unidade, voltando-se para o desenvolvimento do pensamento crítico, através da discussão de aspectos socioculturais e de cidadania, e trata mais especificamente do tema transversal proposto em cada unidade temática. Em geral, apresenta textos e imagens ou os personagens conversando sobre o assunto e, a partir do que é exposto, propõe uma pergunta a ser discutida, frequentemente em duplas ou grupos. As perguntas são quase sempre sobre o que o aluno acha ou sabe sobre determinada situação e algumas pedem que ele identifique semelhanças e diferenças nas imagens apresentadas. Outras vezes, sugere que os alunos pesquisem mais sobre o assunto e produzam cartazes ou realizem pequenas tarefas, além de haver sugestões extras no manual do professor de trabalhos com professores de outras matérias às quais os temas podem ser associados. As atividades como apresentadas no livro do aluno costumam ser curtas, sem muitas etapas ou muitas informações, sendo que, às vezes, os alunos podem basear-se no que foi visto sobre o tema nas seções anteriores, já que esta é sempre a última seção das unidades; as principais ações a serem desempenhas pelos alunos são: observar, refletir, comparar, listar, emitir opinião, discutir e, em alguns casos, pesquisar.

Como vimos em 4.2, os temas transversais abordados concentram-se principalmente em torno da ética e da cidadania e, na tabela de conteúdos, encontramos 7 referências voltadas a temas culturais dentre as 54 existentes. No entanto, analisamos uma a uma das unidades para verificar a existência de uma abordagem cultural nas atividades desta seção, em especial, quando tratavam da cultura de países específicos – não apenas a cultura nacional. Seguindo os procedimentos e critérios específicos desta etapa, descritos em 4.1, resumimos cada uma das 40 seções da coleção e as classificamos, verificando que apenas 15 delas abordavam culturas identificáveis e 2 abordavam temas de diferença cultural mais gerais.

Devemos atentar para o fato de que todo uso de linguagem é intrinsecamente cultural e as outras situações e aspectos apresentados nas demais seções não podem ser considerados aculturais, ainda mais quando consideramos os interlocutores envolvidos na produção/seleção e recepção dos textos/imagens. No entanto, como um dos aspectos mais importantes para a aprendizagem cultural é justamente estabelecer uma esfera de interculturalidade que coloque as diferentes culturas em relação, essa distinção torna-se relevante dentro dos propósitos deste trabalho. Por isso, e pensando nos objetivos pedagógicos do LD, observamos não apenas os textos, os diálogos e as imagens, mas também os cabeçalhos e as perguntas feitas ao aluno, junto com as instruções ao professor na própria página da atividade.

Ao examinarmos essas 15 seções que abordam culturas específicas, o que mais nos chamou a atenção foi a desproporcionalidade entre os países discutidos, com foco primordial no Brasil, país que aparece em 14 delas. A cultura-alvo e a internacional estão em 5 das seções, cada uma, quase sempre em correlação entre si e com a cultura local.

Dessas 15 seções, mais da metade (8) dedica-se exclusivamente ao Brasil e os tópicos abordados podem ser assim agrupados:

- estereótipos e representações do país e das pessoas
- pluralidade cultural intranacional
- língua inglesa: trabalho, comércio, interesses pessoais, empréstimos linguísticos
- festividades (Círio de Nazaré)
- personalidades que inspiram nomes de ruas

Consideramos a língua inglesa como uma referência à cultura brasileira, pois, nesses casos, ela é sempre apresentada com relação a um contexto local e não como a língua de outro(s) país(es). Podemos dizer que o tópico referente à festividade brasileira, ainda que se trate apenas da cultura de origem, constitui um exemplo de interculturalidade, já que os personagens (Greg e seus alunos brasileiros) demonstram não conhecê-la e pressupõe-se que a maioria dos alunos também não; a partir da ideia de “aprender juntos”, propõe-se que os estudantes pesquisem mais sobre o Círio de Nazaré, uma festividade regional em Belém do Pará, e compartilhem suas descobertas.

Os temas que envolvem outros países são os seguintes:

- moeda nacional
- refeições típicas nas escolas e valor nutricional
- acesso à internet e exclusão digital em diferentes países
- linguagem não-verbal: diferenças culturais na significação dos gestos
- gostos e rotinas de estudantes
- termos politicamente corretos

Esses temas, em especial, estabelecem uma esfera de interculturalidade através da apresentação ou comparação de diferentes culturas, às vezes inserindo-se em uma proposta mais crítica de reflexão sobre como tais aspectos podem ser significados de forma diversa. O

quarto tópico, por exemplo, aborda a linguagem não-verbal e inclui possíveis conflitos que as diferenças culturais podem ocasionar (L9U7, p.77).

O último tópico apresenta conteúdos mais relacionados aos países da cultura-alvo e aborda o uso de termos politicamente corretos, com o objetivo de “sensibilizar os alunos para a necessidade de escolher criteriosamente as palavras para descrever o mundo que nos cerca” (L8U8P91). A cultura é apresentada ligada à língua e, além do diálogo entre os personagens, as instruções ao professor trazem mais exemplos de expressões problemáticas (*policeman, negro, disabled, elderly person*). O manual do professor contém informações e sugestões extras sobre o tema, que também o relacionam com o Brasil, mas a atividade em si trata especialmente da cultura-alvo.

Os exemplos que abordam a cultura de uma perspectiva mais generalizante nesta seção são ambos do livro do 6º ano. Um deles questiona e relativiza o significado da palavra “exótico”. Uma personagem diz adorar frutas exóticas e a segunda personagem diz que as frutas às quais ela se refere não são exóticas para ela, enquanto outras são. Os aspectos culturais não estão bem definidos enquanto referentes a países específicos e, apesar de uma personagem ser a professora inglesa, o foco não parece estar nas culturas específicas, mas nas diferenças existentes nos modos de significar a realidade – e poderíamos ter quaisquer outros dois falantes de diferentes culturas apresentando o mesmo diálogo (L6U6, p.65). Cremos que os poucos elementos que nos permitem localizar os personagens e seus posicionamentos em culturas específicas são ainda menos perceptíveis aos alunos, podendo haver uma melhor contextualização da cena por parte do professor.

Outra seção traz como tema o multiculturalismo e apresenta três fotos com mães e seus filhos, propondo que os alunos percebam semelhanças e diferenças culturais determinadas por aspectos históricos, étnicos, sociais e geográficos. Uma foto em preto e branco refere-se ao passado e duas coloridas ao presente. Não há, no entanto, qualquer especificação do grupo cultural a que cada mãe pertence, ressaltando-se as diferenças apenas visualmente: características físicas e modos de vestir (L6U4, p. 45).

Esses dois exemplos trazem uma abordagem cultural mais geral (*culture-general*) em que as diferenças mais específicas são minimizadas ou eliminadas a fim de estabelecer uma visão universalizante de cultura, focando a unidade na diversidade. Assim, podemos identificar duas características centrais nesta seção: a) a maioria das seções apresenta conteúdos aparentemente neutros quanto à cultura e b) aquelas que trazem uma abordagem cultural mais específica focam na cultura de origem. Assim, esta seção traz poucas

contribuições no sentido de ampliar o conhecimento sobre outras culturas e a consciência acerca da diversidade cultural no mundo.

Agora, cabe identificarmos se, além de incluir informações e questões culturais, essas seções buscam desenvolver aspectos da competência intercultural dos alunos. Para isso, analisamos novamente todas as seções, com ou sem referências a culturas específicas, a partir do modelo proposto por Byram, anteriormente apresentado neste trabalho de forma resumida (cf. seção 2.2.1).

A maioria das seções que enquadrámos em um desses saberes são aquelas que abordam temas culturais e culturas específicas. Algumas, porém, ainda que não estejam dentro de uma proposta intercultural ou façam referência a um determinado grupo cultural, estimulam saberes que podem colaborar com certos aspectos da competência intercultural, como quando envolvem atitudes de solidariedade e de respeito a opiniões e gostos diferentes (4 seções não associadas a culturas específicas) ou o desenvolvimento de uma consciência cultural mais crítica (7 seções não associadas a culturas específicas), ainda que, nestes casos, a palavra “cultural” assumam um sentido mais amplo.

Tabela 6 – Quantidade de seções que promovem saberes constituintes da competência intercultural

Saberes	Qtd.
1. Conhecimento (saberes)	11
2. Atitudes (saber ser)	11
3. Habilidades de interpretar e relacionar (saber compreender)	10
4. Habilidades de descobrir e interagir (saber aprender e fazer)	7
5. Consciência cultural crítica e educação política (saber se engajar)	16

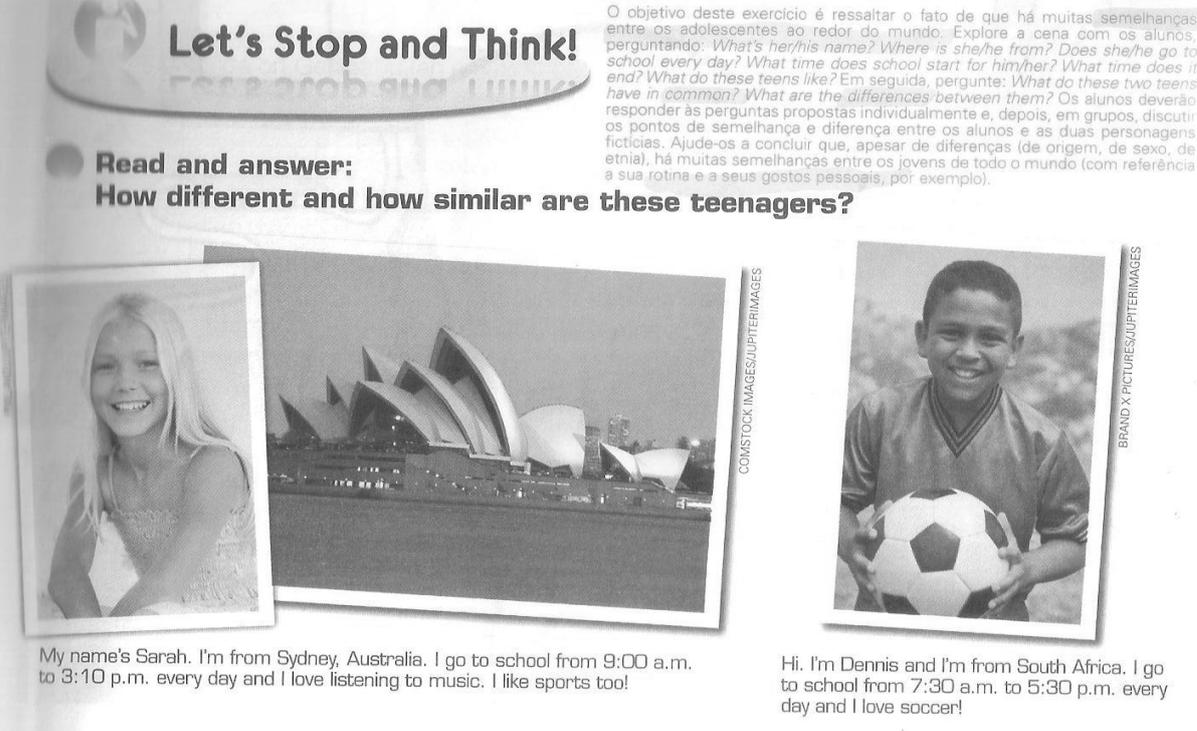
Notamos que, mesmo quando as seções têm um caráter cultural específico bem definido, não podemos afirmar que temos aí uma abordagem intercultural no sentido que Byram lhe atribui, e que envolve sempre algum grau de interação entre a cultura do estudante e uma segunda cultura (que, para ele, está associada a um país onde a língua é falada e, para nós, não necessariamente). Essa interação não significa que o conteúdo do material precise incluir a cultura local, mas a atividade deverá ter como um dos objetivos colocar as duas ou mais culturas em relação. No caso das seções analisadas que justamente têm como objetivo principal de suas atividades a reflexão e o debate, apenas 7 delas (do total de 40) apresentam aspectos de uma cultura que não a local.

Tendo feito todas essas observações, analisaremos uma das atividades (L7U1, reproduzida na figura 4) mais detidamente para melhor ilustrar a abordagem dada à cultura e à interculturalidade, bem como os problemas que nela identificamos. O título da unidade é “*Teens*” e o tema transversal proposto é “Multiculturalismo – semelhanças e diferenças entre adolescentes ao redor do mundo”; porém, os únicos adolescentes representados durante toda a unidade são os alunos-personagens que falam qual é seu lugar de origem e uma atividade da qual gostam, enquanto que o tema transversal fica restrito à última seção, não sendo abordado nas anteriores. Na atividade, dois estudantes fictícios de diferentes países, Sarah e Dennis, são apresentados em fotos acompanhadas de um pequeno parágrafo e o cabeçalho traz a pergunta: “Quão diferentes e quão parecidos são estes adolescentes?”.

Let's Stop and Think!

**Read and answer:
How different and how similar are these teenagers?**

O objetivo deste exercício é ressaltar o fato de que há muitas semelhanças entre os adolescentes ao redor do mundo. Explore a cena com os alunos, perguntando: *What's her/his name? Where is she/he from? Does she/he go to school every day? What time does school start for him/her? What time does it end? What do these teens like?* Em seguida, pergunte: *What do these two teens have in common? What are the differences between them?* Os alunos deverão responder às perguntas propostas individualmente e, depois, em grupos, discutir os pontos de semelhança e diferença entre os alunos e as duas personagens fictícias. Ajude-os a concluir que, apesar de diferenças (de origem, de sexo, de etnia), há muitas semelhanças entre os jovens de todo o mundo (com referência a sua rotina e a seus gostos pessoais, por exemplo).



My name's Sarah. I'm from Sydney, Australia. I go to school from 9:00 a.m. to 3:10 p.m. every day and I love listening to music. I like sports too!

Hi. I'm Dennis and I'm from South Africa. I go to school from 7:30 a.m. to 5:30 p.m. every day and I love soccer!

Figura 4 – Atividade da seção *Let's stop and think!* do livro do 7º ano, *unit 1*, p.17

Apesar de sugerir um trabalho intercultural, a principal marca desta atividade é a superficialidade. Primeiro, quanto às imagens usadas. Além das fotos dos dois adolescentes, há apenas mais uma que ilustra um ponto turístico da cidade de Sarah, não havendo nem sequer uma menção à cidade de Dennis. Segundo, quanto ao texto utilizado que, além de artificial, é extremamente curto, oferecendo quatro tipos de informação: nome, origem (Austrália e África do Sul), horário em que frequentam a escola e atividades de que gostam e, em nenhum momento, os alunos têm acesso a mais detalhes quanto a quem são essas pessoas

ou os lugares em que vivem e estudam. Terceiro, porque dois adolescentes é um número bastante reduzido para uma seção que se propõe a falar sobre “adolescentes ao redor do mundo”, havendo mais uma vez um descompasso entre o que é anunciado e o que realmente é oferecido.

Ainda que proponha discutir as diferenças e semelhanças, as informações ao professor parecem indicar uma preferência pelo segundo aspecto: “Ajude-os a concluir que, apesar das diferenças (de origem, de sexo, de etnia), há muitas semelhanças entre os jovens ao redor do mundo (com referência a sua rotina e seus gostos pessoais, por exemplo)”. O mesmo deverá ser feito comparando personagens e alunos, ou seja, cultura internacional e cultura de origem. A atividade restringe-se a esses passos, mas o manual do professor sugere a implementação de um projeto chamado *Schools around the world* para explorar “valores em diferentes contextos e promove[r] a reflexão sobre a diversidade de práticas escolares em diferentes países” (p. 14 do manual do professor), oferecendo sugestões de *sites* para isso e a opção de que o projeto seja feito juntamente com o professor de geografia.

Ao nos voltarmos para os aspectos da competência intercultural (Byram, 1997), a proposta, a princípio, teria o potencial de desenvolver três deles, o primeiro, o terceiro e o quarto:

- Conhecimento – apresentando imagens sobre outros países e trazendo informações sobre outros sistemas educacionais.
- Habilidades de interpretar e relacionar – comparando diferentes culturas; colocando a cultura do outro em relação com a sua própria; identificando perspectivas etnocêntricas (na definição de sua rotina, atividades e gostos).
- Habilidades de descobrir e interagir – habilidade de buscar novos conhecimentos sobre uma cultura ou práticas culturais.

A atividade, portanto, contém referências culturais (ainda que poucas) a dois países, colocando-os em relação, como também os comparando à cultura de origem, o que estabelece uma esfera de interculturalidade na seção. Porém, devido à superficialidade das informações trazidas e mesmo das perguntas propostas aos alunos, podemos afirmar que o livro oferece muito pouco em vista do que se propõe a fazer e acaba transferindo essa tarefa ao professor, já que, ao invés de detalhar atividades e propostas extras ou oferecer atividades que realmente

dêem conta dos objetivos apresentados, acaba apenas sugerindo *sites* para que o professor o faça – o que não seria um problema, se não fosse uma constante em boa parte das seções.

4.3.4 Considerações sobre a abordagem cultural da coleção didática

Após nossas considerações quanto aos métodos desta pesquisa e, levando-se em conta os resultados de outras duas pesquisas sobre referências culturais em LD, consideramos baixa a quantidade de seções com referências a culturas específicas encontradas na coleção analisada. Como a percepção do que é cultural e a consequente associação a uma comunidade específica dependem não só dos elementos identificáveis em textos e imagens do LD, como também, de conhecimentos prévios do leitor, há uma chance de que o número de referências culturais percebidas pelo aluno seja menor do que aquelas consideradas neste trabalho, no que se faz essencial a mediação do professor.

Enquanto a maioria das seções apresenta conteúdos aparentemente neutros quanto à cultura, a maior parte das seções que trazem referências específicas inclui a cultura-alvo (com 42,1% das referências identificadas). No entanto, considerando-se os países-alvo em separado, percebemos que os Estados Unidos têm o mesmo número de referências que o Brasil. Além disso, há uma tentativa de maior aprofundamento quando se trata da cultura de origem, o que se dá não só através de informações ou imagens, mas com atividades e questões que levam os alunos a descobrir mais sobre o próprio país e a desenvolver uma consciência cultural mais crítica quanto à diversidade brasileira, especialmente na seção *Let's stop and think!*, voltada à reflexão e à discussão de temas desse teor.

O tratamento destinado aos outros países não se dá da mesma forma e costuma resumir-se ao oferecimento de informações ou à apresentação visual de algum aspecto. Junte-se a isso um fato que nos chamou a atenção: a pouca quantidade de informações ou atividades envolvendo pessoas e culturas orientais – ainda que um dos personagens centrais seja uma brasileira descendente de japoneses. Na maioria das vezes, as referências são mais visuais e quase nunca associadas a um país específico. Percebemos que, por toda a coleção, predomina uma perspectiva ocidental que nunca é questionada ou contraposta por textos ou opiniões que tragam as perspectivas de culturas orientais. As tradições ocidentais são postas como práticas universais, por exemplo, na representação da escola, da família, ou de um casamento envolvendo personagens fictícios, que reproduz um esquema tradicional: padre em uma igreja, noivo vestido em um terno e noiva de vestido branco.

Observando nossos apontamentos em conjunto é possível afirmar que a mesma neutralidade cultural e social encontrada na caracterização dos personagens e de suas interações pôde ser identificada ao longo das seções dos LD, inclusive na seção *Let's stop and think!*, havendo poucos casos de relações interculturais e uma tendência a evitar as comparações ou a abordar questões potencialmente conflituosas, confirmando um saneamento dos tópicos selecionados, como identificado por Gray (2002).

Apesar das diferentes nacionalidades dos personagens centrais e das referências a culturas específicas também em partes do livro fora da linha narrativa que gira em torno da escola internacional e do centro comunitário, poucas vezes são apresentadas relações interculturais enquanto diferença, evitando-se as comparações e mesmo a emissão de opiniões sobre diferentes culturas. As diferenças entre os personagens, por exemplo, limitam-se a seus diferentes gostos, o que também ocorre em atividades propostas na seção *Let's stop and think!*, como afirmamos. Nesta seção, percebemos o foco na cultura de origem e poucos casos em que dois ou mais países são colocados em relação a fim de estabelecer um grau de interculturalidade internacional (apenas 6 das 40 unidades desta seção na coleção).

Algumas das características apontadas reforçam as constatações feitas por Risager, em 1991, como a fragmentação e as discontinuidades na caracterização dos personagens e no tratamento dos temas e das situações apresentados nos LD da coleção, assim como a superficialidade e a neutralidade na representação da subjetividade dos personagens; porém, o tratamento de dois personagens em específico demonstra um afastamento dessa tendência, um por opor-se à constante positividade entre todos os outros personagens, o que ainda é feito de forma caricata, e outro por esboçar uma tentativa de aprofundar a subjetividade da personagem através de textos nos quais expressa seus sentimentos, pensamentos e opiniões.

Apesar do foco maior em países da cultura-alvo, que poderia levar a uma associação exclusiva do inglês a esses países, a língua é mais frequentemente apresentada como algo que permeia uma realidade próxima e palpável, sendo discutida com relação aos usos feitos no Brasil e pelos próprios alunos, o que já havíamos identificado na descrição dos elementos pré-textuais e no manual do professor durante a descrição inicial da coleção. Ela é, em geral, apresentada ao aluno como uma língua única, sendo exceção um exercício no qual os alunos substituem palavras da variedade inglesa pelos equivalentes americanos (os CD também apresentam sotaques associados aos dois países). Se, por um lado, a coleção apresenta uma perspectiva que caminha no sentido de apresentar o inglês como uma língua internacional localmente apropriada, por outro, prefere ignorar as questões de diversidade linguística, a qual é valorizada nas propostas educacionais brasileiras.

Após essas considerações, podemos nos voltar às perguntas propostas nesta pesquisa sobre o material analisado:

1. O LD prioriza o ensino de conteúdos de culturas específicas ou as referências culturais são usadas visando ao desenvolvimento do conceito de cultura de uma forma mais abrangente?

A maioria das seções não aborda aspectos culturais, nem mesmo quando incorporados ao uso da língua, ou trata as questões culturais de uma forma geral, universalizante, exceto quanto aborda a cultura-alvo. Esse foco, em detrimento do conhecimento e da reflexão sobre culturas estrangeiras, vai de encontro à necessidade de se estabelecer uma esfera de interculturalidade no EILI, levando ao apagamento das diferenças e contrapondo-se à necessidade de ensinar cultura como diferença, seja ela de caráter internacional ou intranacional (como visto na seção 2.3). Assim, apesar de haver momentos em que se parte de uma perspectiva *culture-specific*, a maioria da abordagem cultural dada aos países estrangeiros, quando há alguma, pode ser classificada como *culture-general*.

2. A quais países associam-se as culturas incluídas no LD?

Os países das três categorias usadas nesta pesquisa, a partir de Cortazzi e Jin (1999), são contemplados pela coleção, havendo maior concentração de referências à cultura-alvo. Brasil e EUA, no entanto, empatam em número de referências, sendo que aquele recebe um tratamento diferenciado. O foco nesses dois países parece apontar para duas tendências coexistentes: a valorização da cultura local e a reprodução da hegemonia cultural americana – fato que parece refletir a ambiguidade existente entre os brasileiros quanto à língua e à cultura americanas, conforme apontamos em 1.3. Já a presença de outros países, especialmente daqueles que não têm a língua inglesa como língua materna, bem como a discussão dos usos locais do inglês, podem refletir uma tentativa, ainda hesitante, de reconhecer a língua inglesa como língua internacional.

3. O livro propõe o desenvolvimento da competência (inter)cultural dos alunos e de que forma os aspectos culturais são abordados?

Além da baixa presença de referências culturais específicas, constatamos também que o desenvolvimento de uma competência intercultural ou mesmo cultural não constitui objetivo principal desta coleção. Apesar de propor atividades que podem desenvolver os saberes necessários identificados por Byram (1997), pudemos verificar que o trabalho desenvolvido é

ainda bastante incipiente e superficial. Além do mais, como focam muitas vezes a cultura local, não desenvolvem os saberes específicos necessários aos, cada vez mais comuns, encontros interculturais.

Apesar da preocupação em valorizar a cultura brasileira, orientação presente nos PCN e no PNLD, a coleção didática analisada falha quanto a outro aspecto presente em ambos, que é a adoção de um enfoque intercultural. Contrapõe-se também ao que é afirmado pelos próprios autores no manual do professor sobre a potencialidade oferecida pela experiência com uma língua estrangeira de conhecer outras formas de entender e organizar o mundo, promovendo “uma visão em perspectiva, a apreciação da diferença e a constante redefinição de aspectos identitários” (cf. 4.2.2).

Tendo apresentado os resultados de nossa análise de uma coleção didática, retomaremos os principais pontos apresentados ao longo desta pesquisa para traçar algumas considerações finais quanto à abordagem de aspectos culturais em LD, a partir da perspectiva que temos adotado de ensino de inglês como língua internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de nossa pesquisa foi marcado por questionamentos e reflexões sobre o lugar da cultura no ensino da língua inglesa, diante de uma realidade que vem se delineando ao longo de décadas, ou séculos, na qual uma língua hegemônica dissemina-se e passa a ser usada como língua estrangeira por um número de falantes superior ao número daqueles que a têm como língua materna ou primeira língua – tradicionalmente referidos como falantes nativos. Ainda que o uso de um idioma como língua internacional não seja inédito, o caso do inglês apresenta peculiaridades determinadas pelos contextos histórico, político e econômico em que se insere hoje que, de certa forma, o diferenciam, especialmente em se considerando o alto nível de globalização e intensificação de trocas internacionais em diversas áreas de atividade: comércio, turismo, ciência, prestação de serviços, educação, redes sociais, entre outras difíceis de prever.

Diante de um mundo em constante mudança, a educação se vê mais uma vez chamada a responder às novas necessidades da sociedade e, como a língua inglesa vem desempenhando papel importante nas comunicações entre indivíduos de diferentes lugares e também no acesso e na construção do conhecimento, torna-se uma das habilidades básicas a serem desenvolvidas nas escolas (GRADDOL, 2006), como direito de todos e não privilégio de alguns.

O seu uso como língua internacional implica, entre outras coisas: 1) a apropriação e a propriedade da língua por parte de todos que a utilizam e 2) a necessidade de um enfoque intercultural em seu ensino. A relevância desses dois aspectos pode ser assim explicada:

1) A **apropriação** e a **propriedade** da língua por parte de todos que a utilizam significam que um grande número de pessoas tem-se apropriado da língua inglesa em benefício de seus próprios interesses, na realização de projetos individuais ou coletivos e, dessa forma, a língua deixa de ser propriedade apenas dos chamados falantes nativos, o que nos leva a distanciar-nos do parâmetro tradicional de EILE, que posiciona o nativo como falante competente e, portanto, modelo ideal, e o não-nativo como falante imperfeito. A propriedade da língua por parte de falantes não-nativos significa também a legitimação do professor, do autor de LD e de outros especialistas em língua inglesa locais, além da abertura para uma pedagogia localmente desenvolvida, ainda que esta também se aproprie das contribuições de outros países.

Nesse sentido, também as leituras que nos remetiam à historicidade da disseminação do inglês e de seu ensino, bem como à sua significação política, cultural e educacional, fizeram-nos compreender que esta se dá de forma complexa ao redor do mundo, não podendo ser

explicada ou descrita sempre da mesma maneira, o que nos levou a voltar nosso olhar para o modo como questões culturais e pedagógicas constituem-se mais especificamente na realidade brasileira, sem perder de vista suas relações com o âmbito global.

2) A crescente interação entre diferentes culturas mostra-se como marca do mundo contemporâneo e, portanto, um **enfoque intercultural no ensino da língua** parece-nos essencial. Como pudemos ver no segundo capítulo, a cultura foi significada de diferentes formas ao longo da história, o que se refletiu em diferentes formas de abordá-la no ensino de línguas estrangeiras, este também dominado por várias concepções de linguagem e aprendizagem. Percebemos que, em geral, a cultura vinha sendo tratada como marginal ou acessória ao ensino de línguas e, só mais recentemente, surgiram propostas que, além de reconhecerem a ligação intrínseca entre língua e cultura, buscam ensinar esta última não apenas através da transmissão de informações sobre diferentes países, mas também a partir da abordagem consistente que desenvolva uma verdadeira competência (inter)cultural e uma consciência crítica.

Baseando-nos em algumas contribuições de Kramsch (1993), compreendemos que um enfoque intercultural no ensino de inglês deveria necessariamente tornar aspectos culturais de diferentes países explícitos para que sejam visíveis aos alunos; estabelecer uma esfera de interculturalidade, colocando a cultura estrangeira em relação com a cultura do aluno; e ensinar cultura como diferença, a fim de conscientizar os alunos da diversidade existente no mundo, apontando diferenças internacionais e intranacionais, partindo do princípio que identidades nacionais são parte importante nas interações entre indivíduos de diferentes países, apesar de não serem o único fator na formação das identidades dos indivíduos.

Esses dois aspectos relacionados ao EILI foram determinantes para estabelecermos o escopo desta pesquisa. O primeiro, ao pensarmos a produção de LD como parte de uma pedagogia localmente contextualizada, dentro da concepção de pedagogia apropriada (KRAMSCH; SULLIVAN, 1996), sendo ainda mais relevante diante de uma longa e forte tradição de importação de LD americanos e ingleses. Além disso, a recente inclusão de livros didáticos de língua estrangeira no PNLD colaborou para que fizéssemos um recorte na pesquisa, focalizando aqueles destinados ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. O segundo levou-nos a pensar o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva em que o ensino de aspectos culturais não contribui apenas com a ampliação de conhecimento de mundo do aluno, mas também representa um meio de levá-lo a uma consciência crítica da realidade e de desenvolver certas habilidades e atitudes que, cremos, são cada vez mais necessárias para sua constituição e atuação enquanto cidadão local e cidadão do mundo.

Observamos que a centralidade do LD na produção, circulação e apropriação de conhecimento (LAJOLO, 1996), especialmente no Brasil, demanda uma visão crítica por parte do professor (cf. capítulo 3). Além de sua função pedagógica, o LD é ele mesmo um produto cultural e uma mercadoria, ou seja, situa-se na intersecção de três grandes áreas: a educação, a cultura e o mercado, todas igualmente importantes em sua constituição. No Brasil, considerando-se a educação pública, a elaboração do LD envolve, ainda, diretrizes oficiais específicas expressas nos vários critérios estabelecidos pelo PNLD (o qual torna o governo federal o maior comprador deste tipo de livro no mercado nacional). Através da observação do tratamento dado a aspectos culturais ao longo da história, constatamos que os LD acabam refletindo, de alguma forma, as discussões e as propostas teóricas, seja através de mudanças superficiais ou apresentando novas propostas pedagógicas. Ainda que uma avaliação de LD não seja diretamente uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem, todas as questões acima mencionadas o tornam interessante e relevante objeto de pesquisa para avaliar como articulam os diferentes significados de cultura que circulam na sociedade a partir de uma perspectiva pedagógica.

A análise da coleção didática permitiu-nos identificar características importantes que devem ser pensadas por autores e professores de língua inglesa. Primeiramente, a baixa quantidade de referências a culturas específicas ou a existência de referências muito vagas aos contextos estrangeiros devem ser vistas como um problema, já que estas referências constituem um primeiro passo fundamental para qualquer trabalho pedagógico que busque ampliar a consciência cultural dos alunos. O EILI prevê a inclusão de referências não só às culturas dos países tradicionalmente associados à língua inglesa (alvo) como também às culturas de outros países (internacional), independentemente de terem a língua inglesa como primeira língua, a fim de desenvolver uma competência que seja pluricultural, como visto no QECR (cf. 2.2.2), e também de contrapor-se à hegemonia cultural dos EUA e da Inglaterra, sem excluí-los. Além disso, referências à cultura brasileira (origem) são importantes não só no sentido de valorizá-la, mas também de contrapô-la às culturas estrangeiras e, a partir dessa esfera de interculturalidade, discutir as diferentes formas de significar a realidade. O tratamento diferenciado dado à cultura de origem que identificamos na coleção não constitui, portanto, um problema em si, mas a ausência desse tratamento quando se refere às culturas estrangeiras mostra-se também prejudicial à aprendizagem sobre cultura.

Em segundo lugar, também em contrariedade com um ensino intercultural, observamos a neutralidade sociocultural tanto na caracterização de personagens como na discussão de temas culturais e a tendência a minimizar ou ignorar as diferenças e os possíveis conflitos

advindos das relações interculturais. Há, por exemplo, a discussão de estereótipos do Brasil, mas não de outros países. Identificamos também uma perspectiva ocidental permeando as seções analisadas, que faz com que a maioria dos temas seja percebida como significada por todos da mesma forma. Talvez haja aí um receio de criar representações reducionistas de outros países ou de levar os alunos a julgamentos etnocêntricos, o que poderia ser contraposto pela adoção do princípio de ensinar cultura como diferença, mostrando que toda cultura, assim como a língua, é sempre plural, heterogeneamente constituída e dinâmica, com valores e significados renegociados de modo constante, em movimentos de conservação e transformação (cf. 2.1).

Kramsch (1993:228) identifica que, em nome da tolerância cultural e do pluralismo democrático, há relutância em fazer com que alunos contraponham sua cultura a outra, a fim de que interpretem e construam sua própria realidade cultural e faz o uso de duas metáforas para melhor compreendermos a questão: pontes e fronteiras. Ela propõe que a educação intercultural busque concentrar-se menos nas pontes e mais em desenvolver uma profunda compreensão das fronteiras, já que “podemos ensinar a fronteira, mas não podemos ensinar a ponte”, ou seja, podemos falar, delimitar e ensinar sobre as diferenças de valores, os conflitos, as relações de poder, mas não podemos ensinar diretamente como resolvê-los. Acreditamos que é também nesse sentido que Freire entende a relação entre educação e mudança (1979), já que a educação, ainda que fundamental para a mudança, principalmente ao tornar o indivíduo criticamente consciente de sua realidade, não opera a mudança por si.

Em terceiro lugar, nos poucos casos em que se estabelecia algum nível de interculturalidade, o trabalho com os saberes constituintes da competência intercultural mostrou-se ainda superficial e inconsistente. Além disso, seguindo a proposta de inserir essa aprendizagem intercultural da língua inglesa em uma filosofia de educação política e de consciência cultural crítica (BYRAM, 1997), notamos que os LD da coleção analisada não oferecem contribuição significativa, apesar de esboçar algumas tentativas nesse sentido, demandando que o professor realize esforços para compensar a ausência de atividades que proponham tarefas bem elaboradas para atingir esses objetivos.

Tendo em vista todos os aspectos mencionados, devemos considerar que o debate sobre tais temas tem-se intensificado e a dimensão sociocultural no ensino de línguas estrangeiras está em processo de desenvolvimento, requerendo maior interdisciplinaridade na produção de LD, como apontado por Risager (1991) ao analisar LD das décadas de 1950 a 1980. Mudanças significativas como as que, cremos, se fazem necessárias para o EILI, costumam demorar a influenciar práticas há muito adotadas, devido à coexistência de diferentes

significados, hábitos e valores. Como vimos em Stern (1983), por exemplo, as contribuições das ciências sociais demoraram a influenciar o ensino de línguas devido à ascendência da linguística que, durante muito tempo, imprimiu um ensino voltado para aspectos estritamente linguísticos e cujas influências perduram ainda hoje.

Dessa forma, novos esforços devem ser envidados para consolidar uma abordagem intercultural consistente no ensino de língua inglesa. Nesse sentido, cremos que a investigação da abordagem cultural nos LD atuais tem muito a contribuir para melhor compreendermos como as questões levantadas nesta pesquisa vêm sendo tratadas nos diferentes LD disponíveis no mercado brasileiro, a fim de verificar se as características aqui encontradas constituem uma tendência entre os LD em geral ou entre aqueles elaborados tendo em vista o PNLD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPEL, Gabriela; LANTOLF, James P. Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research. In: APPEL; LANTOLF (editors). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New York: Ablex Publishing Corporation, 1998, p. 1 – 30.

APTER, Emily. Untranslatables: a world system. **New Literary History**, 39, 2008, p. 581–598.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 221-247.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 47, n. 2, dez. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 03/06/2011.

AUROUX, S. O fato da gramatização. In: **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000, p. 35-63.

BASABE, Enrique A. From De-Anglicization to Internationalisation: Cultural Representations of the UK and the USA in Global, Adapted and Local ELT Textbooks in Argentina. **Profile Issues in Teachers` Professional Development**, n. 7, Universidad Nacional de Colombia, 2006 , p. 59-75. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=169213802005>>. Acesso em: 13/11/2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoievsky**. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2005, p.1-100.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: **O que falar quer dizer: A economia das trocas linguísticas**. Portugal: DIFEL, 1998, p.21 –52.

BRASIL, DIVISÃO DE ATOS INTERNACIONAIS. Memorando de entendimento sobre educação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América. Brasília: MRE, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011**. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia de livros didáticos PNLD 2011- Língua estrangeira moderna** (anos finais do ensino fundamental). Brasília: MEC, 2010b.

BRUMFIT, Christopher. Teaching English as a world language. In: **Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own**. Oxford, OUP, 2001, p. 115 – 125.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CORBETT, John B. **An intercultural approach to English language teaching**. Series: Languages for intercultural communication and education, 7. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. Cultural Mirrors – materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (ed.) **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

COUNCIL OF EUROPE. **The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp>. Acesso em: 30/06/2011.

CRUZ, N.C. Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, v.15, 2006. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Cruz.pdf>. Acesso em: 22/07/2011.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. 2ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

_____. **English as a Global Language**. 2ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

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

EDUCATION FIRST. **EF EPI – English Proficiency Index 2011**. <www.ef.com.br/epi>. Acesso em 15/05/11.

ERES FERNÁNDES, I. Gretel M. Língua e Cultura: Integração na aula de língua estrangeira. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, Ano 1, n.1, dez., 2002, p. 39 - 44.

ERLING, E. J. **International / Global / World English: is a consensus possible?** In Postgraduate Conference Proceedings, The University of Edinburgh, Department of Applied Linguistics, 2000. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3lkGOnUDBMoJ:www.ling.ed.ac.uk/~pgc/archive/2000/subs/elizabeth.ps+international/Global/World+English:+Is+a+Consensus+possible+%2B+erling&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 15/06/2011.

_____. The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. **English Today**, v. 21, n. 1, p. 40-44, jan., 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6ª Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FISHMAN, Joshua A. Sociology of English as an additional language. In KACHRU, Braj (ed). **The other tongue. English across cultures**. USA: Pergamon Institute of English, 1983, p.15-22.

FORSMAN, Liselott. **The cultural dimension in focus : promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom**. Åbo : Åbo Akademi University Press, 2006.

_____. On the changing role of English language education: promoting respect for difference in the language classroom, **Intercultural Education**, 2010, 21: 6, p. 505 – 518.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRADDOL, David. **English Next**. UK: British Council, 2006. Disponível em: <www.britishcouncil.org/learning-research>. Acesso em 10/03/2011.

GRAY, John. The global coursebook in English language teaching. In: Block, David; Cameron, Deborah. **Globalization and language Teaching**. London: Routledge, 2002.

GUEST, Michael. A critical ‘checkbook’ for culture teaching and learning. **ELT Journal**, Volume 56/2 April, OUP, 2002.

JORDÃO, Clarissa M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de ciências sociais. A questão social no novo milênio. Coimbra, Setembro/2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>>. Acesso em 08/06/2010.

KACHRU, Braj (ed). **The other tongue. English across cultures**. USA: Pergamon Institute of English, 1983.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in language teaching**. Oxford: OUP, 1993, p. 205 – 232.

_____. **The Cultural Component of Language Teaching**. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1996. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>> Acesso em: 03/03/2010.

_____. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 1998.

KRAMSCH, Claire; SULLIVAN, Patricia. **Appropriate pedagogy**. ELT Journal, 50/3,199-212. Oxford: OUP, 1996.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000706.pdf>>. Acesso em: 19/07/2011.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999.

LUND, Ragnhild. **Questions of Culture and Context in English Language Textbooks - A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway**. Tese (Doutorado). Institutt for fremmedspråk Det historisk-filosofiske fakultet Universitetet i Bergen . Noruega, 2006.

MACHADO, Nílson J. **Educação: projetos e valores**. 5ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

McARTHUR, T. Is it world or international or global English, and does it matter? **English Today**, v. 20, n. 3, p. 3-15, jul. 2004.

McKAY, Sandra. **Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches**. Oxford: OUP, 2002. p.1 – 16 e 81 – 100.

_____. Teaching English as an international language: the Chilean Context. **ELT Journal**, volume 57/2, OUP, April, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NEUNER, Gerhard. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: BYRAM, Michael (ed.) **Intercultural Competence**. Council of Europe, 2003, p. 15-62.

NOGUEIRA, Márcia C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

PAIVA, Vera L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p.127-140.

_____. História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera L. L.(org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PAIVA, Vera L.M.O.; PAGANO, Adriana S. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: Ammon, Ulrich (ed.). **The dominance of English as a Language of science**. Mouton de Gruyter.2001. p. 425-445. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/outlook.htm>> Acesso em: 03/06/2011.

PEN CLUBE PORTUGUÊS. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (Trad. Wanda Ramos). Portugal, 1996. Disponível em: <http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm>. Acesso em 15/07/2011.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. New York: Longman, 1994.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. ELT Classroom as an Arena for Identity Clashes. In: CARMAGNANI, Ana M. G.; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 79 – 90.

_____. **Por uma linguística crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. (Trad. Fábio Lopes da Silva). In: SILVA, F.L.; RAJAGOPALAN, K. (org). **A linguística que nos faz falhar – investigação crítica**. São Paulo: Parábola editorial, 2004, p.11 – 38.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; PEREIRA, Maria N. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes C. (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. bras. S. Serrani-Infante. In: Signorini, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RISAGER, Karen. Cultural references in European textbooks. An evaluation of recent tendencies. In: BUTTJES, Dieter; BYRAM, M. (Eds.) **Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of English language teaching**. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1991, p. 181-192.

RÓNAI, Paulo. **Babel e Antibabel ou o problema das línguas universais**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

SANTOS, Cibele M. C. **O livro didático do ensino fundamental**: as escolhas do professor. Dissertação (Mestrado). UFPR, Curitiba, 2007.

SANTOS, Denise. Reconceptualizing textbooks in culture teaching. **Academic Exchange Quarterly** 11/1: 36-40, 2007.

SANTOS, José L. **O que é cultura**. São Paulo: brasiliense, 1994. 15ª edição.

SEIDLHOFER, Barbara. A concept of International English and related issues: from ‘real English’ to ‘realistic English’? Texto apresentado na conferência: **Languages, diversity, citizenship: policies for plurilingualism in Europe** (Novembro, 2002). Council of Europe, 2003.

SILVA, Ezequiel T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

STERN, Hans H. **Fundamental Concepts of language teaching**. Oxford:OUP, 1983.

UR, Penny. English as a lingua franca. 2006. Apresentação disponibilizada no *site* da Cambridge University Press: <<http://www.cambridge.org.br/site/news/?id=10963>>.

VOLOŠINOV, V.N. (Bakhtin. M) **Marxism and the Philosophy of Language**. New York: Seminar Press, 1973. p. 45 – 106.

VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WHORF, Benjamin L. **Language, Thought and Reality**. Massachussets: MIT Press, 1970.

WIDDOWSON, H.G. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, 28, 377-389.

ZACCHI, Vanderlei J. **Linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP, São Paulo, 2009.

MATERIAL ANALISADO

SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeu. Links: English for Teens – 6º ano. São Paulo: Ática, 2009. (Versão do professor, inclui CD).

_____. Links: English for Teens – 7º ano. São Paulo: Ática, 2009. (Versão do professor, inclui CD).

_____. Links: English for Teens – 8º ano. São Paulo: Ática, 2009. (Versão do professor, inclui CD).

_____. Links: English for Teens – 9º ano. São Paulo: Ática, 2009. (Versão do professor, inclui CD).

ANEXO

Categorías analíticas de Risager (1991: 182-183)

1. The micro-level. Phenomena of social and cultural anthropology:
 - a. the social and geographical definition of characters
 - b. material environment
 - c. situations of interaction
 - d. interaction and subjectivity of the characters: feelings, attitudes, values and perceived problems

2. The macro-level. Social, political and historical matters:
 - a. broad social facts about contemporary society (geographical, economical, political, etc.)
 - b. broad socio-political problems (unemployment, pollution, etc.)
 - c. historical background

3. International and intercultural issues:
 - a. comparisons between the foreign country and the pupil's own
 - b. mutual representations, images, stereotypes
 - c. mutual relations: cultural power and dominance, co-operation and conflict

4. Point of view and style of the author(s)

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro com referências culturais a países específicos por livro e unidade

L6

	Alvo				Origem		Internacional			
	EUA		ING/RU		BRA		I-LI		I-nLI	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
L6U1	2	13,3	2	14,3	4	16,7	0	0,0	2	22,2
L6U2	1	6,7	0	0,0	2	8,3	0	0,0	0	0,0
L6U3	2	13,3	2	14,3	1	4,2	0	0,0	0	0,0
L6U4	1	6,7	2	14,3	2	8,3	0	0,0	0	0,0
L6U5	1	6,7	1	7,1	1	4,2	0	0,0	0	0,0
L6U6	3	20,0	1	7,1	2	8,3	0	0,0	0	0,0
L6U7	2	13,3	4	28,6	4	16,7	6	100,0	3	33,3
L6U8	2	13,3	1	7,1	1	4,2	0	0,0	1	11,1
L6U9	1	6,7	1	7,1	5	20,8	0	0,0	3	33,3
L6U10	0	0,0	0	0,0	2	8,3	0	0,0	0	0,0
	15	100,0	14	100,0	24	100,0	6	100,0	9	100,0
	29				24		15			

L7

	Alvo				Origem		Internacional			
	EUA		ING/RU		BRA		I-LI		I-nLI	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
L7U1	1	11,1	1	20,0	3	33,3	3	60,0	3	27,3
L7U2	1	11,1	0	0,0	1	11,1	0	0,0	0	0,0
L7U3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
L7U4	3	33,3	1	20,0	1	11,1	1	20,0	1	9,1
L7U5	1	11,1	0	0,0	0	0,0	1	20,0	1	9,1
L7U6	0	0,0	0	0,0	1	11,1	0	0,0	0	0,0
L7U7	0	0,0	1	20,0	1	11,1	0	0,0	4	36,4
L7U8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
L7U9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
L7U10	3	33,3	2	40,0	2	22,2	0	0,0	2	18,2
	9	100,0	5	100,0	9	100,0	5	100,0	11	100,0
	14				9		16			

continua

continuação

L8

	Alvo				Origem		Internacional			
	EUA		ING/RU		BRA		I-LI		I-nLI	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
L8U1	4	16,7	2	20,0	4	21,1	1	25,0	0	0,0
L8U2	2	8,3	0	0,0	1	5,3	0	0,0	3	15,8
L8U3	3	12,5	0	0,0	4	21,1	0	0,0	1	5,3
L8U4	1	4,2	1	10,0	2	10,5	0	0,0	2	10,5
L8U5	3	12,5	1	10,0	1	5,3	0	0,0	3	15,8
L8U6	4	16,7	2	20,0	2	10,5	3	75,0	1	5,3
L8U7	2	8,3	2	20,0	3	15,8	0	0,0	6	31,6
L8U8	3	12,5	2	20,0	1	5,3	0	0,0	3	15,8
L8U9	1	4,2	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0
L8U10	1	4,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	24	100,0	10	100,0	19	100,0	4	100,0	19	100,0
	34				19		23			

L9

	Alvo				Origem		Internacional			
	EUA		ING/RU		BRA		I-LI		I-nLI	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
L9U1	0	0,0	0	0,0	2	16,7	1	50,0	2	16,7
L9U2	2	12,5	0	0,0	0	0,0	1	50,0	3	25,0
L9U3	4	25,0	2	66,7	1	8,3	0	0,0	4	33,3
L9U4	1	6,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
L9U5	1	6,3	0	0,0	3	25,0	0	0,0	1	8,3
L9U6	0	0,0	0	0,0	2	16,7	0	0,0	0	0,0
L9U7	2	12,5	0	0,0	2	16,7	0	0,0	1	8,3
L9U8	2	12,5	0	0,0	1	8,3	0	0,0	0	0,0
L6U9	1	6,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
L9U10	3	18,8	1	33,3	1	8,3	0	0,0	1	8,3
	16	100,0	3	100,0	12	100,0	2	100,0	12	100,0
	19				12		14			

Legenda:

EUA – Estados Unidos da América

ING – Inglaterra

RU – Reino Unido

BRA – Brasil

I-LI – países do grupo internacional, falantes de língua inglesa

I-nLI – países do grupo internacional, não-falantes de língua inglesa

L – livro seguido do ano escolar ao qual é dirigido

U – unidade

APÊNDICE B – Saberes envolvidos na competência intercultural (Byram, 1997) presentes na seção *Let's stop and think!*

1. Conhecimento (saberes)
2. Atitudes (saber ser)
3. Habilidades de interpretar e relacionar (saber compreender)
4. Habilidades de descobrir e interagir (saber aprender e fazer)
5. Consciência cultural crítica e educação política (saber se engajar)

	1	2	3	4	5
L6U1	X				X
L6U2	X		X		
L6U3		X			
L6U4		X	X		
L6U5					
L6U6		X	X		X
L6U7					
L6U8		X			
L6U9	X	X		X	X
L6U10		X			
L7U1	X		X	X	
L7U2					X
L7U3					
L7U4					X
L7U5		X			
L7U6					X
L7U7					X
L7U8					
L7U9					
L7U10	X		X		
L8U1	X			X	
L8U2					

continua

continuação

L8U3					
L8U4					X
L8U5	X		X	X	
L8U6	X			X	
L8U7					X
L8U8	X	X	X		X
L8U9		X			
L8U10					
L9U1					X
L9U2					
L9U3	X		X	X	X
L9U4					X
L9U5		X	X		X
L9U6					
L9U7	X	X	X	X	X
L9U8					X
L9U9					
L9U10					