UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

INTERCULTURALISMO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: É NA TUA LÍNGUA QUE FALO, MAS É NA MINHA LÍNGUA QUE TE COMPREENDO

Suzana Ferreira Paulino

Recife
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

INTERCULTURALISMO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:

É NA TUA LÍNGUA QUE FALO, MAS É NA MINHA LÍNGUA QUE TE COMPREENDO

Suzana Ferreira Paulino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profª. Drª. Nelly Medeiros de Carvalho
Co-orientadora: Profª. Drª. Abuêndia Padilha Pinto

Recife
2009

Paulino, Suzana Ferreira

Interculturalismo e ensino de língua inglesa: é na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo / Suzana Ferreira Paulino. – Recife: O Autor, 2009.

137 folhas: il., fig., tab.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Lingüística aplicada. 2. Cultura. 3. Língua inglesa. 4. Comunicação intercultural. 5. Competência comunicativa. I. Título.

801	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
410	**CDD (22.ed.)**	**CAC2009-44**

SUZANA FERREIRA PAULINO

Interculturalismo e Ensino de Língua Inglesa: É na Tua Língua que Falo, mas é na Minha Língua que Te Compreendo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª Nelly Medeiros de Carvalho
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier
LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Wilma Peregrino de Morais
COMUNICAÇÃO - UFPE

Recife – PE
2009

Dedico este trabalho a três mulheres muito importantes na minha vida:

Minha mãe, Josefa Galdino Ferreira, por me fazer acreditar na capacidade de realizar meus sonhos, pelo estímulo e apoio para concretizá-los.

Minha filha, Maria Isabella, para que este trabalho de pesquisa seja um exemplo de perseverança e incentivo na busca e realização dos seus objetivos e dos seus sonhos.

Abuêndia Padilha Pinto, sua vida e história são dádivas. Mais que professora, educadora-mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência, minha saúde física e mental e pelas oportunidades com que ele me presenteou. Agradeço pela sabedoria e consciência nas minhas escolhas e tomadas de decisão, pessoais e acadêmicas.

À minha mãe, Josefa G. Ferreira, pelo amor, incentivo aos estudos e apoio incondicionais em todos os momentos da minha vida, sendo meu refúgio e meu ninho nos momentos bons e nos não tão bons assim. Pela paciência e respeito às minhas necessidades e pontos de vista, pelo cuidado, amor e carinho dispensados à minha filha, cuidando dela com toda dedicação e amor de mãe-vovó.

À minha filha, Maria Isabella, por existir em minha vida. Pelo carinho, pelas alegrias e pelo conforto que seus sorrisos, abraços e beijos me proporcionaram quando o cansaço e o desespero tentavam se aproximar.

Ao meu pai, João Carlos Paulino, aos meus irmãos, João Carlos Paulino Filho, Anderson Paulino e Artur Paulino pelo apoio e cuidado a mim e a minha filha dispensados.

A Jefferson de Alencar, pelo apoio, incentivo e dedicação nos momentos que mais precisei. Pelo incentivo ao meu aprimoramento intelectual e pelo suporte emocional, além de se dedicar inteiramente à nossa filha nos momentos em que eu não pude estar presente fisicamente.

À Orquídea Guimarães pela preciosa colaboração e apoio nos momentos difíceis.

À Profª. Drª. Nelly Carvalho, minha orientadora, pessoa que sempre admirei, desde a graduação no curso de Letras da UFPE, pelo conhecimento construído e pela leveza e alegria com que conduz o processo de ensino-aprendizagem. Pelos conselhos nos momentos de dúvida e pela crença na minha capacidade de desenvolver um excelente trabalho acadêmico.

À Profª. Drª. Abuêndia Padilha, minha mãe acadêmica, pelas orientações, pelo apoio e exemplo de ser humano evoluído e profissional da educação. Um modelo de pessoa e

educadora, competente na formação de professores e pesquisadores, humanizando o ensino, sempre considerando seus aspectos cognitivos, mas principalmente valorizando os seus fatores emocionais.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Xavier, pelos ensinamentos, pela colaboração e pelo exemplo de profissional competente.

À Profª. Drª. Wilma Peregrino de Morais pela presteza e contribuição.

Às Profªs. Drªs. Gilda Lins e Isaltina Gomes, pela leitura crítica e presteza na suplência examinadora deste estudo.

A todos os professores da graduação por me guiarem nos primeiros passos da pesquisa científica, especialmente a Vera Moura minha orientadora da especialização em Lingüística Aplicada ao ensino de língua inglesa, que me incentivou muito, foi companheira e amiga. Ela é um grande exemplo para mim e uma das responsáveis pela minha escolha de dedicar-me à carreira acadêmica.

Aos professores do Programa de pós-graduação em Letras da UFPE, Marlos Pessoa, Virgínia Leal, Stella Telles, Kazuê Saito, Beth Marcuschi e Ermelinda Ferreira pelos ensinamentos e aprendizados construídos ao longo do curso.

Aos professores visitantes Konstanze Jungbluth, Caroline Miller e Dominique Maingueneau.

À Maria da Paz, minha primeira professora de Língua Portuguesa, que me fez se apaixonar pela educação e gostar de estudar e falar outras línguas. Aos professores Enoque, Kátia, Creso, Paulo Ney e Maria José que me ajudaram a construir o conhecimento com base no amor pela educação e crença na superação.

À Terezinha Ferraz pelo apoio e exemplo, pessoal e profissional, na pessoa representante do CIS – Centro de Idiomas SENAC e, atualmente, na gerência incomparável da Faculdade SENAC.

A todos os meus colegas de mestrado, especialmente a Noadia Íris da Silva, Ewerton Ávila dos Anjos Luna, Giselda Vilaça, Roberta Godoy e Aldenora pela amizade construída em bases de confiança, respeito e alegria, por direta e indiretamente me apoiarem, incentivarem e serem exemplos de responsabilidade e comprometimento acadêmicos.

À Maria José Gomes, Anderson Rios, Amaury, Elisabeth, Rogéria e Paulo Roberto por plantarem no meu coração a semente da responsabilidade e da busca pelo conhecimento.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, na pessoa da Profª. Ângela Paiva Dionísio.

A Jozaías Santos e Diva Rêgo Barros pelo suporte e empenho nas orientações e na solução de questões administrativas, sendo companheiros durante todo o processo.

Aos bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Letras, Aline, Natana, Daladiana, Paulo e Carla.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos, o que possibilitou a minha dedicação integral às pesquisas acadêmicas.

Je te parle dans ta langue et c'est dans mon langage que je te comprends (Edouard Glissant)

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa abrange o conhecimento da sua cultura, permitindo que os educandos compreendam os valores, os comportamentos e as práticas sociais que representam o povo do idioma estudado. O ensino desta língua deve ser baseado no diálogo entre as culturas e nos conhecimentos prévios dos alunos para promover o interculturalismo e desenvolver a competência intercultural e a consciência identitária, possibilitando observações críticas e aprendizado. O objetivo geral deste trabalho foi investigar o tratamento dado aos aspectos culturais, visíveis e invisíveis, nos livros didáticos de língua inglesa, das coleções Connect (2006) e New ACE (2002). Nossa pesquisa está baseada nos pressupostos teóricos do Interculturalismo sugeridos pelos seguintes autores: Dooly (2005), Kramsh (2001), Freire (1996) e Goodenough (1971); da Abordagem Comunicativa, Hymes (1972) e do Sócio-interacionismo, Vygotsky (2003, 2000). Concluímos que as duas coleções analisadas possuem elementos culturais visíveis e alguns invisíveis, o que indica um avanço. Entretanto, suas abordagens são superficiais, pois não há um tratamento adequado dos temas, tampouco, atividades que guiem os alunos à construção da competência intercultural e da consciência crítica.

Palavras-Chave: Lingüística Aplicada. Cultura. Interculturalismo. Língua Inglesa. Competência.

ABSTRACT

The English teaching-learning process comprehends the knowledge of their culture, providing students the chance to understand the values, behavior and social practices that represent the people of this language. The emphasis in teaching this idiom must be on the dialogue between cultures and student's previous knowledge to develop cultural competence and identity awareness, allowing critical observations and learning. Our general objective is to investigate the treatment given to visible and invisible cultural aspects in the textbooks of the English-language collections Connect (2006) and New ACE (2002). Our research is based on the theoretical bases of the Interculturalism, suggested by Dooly (2005), Kramsh (2001), Freire (1996), Goodenough (1971); the Communicative Approach, by Hymes (1972) and the Social Interactionism, by Vygotsky (2003, 2000). We concluded that the two analyzed pedagogical collections provided visible and some invisible cultural elements. However, the approaches are superficial, because there is no adequate treatment of the contents or activities that take the students to the construction of the intercultural competence and critical awareness.

Key-Words: Applied Linguistics. Culture. Interculturalism. English Language. Competence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

C1: Connect 1

C2: Connect 2

C3: Connect 3

C4: Connect 2

CCm: competência comunicativa

CC: competência cultural

Cf: conferir

EF: ensino fundamental

HCI: habilidade comunicativa intercultural

LD-LI: Livro didático de língua inglesa

LE: língua estrangeira

LI: língua inglesa

NA1: New Ace 1

NA2: New Ace 2

NA3: New Ace 3

NA4: New Ace 4

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs-LE: Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação da metáfora do iceberg, de Goodenough..... 30
Figura 2- Imagem ilustrativa do mito da caverna de Platão..... 33
Figura 3- Representação da libertação da caverna e da transformação ocorrida..... 35
Figura 4- Esquema de elaboração do significado e da carga cultural compartilhada do signo..... 49
Figura 5- Zona de Desenvolvimento Proximal..... 64
Figura 6- Livros que compõem a coleção New ACE (2002)..... 68
Figura 7- Imagens dos livros que compõem a coleção Connect (2006)..... 68
Figura 8 - New ACE 3 : 54……. 71
Figura 9 - New ACE 2: 30…....……. 73
Figura 10 - New ACE 2: 56……...….. 74
Figura 11 - New ACE 3: 64…….. 76
Figura 12 - New ACE 3: 65…….. 77
Figura 13 - New ACE 4: 65…….. 80
Figura 14 - New ACE 3: 80…….. 82
Figura 15 - New ACE 4:46……... 84
Figura 16 - Connect 1: 17….. ……. 89
Figura 17 - Connect 2:6…… 90
Figura 18 - Connect 4:78…….. 91
Figura 19 - Connect 2 : 54……... 93
Figura 20 - Connect 2 : 66…… 94
Figura 21 - Connect 3: 5……..……. 95
Figura 22 - Connect 2:96…….……. 97
Figura 23 - Connect 1 : 40…… 98
Figura 24 - Connect 1:92…….. 99
Figura 25 - Connect 1 : 60…… 102
Figura 26 - Connect 2: 110……... 103
Figura 27 - Connect 4: 68……. 105
Figura 28-Imagem que simboliza a convivência respeitosa entre membros de diferentes culturas..... 117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Explicação do mundo visível e do mundo invisível no mito da caverna..... 34
Tabela 2 - Demonstração do paralelo estabelecido entre os conceitos de mundo visível e invisível no mito da caverna e a situação do indivíduo com e sem consciência intercultural..... 36
Tabela 3 - Descrição e comparação das coleções New ACE e Connect..... 69
Tabela 4 - Divisão da coleção New ACE (2002)..... 70
Tabela 5 - Divisão da coleção Connect (2006)..... 86
Tabela 6 – Resultados comparativos das coleções New ACE e Connect..... 107

ANEXOS

1 - Texto sobre aldeia Ianomami - Fonte: New ACE 3: 60..... 126
2 - Texto sobre a família Schürmanns - Fonte: New ACE 2: 57..... 127
3 - Texto sobre a celebração do Dia de Ação de Graças - Fonte: New ACE 2: 100..... 128
4 - Texto sobre a destruição de carros - Fonte: New ACE 4:76..... 129
5 - Texto sobre o méxico - Fonte: New ACE 3:116..... 130
6 - Imagem de meninas jogando futebol - Fonte: Connect 2:9..... 131
7 - Texto relacionado a Harry Potter - Fonte: Connect 4:80..... 132
8 - Imagem referente à alimentação Norte-Americana - Fonte: Connect 2:93..... 133
9 – Imagem de pessoas famosas e atletas – Fonte: Connect 1:18..... 134
10 – Imagem das profissões – Fonte: Connect 4:106..... 135
11 – Imagem da comemoração de aniversário de um cão - Fonte: New Ace 2:92..... 136
12 – Imagem das profissões – Fonte: New ACE 1:73 137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15
CAPÍTULO I: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 20

CAPÍTULO II: DA CULTURA AO INTERCULTURALISMO..... 24
2.1 Cultura e Intercultura..... 24
2.1.1. Percepção e Consciência Interculturais e o Mito da Caverna de Platão..... 31
2.1.2. Construções Identitárias Individual e Coletiva nas Relações Interculturais..... 38
2.1.2.1. Etnocentrismo x Relativismo Cultural..... 41
2.2. Língua e Cultura..... 44
2.2.1. Léxico e Cultura..... 45
2.2.2. Carga Cultural das Palavras..... 47
2.3. Competências Comunicativa e Cultural..... 50
2.3.1 Conhecimentos Interculturais x Habilidades Comunicativas Interculturais..... 52

CAPÍTULO III: OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DO INTERCULTURALISMO..... 54
3.1. Memória social de um povo..... 54
3.2. Tradução cultural..... 58
3.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a cultura no ensino de língua inglesa..... 60
3.4. O livro didático de língua inglesa e a abordagem intercultural..... 61
3.4.1. O Professor Intercultural na perspectiva comunicativo-interacionista..... 63

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS..... 66
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS..... 110
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 119
ANEXOS 125

Introdução

A globalização foi um vetor para a transformação do conceito identitário, pelo fato de o mercado, a informação e a cultura mundiais tornarem-se acessíveis a muitas pessoas em todos os lugares do planeta através dos meios de comunicação modernos. Assim, muitos indivíduos têm acesso a saberes e produtos de diversas culturas, possibilitando o conhecimento de outros valores e costumes.

Devido à expansão dos meios de comunicação, à globalização e a todas as transformações sociais, econômicas e políticas que advêm do novo contexto sócio-histórico no qual o mundo todo está inserido, saber comunicar-se em alguma língua estrangeira (LE) é uma habilidade essencial ao homem do mundo contemporâneo. Contudo, além de empenhar-se para aprender a falar fluentemente outro idioma, o indivíduo deve ocupar-se de estudar sobre a cultura do povo da língua que está sendo aprendida, no caso desta pesquisa, a língua inglesa (LI).

O exposto acima se deve ao fato de ser no âmago de uma cultura que residem as marcas diferenciais, as quais permitem uma interação coerente e compreensiva entre membros de diferentes comunidades lingüísticas no mundo. Estes itens: comportamentos, costumes e crenças representam a essência de um povo e sua comunicação e, juntamente com os fatores lingüísticos, favorecem a aprendizagem de uma língua, pois entendemos que língua e cultura se inter-relacionam.

Tais elementos culturais, até então pouco estudados, devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, especialmente no momento político e econômico em que vivemos, devido aos acordos internacionais realizados e às constantes inserções tecnológicas na vida do nosso povo.

Pensando na invasão tecnológica e nas implicações da globalização, em 2001 foi adotada a declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural, que tem as seguintes diretrizes: diversidade cultural e pluralismo, diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, diversidade cultural e direitos humanos, diversidade cultural e criatividade, diversidade cultural e solidariedade internacional (JOACHIM, 2007).

O objetivo deste documento foi combater as ameaças oriundas desse processo globalizante: o desaparecimento de algumas línguas, a perda da identidade cultural dos povos por incorporações de elementos externos às suas tradições que pudessem ocorrer por imposições políticas e comerciais, protegendo a diversidade cultural.

Na tentativa de evitar tais ameaças foram recomendadas nesta declaração universal: 1) a implantação de políticas culturais e educativas que pudessem integrar as diferentes identidades culturais; 2) o incentivo da mídia à solidariedade local e internacional, e descentralização; 3) estímulo à criatividade; 4) uma campanha a favor dos valores. Sendo valores entendido como: a) a formação de uma consciência ecológica e o desenvolvimento de uma cidadania pluralista; b) os valores espirituais e crenças; c) as línguas como vetores de valores culturais (op. cit.). Tais recomendações podem ser desenvolvidas nos diversos ambientes da atuação humana como em casa, na comunidade, no trabalho e na escola.

Observando pelo prisma educativo-intercultural, refletindo sobre a situação da educação no Brasil, especificamente do ensino de língua inglesa, da interferência direta de elementos globalizados provenientes da nova ordem mundial e de aspectos de outras culturas em nossa vida e na nossa língua, emerge a necessidade da inclusão de práticas interculturais no processo de ensino aprendizagem do referido idioma.

As práticas interculturais têm o poder de retratar o modo de vida de um determinado povo, classificá-los e diferenciá-los de outros povos. Essas experiências supõem o inter-relacionamento da linguagem, cultura, sociedade e vivência para a construção de conhecimento individual e coletivo. Portanto, numa abordagem consciente das múltiplas culturas que compõem o mundo e por estarmos inseridos em uma cultura que é parte de um todo, devemos incentivar o respeito às crenças e costumes do povo da língua aprendida e a permanência dos seus valores e da sua própria língua.

Por defendermos o diálogo entre língua e cultura, é essencial que conheçamos o idioma de um povo para apreciarmos e interagirmos com as suas tradições, e vice-versa, sabendo respeitá-las e diferenciá-las das outras representações existentes no mundo. Compreendemos a língua como um construto sócio-historicamente situado. Portanto, ela é passível de incorporações, transformações e mudanças em seus aspectos fonético-fonológico, semântico, gramatical, discursivo e lexical. Todos eles são importantes no processo de ensino-

aprendizagem de uma LE e podem representar as identidades lingüístico-culturais dos falantes.

Tendo em vista as atuais realidades educacional e sócio-histórica brasileiras, frente às transformações globalizadas, esta pesquisa apresenta reflexões sobre importantes aspectos que estão em evidência no contexto pedagógico, pesquisados na academia e que se apresentam nas salas de aula. Ela busca verificar a presença e o tratamento dispensados aos aspectos culturais nos livros didáticos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nossos objetivos foram alcançados através da avaliação dos LDs-LI que compõem o *corpus* deste trabalho. De acordo com Gomes de Matos e Carvalho (1984), avaliar é um processo essencialmente humano, pois envolve fatores razoáveis e emocionais. Estamos em constante processo avaliativo, decidindo que roupa é mais adequada para determinada situação, avaliando a real necessidade de adquirirmos um determinado bem de consumo ou quanto tempo precisamos para desenvolver uma atividade. Quando o fazemos, estamos empregando nosso senso crítico, nossa consciência, além de aspectos emotivos, como o desejo e as preferências.

Para que o processo de avaliação seja considerado válido e relevante, o avaliador deve ser objetivo, sistemático, racional e imparcial, abrangendo aspectos plurais e precisos. Quando o avaliador é externo ao tema em questão, ou seja, não está diretamente envolvido com o tema pesquisado, atuando na área, por exemplo, sua avaliação tende a ser mais objetiva. Em contraponto, quando o avaliador é interno, ou seja, está lidando diretamente com os aspectos referentes ao tema analisado, o processo avaliativo é menos imparcial que o primeiro por ele ser conhecedor de detalhes sobre o que está sendo investigado.

Tomando por base tal afirmação, empreendemos uma avaliação científica de livros didáticos de língua inglesa, quanto ao tratamento dos elementos culturais visíveis e invisíveis nos referidos materiais didáticos. Embora tenhamos consciência de que todo ser interpreta baseado em seus conceitos e valores, convém ressaltar que em nossa pesquisa de caráter acadêmico analisaremos com imparcialidade o *corpus*, evitando interpretações e influências de aspectos meramente emocionais e aleatórios.

Dessa forma, é imprescindível apresentarmos nossa compreensão de avaliação, uma vez que avaliaremos os LDs. Compreendemos avaliação como um processo contínuo, flexível, adaptável e humano.

Desejamos contribuir com informações relevantes sobre a abordagem cultural no ensino de língua inglesa, visando a fornecer subsídios para a prática pedagógica de professores, despertando-os para desenvolver a consciência intercultural dos alunos no ensino deste idioma. Esta colaboração também é em relação aos estudos sobre os livros didáticos, especialmente os de Língua Inglesa, relacionando-os à temática intercultural. Acreditamos que este trabalho pode incentivar os envolvidos no processo educativo a ampliar seus universos de conhecimentos e entendimentos, evitando a marginalização no tratamento de costumes ou tradições estrangeiras no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Para tanto, nossa pesquisa de caráter intercultural e multidisciplinar será realizada à luz da Lingüística Aplicada, apoiada nos pressupostos teóricos do Interculturalismo sugeridos pelos seguintes autores: Dooly (2005), Kramsh (2001), Freire (1996) e Goodenough (1971); da Abordagem Comunicativa por Hymes (1972) e do Sócio-interacionismo com Vygotsky (2000/2003).

Para uma melhor compreensão do conteúdo deste trabalho, apresentamos uma visão geral dos capítulos que virão a seguir.

O primeiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos adotados para alcançarmos nossos objetivos. O segundo versa sobre cultura, percepção e consciência (inter)culturais sob o prisma pedagógico, fazendo um intertexto com o Mito da Caverna de Platão. Ele discorre, também, acerca da construção das identidades, do combate ao etnocentrismo e da expressão do relativismo nas relações entre diferentes povos. Aborda, ainda, as conexões existentes entre cultura e linguagem no ensino de língua inglesa, além das competências comunicativa e cultural. Também fala a respeito da correlação cultura-ensino de língua inglesa em interface com a lexicologia, abrangendo a carga cultural das palavras.

No terceiro capítulo discorremos sobre as questões da memória social, da tradução cultural, da relação entre os PCNs-LE e o livro didático de língua inglesa, além de salientar o papel do professor intercultural.

Posteriormente, apresentamos o capítulo quatro que compreende a análise dos dados, revelando a investigação do *corpus* e os resultados encontrados com o trabalho realizado. Finalmente, apontamos as implicações pedagógicas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa e as considerações finais.

CAPÍTULO I: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A prática diária como docente de língua inglesa nos fez perceber a falta de abordagem intercultural adequada nas propostas dos livros didáticos de inglês para alunos brasileiros. Em decorrência deste fato, sentimos a necessidade de contribuir com as pesquisas sobre o livro didático de inglês, no que se refere ao interculturalismo, pela carência de pesquisas sobre o tema. Nesta pesquisa, investigamos a presença e o tratamento dispensados aos aspectos culturais nos livros didáticos de língua inglesa à luz do Interculturalismo. Este capítulo apresenta o percurso metodológico que adotamos.

Baseados nos pressupostos teóricos adotados, a investigação buscou responder às seguintes perguntas: há ocorrência de elementos culturais visíveis? Há ocorrência de elementos culturais invisíveis? Como estes aspectos culturais acima são trabalhados? Qual a relevância da abordagem intercultural para a formação cidadã dos alunos?

Hipótese

A hipótese aqui defendida é que a abordagem "cultural" proposta pelos autores dos livros didáticos de língua inglesa, direcionados a alunos brasileiros é superficial e simplesmente uma menção para atender a uma exigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE). Dessa forma, após a análise aqui apresentada, pretendemos confirmar tal suposição.

Objetivos da pesquisa

Temos como objetivo geral investigar nos livros didáticos de língua inglesa (LDs-LI), o tratamento dado aos aspectos culturais visíveis, aqueles que são facilmente identificáveis em uma cultura, como culinária e vestimentas, e aos invisíveis que são comportamentos, crenças e costumes perceptíveis apenas no convívio com a comunidade (Goodenough, 1971). Apontamos como objetivos específicos diferenciar os conhecimentos de habilidades comunicativas interculturais, verificar como a consciência da existência de outros construtos favorece a aprendizagem de língua inglesa e a formação crítica do ser.

Metodologia

- **Delimitação do *corpus***

Analisamos a presença e o tratamento dos aspectos culturais visíveis e invisíveis de Goodenough (1971) são tratados nos textos dos 8 livros didáticos de língua inglesa das duas coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa. São elas: New ACE, 2002 e Connect, 2006. Ambas são de editoras internacionais, mas com conteúdo voltado para estudantes brasileiros de língua inglesa.

1. New Ace (2002) – dos autores Eduardo Amos e Elisabeth Prescher, com a participação de Cleide Silva e Maria Lúcia Puzzi. A coleção da editora Longman, contém 4 livros, cada um com 16 unidades divididas em quatro blocos bimestrais, com uma revisão para cada bloco e uma sessão extra, na qual são abordados temas transversais, intercalando esses blocos. Cada bloco é subdividido em 4 unidades que por sua vez abordam 3 sessões: *vocabulary, grammar e language patterns*.

2. Connect (2006) – dos autores Jack C. Richards & Carlos Barbisan, com a participação de Chuck Sandy. A coleção é da editora Cambridge University Press e possui 4 livros, constando 8 unidades. Cada uma contendo 5 lições, com uma mini-revisão depois das 2 primeiras lições e uma revisão após a quinta lição, 8 projetos temáticos, uma sessão de conferência de aprendizagem, lista de verbos e lista de palavras. Cada lição se divide nas seguintes sessões: *Word Power, language focus, listening* e *speaking*. Existe uma sessão chamada *connections* que focaliza a leitura e a relaciona com a escrita e com as outras habilidades.

As duas coleções supracitadas foram selecionadas por figurarem entre as mais adotadas pelas escolas, de acordo com uma lista divulgada pela SBS-book club, em 2007.

- **Coleta e análise dos dados**

Após a delimitação do *corpus*, coletamos os dados nos textos verbais e não-verbais presentes nos livros didáticos selecionados. De posse destes, procedemos às análises

qualitativa e comparativa do *corpus,* associando à teoria apresentada na fundamentação que se refere aos pressupostos do interculturalismo, do comunicativismo e do sócio-interacionismo.

A análise foi realizada pautada na utilização de critérios e técnicas avaliativas baseados em Gomes de Matos e Carvalho (1984). Realizamos um processo avaliativo situado, ou seja, considerando-se um contexto sócio-cultural, político e educacional. Consideramos as funções do livro didático, seu público alvo, sempre julgando através de critérios estabelecidos pela abordagem teórica supracitada.

Em nossa pesquisa, os índices dos livros didáticos que compõem nosso *corpus* foram considerados, para tentarmos entender a noção de cultura explícita ou subjacente à proposta pedagógica das coleções. Entretanto, salientamos que não serão nossos únicos objetos de análise, uma vez que entendemos que o uso do índice como única fonte de pesquisa torna a avaliação incompleta e insuficiente para atender aos nossos objetivos.

Portanto, nossa análise contemplou os objetivos mencionados pelos autores (quando existentes) e o conteúdo verbal e não-verbal de cada lição dos LDs. Entendemos que não basta verificar se um fenômeno ocorre, pois apenas este foco não contemplaria nossos objetivos, tampouco traria contribuições relevantes às discussões acadêmicas, uma vez que a freqüência de aparecimento não pressupõe a qualidade da abordagem.

Escolhemos analisar livros didáticos de língua inglesa voltados para o ensino fundamental séries finais, abrangendo os quatro anos do ciclo (5ª, 6ª, 7ª e 8ª), porque o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir da 5ª série e por esta etapa ser mais favorecida pela existência e distribuição dos referidos materiais de LI. Enquanto que no ensino médio não há a obrigatoriedade de entrega de LDs pelo governo, além de ser uma formação voltada para o vestibular. Ao mesmo tempo, algumas escolas utilizam apostilas elaboradas pelos próprios professores com objetivos específicos de preparação para a aprovação nesse processo seletivo, desconsiderando os elementos culturais da língua.

Outro fator que nos levou a investigar os LDs destas quatro séries foi o fato de acreditarmos ser nos primeiros contatos com o idioma estudado, que os alunos devem ter acesso à discussão e ao desenvolvimento crítico-culturais sobre os aspectos que envolvem as relações culturais e lingüísticas entre povos de diferentes línguas.

Nossa investigação dos LDs será descritiva, qualitativa e comparativa, tendo sempre em mente o quê, como e para quem avaliar. Decidimo-nos por uma abordagem qualitativo-crítica, pois, segundo Mason (1996), este tipo de abordagem entende como o mundo social é experienciado, interpretado e compreendido. Tal perspectiva de análise está em consonância com os objetivos da nossa pesquisa.

Idealizamos a temática da pesquisa a partir da exigência social, de uma demanda crescente na educação, especialmente de línguas estrangeiras, a necessidade do ensino de cultura quando do ensino de língua inglesa. Iniciamos os trabalhos com leituras de livros, teses, dissertações e artigos científicos, além de outras eventuais fontes como pesquisas na Internet.

Indicamos nossa concepção de interculturalismo, diferenciando conhecimentos interculturais e habilidades comunicativas interculturais. Verificamos qual a relevância da memória no processo de construção de sentidos e analisamos criticamente os dados coletados na pesquisa e a partir dos resultados desta análise, concluímos nosso trabalho. No decorrer da análise dos dados, relacionamos as abordagens teóricas à nossa investigação.

Neste trabalho, referimo-nos ao ensino de língua inglesa, delimitando a noção de língua inglesa ao inglês norte-americano para atender a um critério metodológico. Sabemos das diferentes expressões desta língua em diversos países em todo o mundo, suas variações lingüísticas e culturais. Entretanto, elegemos a variação americana por ser o representante mundialmente conhecido e ter elementos culturais mais disseminados internacionalmente através da música, cinema, e devido às relações comerciais e políticas.

Para melhor compreender a abordagem cultural no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, analisamos os referidos livros didáticos de língua inglesa, observando os dados à luz do interculturalismo, da abordagem comunicativa e da Lingüística Aplicada.

CAPÍTULO II: DA CULTURA AO INTERCULTURALISMO

2.1. Cultura e Intercultura[1]

A globalização provoca mudanças radicais nas perspectivas sociais, comerciais, políticas e históricas de uma sociedade. Estas, por sua vez, culminam em transformações culturais em todo o planeta que se revelam nas experiências diárias dos membros da cada comunidade. Devido a essas transformações, as pessoas mudam suas relações com o mundo e com a língua, e seus valores socioculturais e até morais são influenciados pelas imposições políticas e econômicas das grandes potências internacionais.

Esse fenômeno é chamado por Carvalho (1999) de violência simbólica, por essa cultura estrangeira ser imposta do mais forte ao mais fraco, assumindo um caráter desleal. Inicialmente, essas mudanças atingem o dia-a-dia dos grupos sociais, seus hábitos e comportamentos e serão refletidas também na língua, posto que esta e a cultura se inter-relacionam.

A relação língua-cultura deve ser abordada pedagogicamente nos ambientes de ensino e considerada em todos os contextos educativos e sociais. A escola, instituição responsável pela preparação e inclusão dos indivíduos na sociedade, através do ensino formal, tem a responsabilidade de promover o ensino (inter)cultural, mas tem negligenciado esta prática, perpetuando a tradição conteudista de ensino e não despertando os alunos para o desenvolvimento de consciência e atitudes que reconhecem a existência de outros saberes diferentes daqueles que são preconizados na sua comunidade.

A escola, a política e a ciência pregam, em seus discursos, que o Brasil é um país pluricultural. Entretanto, percebe-se que esta atribuição é limitada à simples referência aos povos que influenciaram na formação do povo brasileiro e suas contribuições na culinária, religião, música e no léxico (JOACHIM, 2007). A cultura é, pois, vista como algo dissociado do cotidiano social e isolado em determinadas comunidades.

---

[1] O emprego das palavras *cultura, interculturalismo, intercultural e carga cultural* será freqüente e se repetirá ao longo de toda a pesquisa por serem termos que trazem em si um sentido específico e por não haver outras palavras que expressem exatamente o sentido evocado no uso de cada uma delas neste texto.

Observando o contexto em que a cultura está sendo abordada socialmente, visamos a apoiar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa à luz do interculturalismo, trazendo à tona, nesta pesquisa, esta temática polêmica que é o tratamento dos aspectos interculturais nos livros didáticos de inglês.

Mas, o que é exatamente cultura? Em primeiro lugar, é essencial esclarecermos que não há um consenso sobre a definição deste termo, apenas conceitos, geralmente conflitantes, na maioria das vezes divergentes, que são mais adequados a determinados contextos, criados para atender às necessidades de áreas específicas. A seguir, explicitaremos a etimologia e diversos significados deste vocábulo, algumas considerações sobre ele e afirmaremos nosso posicionamento assumido como embasamento teórico para esta pesquisa.

Historicamente, a raiz latina da palavra cultura é *Colere*, significando cultivar e habitar, adorar e proteger. Originalmente, cultura significa "lavoura" ou "cultivo agrícola" (EAGLETON, 2000). Dessa noção mais primária e orgânica, ligada à natureza, cultura passou a designar as práticas diárias e os conhecimentos sobre as artes, o mundo e a história.

Burke (2005) faz uma divisão da história cultural em clássica, história social da arte e história da cultura popular. A primeira fase refere-se à análise das obras de arte que eram entendidas como representantes absolutas da cultura. A segunda vê a cultura como reflexo da sociedade, relacionando-a a transformações sociais e políticas. A terceira fase ocupou-se da cultura popular. O autor e suas obras são referências internacionais nos estudos culturais com contribuições no âmbito social, cultural, histórico e político. Sua leitura é indispensável para a compreensão da cultura.

A definição clássica de cultura é atribuída a Tylor (1871, In BRITANNICA, 1998), para quem a cultura inclui todas as capacidades, habilidades e hábitos adquiridos pelo homem em sua vivência como membro de uma sociedade.

Segundo o Dicionário de Lingüística (1973:163), "Cultura é o conjunto complexo das representações, dos juízos ideológicos e dos sentimentos que se transmitem no interior de uma comunidade." Tal definição abrange as artes, o conhecimento de mundo, o relacionamento entre os homens, a religião, os julgamentos de um povo sobre outro, o preconceito e todos os itens que representam o mundo exterior.

De acordo com Kramsch (2001), antes da Segunda Guerra Mundial, cultura significava conhecimento sobre literatura, instituições sociais e eventos históricos adquiridos pela tradução de textos escritos. A autora afirma que o trabalho de Robert Lado "Linguistics Across Cultures", em 1957, foi a primeira tentativa de interligar língua e cultura de uma forma educacionalmente relevante.

Durante o século XX, vários conceitos de cultura foram criados pelas disciplinas das ciências sociais, todos visando a atender às necessidades de cada área, adequando cada conceito aos elementos pertinentes ao seu campo de atuação. Entretanto, não existe uma definição categórica e absoluta, mas aquelas que atendem, ao menos momentaneamente, às demandas científicas e sócio-históricas das sociedades.

Para a sociologia, cultura é o conjunto de normas e valores compartilhados pelos membros de um grupo social (SEIDL, 1998), considerando-se as tradições, crenças, instituições. Por outro lado, a psico-sociologia entende a cultura como "a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou de uma categoria de pessoas"[2] (tradução nossa), (HOFSTEDE, 1991 *apud* ALVAREZ, 1997).

Duranti (1997) lista alguns conceitos de cultura sob diversas perspectivas: como algo distinto da natureza; de acordo com uma visão cognitiva; sob a ótica semiótica; como sistema de mediação; a partir das idéias pós-estruturalistas; como sistema de participação. Cada perspectiva dessas atende a uma determinada área do conhecimento.

De acordo com Brown (1987), cultura constitui-se num estilo de vida que engloba tudo o que pensamos, o que sentimos, o contexto no qual existimos e nos referimos aos outros. É um conjunto de elementos que une as pessoas, que o autor chama de "cola". Ele afirma ainda que os diferentes construtos mentais em vários grupos sociais são os responsáveis pelas diversas formas de cultura. Portanto, cada construto existente determina o ponto de vista com o qual os integrantes de uma sociedade vão analisar, avaliar e interpretar o mundo.

---

[2] "la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o de una categoría de personas"

Murdock (1961, *apud* BROWN, 1987) enumera sete universais dos padrões culturais de comportamento:

1) Originam-se na mente humana;
2) Facilitam interações ambientais e humanas;
3) Satisfazem necessidades humanas básicas;
4) São cumulativas e se ajustam a mudanças em condições internas e externas;
5) Tendem a formar uma estrutura consistente;
6) São aprendidas e partilhadas por todos os membros de uma sociedade;
7) São transmitidas para as novas gerações.

Estes universais estão fortemente relacionados à condição humana de interação com o homem e o meio, de compartilhamento de saberes e de construção de legado. Quando o autor fala em universais, refere-se às características partilhadas em todas as sociedades, entretanto existem outros aspectos que são específicos e diferenciados para cada comunidade cultural. Eles são reconhecidos pelos seus membros, tais como: expressões idiomáticas, hábitos cotidianos, valores e crenças.

Ainda na linha das ciências sociais Banks & McGee (1989, *In* UNIVERSITY OF MINESSOTA, 1997), discorrem o seguinte sobre cultura:

> [...] A essência de uma cultura não é seus artefatos, ferramentas, ou outros elementos culturais tangíveis, mas como os membros do grupo interpretam, usam e os percebem. São os valores, símbolos, interpretações e perspectivas que distinguem uma pessoa de outra em sociedades modernizadas;[...].[3](tradução nossa)

Os referidos autores alegam que as ciências sociais reconhecem a essência da cultura como o uso, a percepção e a interpretação dos elementos culturais e não simplesmente a existência e materialidade de artefatos e ferramentas. São as práticas invisíveis realizadas com esses elementos que constituem o núcleo cultural e é através dessas ações comuns que os membros de cada comunidade se identificam e se reconhecem.

---

[3] "[…] The essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use, and perceive them. It is the values, symbols, interpretations, and perspectives that distinguish one people from another in modernized societies;[…]."

Essa interpretação pragmática do termo abrange os referenciais culturais de um grupo que são perceptíveis e/ou adquiridos apenas no convívio com um dado grupo. A ênfase é dada no processo, nas ações e não nos produtos materiais que se originam dessas práticas.

Uma visão poética de cultura é a assumida por T. S. Eliot (1948 apud EAGLETON, 2000), quando ele diz que a cultura pode ser descrita como aquilo que faz a vida valer a pena ser vivida, todas as formas de vida de um povo, do nascer ao morrer, da manhã até a noite e até enquanto dorme. Nessa visão, cultura é entendida como algo mais inconsciente, nem sempre perceptível.

A conceituação supracitada compreende cultura como um processo integral de relacionamentos, vivências naturais e construtos convencionados pelo grupo que são transmitidos no dia-a-dia da sociedade. Dessa forma, para que a sua construção ocorra não é acionado mecanismo específico algum, mas o aprendizado ocorre inconscientemente.

Para Chauí (2003:251), cultura é "um conjunto de práticas sociais pelas quais os homens se relacionam entre si e com a natureza, agindo sobre ela e modificando-a, fundando dessa forma uma organização social que passa de geração a geração". Essa definição abrange a relação direta do homem com a natureza e sua intervenção sobre ela, pressupondo uma construção e entrega de um legado. Ela diz respeito às práticas coletivas que pertencem aos diversos grupos sócio-culturais e que os representam enquanto grupo cultural.

Por sua vez, Finkielkraut (1983) faz uma divisão interessante de cultura: erudita e popular. A primeira diz respeito às manifestações artísticas clássicas como literatura, teatro e obras de arte. Já a cultura popular compreende o modo de vida cotidiano de uma comunidade. Entendemos que as duas classificações se complementam, constituindo-se num contínuo conceitual.

Para estudos interculturais, cultura é um conjunto de características de comportamento e interações partilhadas, construtos cognitivos, e compreensão afetiva que são aprendidas através de um processo de socialização. Essas características partilhadas identificam os membros de um grupo cultural ao mesmo tempo em que os diferenciam de outro grupo. Em linhas gerais a cultura envolve afeto, emoção, interação, memória, família e origem. (UNIVERSITY OF MINESSOTA, 1997).

Em contrapartida, Brooks (1964) divide cultura em dois tipos: cultura x Cultura, uma com “c” minúsculo, referindo-se às práticas do cotidiano de um povo; outra com “C” maiúsculo que se relaciona às obras de arte. Essa classificação assume, claramente, uma postura preconceituosa e excludente ao apresentar menor valor aos modos de vida e costumes simples do dia-a-dia de uma sociedade, atribuindo-lhes um “c” minúsculo. Enquanto que às obras de arte em todas as suas expressões: artes plásticas, música clássica e literatura é atribuído um “C” maiúsculo, conferindo-lhe superioridade e status.

Não podemos compactuar com tal classificação, pois sabemos que “culturalmente” convencionou-se que algo escrito com letra maiúscula possui maior valor e/ou credibilidade do que alguma coisa escrita com letra minúscula. Não concordamos, pois acreditamos que toda e qualquer expressão sócio-cultural de um grupo tem sua importância. Nossa proposta não é atribuir maior ou menor valoração às diversas manifestações culturais, mas promover o reconhecimento e o respeito entre todas elas.

Adotando uma perspectiva cognitivista, Goodenough (1971) define cultura como o conhecimento, a organização das coisas, das pessoas, seus comportamentos e suas emoções. O referido autor faz uma divisão entre cultura visível e cultura invisível, sendo a primeira formada por todos os aspectos que são facilmente perceptíveis como pertencentes a um grupo, por exemplo, a comida, a língua, as artes, a religião e a vestimenta.

Quanto à cultura invisível, esta tem a ver com os comportamentos, as crenças e todos os hábitos adquiridos inconscientemente e que são característicos do grupo que as pratica e não são percebidos por indivíduos que não pertencem a esse grupo. O autor esclarece a sua classificação, utilizando a metáfora do *iceberg,* sendo a cultura visível a ponta do *iceberg* e a cultura invisível sua base. O que é invisível (a base) fica submerso nas águas do mar e constitui a essência e solidificação do conceito, sendo estes aspectos muito significativos para serem observados, visto que eles são os alicerces para a existência dos outros. A seguir, ilustraremos tal comparação.

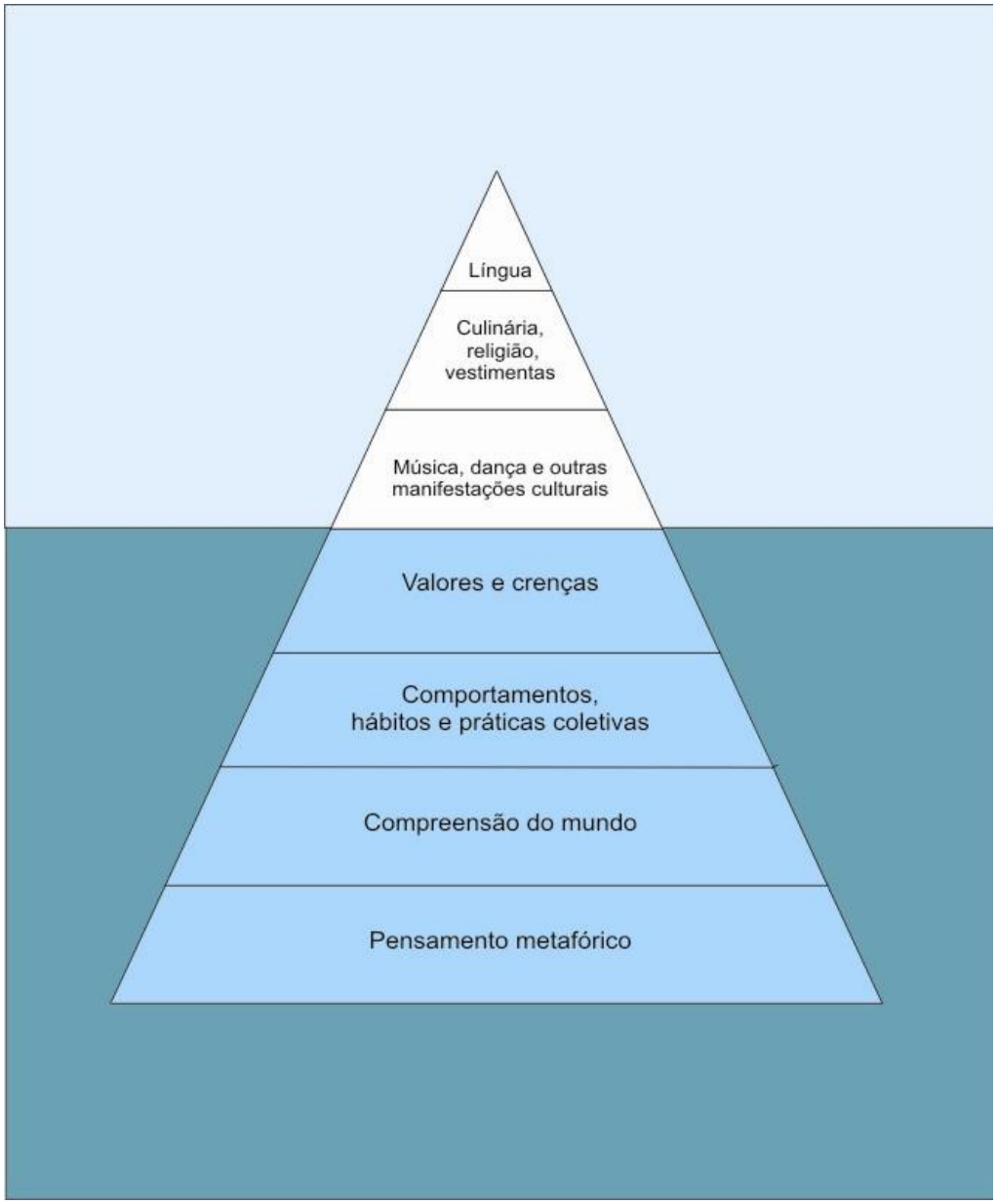


Figura 1 – Representação da metáfora do iceberg de Goodenough (1971). (formatação da autora)

Na figura acima, a pirâmide simboliza o *iceberg* ao qual Goodenough (1971) se referiu na explicitação do seu conceito de cultura. O azul mais escuro representa o mar, o outro tom de azul sobreposto a este, representa a base do *iceberg* que fica submersa nas águas e a parte branca simboliza a ponta do *iceberg* que fica visível acima das águas. Note-se que a ponta do *iceberg* é a menor parte dele e ela que fica exposta, enquanto que a sua base, a maior parte, fica invisível sob as águas do mar.

Os elementos que estão no topo da figura são aqueles que podemos identificar sem dificuldades em uma dada cultura, pois estão explícitos nas comunidades (língua, culinária,

música, dança), por isso são facilmente perceptíveis. Os que estão submersos são aqueles que não conseguimos identificar de imediato, portanto, precisamos conviver com aquele grupo para podermos perceber esses elementos (pensamento metafórico, compreensão de mundo, valores, comportamentos).

Entendemos cultura como o conjunto de elementos explícitos e/ou implícitos nos grupos sociais que revelam seu modo de vida, seus valores; e que através dele podemos diferenciar os vários grupos culturais existentes. Nossa idéia de cultura assumida nesta pesquisa está em consonância com o pensamento de Goodenough (1971).

A classificação de cultura em visível e invisível, do referido autor, permite-nos fazer uma analogia com a idéia de Platão sobre os mundos visível e invisível, que se manifesta no Mito da Caverna, criado pelo filósofo em seu livro "A República" (380-370 a.C.). Esta metáfora é um construto capaz de fazer-nos compreender a condição dos homens ao longo dos tempos, representando filosófica e criticamente a situação destes enquanto seres ignorantes. Percebemos a adequação deste texto com o referente cultural destacado nesta pesquisa, pelo seu caráter didático e sua mensagem reflexiva sobre o papel da educação na formação cidadã dos alunos, como veremos a seguir.

2.1.1. Percepção e Consciência (Inter)Culturais e o Mito da Caverna de Platão

O pensamento filosófico possui estreita relação com o processo educativo por promover o diálogo e desenvolver consciência crítica sobre os conhecimentos. As perguntas que representam os pilares do pensar filosófico questionam a condição humana, sua existência, seu papel e sua ação perante a sociedade. Elas geram reflexões sobre os dilemas da humanidade e a sua relação com o meio que a cerca. Quem sou eu? Onde estou? Para onde vou? Qual é a minha missão no mundo?

As reflexões (respostas) geradas por elas possuem um elo com a existência e as práticas culturais humanas. Elas referem-se à origem, à identidade, ao espaço no qual o ser está inserido (local ou global), ao reconhecimento deste lugar, às intervenções do indivíduo no meio com vistas a atender às suas necessidades. Relacionam-se ainda às mudanças, à evolução humana e ao papel do indivíduo enquanto membro de um coletivo para contribuir com a existência humana no mundo.

Estes aspectos supracitados estão intrinsecamente relacionados às questões culturais. Pela relação que pode ser estabelecida entre a filosofia e a educação, utilizamos uma metáfora filosófica, "O mito da caverna", para fazermos uma analogia ao tema cultural no desenvolvimento deste trabalho.

O mundo se apresenta de diferentes formas para as diversas culturas existentes. Tal afirmação sugere que a maneira como cada grupo vê o mundo representa a percepção que seus membros têm da realidade na qual vivem. E essa forma de ver o mundo é motivada pelo conjunto de fatores culturais compartilhados pelos membros dos diversos grupos. Portanto, a visão de mundo do indivíduo é determinada a partir do ponto de vista convencionado coletivamente pelo grupo, mesmo que esta aquisição seja inconsciente.

Esse processo é enriquecido quando reconhecemos no outro um ser cultural, dotado de saberes peculiares ao seu grupo de origem e/ou convívio. A percepção e a consciência interculturais são atitudes construídas e desenvolvidas em sociedade. Ter consciência intercultural significa reconhecer que existem outras representações da realidade no mundo, que tudo que nos parece certo e melhor pode não o ser para outros povos. Tal consciência evita a universalização dos conceitos culturais, reconhecendo e respeitando as identidades distintas das suas, convivendo em harmonia, evitando assim, a (in)tolerância cultural.

Por conseguinte, as interações humanas entre si, entre as comunidades culturais e com a natureza criam o ambiente ideal para a troca de saberes, construção de conhecimento e identidade coletiva que levam ao desenvolvimento de atitudes crítico-perceptivas. É esse espaço sócio-cultural democrático o *locus* ideal para diminuir ou eliminar o preconceito e evitar a perpetuação de práticas universalistas e etnocêntricas, estimulando o entendimento e o respeito a construtos distintos dos seus. Para orientar tal situação, o interculturalismo deve estar presente em todo processo comunicativo que envolve povos de diferentes línguas e costumes, inclusive na sala de aula de LI.

A escola é a instituição que deve abordar formalmente estas questões e desenvolver nos alunos consciência e relativismo culturais, respeito às práticas alheias e valorização dos seus referenciais históricos e sociais.

Para auxiliar-nos a explicitar as nossas idéias sobre percepção e consciência interculturais, e a sua importância para o desenvolvimento crítico e a construção de cidadania dos indivíduos, fizemos uma analogia destes conceitos com "O mito da caverna"[4] descrito por Platão em 380-370 a.C.

Figura 2 – Imagem dos homens aprisionados na caverna, representando o Mito da Caverna de Platão. Captada em<http://www_educ_fc_ul_pt-docentes-opombo-seminario-platao-images-caverna5_gif_arquivos/caverna2.htm> Acesso em: 15 Set. 2008

Havia homens presos em uma caverna desde a infância, de frente para uma parede na qual eram refletidas as sombras de pessoas e objetos que passavam do lado de fora. As imagens projetadas, mesmo sendo indefinidas, eram entendidas como reais, pois eram os únicos referenciais que eles possuíam do mundo exterior. Esses indivíduos compreendiam as coisas apenas pelo que lhes era visível no muro. Da mesma forma é a pessoa sem conhecimento intercultural, porque ela se baseia em seus conhecimentos prévios e não sabe perceber a existência de outros construtos, tampouco distinguir as diferenças existentes entre as várias culturas no mundo e a sua, posto que acredita ser o seu referencial o único e verdadeiro.

A referida metáfora aborda a limitação do homem enquanto ser ignorante, sem conhecimento e sabedoria por estar confinado em uma caverna, desde criança, acorrentado, sem ver a entrada desta. Nela, Platão traz a reflexão sobre o ser sem educação e as implicações desta condição para sua atuação no mundo.

---

[4] *In* PLATÃO. 2006. *A Republica*. Coleção Paidéia. São Paulo: Martins Editora.

Compreendemos que o pensar filosófico é um espaço de reflexão crítica do conhecimento e se relaciona com a ação educativa. Cumpre-nos salientar que em "A República" é defendida a idéia de que através da educação o indivíduo desenvolve habilidades para favorecer o coletivo. É a instrução que o leva ao mundo visível, ou seja, ao conhecimento, à inteligência, ao bem-pensar para a intervenção cidadã no mundo.

Portanto, esta alegoria é adequada à nossa analogia, pois entendemos que quando o indivíduo está, de tal forma, ligado às próprias tradições culturais (sua caverna) a ponto de desconhecer, não entender ou desrespeitar a cultura alheia, é como se estivesse aprisionado. Ele compreende o mundo apenas de acordo com os referenciais que possui; para os homens da caverna, as sombras na parede, e para os estudantes, seus valores, comportamentos e crenças.

Assim, o homem deixa de ver o mundo como ele realmente é lá fora e o aluno deixa de perceber as outras manifestações culturais existentes no planeta. Ele se apóia no que vê e desconsidera outras possibilidades porque estas são invisíveis para eles. Platão compreende os dois universos, os quais chama de mundo visível e mundo invisível, da seguinte maneira:

Mundo visível	Mundo invisível
Sua geografia é o espaço sombrio da caverna	Sua geografia é o universo fora da caverna
Caracteriza-se pela escuridão	Caracteriza-se pela claridade do Sol, permitindo o alcance da ciência e do conhecimento
O homem se encontra encadeado, preso na caverna	Homem liberto da caverna, investigando tudo ao seu redor, conhecendo as formas perfeitas
Homem dominado pelas sensações e pelos sentidos mais primários	Homem orientado pela inteligência e pela razão
Em situação de desconhecimento e ignorância	Em condições de cultivar a sabedoria e a busca pela verdade e pela junção do bem com o belo
Condição do homem comum	Condição do filósofo

Tabela 1 – Características do mundo visível e do mundo invisível, segundo Platão. Captado em: www.culturabrasil.pro.br/mitodacaverna.htm (adaptada)

Para o pensador, o mundo visível é o que vive os seres sem educação e o mundo invisível é aquele em que estão os que são educados, têm conhecimento e inteligência, categoria na qual se encontram os filósofos, pessoas com alto grau de educação e criticidade.

A analogia entre a alegoria Platônica e a importância dos elementos culturais no ensino de LI, articula o referencial filosófico com o cultural e é coerente porque os dois pontos objetivam a formação e o desenvolvimento cidadãos. Esta percepção está em perfeita relação com os ideais interculturais desta pesquisa.

Deste modo, como no mito de Platão, o indivíduo sem conhecimentos e habilidades interculturais entende o mundo de acordo com as limitações impostas pela sua situação, com o que se pode "ver" (grifo nosso). São considerados apenas os seus valores, crenças e pontos de vista compartilhados com sua comunidade cultural, mesmo que a percepção do mundo não corresponda a outras realidades.

É necessário, pois, livrar-se das correntes e da escuridão que cega e impede a evolução cultural humana, o que ocorrerá quando o homem tiver acesso e compreender outras formas de perceber o mundo e agir diante dele.

Figura 3 - Representação da libertação dos homens da caverna no mito platônico e a transformação ocorrida.
Captada em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/platao/caverna2.htm>
Acesso em: 15 Set. 2008.

A figura acima demonstra a transição do espaço geográfico da caverna para o mundo exterior, o deslumbramento dos homens ao entrar em contato com a realidade e a mudança de

perspectiva diante das coisas como elas realmente são. Ela evidencia a passagem do mundo visível para o mundo invisível.

Para ilustrar o paralelo traçado nesta pesquisa, apresentamos nossa compreensão dessa relação no quadro abaixo:

Sem consciência intercultural (mundo visível)	Com consciência intercultural (mundo invisível)
Seu mundo limita-se ao espaço em que vive (comunidade cultural, cidade, país)	Seu mundo é o universo completo, do qual ele e sua cultura são partes constituintes
Escuridão, limitação	Clareza, visualização do novo
Homem universalista, etnocêntrico, preso às suas crenças, valores	Homem relativista, livre para (re)conhecer, pesquisar e respeitar outras culturas
Predominância dos sentidos primários, das sensações	Predominância da razão e da inteligência
Ignorância	Conhecimento, sabedoria
Condição do homem comum, sem consciência intercultural	Condição do homem com consciência intercultural

Tabela 2 - O paralelo estabelecido entre os mundos visível e invisível do Mito da Caverna e a condição dos homens sem e com consciência intercultural (formatação da autora).

A classificação Goodenoughiana (1971) de cultura em visível e não-visível tem a mesma nomenclatura da divisão Platônica do mundo, mas a associação pode ser mais profunda. Quando o indivíduo passa a (re)conhecer a cultura de outros povos, vislumbrar a realidade exterior, especialmente as tradições, as crenças e os comportamentos desses grupos, ele passa a entender como os outros povos vivem e a enxergar o mundo de forma relativa. Então, ele transcende o mundo visível e tem acesso ao mundo invisível, podendo ver as coisas com forma e sentido reais.

Goodenough sugere que quando a parte submersa do iceberg emerge é possível perceber e admirar outros elementos que até então estavam ocultos e que vêm à tona para esclarecer e tornar possível o entendimento global de uma comunidade cultural, suas crenças, valores e pontos de vista. Esse emergir corresponde às situações de convivência e conflito entre indivíduos de diferentes construtos culturais, nas quais o conhecimento intercultural é o mediador e relativizador das relações.

Os pontos de vista a partir dos quais os representantes de uma comunidade interpretam os fatos, revelam os valores, crenças e a referência cultural do referido povo. Tais visões são construídas na experiência de vida de cada indivíduo, atuando como membro de uma coletividade, que se caracteriza pelo seu repertório de conhecimentos prévios.

Esses conhecimentos, também chamados de conhecimentos de mundo, constituem-se num conjunto de relações e vivências entre um indivíduo, sua comunidade e o mundo que o cerca. Tudo vivido e construído está armazenado nas memórias individual e coletiva, e pode ser consultado e resgatado a qualquer momento para servir de pista para que uma mensagem seja interpretada e compreendida numa dada situação (MATLIN, 2004). No contexto de ensino-aprendizagem de inglês, os conhecimentos culturais vão exercer papel basilar no desempenho do aluno.

Trifonovitch (1964) afirma que cada vez mais se reconhece a importância da cultura no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, mas que ainda não se sabe o que fazer, e como fazer, na abordagem dessa relação. Acrescentamos que essa problemática é visível porque a questão da inclusão cultural no ensino de línguas estrangeiras é um assunto relativamente novo nas discussões lingüísticas. Além disso, grande parte dos professores que vão lidar diretamente com o tema, não está conscientizada e/ou sensibilizada sobre a importância de o assunto ser trabalhado em sala de aula, nem está preparada para fazê-lo numa perspectiva que valoriza a cultura da língua alvo.

O referido estudioso aponta quatro fatores que interferem na percepção cultural, sendo o primeiro a falta de uma definição exata de cultura, a qual ele conceitua como um conjunto de comunicações verbais e não-verbais que possibilita a existência da sociedade humana.

O segundo fator é a natureza afetiva da aprendizagem cultural. Só tomamos consciência dos nossos padrões culturais quando interagimos com alguém de outra cultura e percebemos que nosso conjunto de referência do mundo e da realidade não é o mesmo nem o verdadeiro para todas as culturas. Para o autor, devido ao aspecto cognitivo necessário no ensino cultural, em sala de aula, torna-se difícil aprender cultura, haja vista este processo depender de aspectos afetivos.

O terceiro ponto que atrapalha a percepção cultural é o etnocentrismo. Aqui, concebe-se etnocentrismo como sendo o pensamento de que sua cultura é a melhor e que sua interpretação do mundo da realidade é o mais adequado e verdadeiro. Devido à nossa postura enquanto seres etnocêntricos, achamos que como percebemos o mundo e o que ocorre ao nosso redor é a maneira certa de vê-lo. Encontramos aqui um grande entrave na compreensão e vivência nas relações interculturais.

Em quarto lugar são mencionados o preconceito e o pré-julgamento, quando estereotipamos e generalizamos outros grupos culturais. O contato com outras culturas, suas crenças e valores permite que construamos o sentimento de tolerância, cuidado e respeito para com o outro povo, compreendendo sua visão de mundo e aceitando-a mesmo que ela se oponha à sua forma de entender as coisas.

Se cada ser compreende o mundo de modo diferente, a partir de suas experiências prévias, é coerente concordar que o nosso olhar sobre a realidade é socialmente desenvolvido. Isso significa que é na convivência com os outros membros do nosso grupo, que direcionamos o olhar e entendemos o mundo baseados nos referenciais e padrões que internalizamos consciente ou inconscientemente nesta relação. E assim, por conseguinte, construímos nossa identidade. A seguir versaremos sobre a construção identitária e a cultura.

2.1.2. Construções identitárias individual e coletiva nas relações interculturais

> … tornou-se um costume ensinar línguas estrangeiras nas escolas de segundo grau como se os alunos fossem virar turistas no país estrangeiro. Eles têm a lingua necessária para sobrevivência nessas situações e recebem algumas informações 'úteis', mas superficiais sobre o país em questão. Contudo, isto não afeta a visão da sua própria identidade e a dos outros; eles são implicitamente convidados para permanecerem firmemente apoiados em seus próprios valores e cultura.[5] (BYRAM, 1992) (tradução nossa)

Freire (1996) afirma que é papel da prática educativo-crítica possibilitar relações de assunção da sua identidade entre os interactantes do processo. Também configura sua função

---

[5] "… it has become the custom to teach foreign languages in secondary schools as if pupils were to become tourists and holidaymakers in the foreign country. They have the language needed for survival in such situations and are given some 'useful' but rather superficial information about the country in question. This however has no effect on their view of their own identity and that of others; they are implicitly invited to remain firmly anchored in their own values and culture".

conscientizar os alunos de que eles são seres criadores, transformadores e fomentadores de cultura, reconhecendo sua existência e seu lugar no espaço. Sobre o tema, o referido autor diz que o aprendiz deve:

> Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito portador de identidade, uma vez que é capaz de reconhecer-se como objeto, como ser cultural, entretanto sem a exclusão dos outros (1996:41).

Hall (2003) afirma que as identidades são fragmentadas, múltiplas, antagônicas e as divide em três concepções distintas. A primeira é o sujeito do Iluminismo, aquele que é totalmente centrado e individualista. A segunda é o sujeito sociológico, que se constitui na relação interativa com outras pessoas da sociedade. E a terceira é o sujeito pós-moderno, que não é permanente, pois assume diferentes identidades em diversos momentos. O referido autor avalia se existe uma crise de identidade, seu significado e os caminhos que ela está seguindo.

Carvalho (2005:25) afirma que com a globalização "criou-se uma área comum de referência, onde as identidades específicas vão perdendo os contornos" e que assim, "enfraquecem-se os vínculos com a comunidade mais próxima, junto com as noções de regionalismo e nacionalismo".

A idéia pessimista expressa na citação acima recebe críticas e é combatida no contexto contemporâneo por uma nova prática, surgida com as ameaças da globalização, chamada *glocalização*. Ela representa a permanência e a convivência dos valores locais com os globais, num movimento de resistência, luta e afirmação do seu poder e sua importância enquanto produtores de cultura e parte de um todo.

Glocalização[6] é a junção de globalização e localização. Por definição, o termo "glocal" refere-se ao indivíduo, divisão, unidade, organização, comunidade e grupo que deseja e está apto a pensar globalmente e agir localmente.

---

[6] Glocalisation (or glocalization) is a portmanteau of globalization and localization. By definition, the term "glocal" refers to the individual, group, division, unit, organization, and community which is willing and is able to think globally and act locally. (en.wikipedia.org/glacalisation)

Canclini (1997) não aceita a idéia de um mundo globalizado que uniformiza todas as manifestações. Pelo contrário, defende o valor da cultura local com seus padrões específicos, pertinentes a cada grupo. O autor defende o convívio do local (de onde se fala) e do global (para e/ou sobre o que se fala) em um mesmo espaço, o prestígio que a cultura local deve assumir no contexto globalizado, impondo-se, mostrando-se para o mundo e criando um fenômeno glocal.

Adotar uma postura resistente, não ceder às imposições globalizadas, mas conviver com elas, expressando sempre as tradições do lugar, constrói outras experiências coletivas de valorização e preservação das manifestações e dos costumes locais. Um exemplo disso é o fenômeno carnavalesco pernambucano. A resistência do frevo e sua permanência como tradição e manifestação do nosso estado frente a um processo intenso de introdução de elementos externos à nossa cultura, a exemplo do axé baiano. Como expressão glocal, a força do frevo se faz presente a cada demonstração, resiste às várias tentativas de incorporações "estrangeiras", mas as tradições prevalecem, reafirmando a sua identidade e a sua marca que o diferencia de qualquer outra exibição cultural.

Trata-se de uma prática coletiva de resistência que reforça os valores locais de uma sociedade e que é possível devido ao sentimento de identidade fortalecido dos cidadãos pernambucanos. Outros fatores são a consciência do valor desta manifestação cultural, o poder de resistência, a não aceitação das influências externas, mas a imposição do seu espaço no mundo.

Quando os alunos de uma língua estrangeira têm consciência intercultural eles reconhecem a sua identidade, a do povo da língua que está sendo aprendida e respeitam-na, mas não a supervalorizam em detrimento da sua própria.

A consciência de identidade sócio-cultural é o fenômeno pelo qual as pessoas se afirmam perante a sociedade e se compreendem como sujeitos pertencentes a um determinado grupo construtor de história e de cultura, além de reconhecer e respeitar a identidade sócio-cultural do outro. Ela determina a imagem que temos de nós mesmos diante de outros referenciais culturais.

Moita Lopes (1996: 55), em pesquisa com professores de inglês de escolas públicas do Rio de Janeiro, descobriu que existe preconceito com relação às coisas que se referem ao Brasil. Dos 102 professores pesquisados, a maioria relaciona palavras positivas aos estrangeiros e palavras negativas aos brasileiros. Dentre os participantes da pesquisa, 45% dos entrevistados disseram que os brasileiros são mal-educados e 0% disse que os povos de língua inglesa o são; ou ainda, para 4% destes o brasileiro é trabalhador e para 56% os estrangeiros o são.

Tomando como referência esses dados, percebemos como os professores brasileiros pesquisados se subestimam e discriminam seu povo, sua língua e sua cultura fazendo uma representação negativa de si e dos seus compatriotas. Dessa forma, podemos afirmar que esses professores de inglês trabalham com o referido idioma a partir de uma concepção estereotipada do seu valor e da sua comunidade, colocando-se em situação de inferioridade individual e coletivamente. Esse fenômeno parece ocorrer devido ao deslumbramento de alguns professores, com a referida língua, com o sonho do primeiro mundo - "o sonho americano" (grifo nosso), com as mensagens que o bombardeiam constantemente para convencê-lo da "superioridade" desta cultura, ou simplesmente por não terem a consciência intercultural desenvolvida para valorizarem sua identidade individual e coletiva.

A identidade coletiva constitui-se de elementos que caracterizam um determinado grupo e que servem para diferenciá-lo de outros. O conjunto de informações referentes a uma comunidade são construtos e práticas sociais, culturais e lingüísticas. Estes aspectos compartilhados são: os hábitos cotidianos, a língua, todas as práticas que identificam os membros do comunidade no qual eles se reconhecem e sentem-se pertencidos.

A valorização dessa identidade coletiva deve ser incentivada, ressaltando que é imprescindível o estímulo ao desenvolvimento da consciência relativista de conceitos e práticas, para que se combata o etnocentrismo.

2.1.2.1. Etnocentrismo X Relativismo Cultural

A prática e a fidelidade cega às suas tradições é uma prática anti-cultural e nega a diversidade.

(DE BERNARD apud JOACHIM, 2007)

A citação acima confirma que as práticas etnocêntricas rejeitam a aceitação do pluralismo, desconsideram a diversidade cultural e estimulam a intolerância entre diferentes grupos culturais. Assumir uma postura não relativista, no âmbito cultural, não condiz com uma prática respeitosa às identidades que constituem os diversos povos e corresponde à negação de uma consciência crítica e reflexiva, sendo contrária a uma concepção democrática de cultura.

Etnocentrismo é a tendência a interpretar ou avaliar outras culturas a partir da sua própria cultura. Relativismo cultural, por outro lado, é uma abordagem comparativa que se origina de uma compreensão e apreciação de culturas diferentes da sua (*In* BRITANNICA, 1998), (Tradução nossa). É importante que tomemos consciência da existência de outras culturas e relativizemos nossos padrões para não sermos disseminadores de preconceito cultural.

Como afirma Carneiro (1992), a nossa cultura é apenas uma "parte da realidade universal" e não "a realidade universal". A referida citação nos remete diretamente ao pensamento de Pascal (*apud* MORIN, 2003) sobre a questão do método e da reforma do pensamento, no qual o autor expressa sua idéia sobre a consideração do todo e das partes da seguinte maneira:

> Como todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.

Esse princípio se aplica à nossa analogia cultural por associarmos o todo e as partes à questão da universalização e da relativização culturais. Ainda, por entender que o pensamento intercultural deve reconhecer multidimensionalmente os fenômenos, valorizando a singularidade de cada um, percebendo a diferença, relacionando e unindo ao invés de isolar e separar. Acreditamos que é assim que devemos entender as manifestações identitárias.

Cada sociedade possui crenças, atitudes e valores próprios e são eles que determinam o ponto de vista dos indivíduos que a constitui. As decisões, pensamentos e ações de uma comunidade e de seus respectivos membros dependem do que consideram mais aceitável para o grupo.

A aceitação do relativismo intercultural implica na percepção de que sociedades diferentes apóiam-se em valores distintos. Madison (1982) afirma que, enquanto não nos conscientizarmos que nossa cultura não é a natural, a mais bonita e a única, não poderemos apreciar a diversidade cultural, logo não desenvolveremos uma concepção intercultural.

O contato intercultural desconstrói e transforma os nossos padrões culturais adquiridos em sociedade, pois é com base neles que imaginamos o que ocorrerá em diversas situações e como deveremos agir nos mais diferentes contextos situacionais. Os nossos esquemas internalizados são determinantes para a geração e manutenção da sensação de confiança ao lidar com os mais diferentes eventos.

Matlin (2004) conceitua esquema como sendo o conhecimento generalizado sobre uma situação ou evento. Para a autora, as teorias deste tema propõem que as pessoas codificam na memória informações genéricas sobre uma situação, usando-as para entender e lembrar novos exemplos convencionados a que se referem. Somos orientados pelo esquema para o reconhecimento e a compreensão de novos exemplos, formando expectativas sobre o que deveria ocorrer, sendo muito importante no nosso processamento cognitivo da leitura de mundo.

Entretanto, nossos esquemas podem nos conduzir a erros por termos em mente um determinado conjunto de eventos e de situações que convencionamos serem universais, e numa dada situação nossas expectativas podem ser frustradas, pois esses referenciais podem variar de cultura para cultura. Quando eles não correspondem às situações com as quais nos deparamos, ocorre o choque cultural.

Por sua vez, o *script* é um tipo de esquema. Ele é uma seqüência linear de eventos relacionados a uma atividade conhecida (idem). Por exemplo, o *script* de jantar em um restaurante é entrar no recinto, dirigir-se à mesa, sentar-se na cadeira, pedir o cardápio, tomar alguma bebida, usar garfo e faca para alimentar-se, pagar a conta, levantar-se e ir embora.

Porém, esse *script* não é universal, pois se for um restaurante japonês, pois antes de entrar no recinto o indivíduo tira os sapatos, senta no chão, come com palitinhos, toma sopa diretamente na tigela (não usa colher). Ou ainda, se for um restaurante coreano, a pessoa pega a comida com a mão e leva à boca.

De acordo com o exposto, fica claro que *scripts* e esquemas não são universais, mas relativos e que ambos são importantes no processo de compreensão cultural. Dessa forma, evidencia-se a importância da valorização sócio-cultural e da realidade na qual os indivíduos estão inseridos para a compreensão das diversas formas de se entender um mesmo fenômeno em diferentes culturas.

Deixar de ser universalista e assumir uma postura relativista no processo de ensino-aprendizagem intercultural transforma nosso olhar para percebermos e respeitarmos a coerência pertinente às práticas dos diversos grupos sociais existentes. Dessa forma, deixamos de ser seres etnocêntricos e passamos a ser multicêntricos. Neste processo, a língua se apresenta como elemento essencial de referência cultural do indivíduo.

2.2. Língua e Cultura

A língua e a cultura maternas são aprendidas no dia-a-dia da comunidade de origem ou na qual a pessoa cresce. É assim que cada um aprende a se reconhecer como ser individual e elemento pertencente a uma comunidade coletivamente estabelecida. A cultura, a partir dessa visão, é componente basilar das concepções e visões da realidade que cada ser constrói, das várias sociedades existentes.

Todas as comunidades tendem a preservar suas línguas e a manter as tradições, costumes e crenças que as caracterizam, simbolizam e diferenciam de outros grupos. Dessa forma, a presença de um idioma estrangeiro no convívio diário de um povo pode ser entendida como ameaça à continuação da existência de sua língua e cultura.

O idioma inglês é alvo constante de acusações sobre a transformação e o extermínio de outras línguas. Entretanto, devemos lembrar que o espanhol e a própria língua portuguesa também foram, e ainda são, responsáveis pelo desaparecimento de diversas línguas indígenas, como aponta Cristal (2000) em seus estudos sobre o referido tema.

Para nos auxiliar no entendimento do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, explicitaremos nossa compreensão de língua. Segundo Marcuschi (2000), a sociolingüística surge nos anos 60 com vertentes variacionistas ou culturalistas para o ensino, com o discurso de que a variação lingüística era uma contraparte da variação social, como

postulavam Weinreich, Labov, Dell Hymes, entre outros. A partir daí, a língua passa a ser compreendida como um processo sócio-historicamente situado, partindo do seu uso e da forma de apresentação textual. A heterogeneidade e sua relação com a sociedade tornam-se reconhecidas, e o interculturalismo também passa a ser considerado no processo de ensino aprendizagem.

O ensino intercultural é respaldado pela abordagem sócio-interacionista. Para Vygotsky (2003), a linguagem é social e o conhecimento se constrói através de interações, da colaboração e do compartilhamento.

A abordagem sócio-interacionista implica que é através da linguagem e da interação com outros mais capacitados que as crianças ampliam seus conhecimentos. A linguagem é entendida, aqui, como sendo um processo cognitivo, histórico e sócio-culturalmente marcado. Essa perspectiva embasa o processo de ensino aprendizagem apoiado pelo interculturalismo, por envolver vários processamentos cognitivos, incluindo as relações entre produção e compreensão de linguagem e conhecimentos culturais na comunicação. A seguir versaremos sobre a relação léxico-cultural.

2.2.1. Léxico e Cultura

Uma sociedade tem sua cultura refletida através de sua língua e esta lhe serve de meio de expressão e a liga ao mundo exterior. O acervo lexical de uma língua reflete as experiências do povo que a fala, o seu universo semântico se estrutura em torno do indivíduo e da sociedade e é do contato entre ambos que se origina o léxico (Carvalho,1999).

As palavras têm um lugar importante na cultura, e aprender palavras é uma ação essencial e contínua ao estudar outra língua. Carvalho (idem) diz que a palavra é básica na comunicação e sua função é nomear, qualificar e distinguir as diferenças. É importante para a nossa investigação científica definirmos “palavra”. O minidicionário Aurélio (2000) a define como: “fonema ou grupo de fonemas com uma significação; termo, vocábulo. Sua representação gráfica. Manifestação verbal ou escrita. Faculdade de expressar idéias por meio de sons articulados; fala. Modo de falar”.

O léxico é o objeto de estudo da lexicologia. Sua origem vem do grego *lexicon* que tem, em sentido lato, o significado de vocabulário. Ele é constituído pelos morfemas, que constituem suas unidades básicas, podendo ser morfemas lexicais e gramaticais. Esses são considerados classes fechadas, pois não sofrem renovações (o artigo, o pronome relativo e alguns advérbios). Aqueles constituem as classes abertas por serem passíveis de incorporações e mudanças (o verbo, o adjetivo, o substantivo e o advérbio nominal).

Em termos de significação, os léxicos de línguas diferentes não se relacionam diretamente de uma língua a outra. Uma mesma realidade extralingüística pode ser compreendida de forma diferente por duas línguas da mesma família, pois há a interferência de outros fatores, os sociais e os culturais, por exemplo.

O léxico de uma língua está em constante processo de evolução, através da criação de novos termos, da mudança de forma e conteúdo semântico. Essas mudanças e transformações no léxico de uma língua ocorrem ao longo do tempo, no processo natural do seu uso nas interações humanas, não ocorrem instantaneamente com as mudanças sociais e culturais.

Segundo Weinreich (1970), mudança cultural normalmente envolve não apenas a adição de um novo elemento ou elementos à cultura, mas também a eliminação de certos elementos pré-existentes e a modificação e reorganização de outros.

Nesse processo intercultural as línguas ganham e perdem elementos, outras vezes sofrem mudanças e se reorganizam com base no contato com a outra língua. Vogt (*apud* WEINREICH, 1970) afirma que todo enriquecimento ou empobrecimento de um sistema envolve necessariamente a reorganização de todas as oposições distintivas de um sistema. Ambos entendem que existe uma espécie de acomodação natural das línguas decorrente dos contatos com outras línguas para redefinir, reorganizar os elementos dos sistemas lingüísticos em questão.

Weinreich (1970:33) trabalha com a noção de contato e interferência lingüísticos na relação entre línguas. O referido autor diz que as formas que um vocabulário pode interferir em outros são várias. Exemplo: “dadas as línguas A e B os morfemas podem ser transferidos de A para B, ou os morfemas de B podem ser usados em novas funções designativas nos

moldes dos morfemas de A no qual eles são identificados". No caso de palavras compostas os dois processos podem se combinar.

Como dito anteriormente, as mudanças lingüísticas são naturais, a partir das interações interculturais, sendo em decorrência do uso e da evolução da língua, seja no seu próprio território ou nos contatos com comunidades estrangeiras.

Quando há a incorporação de termos estrangeiros em outra língua e cultura, estes vêm carregados de valores, simbolismos e ideologias que interferem diretamente na língua e na cultura que recebeu tais palavras. Sobre o exposto, Biderman (2001) diz que o inglês é o verdugo que desfigura cada vez mais a língua portuguesa.

A postura assumida pela referida autora parece desconsiderar que a língua é viva e que, sendo entendida como um processo sócio-histórico, está em constante transformação, ganhando e perdendo elementos em seus contatos com outras línguas e culturas. Saber reconhecer este movimento auxilia na percepção intercultural.

Carvalho (1999) lembra que a base lexical do português é formada pelo latim vulgar que prevaleceu sobre o latim clássico na Península Ibérica. Contribuíram para a formação do léxico português elementos pré-romanos, ibéricos, celtas e bascos, e pós-romanos, germânicos e árabes. Também ocorreram contribuições do Inglês e das línguas asiáticas, africanas e americanas. Juntamente com as contribuições lingüísticas vieram as contribuições culturais.

Uma reflexão importante, que pode nos ajudar a entender como se dá essa incorporação consiste no conhecimento da carga cultural das palavras e de toda a mensagem implícita e o poder que ela carrega dentro de si. Como veremos adiante.

2.2.2. Carga Cultural das Palavras

Toda língua é carregada de cultura e é no seu uso que são expressos esses elementos implícitos compartilhados pelos grupos culturais. Existe, pois, a interferência dos referenciais da sua própria comunidade no que é comunicado no momento da interação, mesmo que esta se dê em uma língua estrangeira. Um falante nativo tem internalizado conhecimentos específicos inerentes à sua língua e às práticas do seu povo. Esses valores compartilhados são

expressos natural e inconscientemente na sua fala a partir da escolha das palavras, da forma que interpreta os fatos, e compreende as mensagens.

Sendo a palavra portadora da memória social, ela traz consigo toda a carga cultural de uma comunidade. Este componente é denominado, por Galisson (1987) "carga cultural partilhada", e permite identificar o falante enquanto "indivíduo coletivo".

É nas palavras que este peso se revela mais fortemente, apesar de também estar presente nos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. O seu valor semântico é mais determinante que o dos outros elementos lingüísticos. Entretanto, esta carga não é uniforme, segundo Galisson (*op. cit.*).

São exemplos de palavras que têm cargas culturais diferentes: sogra e frango. Em francês, sogra não tem a mesma conotação que tem no Brasil. Para os franceses a sogra é a belle-mère (bela mãe – tradução "ao pé-da-letra"), enquanto que no Brasil, a sogra é vista como megera, cobra, pessoa indesejável, diferentemente da acepção francesa que a vê como um ser adorável, querido e amado. Seria uma falta de respeito para os franceses referir-se à sogra da mesma forma que está convencionada na sociedade brasileira. A palavra frango tem o mesmo referente em inglês e em português, porém no Brasil, além de nomear uma ave é um termo pejorativo para referir-se a um homossexual. As palavras citadas possuem denotações iguais e cargas culturais diferentes.

O fenômeno chamado por Gallisson (1987) de "carga cultural das palavras" consiste em um processo de incorporação de marcas referenciais de outras comunidades diferentes da sua quando uma língua está inserida em outra comunidade e seu léxico sofre transformações na sua forma original.

As palavras possuem um significado inicial e quando são usadas em uma sociedade diferente da sua de origem, na interação com outros fenômenos, com os saberes extra-lingüísticos dos falantes, ela recebe influências desse movimento e novos sentidos são agregados àquele inicial. As transformações sofridas podem revelar-se na ortografia, nos sons, mas a carga cultural se instala nos sentidos das palavras. O autor supracitado utiliza um esquema para demonstrar a elaboração do significado e da carga cultural partilhada do signo.

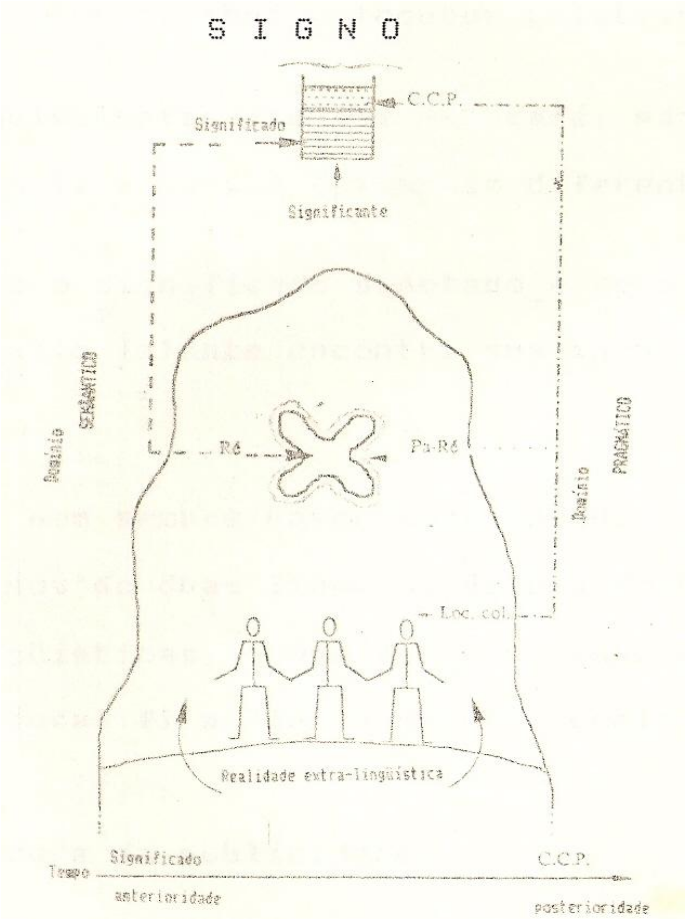


Figura 4 - Esquema que explica o processo de aquisição da carga cultural das palavras (Gallisson, 1987:136)

As marcas que as palavras de uma língua carregam arraigadas na sua essência se refletem na fala, no comportamento e no pensar dos falantes. Por outro lado, o conhecimento destas cargas culturais determina a compreensão da mensagem pelo ouvinte. Dessa forma, ressaltamos que, mesmo falando a língua estrangeira, o falante pode estar pensando na sua língua materna (TAGNIN, 2005). O subtítulo deste trabalho: *É na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo*[7] vai na esteira do pensamento da referida autora.

Mesmo quando o falante se expressa na língua estrangeira, sua fala e seu entendimento das mensagens estão impregnados de referências, valores e tradições da sua língua materna. A cultura possui intensa relação com o léxico de uma língua e essa ligação é evidenciada em todas as situações comunicativas nas quais os interactantes pertençam a diferentes sociedades.

[7] O subtítulo desta obra científica é uma tradução livre da citação de Édouard Glissant: "Je te parle dans ta langue et c'est dans mon langage que je te comprends".

As várias formas de comunicação exigem diferentes níveis de competência comunicativa, colaboração e conhecimentos culturais sobre a língua estudada. A seguir versaremos sobre as competências comunicativo-culturais.

2.3. Competências comunicativa e cultural

Como dito anteriormente, a linguagem é entendida como um processo sócio-historicamente situado, sendo uma ferramenta de transmissão cultural, utilizada para a comunicação humana. Portanto, é uma prática social na qual os falantes são socialmente constituídos (VYGOTSKY, 2000).

O autor supracitado, em sua teoria sociointeracionista, elege professores como mediadores do ensino-aprendizagem e alunos como autores do seu conhecimento. Portanto, concebe o processo educativo como determinado cultural e socialmente, construído através da interação.

Tal conceito está em perfeita sintonia com os princípios de Paulo Freire (2004), segundo os quais o aluno é responsável pela sua aprendizagem, e reconhece o mesmo como ser integral que possui fatores intelectuais e emocionais devendo agir conjuntamente para a formação integral do aluno.

Os referidos pressupostos possuem uma estreita relação com o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), que compreende também a competência lingüística, a sociolingüística ou pragmática. O autor incorporou a dimensão social ao conceito de competência, introduzindo a palavra "comunicativo" para especificar o seu direcionamento no uso da língua.

Segundo a noção deste estudioso sobre competência comunicativa, é através do desempenho do falante, usando a língua de forma coerente, sabendo o que falar, a quem, quando e de que forma que o indivíduo demonstra sua capacidade. Ela envolve, pois, noções sobre aspectos lingüísticos, sócio-culturais, contextuais e conhecimentos de mundo para o desenvolvimento da competência intercultural.

O pesquisador supracitado postula que o ensino de língua inglesa deve desenvolver um tipo de competência que vai além do conhecimento lingüístico, das noções estruturais do idioma e suas características, mas diz respeito à capacidade de o aluno comunicar-se com povos de outras sociedades e de diferentes referências de mundo.

Sobre competência intercultural Byram *et al* (2002, p. 10) dizem ser "a habilidade de assegurar um entendimento compartilhado por pessoas de identidades sociais diferentes e suas habilidades de interagir com pessoas enquanto seres humanos complexos com múltiplas identidades e suas individualidades próprias." [8]

Baseados em Zarate (1986), entendemos por competência cultural um conjunto de habilidades desenvolvidas em um indivíduo ou um grupo a partir das suas relações com o mundo que os possibilita compreender uma mensagem através da seleção adequada de informações pertinentes à interpretação da situação ou evento.

De acordo com Motta-Roth (2000), competências interculturais são habilidades em sustentar comunicação com o "Outro" que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos. É através dessa competência que decidiremos se aceitamos ou rejeitamos as influências que provenham desses referenciais externos.

A competência cultural é adquirida naturalmente nas relações sociais do indivíduo dentro do seu grupo e nas suas interações com o mundo. Nesse processo, o homem não tem o poder de selecionar o que de cultural ele quer aprender, ele simplesmente absorve inconscientemente os comportamentos, valores, crenças e conceitos que estão arraigados naquela comunidade da qual ele faz parte. Devido a essa forma de aquisição, o indivíduo tende a universalizar sua percepção cultural, de acordo com sua realidade, o que muitas vezes causa desentendimentos e mal-entendidos.

A falta de conhecimento intercultural sobre o povo que emite a mensagem inicial é responsável pelas incompreensões, choques culturais e mal-entendidos que constantemente ocorrem nas interações entre povos de diferentes culturas. Essas diferenças culturais são

---

[8] ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

chamadas por Zarate (1986) de *fronteira cultural*, o espaço que delimita a (in)compreensão das ações e comportamentos humanos em diferentes sociedades culturais.

> A dimensão intercultural se preocupa com – ajudar os educandos a compreender como a interação intercultural acontece, - como as identidades sociais são parte de toda interação, - como suas percepções sobre outras pessoas e as percepções de outras pessoas sobre eles influenciam no sucesso da comunicação – como eles podem descobrir sozinhos mais sobre as pessoas com quem estão se comunicando.[9] (Byram *et al*, 2002, p. 15)

Saber situar-se nesse espaço é uma habilidade necessária a ser desenvolvida para evitar e/ou minimizar a incompetência cultural. Essa incompetência não se restringe às incompreensões decorrentes de relações lingüístico-culturais internacionais, mas pode se manifestar dentro de um mesmo país, região, estado, cidade ou bairro. Ainda, podemos encontrar relatos de incompetência cultural relativas aos costumes e práticas de diferentes grupos dentro de uma mesma comunidade, por exemplo: jovens, idosos, homens, mulheres.

É com o objetivo de evitar incompreensões no âmbito cultural que o ensino da língua inglesa, baseado na competência intercultural, visa a desenvolver nos alunos o aumento da consciência crítica, reconhecimento de elementos da sua própria cultura e de outras; interpretação efetiva de mensagens; defesa do seu ponto de vista e reconhecimento da legitimidade dos outros; além da habilidade de aceitar diferenças individuais (Dooly, 2005). A autora aponta que a interculturalidade faz parte da competência comunicativa e enfatiza a necessidade de se fazer uma diferenciação entre conhecimento intercultural e habilidades comunicativas interculturais, como veremos a seguir.

2.3.1. Conhecimentos Interculturais X Habilidades Comunicativas Interculturais

Conhecimento Intercultural é o conhecimento e a compreensão de outras culturas, a pesquisa ou a troca de informações sobre práticas diferentes da sua, que resultará em conhecimento sobre essas outras formas de manifestação coletiva. Já as habilidades

---

[9] "The intercultural dimension is concerned with – helping learners to understand how intercultural interaction takes place, - how social identities are part of all interaction, - how their perceptions of other people and others people's perceptions of them influence the success of communication – how they can find out for themselves more about the people with whom they are communicating.

comunicativas interculturais, ainda de acordo com a referida autora, consistem do reconhecimento dos sistemas de valores pessoais e das pré-concepções dos outros, somados ao conhecimento sobre outras culturas, que resultará em empatia com a outra cultura (DOOLY, 2005).

A estudiosa introduz o termo consciência intercultural no campo da interculturalidade. Ela cita Kramsch (1998) que acredita que se a língua é vista como prática social, a cultura é o núcleo do ensino de línguas. Portanto, ela não é uma habilidade isolada da competência de um falante.

Entendemos que a prática do ensino baseada no desenvolvimento da competência intercultural deve ser incentivada e promovida por professores e escolas de idiomas, uma vez que ela é inerente à competência comunicativa do aluno e que resultará na construção de um cidadão crítico perante as fortes investidas internacionais em divulgar e conseguir adeptos às suas práticas sem que esses tenham a possibilidade de decidir o que de fato eles querem assimilar ou não.

Os resultados obtidos através do ensino baseado no desenvolvimento da competência intercultural permitem a análise e a apreciação da diversidade cultural nas diversas expressões, visando a desenvolver uma comunicação mais efetiva e, principalmente, o aumento da consciência crítica antes de qualquer incorporação aleatória de elementos da outra cultura.

Neste sentido, perceber e ter a oportunidade de rejeitar imposições culturais e lingüísticas é um direito que devemos oferecer aos alunos e exigirmos no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa.

CAPÍTULO III: O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DO INTERCULTURALISMO

3.1. Memória social de um povo

A convivência em sociedade é responsável pela internalização de estruturas sociais, organizações mentais e esquemas culturais compartilhados pelos membros daquele grupo. A memória tem a função de atribuir sentido às histórias das culturas humanas e eternizar sua existência através da continuação e permanência do seu legado. E a memória social é empregada para resgatar os construtos coletivos, compartilhados pelos membros do grupo.

Connerton (1999:25-26) apresenta três divisões para a memória: pessoal — ato de recordação da história de vida de cada um; cognitiva — recordação do significado de palavras, de linhas de um poema, de histórias, do traçado de uma cidade; memória-hábito — capacidade de reproduzir uma determinada ação.

Halbwachs (2004:70) entende a memória como "o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade". Segundo o autor, é necessário que haja muitos pontos de contato entre as culturas para que o significado seja reconstruído sobre uma noção comum. Essa noção comum, intersubjetiva e grupal entre eu e os outros especifica a memória coletiva. Entretanto, a memória coletiva "só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém. Por definição, ela não ultrapassa o limite do grupo" (idem, 1990:34). Este autor recebe críticas por considerar a identidade coletiva e a memória estáveis e coerentes.

Na visão do referido autor, a memória é um fenômeno coletivo, cuja função é mediar as relações entre membros de um grupo com seu passado coletivo e cristalizar os valores do grupo ao qual as memórias se referem. A identidade de um povo persiste no tempo e no espaço através da sua existência na memória coletiva, ou seja, ela é aí desenvolvida e sua construção é influenciada pela família, a comunidade, a religião, a política e a sua classe social. A influência da sociedade na memória coletiva é ressaltada e reconhecida nas formas desta se estabelecer e permanecer como referência histórica nas relações dos membros de um grupo entre si e com outros grupos.

Os textos considerados fundadores de memória são: mitos, relatos, enunciados, paráfrases. Foi a partir destes que outros gêneros se desenvolveram e se disseminaram nas sociedades, cada um exercendo sua função comunicativo-social, registrando fatos e perpetuando a cultura e a história dos povos. Esses gêneros baseiam-se no poder da memória para divulgarem as histórias, as lendas e as experiências dos grupos sociais, exercendo papel comunicativo sendo, pois, elementos construtores de sentidos comunitários de referência para acessar os passados na memória social das sociedades.

É a integração de diferentes passados num único passado coletivamente compartilhado que constitui a memória social, referindo-se àqueles elementos da recordação individual comuns ao grupo, construindo significado coletivo (PERALTA, 2007). Essa significação coletiva é resultante de um processo historicamente marcado, no qual agem os membros de um grupo e cujas construções são legados deixados às outras gerações pertencentes àquele grupo. É um movimento que parte do individual para o coletivo, circulando no grupo que o compõe e consome, servindo de elemento identitário.

Cada povo possui características, costumes, e crenças específicas, como comportamentos em eventos e situações, nível de polidez, gostos culinários, esportivos e musicais, que lhes são peculiares e os identifica entre si, além de diferenciá-los de povos distintos. Tais elementos são responsáveis por determinar que indivíduos pertencem e quais não se encaixam nos modelos definidos de cada grupo e conferir-lhes identidade.

Peralta (2007) lembra que na pós-modernidade as pessoas podem pertencer a uma multiplicidade de grupos e identidades. Suas memórias não aceitam estruturas impostas por um grupo, mas são construídas com dinamismo, conflitos, seleção e diálogo. Dessa forma, a memória social de um povo envolve forças e interesses socioculturais e históricos que fazem valer, expressar e reconhecer o seu passado para que ele se preserve, através de expressões cristalizadas naquela comunidade e partilhadas por seus membros.

A seu turno, Davallon (2007) afirma que a memória social não se encontra mais nas "cabeças" dos indivíduos, mas nas mídias. Ele indica que o desenvolvimento dos meios de registrar a imagem e o som são fatores que deslocam a questão da memória social, fazendo uma referência ao surgimento da imprensa. Segundo o autor, os objetos culturais (livros, escritos, imagens, filmes, músicas) relacionam memória coletiva (lembrança, conservação do

passado, foco da tradição) e história (acontecimentos, conhecimento, documento histórico) e funcionam como operadores de memória social.

A afirmação supracitada confere um ponto importante para esta pesquisa, o fato de livros serem considerados operadores de memória social. Chamamos a atenção para tal colocação uma vez que estamos trabalhando com os livros didáticos e estes, entendemos, podem incluir-se como operadores da memória social, pois enquanto objetos culturais, eles constituem-se num espaço de relacionamento de fatores culturais, históricos e que podem expressar a memória de uma sociedade.

Apesar de assumir uma visão tecnicista de memória social, na qual esta estaria inteiramente e naturalmente presente nos arquivos das mídias, Davallon (2007) aponta como conseqüências o fato de que um texto trabalha através de sua circulação social. Isso faz supor que sua estruturação é uma questão social, e que ela se destaca pela diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única. Ressalta, ainda, ser necessário que o acontecimento lembrado "reencontre sua vivacidade" e seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos membros da comunidade social (*op.cit.*).

A partir do exposto acima, verificamos o paradoxo da memória coletiva: a capacidade de conservação do passado e seu desaparecimento, pois o que vive na memória do grupo desaparecerá com seus membros.

Através deste fato podemos fazer um intertexto com o filme "Farenheit 541". Seu enredo trata da proibição da leitura de quaisquer livros por um regime ditatorial, e aqueles que insistissem em fazê-lo eram presos e torturados, enquanto os livros eram, contraditoriamente, queimados pelos bombeiros.

As pessoas decidiram reunir-se em um local distante e fundar uma comunidade na qual cada membro tinha a função de decorar todo o conteúdo de um livro para que sua história não se perdesse nas chamas. Quando este membro ficava velho, contava a história a alguém mais jovem para que assim a história contada fosse perpetuada e quando ele morresse deixasse seu legado. Caso contrário, quando morresse, junto com ele ia a sua memória e parte da memória daquela comunidade. O registro histórico deste grupo dependia da contação de histórias passadas de geração a geração através da oralidade.

Podemos fazer uma co-relação com o pensamento de Halbwachs (2004), quando este faz a oposição entre memória coletiva e história, o “foco da tradição” e os “acontecimentos”, a “lembrança” e o “conhecimento”. A história resiste ao tempo, mas o mesmo não ocorre com a memória, pois esta depende de fatores cognitivo-biológicos e da existência do indivíduo.

Psicolinguisticamente falando, nosso conhecimento básico geral é garantido pelo grande armazenamento de informações específicas contidas na memória (MATLIN, 2004). Quando estamos interagindo com outros empregamos processos cognitivos na construção de sentidos, reconhecendo palavras, lembrando do que está na memória de trabalho e de longo prazo, construindo imagens mentais e consultando os nossos esquemas para entender o que nos está sendo comunicado.

A memória social de um povo é carregada de elementos da sua cultura e é expressa através de expressões idiomáticas, provérbios, entre outros. A língua é um dos elementos que expressa a cultura de um povo. Ela pode, a grosso modo, ser entendida como um sistema de significados mais formal. Assim como a linguagem corporal, o comportamento humano também é parte de um sistema de significados estabelecido. Esses sistemas são os acordos negociados entre os membros das comunidades culturais com relação a uma palavra, um comportamento e o seu significado. É importante ressaltar a natureza polissêmica da linguagem e destacar o não-absolutismo dos significados, pois cada grupo estabelece diferentes acordos a partir dos seus construtos sociais. As experiências culturais de um grupo podem revelar as evoluções sociais e históricas que atingiram esta comunidade.

O fato de um indivíduo não interpretar a mensagem ou entendê-la de acordo com o seu sentido literal constitui-se no que chamamos de falante/ouvinte-ingênuo/inocente, ou seja, a falsa sensação que o indivíduo tem de que domina um idioma, quando na verdade ele fala a língua, mas não compreende aspectos sociais e culturais que fazem parte desta.

Para Fillmore (1979), o "falante/ouvinte ideal" conhece os itens lexicais de sua língua e seus significados, pode reconhecer estruturas gramaticais que possibilitam sua combinação, faz uso de elementos como memória, percepção e experiências sócio-culturais para construir o significado. O autor compreende que nem todos os falantes têm a mesma competência lingüística e os mesmos aspectos do conhecimento cultural e social, e que tais elementos podem determinar se ele vai ser um falante ingênuo ou não.

O "falante/ouvinte-inocente/ingênuo" é aquele que compreende erroneamente o sentido de uma expressão ao produzi-la ou compreendê-la. Inserir as expressões idiomáticas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pode ser entendido como uma contribuição muito representativa para a fluência do aluno (idem). A falta de tratamento cultural na aula de língua inglesa pode levar o aluno desenvolver a sensação ingênua de que domina o idioma, sendo o chamado “falante ingênuo”. O autor lista algumas características do falante ingênuo: ele desconhece os lexemas idiomáticos de uma língua; desconhece as frases idiomáticas da língua; não conhece combinações lexicais que não estejam necessariamente baseadas em relações de significado; não tem a capacidade de julgar a adequação de expressões fixas a certos tipos de situações; não conhece as imagens metafóricas de uma língua; não entende atos de comunicação indireta, nem será capaz de ler nas entrelinhas, interpretando sempre literalmente; desconhece as convenções das estruturas de diversos textos.

Tanto em inglês quanto em português, a linguagem cotidiana possui formas distintas de expressão que são facilmente (re)conhecidas por seus membros. A significação de tais expressões transpõe a estrutura lingüística e permeia as práticas cotidianas coletivas de um grupo social. Portanto, se o interactante não possui competência cultural satisfatória para este contexto, tais elementos podem causar dificuldades de comunicação pela falta de compreensão.

Para entendermos os sentidos das tradições de uma dada comunidade cultural é importante observarmos a relação existente entre estas, os hábitos, crenças e as práticas culturais desse povo, pois, afirma Alvarez (1997) que é principalmente na semântica que a relação da língua com a cultura e o ambiente é definida.

3.2. Tradução Cultural

O historiador cultural Peter Burke (2006) aborda os diálogos culturais, as incorporações de elementos externos às sociedades nos diferentes grupos culturais e as conseqüências dos entrelaçamentos que ocorrem nesse processo. Ele divide os encontros culturais em face a face e à distância, mas acrescenta que ambos trazem transformações que são inevitáveis e irreversíveis. Os resultados dos cruzamentos dessas diferentes sociedades são denominados pelo autor de traduções culturais. Compreende-se a tradução cultural como

um processo de adaptação pelo qual os elementos de uma cultura passam ao serem incorporados em outra comunidade cultural. É o ajuste necessário para que eles se adaptem à organização semântica da nova sociedade.

As imagens que um determinado grupo utiliza para expressar suas necessidades lingüísticas não são as mesmas em todas as culturas. A tendência que temos a associar e generalizar tudo que vemos à nossa forma de ver o mundo torna-se um obstáculo para falantes e leitores entenderem a mensagem. É a partir da atribuição de sentido ao texto que ele passa a existir. Portanto, o seu sentido não está explícito em si mesmo, mas reside parte nele, parte no interlocutor que aciona seus conhecimentos prévios para interpretar a mensagem e construir significados.

Saussure (2004), em seu livro Curso de Lingüística Geral, afirma que o signo é a união entre significante e significado. Este diz respeito ao conceito, enquanto aquele se refere às formas sonora e gráfica. Esse binômio é interdependente. Para o autor a significação é convencionada e não depende do uso feito do sistema da língua. Por sua vez, Peirce (2003) postula que a significação é pragmática e é um processo semiótico que envolve três elementos: o signo ou *representamen,* o objeto e o interpretante. O primeiro é qualquer coisa por si só que cria em alguém um signo equivalente, que então cria o interpretante do primeiro signo. Este signo está em lugar de alguma coisa, o objeto.

A compreensão não depende somente do conhecimento dos aspectos lexicais e gramaticais da língua na qual a mensagem é expressa, mas envolve o conhecimento cultural desta língua e do seu povo, tais como sua história, seus costumes, hábitos, crenças e valores compartilhados por seus membros. Portanto, cada povo tem uma forma peculiar de expressar seus pensamentos, idéias, comportamentos e crenças através destas expressões, escolhendo de acordo com seus valores as palavras que melhor refletem sua cultura e sua relação com o mundo em que vivem.

Sobre o assunto, Matoré (1953) afirma que, apesar de as experiências humanas serem representadas em signos, essa transformação não é suficiente para a expressão e o entendimento de uma cultura.

Como exposto anteriormente, o léxico de uma língua carrega em si mesmo toda a cultura arraigada de um povo, tem o poder de representar o pensamento individual e coletivo que constituem as experiências de uma comunidade. O vocabulário, símbolo verbal da cultura "perpetua a herança cultural através dos signos verbais" (BIDERMAN, 1989:5).

A abordagem dos LDs sobre a adaptação cultural de uma língua a outra deve ser cuidadosamente observada para que este instrumento não seja mais um mero veiculador de conceitos e práticas culturais equivocados.

A língua reflete a cultura de um povo, mas não é propriedade intangível de nenhuma sociedade[10]. Prova disso é a infinita quantidade de variações da própria língua inglesa: inglês americano, britânico, jamaicano, sul-africano. Ela é resultado de uma evolução histórica, expressa a cultura e veicula informação. Cada uma tem um sistema de classificação e organização semântico e formal peculiar. Os livros didáticos como portadores da história e da cultura lingüística devem abordar a cultura de forma a preparar o indivíduo criticamente para o mundo.

3.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Cultura no Ensino de Língua Inglesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, visando ao desenvolvimento cidadão. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A ênfase no ensino de língua inglesa deve ser na adequação de saberes para promover o interculturalismo e desenvolver nos alunos uma consciência cultural, possibilitando as observações críticas e o aprendizado. O conhecimento de mundo, experiências partilhadas do indivíduo com o grupo, são responsáveis pelas diferentes percepções da realidade,

---

[10] Sobre a questão da propriedade da língua inglesa por ingleses e americanos, consultar: HIGGINS, Christina. 2003. *Ownership of English in the Outer Circle:* an alternative to the NS-NNS Dichotomy. TESOL Quarterly, vol. 37:6115-644, Nº 4.

categorizações. É através dessas particularidades que cada comunidade assegura sua unidade lingüístico-cultural.

O processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira envolve aspectos que vão além da aprendizagem de estruturas lingüísticas. Ensinar um outro idioma é apresentar outras práticas sociais, costumes e comportamentos que representam o povo da língua estudada para que os aprendizes tenham um entendimento global desta, e que reconheçam no outro um ser com identidade cultural.

É consenso entre lingüistas e antropólogos que a aquisição de uma segunda língua compreende a aquisição da sua cultura também. Brown (1987) afirma que ambos são indissociáveis a tal ponto que, quando o fazemos, perdemos informações importantes de uma ou de outra. Uma língua comporta a história, as tradições e as características de um povo, não se limitando às estruturas gramático-lexicais que a caracterizam. Este fato nos leva a considerar que o ensino de outro idioma deva abranger o conhecimento cultural do povo em questão.

Dessa forma, entendemos que a escola deve privilegiar esta abordagem para favorecer a formação cidadã adequada a um contexto "glocalizado" e os LDs, enquanto ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir para a construção dessa consciência intercultural. No próximo sub-capítulo discorreremos sobre a abordagem dos livros didáticos à luz da perspectiva interculturalista.

3.4. O livro didático de língua inglesa e a abordagem intercultural

O livro didático é uma ferramenta utilizada para ajudar no desenvolvimento de conhecimentos que promovam a ampliação dos universos lingüístico e cultural do estudante.

De acordo com Magda Soares (2003), o LD constitui-se num suporte para professores e alunos no processo pedagógico; é resultado de uma ação histórica e está presente em todas as situações de ensino. Segundo a autora, o LD tem por objetivo apresentar uma proposta pedagógica de um conteúdo da disciplina à qual ele corresponde.

Devido a sua importância no processo pedagógico o livro didático é alvo constante de pesquisas e investigações. Em sua dissertação de mestrado, intitulada "Uma lente cultural

sobre o livro didático de língua inglesa", defendida em 2006, na Universidade de Brasília (UnB), Luciano Herbert Dias fez um estudo sobre os referenciais de cultura em livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira. Dias analisou quantitativa e qualitativamente três livros didáticos de uma mesma série de nível básico e chegou à conclusão de que tanto os referenciais culturais locais quanto os estrangeiros foram identificados nos livros e suas abordagens do tema podem enriquecer o debate cultural e contribuir para que o aluno perceba as diferenças culturais da sua realidade e do mundo.

Cláudia Pereira (2004 *apud* SARTORI PEREIRA, 2006) analisou duas séries de LDs New Headway e New Interchange, observando as representações de linguagem e cultura nas mesmas. Os resultados apontaram que a primeira série gera reflexão a respeito de variedades lingüísticas e questões socioculturais, já a segunda passa uma visão hegemônica de socioculturalismo.

Rita de Souza Ávila, desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada "Representações Culturais no Ensino de Inglês como LE: o mito da neutralidade", na UnB em 2003, na qual ela pretendia investigar a neutralidade da língua inglesa através dos aspectos culturais no ensino de inglês como língua estrangeira. A autora concluiu que o referido idioma não é culturalmente neutro, pois reflete a ideologia desta como sendo língua internacional.

"O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua" foi o trabalho de mestrado defendido por Renata Portella de Moura, em 2005, também na UnB. Nele a autora analisou três livros didáticos de Português para estrangeiros com o objetivo de verificar como a cultura brasileira era tratada nesses manuais. Ela concluiu que os livros poderiam explorar mais os aspectos culturais brasileiros para que o aprendiz pudesse ganhar mais conhecimentos culturais sobre o nosso país.

A abordagem aceita pelos pesquisadores do LD é a que se encaixa no ponto de vista da teoria crítica da educação, que considera o social como fomento de formação cidadã, na vertente culturalista, denomina-se de perspectiva intercultural crítica (CANEN, 2001). Para respaldar tal abordagem, o comunicativismo exerce papel basilar, contribuindo com seus conceitos e elementos interativos. Entretanto, debruçarmo-nos sobre este tema extrapola os objetivos da nossa pesquisa. Portanto, apenas citaremos sua importância e papel no processo de ensino aprendizagem intercultural.

3.4.1. O Professor Intercultural na perspectiva comunicativo-interacionista

A existência de muitas culturas decorre do fato de haver várias línguas no mundo ou a existência de inúmeras línguas é devido à existência de várias culturas? A reflexão sobre esta pergunta leva-nos a um outro questionamento: "A língua gera ou reflete cultura?".

Esses dois elementos se inter-relacionam de tal forma que não é tarefa simples isolá-los. O fato é que a língua é um elemento constituinte da cultura. Ela expressa as tradições, os pensamentos, as crenças e as manifestações de um povo. É através do contato entre as línguas, seus falantes e seus valores que surgem situações de modificação e reorganização culturais.

O professor intercultural é aquele que é consciente do seu papel despertador da percepção cultural, estimulador da pesquisa e multiplicador do respeito às diferenças lingüísticas e tradicionais dos diversos povos do planeta. Sua missão transcende o nível de ensino puramente lingüístico e atinge a dimensão cultural de uma língua. Ele assume a postura mediadora do processo de ensino-aprendizagem, tornando o aluno produtor do seu conhecimento e não repetindo mais o padrão de ensino tradicional, no qual o docente é o detentor do saber e o aluno o repetidor de frases e palavras. Sua função é fazer a mediação entre o educando, a cultura em que vive e a que este desconhece, ressaltando as tradições e os valores envolvidos, pois o ensino deve considerar fatores históricos e sociais no desenvolvimento deste processo.

Tal conceito de professor mediador é defendido por Vygotsky (2003). Neste sentido, o docente é motivador, incentivador do crescimento dos seus alunos, ajudando-os a aprender, considerando os seus conhecimentos prévios e respeitando o tempo pedagógico de cada um. Este conceito pressupõe outro: o de aluno ativo, construtor da sua aprendizagem. Ele passa a ser o foco principal do processo, auto-regulador das condições que se apresentam, elegendo suas necessidades e prioridades. O docente não é mais o detentor do conhecimento, deixa de ser o núcleo do processo de ensino-aprendizagem e passa a interferir no ensino como elemento que media a relação entre o aluno e o saber. Esta é um tipo de mediação transformadora, pois (re)significa a vida e as práticas dos envolvidos nela. Assim, eles estarão aptos a intervir na realidade da sua comunidade de forma crítica e atuante através de uma participação construída por uma educação transformadora.

O professor intercultural é naturalmente um mediador, sendo intermediário na relação de construção de conhecimento e vínculo entre os alunos, sua cultura e a que está sendo aprendida. Ele deve ressaltar a relação entre este aspecto e a língua, o conhecimento das tradições, valores, comportamentos e práticas do povo da língua estudada e o respeito às suas características e a valorização dos seus próprios referenciais, promovendo situações de (con)vivência lingüística que incentivem a tolerância e o respeito.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal construído por Vygotsky (2003) consiste no espaço existente entre o que o aprendiz já sabe e o que ele está apto a aprender. O foco desta teoria é o poder de mediação dado ao indivíduo que "sabe mais" (grifo nosso), para este ser intermediário no processo de aprendizagem de outra pessoa "menos capaz" a fim de ajudá-la a chegar ao conhecimento.

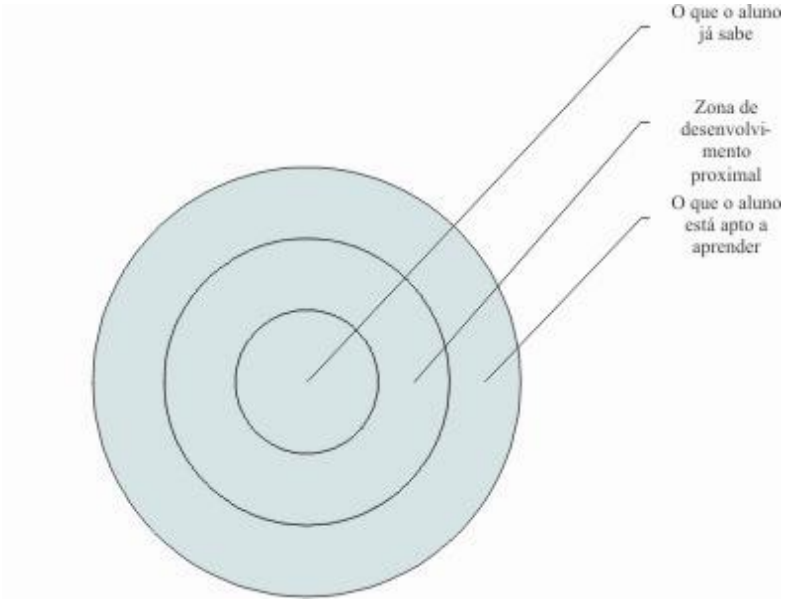


Figura 5 – Demonstração da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2003)

Esse processo de etapas cognitivas que ocorre na ZDP é caracterizado pela orientação e ajuda do mediador, visando à autonomia e à obtenção de um nível de desenvolvimento cognitivo maior do aprendiz. Parte-se, portanto, do princípio de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, daí a importância da sua aplicação.

Trifonovitch (1964) cita três atitudes que o professor deve assumir como promotor multicultural: evitar estereótipos — analisando os materiais didáticos e não reproduzindo concepções equivocadas sobre outras culturas; desenvolver consciência cultural — possibilitar que os alunos reconheçam sua própria cultura; e tornar os alunos multicêntricos —

possibilitar situações que levem os alunos a terem contato com outras culturas, conhecendo e respeitando suas diferenças, evitando o etnocentrismo.

Os "professores interculturais" devem promover para os alunos de língua inglesa, espaços e situações de aprendizagem que envolvam o acesso ao conhecimento das práticas culturais do povo americano como elemento desencadeador do respeito às crenças, valores, costumes e às identidades que não possuem as características da sua cultura. A seu turno, os alunos interculturais devem estar receptivos à oportunidade de contato com os aspectos culturais da outra língua para que respeitem as diferenças, reconheçam os outros povos como portadores de identidade legítima e, principalmente, reconheçam-se como produtores culturais e se valorizem enquanto indivíduos pertencentes a uma cultura coletiva da qual eles devem orgulhar-se. Dessa forma, esses estudantes terão o direito de desenvolver consciência de cidadão do mundo, saber comunicar-se e compreender a cultura da língua estudada.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS

A partir do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, as línguas estrangeiras ganharam status de disciplinas valorizadas como as outras do currículo (português, matemática, história, ciências), figurando entre os conhecimentos essenciais que levam os alunos a conhecerem outras culturas. Sobre o ensino de idiomas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) sugerem o trabalho com os aspectos da pluralidade cultural para a construção cidadã dos aprendizes. Entretanto, a proposta deste documento é abordar o assunto como tema transversal, o que implica, muitas vezes, na superficialidade da abordagem e no isolamento do assunto por parte de alguns autores de livros didáticos. Além disso, este texto privilegia a habilidade de leitura em detrimento da oralidade, escrita e compreensão auditiva, o que vai de encontro aos pressupostos da abordagem comunicativa no ensino de línguas e limita o desenvolvimento da aprendizagem do referido idioma.

Trifonovitch (1964) afirma que cada vez mais se reconhece a importância da cultura no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, mas que a problemática da inclusão deste tema no ensino é o professor não saber o que fazer nem como abordar este assunto. A questão é que grande parte dos docentes não tem a consciência cultural desenvolvida e precisam ampliar seus repertórios de conhecimentos culturais antes de sugerirem a prática cultural na sala de aula. Conseqüentemente, eles se apóiam no livro didático como referencial absoluto de conceitos e práticas culturalmente estabelecidas. Decorre daí um risco sério de incorporação aleatória das opiniões expressas no material, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Portanto, o LD deve ser observado, acompanhado e, se necessário, rejeitado, visando ao ensino-aprendizagem adequados do inglês.

O LD tem papel importante na discussão por ser um forte referencial para professores e alunos, pois se convencionou histórico-culturalmente que ele é o guardião do saber e que é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência de ser considerado um elemento de autoridade asseverada por docentes, o referido material pode ser o ponto-chave para a melhoria da aprendizagem da língua inglesa, como pode também ser o veículo de idéias e valores equivocados, julgamentos etnocêntricos e mensagens impostas.

O autor supracitado (*ibidem*) destaca que é desenvolvendo a consciência cultural que os problemas levantados serão combatidos. Cabe, portanto, aos professores a assunção desse papel de responsabilidade no tratamento adequado do assunto, promovendo situações pedagógicas coerentes e construtoras da referida consciência nos alunos, ou seja, o conhecimento e a percepção da existência de outros referenciais culturais diferentes dos seus.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como um dos objetivos do ensino fundamental desenvolver nos alunos a capacidade de:

> Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 2008)

A problemática do tratamento cultural no ensino de língua inglesa nos motivou a investigar se os aspectos culturais visíveis e/ou invisíveis (GOODENOUGH, 1971) estão presentes nos LDs-LI, e de que forma eles são trabalhados. Pesquisamos, também, qual a relevância desta abordagem para a formação cidadã dos alunos, como propõem os PCNs-LE, a fim de entendermos a relação livro didático de língua inglesa-interculturalismo.

Para tanto, analisamos duas coleções de LDs-LI, voltadas para as séries finais do ensino fundamental, New ACE e Connect. Ambas são oriundas de editoras internacionais, a primeira da Longman e a segunda da Cambridge University Press e são direcionadas a alunos brasileiros, que estudam o idioma no Brasil como língua estrangeira. O *corpus* foi analisado descritiva, qualitativa e comparativamente, e é composto por textos escritos e imagens dos livros do aluno.

A seguir veremos as imagens dos exemplares que compõem o *corpus* desta pesquisa e a caracterização das coleções investigadas, representadas através de uma tabela, contendo informações descritivas das obras.

Coleção didática 1

NEW ACE

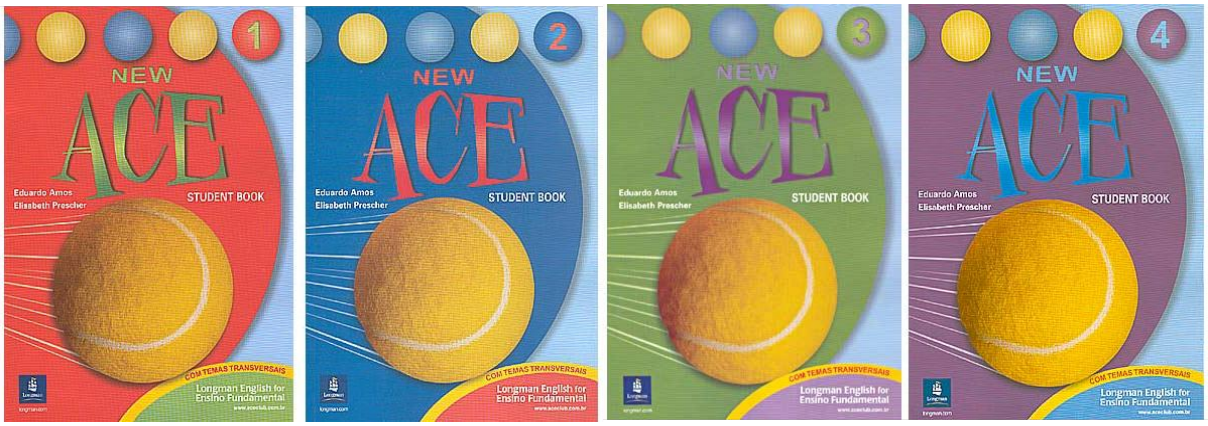


Figura 6 - Livros que compõem a coleção New ACE (2002)

Coleção Didática 2

CONNECT

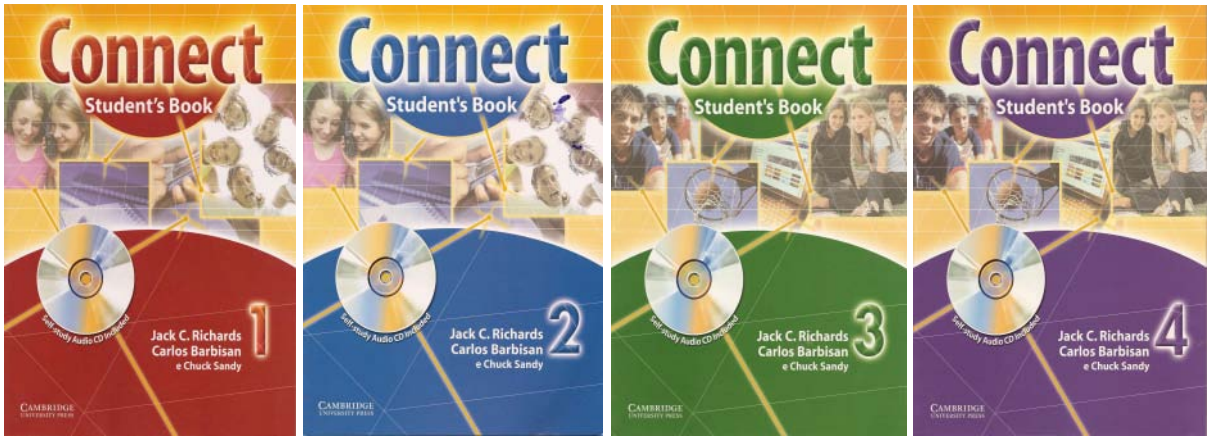


Figura 7 - Imagens dos livros que compõem a coleção Connect (2006)

A tabela a seguir nos ajuda a ter uma visão geral das duas coleções didáticas paro o ensino de língua inglesa, direcionadas a estudantes brasileiros, e descreve em detalhes os livros analisados.

TÍTULO/ CARACTERÍSTICAS	NEW ACE	CONNECT
Autores	Eduardo Amos e Elisabeth Prescher (part. Cleide Silva e Maria Lúcia Puzzi)	Jack C. Richards & Carlos Barbisan e Chuck Sandy
Ano	2002	2006
Editora	Longman	Cambridge University Press
Número de páginas	Aproximadamente 135	Aproximadamente 135
Público alvo	Alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental	Alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental
Organização do livro	16 unidades, 4 blocos bimestrais com 4 unidades cada, 1 revisão e 1 sessão extra com temas trans-versais intercalando cada bloco. 16 unid. bônus. Lista de palavras.	8 unidades, cada uma contendo 5 lições, com uma mini-revisão depois das 2 primeiras lições e uma revisão após a quinta lição. 8 projetos temáticos, lista de verbos e lista de palavras.
Organização dos conteúdos	3 sessões - language pattern, grammar e vocabulary	Word Power, language focus, listening, speaking e connections (focaliza a habilidade de leitura e a relaciona com a escrita e com as outras habilidades)

Tabela 3 – Descrição e comparação das coleções New ACE e Connect

A primeira coleção analisada foi a New ACE (composta de quatro níveis: 1 – correspondente à 5ª série, 2 – referente à 6ª série, 3 – correspondente à 7ª série e 4 – referente à 8ª série) cuja divisão se apresenta da seguinte forma:

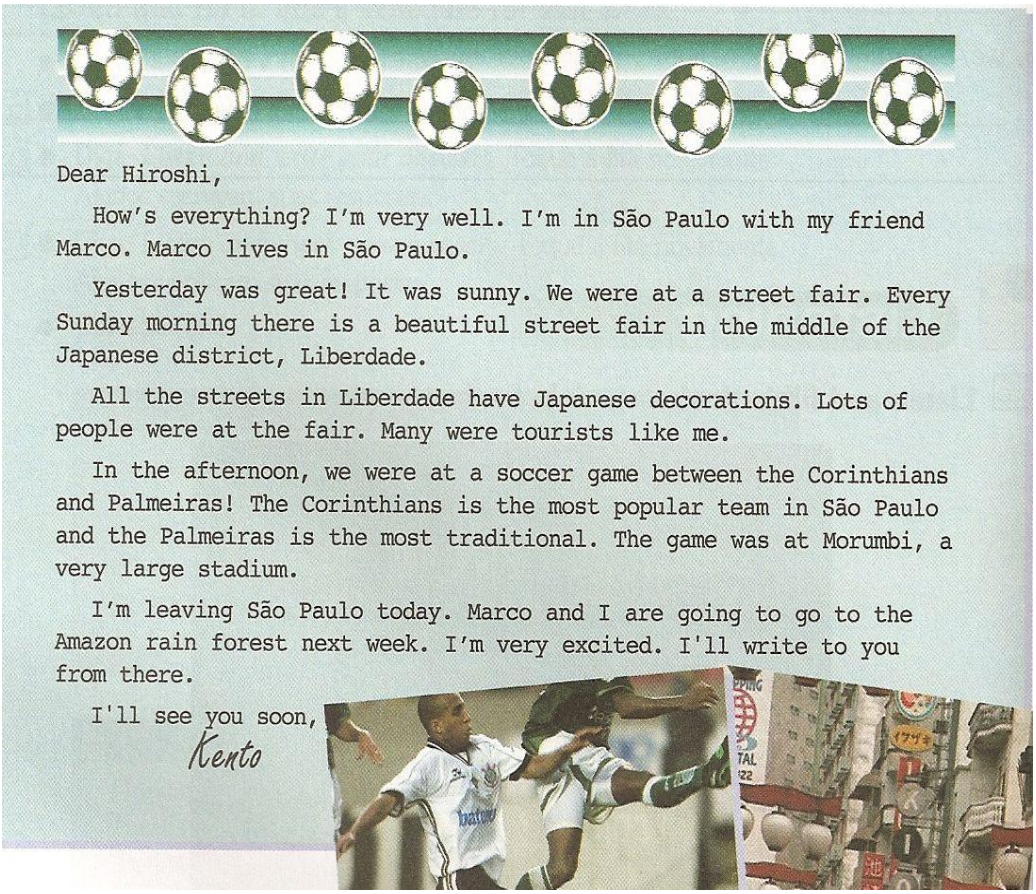
LD 1	New ACE 1	New ACE 2	New ACE 3	New ACE 4
Nível indicado	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Ano	2002	2002	2002	2002
Público	brasileiro	brasileiro	brasileiro	brasileiro

Tabela 4 -Divisão da coleção New ACE (2002)

A coleção New ACE busca atender às sugestões dos PCNs-LE sobre a inclusão dos aspectos culturais no ensino de língua inglesa, contendo textos verbais e não-verbais. Entretanto, a simples presença de elementos culturais nos referidos livros, não significa que a abordagem é adequada para favorecer o ensino intercultural do idioma, uma vez que a freqüência de aparecimento não garante a qualidade e a eficácia do processo.

A cultura visível é retratada através dos esportes, das profissões, da culinária, do consumismo, porém não é dado tratamento pragmático algum no ensino dos temas. Não há exercícios de reflexão cultural que levem os alunos a questionamentos sobre as diferenças existentes entre representações distintas e/ou porque elas ocorrem. Também não constam notas culturais trazendo informações importantes aos alunos sobre o tema cultural abordado.

Um dos textos que compõem o *corpus* trata de uma carta escrita por um turista a um amigo, sobre a sua visita ao Brasil. A mensagem retrata espaços físicos específicos da cidade de São Paulo. Além disso, fala de eventos públicos como o jogo de futebol entre dois times tradicionais, o Corinthians e o Palmeiras. As referidas equipes possuem duas das maiores torcidas brasileiras (*In the afternoon, we were at a soccer game between the Corinthians and Palmeiras*). A feira da Liberdade, no bairro de mesmo nome, também está presente no texto (*Every Sunday morning there is a beautiful street fair in the middle of the Japanese district Liberdade*).



Dear Hiroshi,

How's everything? I'm very well. I'm in São Paulo with my friend Marco. Marco lives in São Paulo.

Yesterday was great! It was sunny. We were at a street fair. Every Sunday morning there is a beautiful street fair in the middle of the Japanese district, Liberdade.

All the streets in Liberdade have Japanese decorations. Lots of people were at the fair. Many were tourists like me.

In the afternoon, we were at a soccer game between the Corinthians and Palmeiras! The Corinthians is the most popular team in São Paulo and the Palmeiras is the most traditional. The game was at Morumbi, a very large stadium.

I'm leaving São Paulo today. Marco and I are going to go to the Amazon rain forest next week. I'm very excited. I'll write to you from there.

I'll see you soon,

Kento

Figura 8 – Fonte: New ACE 3: 54

A realidade do Brasil é contemplada no texto anterior a partir de um tema tradicional à referência cultural do nosso povo: o futebol. Símbolo do nosso país, reconhecido internacionalmente, é utilizado como um mote para a aproximação entre as duas sociedades, favorecendo o reconhecimento de um aspecto da própria identidade do aluno brasileiro através da mediação da língua inglesa. A postura adotada pelos autores de incluir aspectos da sociedade brasileira no LD de língua inglesa faz com que o aluno brasileiro identifique-se e reconheça-se no contexto educacional.

Mencionar a feira da Liberdade é mais uma demonstração de integração cultural através da convivência harmônica da cultura estrangeira (japonesa) com a local (brasileira), dentro do território nacional. Este é um exemplo do processo de glocalização no qual uma cultura convive no ambiente de outra cultura, se adapta a ela, mas não perde suas peculiaridades e tradições. Apesar do ponto positivo ao apresentar tais conteúdos, constatamos que não existe atividade que mostre esta convivência e suas implicações ou como ela se estabeleceu.

Kramsch (2005) afirma que os alunos devem estar conscientes da cultura da língua estudada, mas também devem estar aptos a entender como essa cultura se relaciona com a sua, exigindo, assim, conhecimento, habilidades e, principalmente, atitude. É, portanto, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa que os aprendizes devem ter a chance de desenvolver a competência intercultural apoiados pelos professores e pelo material pedagógico.

O livro didático é uma ferramenta com potencial para promover essa situação, possibilitando as práticas de relativização e percepção cultural-identitária individual e coletiva. A noção de identidade coletiva pressupõe uma comunhão de relações, ações, pensamentos, valores e crenças compartilhados que representam e identificam os membros de um grupo, permitindo o (re)conhecimento dos mesmos, distinguindo-os de outros povos.

A sociedade influencia os hábitos e comportamentos lingüístico-culturais dos seus representantes. E é nessa relação que é determinado como os indivíduos se comportam perante outros povos e outras culturas, se etnocentricamente ou se considerando o relativismo. Conclui-se então, que indivíduos e sociedade se relacionam diretamente, determinado o estabelecimento das identidades culturais.

As referidas influências podem ultrapassar os limites da sociedade a que pertencem e atingir outras culturas, passando a ditar normas e costumes na comunidade na qual penetram. Um exemplo claro disto é o comportamento consumista da sociedade americana, que já adentrou diversas culturas no mundo todo, transformando as relações socioeconômicas antes estabelecidas nestas sociedades.

O consumismo é demonstrado nos LDs da New Ace, a exemplo do texto a seguir. As pessoas estão em uma loja com ofertas especiais, comprando roupas e o rapaz afirma: *We buy clothes for school every year* (nós compramos roupas para a escola todos os anos). Vale salientar que na maioria das escolas americanas não existe fardamento, portanto os alunos usam qualquer tipo de roupa, o que reforça a "necessidade" de comprar roupas novas constantemente para ir à escola.

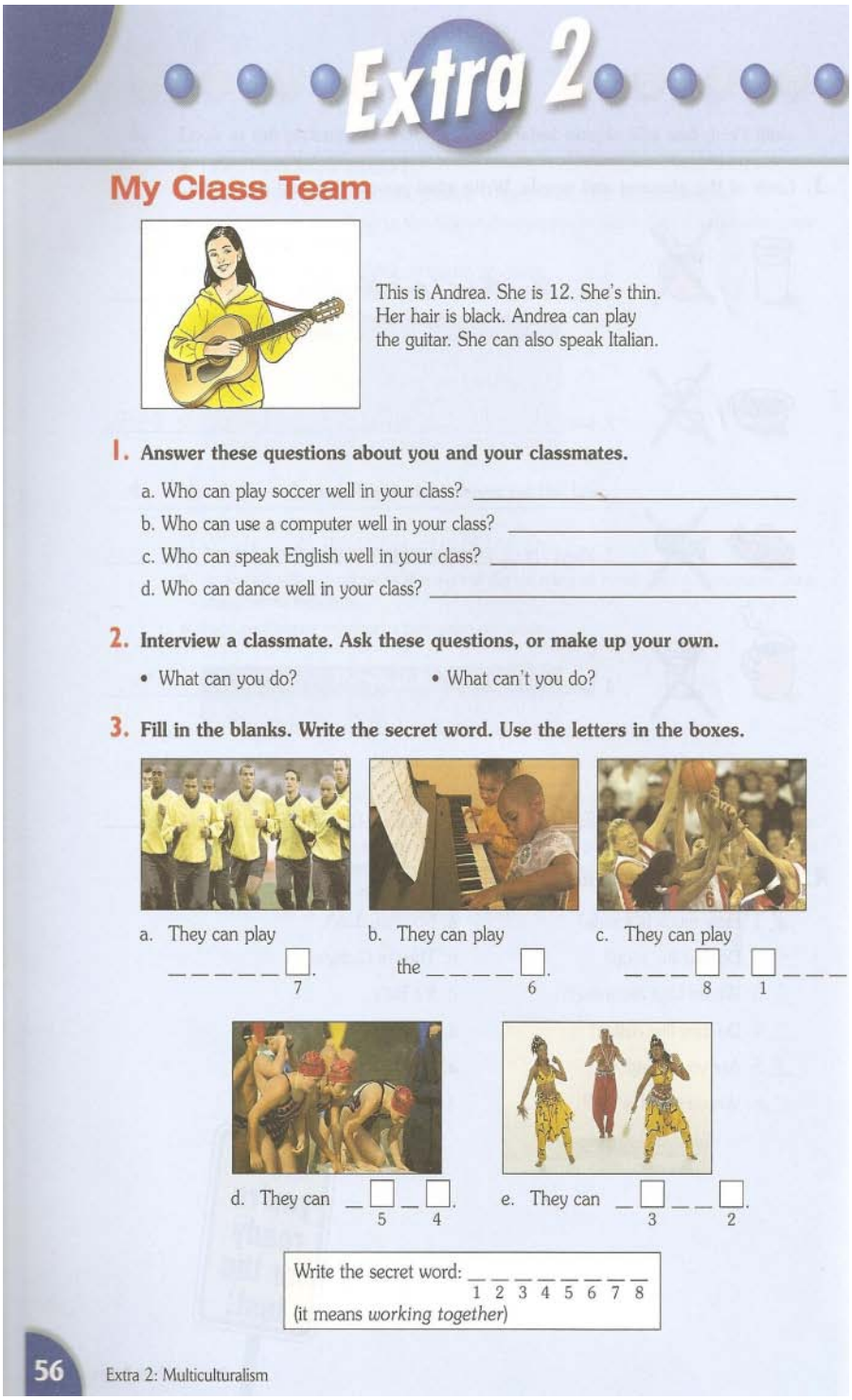
Figura 9 – Fonte: New ACE 2: 30

O comportamento consumista Estadunidense é retratado nesta coleção em várias situações como algo positivo e normal. As imagens mostram as pessoas muito felizes, comprando uma quantidade enorme de produtos. Acreditamos que essa abordagem pode influenciar o comportamento consumista nos jovens brasileiros, incentivando-os a comprar sem um planejamento financeiro e sem perceber que estão sendo indiretamente estimulados pelas mensagens explícitas e/ou subjacentes aos textos.

Não percebemos preocupação alguma em tratar criticamente os hábitos consumistas e suas conseqüências na vida dos cidadãos, como o desperdício, as dívidas e as cobranças dos devedores e da sociedade, além da falta de crédito. Principalmente, quando se trata da realidade sócio-econômica brasileira na qual a cada dia cresce o número de inadimplentes, dentre os quais aumenta consideravelmente o percentual de jovens devedores. Não existe no Brasil uma educação para lidar consciente e responsavelmente com dinheiro, então os jovens adquirem os hábitos da mídia, do mercado, o que está em voga na sociedade e a inclusão do consumismo nos LDs, sem reflexão crítica, influencia inadequadamente os adolescentes.

Existe na coleção New ACE uma sessão "isolada" chamada "Extra", na qual os aspectos culturais são trabalhados como se estes fossem algo dissociado das situações

cotidianas e pudessem ser ensinados de forma compartimentada. Essa parte dos livros é dedicada ao atendimento da sugestão dos PCNs-LE de trabalhar a pluralidade cultural, a ética e a saúde como temas transversais. Dessa forma, observamos que a percepção do autor com relação às orientações deste documento oficial está equivocada e reflete uma prática inadequada da questão. Vejamos como a sessão EXTRA trabalha o tema pluralidade cultural.



Extra 2

My Class Team

This is Andrea. She is 12. She's thin. Her hair is black. Andrea can play the guitar. She can also speak Italian.

1. **Answer these questions about you and your classmates.**

a. Who can play soccer well in your class? _____

b. Who can use a computer well in your class? _____

c. Who can speak English well in your class? _____

d. Who can dance well in your class? _____

2. **Interview a classmate. Ask these questions, or make up your own.**

• What can you do? • What can't you do?

3. **Fill in the blanks. Write the secret word. Use the letters in the boxes.**

a. They can play _ _ _ _ _ □ (7).

b. They can play the _ _ _ _ □ (6).

c. They can play _ _ _ □ (8) _ □ (1) _ _ _

d. They can _ □ (5) _ □ (4).

e. They can _ □ (3) _ _ □ (2).

Write the secret word: _ _ _ _ _ _ _ _ (1 2 3 4 5 6 7 8)
(it means *working together*)

56 Extra 2: Multiculturalism

Figura 10 – Fonte: New ACE 2: 56

Ao isolar os temas culturais dos outros conteúdos do LD o autor está lhe atribuindo menor importância na prática pedagógica, tratando-o à margem dos outros temas. Percebe-se assim a superficialidade do entendimento de alguns escritores deste tipo de material didático ao atender a uma sugestão dos PCNs-LE, documento norteador do processo educativo.

A página acima aborda a temática "pluralidade cultural". É nessa sessão que os autores da coleção sugerem o trabalho com os temas transversais indicados nos PCNs (2008). Os elaboradores do material fizeram a escolha de isolar esses assuntos (pluralidade cultural, ética, saúde) ao invés de integrá-los gradativamente no desenvolvimento dos conteúdos dispostos nos livros.

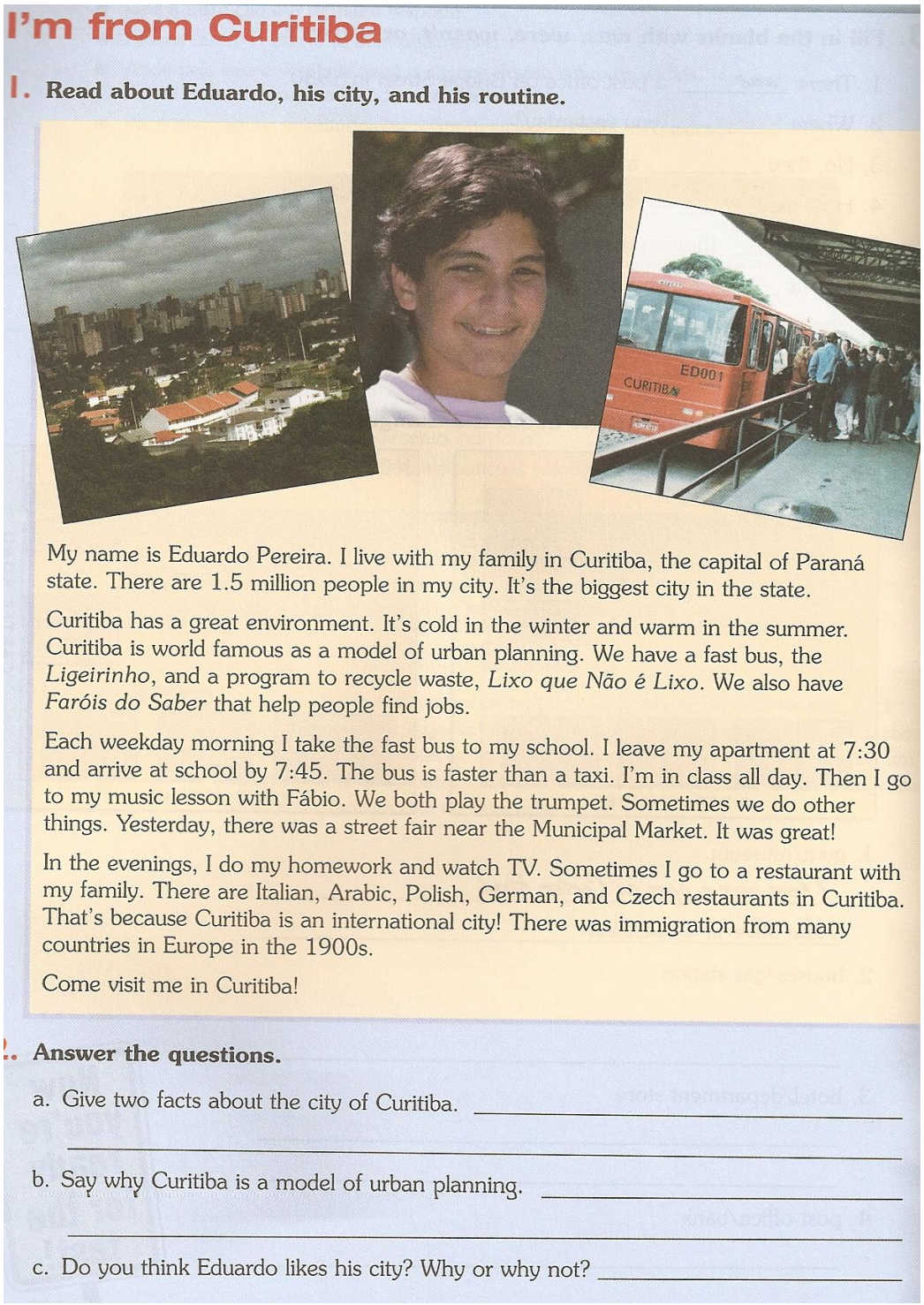
O tratamento atribuído a este tópico é limitado e inadequado, pois apenas exibe imagens de manifestações culturais visíveis, como os esportes (nado, futebol e basquete), a dança e a expressão musical. Como atividade proposta, o aluno tem que reconhecer as demonstrações e completar os espaços em branco com os nomes de cada uma. Ao identificar cada manifestação ele tem que formar uma palavra com as letras em destaque que nesse caso é "TEAMWORK", o que significa "trabalho em equipe".

Logo após, na segunda página desta sessão, é apresentado um texto sobre a família Schürmann que viaja o mundo a bordo de um barco e um exercício de interpretação que se limita a solicitar informações explícitas no texto, na mesma seqüência em que aparecem (cf. anexo 2) e, dessa forma, está encerrado o trabalho sobre pluralidade cultural. Esta sessão é o exemplo claro da compreensão compactada e limitada que os autores têm sobre o tema cultura.

Os livros didáticos tentam construir uma imagem que afirma a convivência, entre os membros das diversas etnias. Há a inclusão de personagens negros, latinos, asiáticos e brancos desempenhando atividades em sociedade, exibidas nos textos verbais e não-verbais. Entretanto, não existem atividades que conscientizem sobre o que o contato com um representante de outra comunidade pode gerar como os ganhos de conhecimento, ampliação e relativização dos conceitos sobre valores ou os mal entendidos devido à falta de consciência de aspectos culturais. Com o objetivo de desconstruir tal pensamento, surge a necessidade de o educando possuir saberes específicos sobre as práticas e os comportamentos referentes aos

povos dos quais a língua está sendo aprendida, para que ele desenvolva a competência comunicativa.

Outra atividade que trata de aspectos sobre diversidade cultural na sessão EXTRA da mesma coleção é a seguinte:



I'm from Curitiba

1. Read about Eduardo, his city, and his routine.

My name is Eduardo Pereira. I live with my family in Curitiba, the capital of Paraná state. There are 1.5 million people in my city. It's the biggest city in the state.

Curitiba has a great environment. It's cold in the winter and warm in the summer. Curitiba is world famous as a model of urban planning. We have a fast bus, the *Ligeirinho*, and a program to recycle waste, *Lixo que Não é Lixo*. We also have *Faróis do Saber* that help people find jobs.

Each weekday morning I take the fast bus to my school. I leave my apartment at 7:30 and arrive at school by 7:45. The bus is faster than a taxi. I'm in class all day. Then I go to my music lesson with Fábio. We both play the trumpet. Sometimes we do other things. Yesterday, there was a street fair near the Municipal Market. It was great!

In the evenings, I do my homework and watch TV. Sometimes I go to a restaurant with my family. There are Italian, Arabic, Polish, German, and Czech restaurants in Curitiba. That's because Curitiba is an international city! There was immigration from many countries in Europe in the 1900s.

Come visit me in Curitiba!

2. Answer the questions.

a. Give two facts about the city of Curitiba. _____

_____

b. Say why Curitiba is a model of urban planning. _____

_____

c. Do you think Eduardo likes his city? Why or why not? _____

Figura 11 – Fonte: New ACE 3: 64

I'm from Campo Grande

3. Read about Renata, her farm, and her routine.

Hi! I'm Renata Oliveira. I live on a farm near Campo Grande. Campo Grande is the capital city of the state of Mato Grosso do Sul. One million people live in Campo Grande. It's beautiful here, and the climate is warm and wonderful!

Mato Grosso do Sul has very fertile land. Many people live on farms, like my family. Farms in Mato Grosso grow cotton, soy beans, wheat, rice, and sugar cane. We grow sugar cane on our farm and we raise cattle, but we also have dogs, a cat, and chickens.

During the week, I go to a small school near our farm. I usually get on the school bus at 7:15. The bus goes from farm to farm, picking up students. We get to school at 7:30. I'm in school until 12:30. Then I go home and eat a big lunch with my family.

In the afternoon, I usually help my dad with the farm work. I like to give food to the cattle. Sometimes I help Mom in the kitchen. We always have dinner at 7:00. After dinner, I do my homework and go to sleep.

4. Answer the questions.

a. What is Renata's home state? _____

b. What do people grow in Mato Grosso? _____

c. How does Renata help her family? _____

d. How are Eduardo's and Renata's routines alike? _____

e. How are they different? _____

➤ PROJECT

Write about your hometown or city. Describe your routine. Say what you like or don't like. Make a poster.

Websites: http://darkwing.uoregon.edu/~sergiok/brasil/curitiba.html
http://darkwing.uoregon.edu/~sergiok/brasil/brasilia.html
http://darkwing.uoregon.edu/~sergiok/brasil.html#start

Figura 12 – Fonte: New ACE 3: 65

Os textos das figuras 11 e 12 constam da sessão extra do New ACE 3, que tem como tema a pluralidade cultural. O trabalho com eles é baseado na compreensão dos mesmos através de questionamentos que possuem as respostas explícitas na mensagem, ou seja, não exige reflexão e posicionamento crítico do aluno. O reconhecimento da diversidade cultural

baseia-se na comparação do modo de vida de Eduardo, morador de Curitiba, região Sul, com o de Renata, moradora de Mato Grosso, região Centro-Oeste.

Como projeto é solicitado que o aluno de inglês faça um texto sobre sua cidade, descrevendo a sua rotina e dizendo o que gosta e o que não gosta e a partir daí confeccione um pôster. O livro sugere três web sites para pesquisa. Este trabalho de comparação é importante para que os alunos descubram como vivem e agem os representantes de outro grupo, contudo tão importante quanto saber a maneira de agir de outras pessoas é conhecer e entender quais são os fatores que determinam tais comportamentos e práticas.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é relevante que o aluno possua saberes lingüísticos e extralingüísticos. Estes últimos são compostos pelas experiências do indivíduo, a visão crítica e as informações que ele tem sobre os fatos que ocorrem no mundo. Apesar dessa divisão, os dois referidos elementos são interdependentes na composição cultural de uma sociedade.

Os choques culturais se manifestam quando as interpretações dos fatos e das situações são diferentes de acordo com os modelos que prevalecem nas culturas diversas. Esse fenômeno pode causar problemas e constrangimentos, que vão da simples incompreensão de enunciados à intolerância cultural, podendo se revelar através do preconceito. Para evitar sua manifestação, os conhecimentos de mundo são essenciais para uma boa comunicação e eles devem ser expostos, aceitos e compartilhados pelos indivíduos das comunidades lingüístico-culturais em contato, evitando-se assumir uma postura de indicar a melhor, a verdadeira ou a mais bonita.

A ênfase no ensino de língua inglesa deve ser dada à valorização dos conhecimentos prévios, entre eles os culturais, para promover o interculturalismo e desenvolver nos alunos uma consciência cultural, possibilitando observações críticas e aprendizado.

As práticas culturais dos falantes de inglês revelam o seu modo de vida e permitem que seja feita a diferenciação entre este e outros povos. Um processo de aprendizagem de línguas estrangeiras que considera o interculturalismo e o contato dos estudantes com os elementos culturais reforça a compreensão da identidade dos falantes da língua estudada e da

sua própria identidade, além de promover o inter-relacionamento da cultura com o conhecimento de mundo dos indivíduos.

Um exemplo é um texto que apresenta um costume bastante específico do povo americano que é comemorar a data de nascimento dos animais de estimação com festa de aniversário tradicional, como se fosse para um humano (Cf. anexo 11). A falta de noção sobre esse aspecto cultural, peculiar, americano pode gerar choques culturais em um indivíduo que não tem esse conhecimento prévio.

A aprendizagem da língua inglesa deve ser baseada na aprendizagem da cultura desse povo, além dos aspectos lingüísticos. Se durante o processo de aprendizagem o aluno reconhece e compreende diferentes visões de mundo, ele adotará uma postura positiva diante das diferenças interculturais. Portanto, não basta falar sobre, discutir e expor opiniões, mas é imprescindível o contato e a prática culturais que devem ser propostos pelos professores.

O texto *Healing plants* (as plantas que curam) é um exemplo de material que exalta a importância do Brasil e suas riquezas naturais para toda a humanidade. Fala sobre *treasures from the Rain Forest* (Os Tesouros da Floresta Amazônica), as plantas da floresta amazônica e do pantanal e o seu poder de cura no tratamento de várias doenças.

No mesmo texto, também é abordada a questão da biopirataria realizada pelos países ricos contra os bens naturais dos países em desenvolvimento. Esse texto valoriza um potencial natural existente no Brasil, o poder de cura das plantas da floresta, e a sabedoria indígena. Os índios são citados pela sua sabedoria e por conhecerem, antes de todos os povos, o poder de cura das plantas da mata. Reforça uma prática tradicionalmente conhecida na sociedade brasileira que é a cultura do uso de plantas para fazerem chás com vistas a curar algum mal físico.

O exercício referente à compreensão desse texto questiona onde é possível encontrarmos essas plantas medicinais, quem as conheceu primeiro e o que é a biopirataria. Ao final da página é sugerido um projeto que é viável e traz contribuições, se bem orientado, para a discussão cultural e as práticas específicas de cada povo. Contudo, julgamos que este é incompleto. É solicitado ao aluno uma listagem das plantas medicinais que ele conhece e/ou

que sua família utiliza como remédio alternativo, mostrando a função e os benefícios de cada uma delas.

Treasures from the Rain Forest

1. Read the text.

HEALING PLANTS

All over the world, botanists and doctors are proving that plants can heal people. Many of these plants come from the Brazilian rain forests of the Amazon, the Mata Atlântica, and the Pantanal, where the indigenous populations have used them for thousands of years.

What are some of these plants and what do they do? *Jaborandi* helps people with arthritis, asthma, and glaucoma. *Quebra-pedra* can help with kidney diseases. Drugs made for malaria and hepatitis can contain the *picão* and *andiroba* plants. *Oriza* is useful for the heart. Two plants, the *bibiri* and *crotão latex*, are being tested as inhibitors of HIV and AIDS. Medical researchers are experimenting with *sucuuba* as a possible cancer fighter.

jaborandi

Quebra-pedra

These rain forest plants are treasures, but there is controversy about them. Drug companies sometimes take the plants without permission. These companies are called *biopirates* because they sell the healing plants at high prices and keep the money. Critics think some of the money should go to the indigenous peoples, too.

In the 21st century, people around the world will depend on the Brazilian rain forest for these healing plants. Researchers will discover new things about them. They will always be treasures from the rain forest.

botanist: botânico	**rain forest:** floresta tropical	**kidney:** rim
heal: curar	**arthritis:** artrite	**heart:** coração
discover: descobrir	**asthma:** asma	**treasures:** tesouros
plants: plantas	**indigenous populations:** indígenas	**sell:** vender
glaucoma: enfermidade que termina em cegueira		**prices:** preços

2. Answer the questions.

a. Where can we find healing plants in Brazil? _____

b. Who knew about the healing plants first? _____

c. What is biopiracy? _____

➤ PROJECT

List the healing plants from the text. Include others you know about, or that you and your family use. Make a poster. Show how they help you, your family, or other people.

Website: http://rain-tree.com/schoolreports.htm

Figura 13 – Fonte: New ACE 4: 65

Como complemento desta atividade, sugerimos uma pesquisa sobre o uso de ervas medicinais nos países de língua inglesa, se eles utilizam esse tipo de produto, quais são, se não tomam chás com objetivos terapêuticos, que tipo de medicação eles ingerem. Ainda, o que é feito com as plantas pirateadas da Floresta Amazônica, quais os interesses por trás disso, quem são os beneficiados por essa prática e quais as conseqüências desse fato. Dessa maneira, haverá um tratamento interdisciplinar com outras áreas do conhecimento (biologia, química, geografia, história, matemática) e uma abordagem intercultural da atividade.

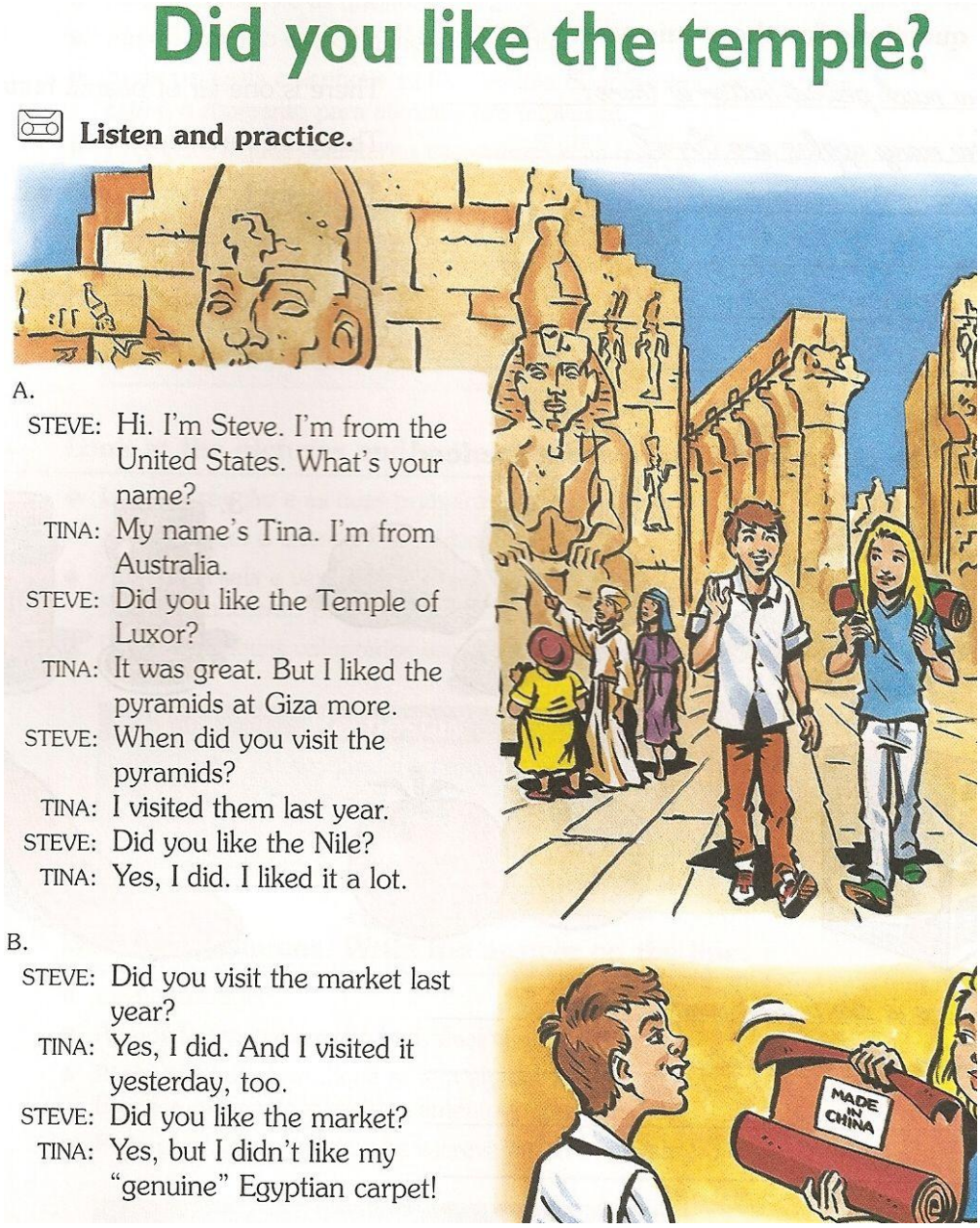
Um outro exemplo é um texto que trata sobre a aldeia Ianomâmi (anexo1), na floresta amazônica, as transformações ecológicas que ocorreram, a poluição, o desmatamento, a invasão do homem branco e todas as conseqüências advindas dessas ações. Uma crítica velada existe nesta mensagem, mas infelizmente limita-se ao discurso apresentado no corpo do texto, sem exercícios de reflexão sobre a razão desses fatos e nosso papel diante de tal situação. Apesar de expor um tema relacionado ao povo brasileiro, o texto é apenas uma forma de introduzir o tempo verbal passado e serve de base para o conhecimento e prática desta estrutura lingüística. Mais uma vez, privilegiou-se a forma em detrimento da construção integral do saber.

O resgate das origens da nossa nação, do nosso povo é fundamental no processo de reconhecimento identitário. Se quisermos saber quem somos, temos que questionar primeiro de onde viemos. Essa e outras questões filosóficas devem ser estimuladas para que cada indivíduo se perceba enquanto ser social, dotado de identidade que o representa particular e coletivamente, lembrando sempre da relação existente entre os preceitos da filosofia e da educação.

As culturas de outros países, além do Brasil e dos EUA, também são contempladas neste material didático (Cf. anexo5), como podemos verificar na figura abaixo, que retrata uma visita de turistas ao Egito, seus monumentos e suas ruínas. Percebemos que os autores vislumbram outras culturas e possibilitam aos alunos o conhecimento sobre a existência de outros povos, porém não apresenta elementos que informam ou levam à descoberta de como eles vivem.

O texto é intitulado *Did you like the Temple?* (Você gostou do templo?) e mostra dois amigos americanos visitando pontos turísticos egípcios e comentando sobre a situação. Ele é

constituído por elementos verbais e não-verbais com grande potencial pedagógico-cultural, podendo ser explorado interdisciplinarmente, em diversos níveis: social, cultural, econômico, histórico e geográfico, além do lingüístico.



Did you like the temple?

Listen and practice.

A.

STEVE: Hi. I'm Steve. I'm from the United States. What's your name?
TINA: My name's Tina. I'm from Australia.
STEVE: Did you like the Temple of Luxor?
TINA: It was great. But I liked the pyramids at Giza more.
STEVE: When did you visit the pyramids?
TINA: I visited them last year.
STEVE: Did you like the Nile?
TINA: Yes, I did. I liked it a lot.

B.

STEVE: Did you visit the market last year?
TINA: Yes, I did. And I visited it yesterday, too.
STEVE: Did you like the market?
TINA: Yes, but I didn't like my "genuine" Egyptian carpet!

Figura 14 – Fonte: New ACE 3: 80

Esta conversação tem um potencial pedagógico-cultural enorme, pois revela vários pontos interessantes como a história e a religião egípcias. Além disso, uma questão muito atual presente no texto é a invasão dos produtos chineses no mercado mundial, possibilitando uma discussão sobre este processo e sobre a falsificação de produtos. Os professores podem

desenvolver atividades que discutam a pirataria, a falsificação de objetos históricos, o comportamento dos egípcios e as contribuições sociais, históricas e culturais desta civilização para toda a humanidade. Infelizmente, nenhum dos exercícios propostos trabalha essas questões, apenas enfatizam as funções gramaticais que o texto traz, no caso deste material, o tempo verbal *Simple Past* (Passado Simples).

A cultura, a história e o saber de uma comunidade lingüística específica constituem-se no conjunto de elementos que faz parte da memória social de um povo. Por conseguinte, caracteriza-se a importância dos referenciais culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A nossa leitura de mundo determina que conceitos e comportamentos adotaremos diante de um determinado contexto intercultural no qual nos envolvamos ou sejamos envolvidos. O nosso ponto de vista determina uma compreensão própria dos fatos e é ele que devemos relativizar para não julgarmos outras culturas tendenciosamente (CARNEIRO, 1992).

O material New Ace aborda "supostamente" os provérbios que são exemplos de expressão cultural de um povo. Supostamente, porque ocorreu uma confusão na conceituação do termo por parte dos autores da coleção. Os provérbios referem-se a expressões que têm um ensinamento e geralmente uma lição de moral em sua mensagem (TAGNIN, 2005).

A presença de elementos da memória social dos povos como os mitos, as lendas, as piadas e os provérbios, nos LDs-LI é importante por trazer parte da cultura invisível para o ambiente de aprendizado, levando os alunos a terem contato com o que há de mais autêntico nos referenciais.

Chamamos a atenção para a confusão feita pelos autores da coleção New Ace. As frases abaixo dizem respeito apenas às previsões do tempo a partir de algum sinal da natureza. A página a seguir confirma o que Alvarez (1997) diz sobre a inconsistência das definições de autores a respeito de expressões idiomáticas, provérbios e ditos populares.

If the sky is red in the morning, it will be rainy that day (se o céu estiver vermelho pela manhã, choverá naquele dia). *If the clouds come from the south, it will be snowy* (Se as nuvens vierem do sul, nevará). Essas frases confirmam que se trata de previsões e não de provérbios populares. Erros conceituais constituem-se em falhas graves para um material

didático amplamente divulgado, de uma editora reconhecida internacionalmente, escrito por autores renomados e que servirá de base para o processo de ensino-aprendizagem de muitos alunos brasileiros.

Reading

11. Read the proverbs about the weather. Then number each picture to match a proverb.

Do you believe the TV weather forecast? Or do you believe the old proverbs?

1. If the sky is red in the morning, it will be rainy that day.
2. If the sky is red in the evening, it will be sunny the next day.
3. If cows lie down, it will be rainy later that day.
4. If the bubbles on a cup of coffee move to the middle, the weather will be sunny.
5. If the bubbles on a cup of coffee move to the edge of the cup, the weather will be rainy.
6. If the clouds come from the south, it will be snowy.

A. B. C. 1 D. E. F.

12. Fill in the chart to show which sentences predict good weather and which predict bad weather.

Good weather	Bad weather
2,	1,

Figura 15 – Fonte: New ACE 4: 46

Nosso trabalho, de caráter investigativo, além de observa inadequações nos materiais, mas também indica caminhos para uma melhor utilização dos mesmos. No que se refere à questão abordada acima, enfatizamos que os provérbios, ditos populares e as expressões de cada povo são uma fonte riquíssima e inesgotável de carga cultural de uma sociedade. Sendo assim, esses elementos lingüístico-culturais podem ser utilizados em sala de aula de língua inglesa como conteúdo de marcas específicas dos povos, que contribuirão para uma ampliação do universo extralingüístico dos aprendizes.

Pode-se empreender uma pesquisa sobre a diferença entre os termos provérbios, ditos populares, a origem de cada expressão, a correspondência entre expressões da língua inglesa e as brasileiras e os fatores que determinam as diferenças existentes, por exemplo: no Brasil temos a expressão "nem que chova canivete" e nos EUA, *It's raining cats and dogs* (está chovendo gatos e cachorros – tradução literal). Esta significa que está chovendo muito e se originou na idade média, porque os gatos e cachorros ficavam nas vigas das casas para se aquecerem e quando chovia eles pulavam no chão por causa das goteiras, por isso "chovia gatos e cachorros". Aquela tem uma história curiosa. Diz-se que um vietnamita inventou o canivete (batizando-o com seu nome Khan Yi Viet) e este produto ficou muito popular na Ásia e na Europa, podendo ser encontrado em qualquer lugar (era uma chuva de canivetes por todos os lados). Ela significa que o falante fará algo, "haja o que houver".

Esta prática levará os alunos a desenvolver uma visão ampla e enriquecedora sobre a cultura de outros povos.

Percebemos, entre outros aspectos, que a coleção New ACE faz muitas referências a povos de diferentes países, mostrando-os sempre em interação com os americanos. Há a valorização de aspectos culturais de língua inglesa e das outras línguas estrangeiras, dessa forma, podemos afirmar que esta coleção possui uma característica relativista em termos da abordagem cultural e tende a ter uma postura mais comunicativista.

A Abordagem Comunicativa envolve a perspectiva de que se ensina uma língua estrangeira, enfatizando a competência intercultural. Hymes (1972) diz ser a competência comunicativa a capacidade de julgar o seu comportamento verbal e o de outros indivíduos a partir de alguns critérios que abrangem os planos gramatical, psicológico e sociocultural, ou pragmático dos comportamentos. O referido autor acredita ainda que o saber do aprendiz é

correspondente à sua competência, que lhe possibilita integrar regras gramaticais e semânticas a fim de compreender as sentenças ouvidas.

Goodenough (1971), com sua perspectiva cognitivista, afirma que é estudando uma língua que o ser humano pode apoderar-se do tronco de sua cultura e compreendê-la. O poder de um idioma é revelado, por exemplo, quando o conhecimento desta e da sua cultura pode garantir o domínio de um povo sobre outro. Aprender outra língua baseada no desenvolvimento de habilidades comunicativo-interculturais prepara o cidadão para sua atuação crítica no mundo. Mais que isso, quando o indivíduo se sente conhecedor de um grupo social, ele interage com seus membros de igual pra igual e se reconhece como sendo parte de um todo sócio-culturalmente constituído.

O sociointeracionismo, ou abordagem sociocultural, compreende a linguagem como prática socioculturalmente definida, portanto, serve para manutenção das relações interpessoais. Vygotsky (2003) enfatiza que esta é uma teoria dialógica, colaborativa, contextualizada e que é o caminho para a socialização.

Em uma sociedade heterogênea é comum nos depararmos com situações de pré-julgamento e de preconceito, as quais decorrem da categorização, classificação e ordenamento dos pensamentos (TRIFONOVITCH, 1964), ou seja, são determinados por elementos inerentes aos homens, por fatores cognitivos. Contudo, cada sociedade assimila suas práticas e de acordo com sua realidade relativiza as ações, o que é visto com preconceito pelos membros de um grupo pode não o ser para os componentes de outras comunidades que tenham uma visão de mundo diferente.

A segunda coleção analisada foi a Connect (2006). Sua divisão é a exposta a seguir.

LD 2	**Connect 1**	**Connect 2**	**Connect 3**	**Connect 4**
Nível indicado	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Ano	2006	2006	2006	2006
Público	brasileiro	brasileiro	brasileiro	brasileiro

Tabela 5 - Divisão da coleção Connect

A coleção Connect possui uma apresentação visual muito moderna, com as sessões distribuídas equilibradamente, bem como os exercícios. Os autores optaram por não fazer a apresentação formal do material aos usuários. Não há diálogo entre os autores e o aluno expresso através de um texto introdutório ou similar. Também não são explicitadas as noções de língua, ensino, tampouco o conceito de cultura subjacente à proposta pedagógica do referido material didático. Ao abrir os livros desta série didática, o aluno se depara com a tabela de conteúdos de cada livro e em seguida as lições.

Nessas lições, a cultura americana é apresentada através dos textos verbais e das imagens utilizadas como texto principal ou elementos de suporte. O uso de textos não-verbais, além de chamar mais a atenção do aluno para o material, tornando-o mais atrativo, é um apoio para o entendimento da mensagem.

Percebemos que muitas vezes os textos não-verbais, possuem mais itens passíveis de serem analisados sob a ótica intercultural do que os textos escritos. Verificamos a presença dos seguintes temas abordados ao longo do livro: consumismo, esportes, lazer, profissões, saúde e alimentação. Os aspectos culturais não são trabalhados como assuntos centrais, mas permeiam as lições.

Os temas abordados estão inseridos em contextos reais, em sua maioria, mas não atendem à realidade cultural do aluno brasileiro. Os livros que compõem esta coleção não exploram muitas características da cultura do nosso país, o fator emocional é desprezado, o que incorre em uma limitação, pois o aluno também precisa se reconhecer naquele material que o ajuda a aprender o idioma para que ele se sinta prestigiado e se envolva mais no contexto situacional de aprendizagem. Defendemos a inclusão de aspectos culturais brasileiros nos LDs-LI para que o educando, perceba que sua identidade é respeitada e que pode ser expressa e entendida em qualquer língua, dialogando com qualquer cultura.

Perceber a valorização da sua identidade e do seu grupo retratada nas páginas dos livros didáticos é motivo de orgulho e transmite a sensação de pertencimento àquele contexto educativo. O ideal é inserir elementos culturais brasileiros nos temas abordados, mas reconhecemos a possibilidade de o aprendiz ter contato com um contexto cultural diferente do seu e a partir daí questionar, refletir e compreender outros construtos que não necessariamente

se encaixam nos seus esquemas internalizados. Para tanto, os professores têm o papel de proporcionar o espaço para discussão e o mais importante, o espaço para a prática cultural.

De Bernard (*apud* JOACHIM, 2007*)* diz que a diversidade e a prática culturais são desconsideradas quando o indivíduo pratica cegamente suas tradições e valores. Essa afirmação constata que as práticas etnocêntricas rejeitam a aceitação do pluralismo, desconsideram a diversidade cultural e estimulam a intolerância entre diferentes grupos culturais.

Entendemos que tão grave quanto desconsiderar a cultura alheia é supervalorizá-la em detrimento da sua própria cultura, assumindo uma postura submissa e atribuindo à sua língua e cultura um valor inferior perante a língua e cultura do idioma estudada. Sobre o que chama de imperialismo lingüístico, Moita Lopes (1996) afirma sua indignação com a postura de alguns indivíduos, especialmente professores brasileiros de língua inglesa, em relação à idolatria direcionada à cultura americana.

Uma prática cultural que desconsidera a existência e o valor de outras culturas é preconceituosa e excludente. Neste contexto, as interpretações dos eventos e das situações se manifestam de acordo com os pontos de vista e as concepções de mundo dos indivíduos. Tais panoramas são restritos, incompletos e imprecisos devido à ignorância de alguns sobre o mundo externo. O resgate e o uso dos conhecimentos prévios nas interações sociais determinam a relação de entendimento dos interactantes no processo de compreensão comunicativa. Eles também definem a construção da consciência intercultural adequada a um contexto global nos âmbitos social, político e econômico, além de cultural por este estar intrinsecamente ligado aos indivíduos.

Percebemos a presença de personagens negros, brancos e asiáticos, numa clara tentativa de adequação às exigências dos PCNs-LE (2008), que sugerem a abordagem pluricultural como prática para a construção cidadã. Apesar de apresentar personagens negros, nenhuma atividade de reflexão sobre a situação social, econômica, histórica ou cultural deles é sugerida. A seguir, um exemplo de figura do LD 1 que apresenta os negros interagindo em sociedade.

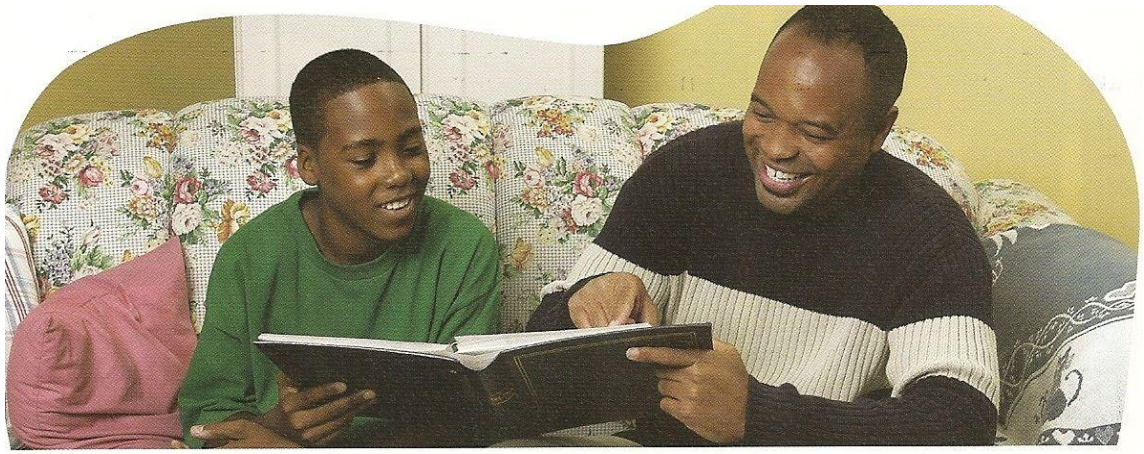


Figura 16 – Fonte: Connect 1: 17

Para De Bernard (*apud* JOACHIM, 2007), raça e etnia não podem se confundir com cultura. Tal entendimento serve para repensarmos as práticas brasileiras que geralmente reconhecem e repassam a noção de cultura, apenas como contribuições materiais dos povos brancos, índios e negros para a constituição da nossa cultura nacional. É comum encontrarmos em LDs de LI um trabalho voltado apenas para a apresentação de negros, asiáticos e brancos nas relações sociais, como se apenas a presença destes três elementos garantisse a construção do conhecimento intercultural. Esse fato classifica o entendimento de cultura no Brasil como sendo, geralmente, o conjunto de elementos visíveis que representam esta sociedade (GOODENOUGH, 1971).

Outra abordagem que identificamos neste material foi a valorização de práticas que exaltam o desempenho dos indivíduos em atividades sociais e intelectuais, como nesta figura que mostra um certificado de "aluno do mês", como reconhecimento do sucesso, daquele que se destacou sendo o "nº 1" do grupo. Subjacente a essa mensagem de adoração ao sucesso, há o incentivo à competição, além da exclusão inconsciente daqueles que não atendem às exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente, como podemos conferir na imagem abaixo na qual visualizamos um certificado de *Student of the Month* (aluno do mês).

Esta prática já foi incorporada pela sociedade brasileira e é comumente encontrada nas escolas e nas empresas como forma de motivação do aluno ou profissional. Contudo, esse objetivo tem sido muitas vezes desvirtuado, tornando a ação em estímulo a uma competitividade desorientada e individualista.

Figura 17 – Fonte: Connect 2: 6

Ainda explorando a questão da valorização do sucesso, observamos que a coleção Connect reforça o pensamento da existência de indivíduos americanos geniais, que possuem desenvolvimento cognitivo acima da média, perpetuando a imagem dos *nerds* americanos. Um dos textos chama-se *ammazing teens* (adolescentes incríveis) e consta do livro 4, página 78 da referida coleção. Ele apresenta dois adolescentes com habilidades fantásticas, sendo considerados gênios *Sho Yano is an American genius* (Sho Yano é um gênio americano).

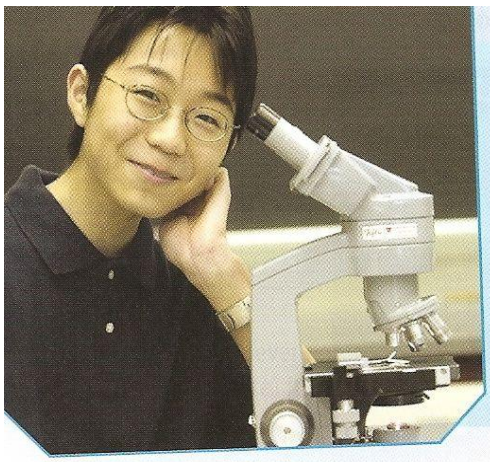
Apesar de terem origem e/ou descendência não-americanas, o texto enfatiza o fato de serem representantes americanos ou que se tornarão futuros astros, exacerbando um comportamento tipicamente americano, a cultura dos pop-stars. *Alexandra hasn't been in a movie yet, but she probably will be soon.* (Alexandra ainda não esteve em um filme, mas ela provavelmente estará em breve), esta afirmação confirma um traço cultural da sociedade americana com relação à exploração dos fatos pela mídia, em filmes ou em programas de TV.

Alexandra has been a famous artist since she was ten (Alexandra é uma artista famosa desde os dez anos de idade) a ênfase ao fator "fama" é percebida nesta frase. *She's already sold many of her paintings and has made a book of her art* (Ela já vendeu muitas das suas pinturas e fez um livro sobre a sua arte) - a pintura não é apresentada como simples expressão

de arte, mas como produto exposto e consumido. As artes plásticas são privilegiadas como elementos da cultura visível.

Portanto, se não houver um trabalho reflexivo, que chame a atenção para a mensagem transmitida, essa abordagem apresentada no LD 2 pode levar o aluno a entender que na sociedade americana todos são geniais ou que só lá encontramos pessoas assim. Esta postura, de ver os estadunidenses como mais inteligentes que outros povos, espalha um perfil estereotipado dessa sociedade.

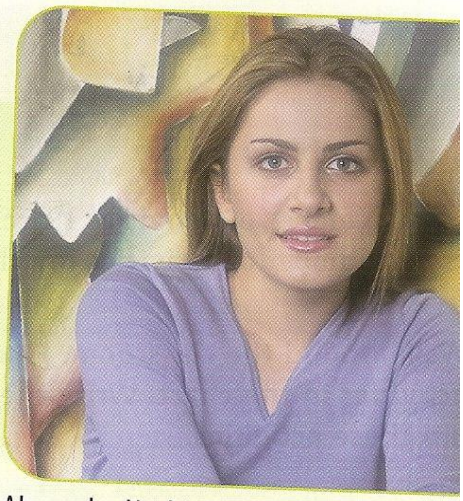
Abaixo, segue o texto de um dos livros da coleção Connect que trata da referida questão.



Sho Yano is an American genius. He's thirteen, and he's already finished college! When he was only seven years old, he began doing high school work. He didn't go to high school. His parents homeschooled him. Sho wants to be a doctor. He's already started studying at medical school. He started at twelve, and he scored A's on his first few quizzes. Sho hasn't appeared on TV shows yet. He wants to be a researcher or a professor someday.

Sho Yano

Alexandra Nechita is often called "the Petite Picasso." She was born in Romania and started drawing at the age of two. When she was eight, Alexandra had her first show. Alexandra has been a famous artist since she was ten. She's already sold many of her paintings and has made a book of her art. Alexandra hasn't been in a movie yet, but she probably will be soon.



Alexandra Nechita

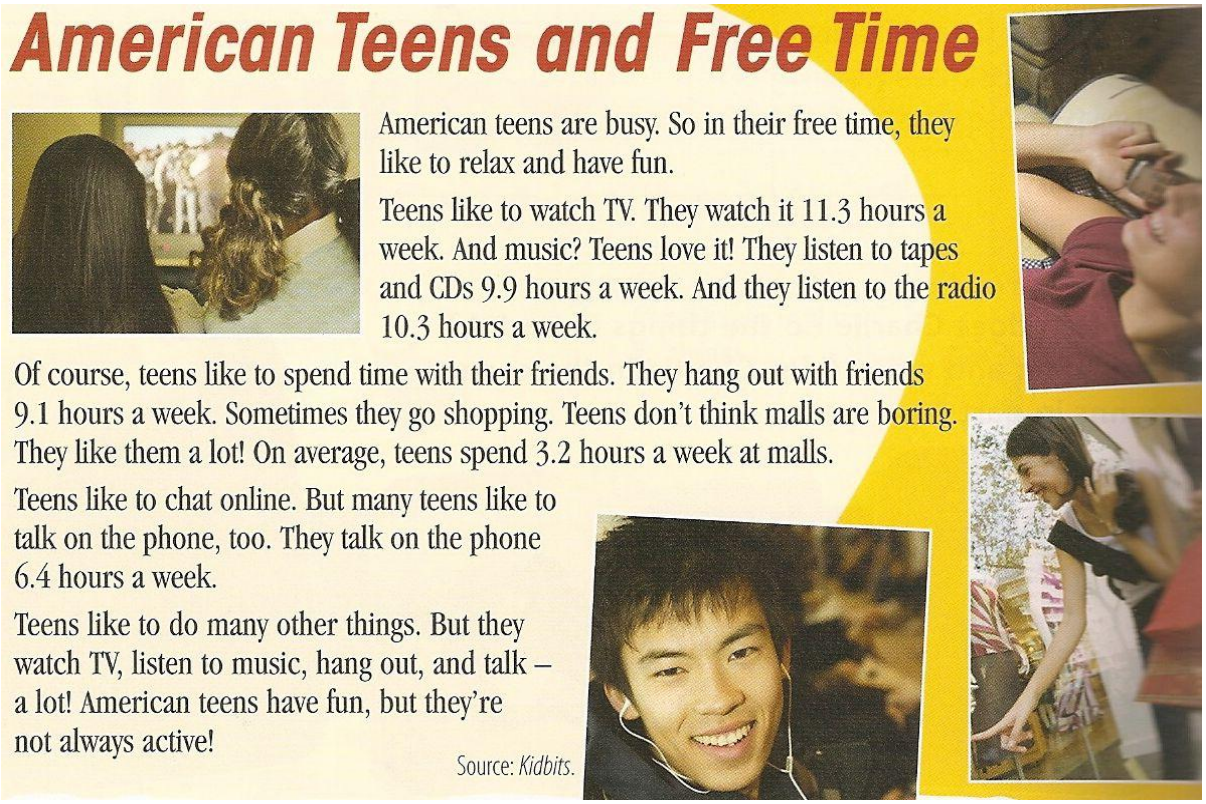
Figura 18 – Fonte: Connect 4: 78

O texto ainda faz referência a uma prática comum na sociedade norte-americana que é ensinar aos filhos em casa, contratando professores particulares, utilizando a internet ou os próprios pais dando aulas a seus filhos. Ao mencionar sobre a educação que Sho Yano recebeu, o texto afirma que *his parents homeschooled him* (seus pais o ensinaram em casa); sobre o seu desempenho acadêmico diz *(…) and he scored A's on his first few quizzes* (... e ele tirou A nos seus primeiros testes); *Sho hasn't appeared on TV shows yet* (Sho ainda não apareceu em programas de TV) – sendo uma sociedade de base cultural altamente midiática, televisiva e cinematográfica, é comum quando algo inusitado acontece ou alguém se destaca de alguma forma aparecer nos programas de TV e virar celebridade.

É importante ressaltar que é a nossa postura, enquanto educadores, diante dessas questões presentes nos livros didáticos que vai determinar que compreensão e que valores serão assimilados e/ou refletidos e rejeitados por nossos alunos. Devemos ser exemplos de criticidade e reflexão. Como dizia Gandhi, devemos ser a mudança que queremos ver.

Outra característica que encontramos neste material didático foi a apresentação dos jovens americanos como desempenhadores de várias atividades sociais, esportivas e culturais, além de alguns trabalharem *part-time* (meio-expediente). O texto *American teens are busy* (Os adolescentes americanos são ocupados) fala sobre alguns hábitos dos jovens americanos e sobre o que eles fazem para relaxar. São listadas várias atividades como: assistir a TV, ouvir música, ir ao shopping e falar ao telefone. O texto finaliza com a seguinte informação: *American teens have fun, but they're not always active!* (os adolescentes americanos se divertem, mas eles não são sempre ativos).

É importante que durante a aula o professor chame a atenção para este ponto (já que o livro não traz essa discussão), para que não seja disseminada a idéia de que todos os jovens americanos são ativos, saudáveis e 'perfeitos'. Deve ser pontuado que também existem garotas e garotos obesos e sedentários ou sem perspectiva positiva de futuro nesta sociedade. Para comprovar isso, na pesquisa não foram citados pelos participantes os esportes como forma de diversão e relaxamento.



American Teens and Free Time

American teens are busy. So in their free time, they like to relax and have fun.

Teens like to watch TV. They watch it 11.3 hours a week. And music? Teens love it! They listen to tapes and CDs 9.9 hours a week. And they listen to the radio 10.3 hours a week.

Of course, teens like to spend time with their friends. They hang out with friends 9.1 hours a week. Sometimes they go shopping. Teens don't think malls are boring. They like them a lot! On average, teens spend 3.2 hours a week at malls.

Teens like to chat online. But many teens like to talk on the phone, too. They talk on the phone 6.4 hours a week.

Teens like to do many other things. But they watch TV, listen to music, hang out, and talk – a lot! American teens have fun, but they're not always active!

Source: *Kidbits*.

Figura 19 – Fonte: Connect 2: 54

Os esportes não foram citados neste texto, entretanto, as práticas esportivas estão sempre presentes como tema de lazer ou saúde ao longo dos livros. Sobre essa temática, alguns pontos interessantes devem ser citados: o primeiro é a referência ao futebol brasileiro, evidenciando jogadoras, ao invés de jogadores masculinos como é culturalmente convencionado na sociedade brasileira (Cf. Anexo 6). Apesar de mostrar esse diferencial, não há exercícios que discutam esse ponto ou levante questionamentos sobre a relação dos gêneros na sociedade. Sabe-se que em sociedades que investem no esporte como na Europa e na América do Norte, o futebol feminino é respeitado e recebe muitos incentivos e patrocínios. Diferentemente do Brasil onde os times femininos recebem salários baixíssimos, às vezes nem são remunerados, e não têm apoio, nem patrocínio de empresas ou do governo para investir em treinamentos.

O segundo ponto é o destaque dado a uma negra e a uma branca no campo de futebol. Pode-se, a partir deste texto não-verbal, gerar uma discussão sobre as implicações históricas e culturais que permeiam este tema racial e também pode ser discutida a construção de estereótipos: "pra ser bom de futebol tem que ser negro", "mulher não sabe jogar/não entende de futebol" (grifos nossos).

É preciso que seja realizado um trabalho pedagógico visando a incentivar o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades comunicativas interculturais, para que os alunos se conscientizem da existência de diferentes construtos mentais e sociais, e que os mesmos não são absolutos e únicos, a fim de que os estereótipos sejam evitados nas relações de comunicação entre diferentes sociedades.

A relação dos americanos com o consumo de bens materiais é registrada várias vezes em todos os livros da coleção. Há uma exacerbação de recorrência a situações de gastos, principalmente pelos adolescentes, que geralmente aparecem adquirindo itens esportivos, roupas e acessórios ou jóias.

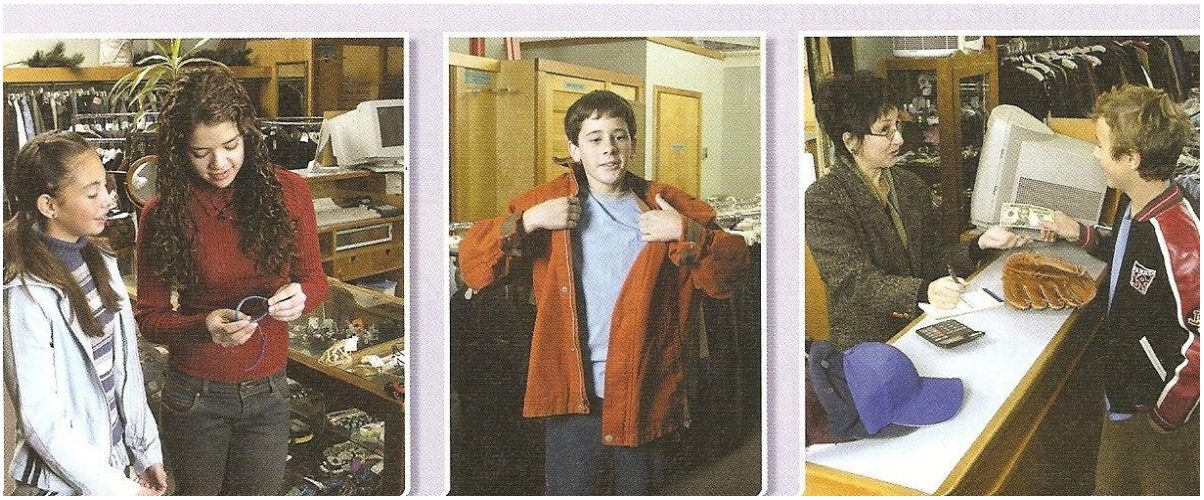


Figura 20 – Fonte: Connect 2: 66

Os jovens são facilmente influenciáveis por modismos e comportamentos disseminados na mídia. Chama-nos atenção a forma com que os temas são tratados nos LDs, sem haver reflexão alguma sobre o que determina esses padrões de comportamento e como eles podem influenciar a vida dos leitores adolescentes que costumam assumir as atitudes de outros jovens inconscientemente.

Outro tipo de consumismo explorado foi o de cultura de massa, representado indiretamente pela conversação dos jovens sobre a prova de leitura com o livro de Harry Potter (Cf. anexo 7). Foi feita uma menção indireta ao "produto Harry Potter" (grifo nosso). *Let's review for our English reading test on Harry Potter*. (Vamos fazer uma revisão para o nosso teste de leitura em inglês sobre Harry Potter). Percebemos que a mensagem aciona nos alunos os seus conhecimentos prévios sobre os referidos livros e/ou filmes da série do

bruxinho do bem. Tal resgate permite a associação do tema da conversação com os referenciais da "Pottermania", consumo de todos os itens que dizem respeito ao Harry Potter: caderno, lancheira, mochila, jaqueta e brinquedos, estimulando este outro tipo de gasto.

A próxima imagem é o retrato do estereótipo jovem americano. Ela mostra um adolescente em seu quarto, sentado na cama, assistindo a TV e falando ao telefone, comendo pizza e tomando refrigerante. Ele está cercado por inúmeras revistas, livros, um violão, a caixa da pizza, num ambiente sujo e desorganizado. Temos a impressão que esta conduta é positiva, normal e que se aplica a toda a sociedade americana.

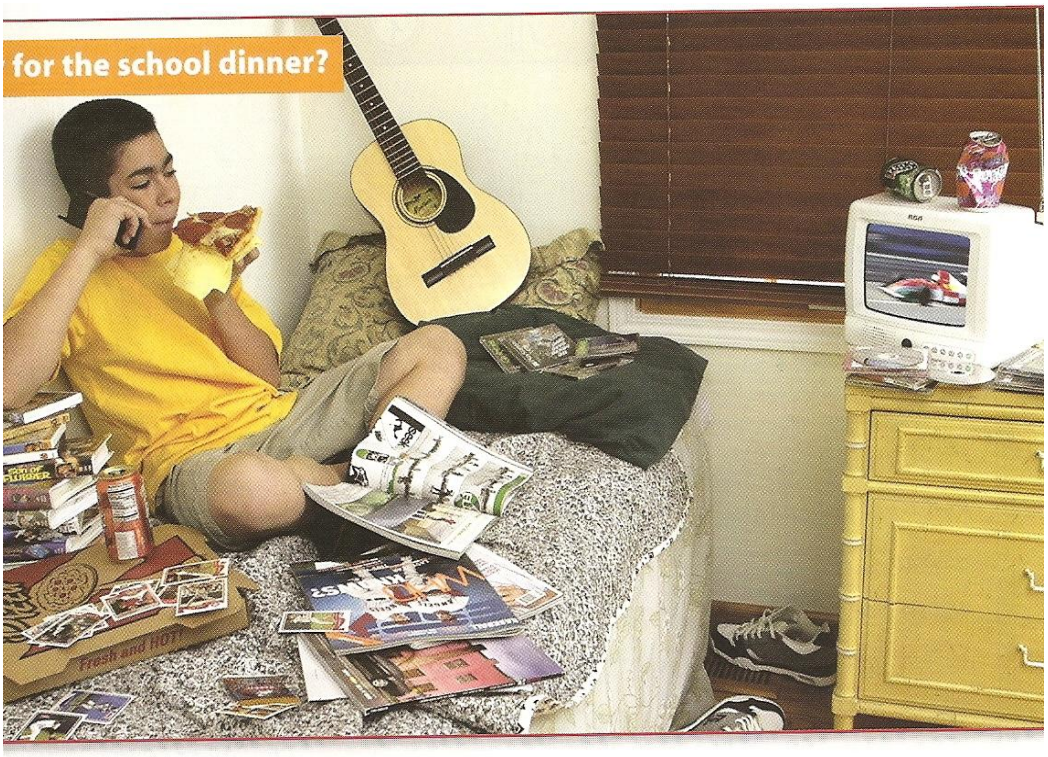


Figura 21 – Fonte: Connect 3: 5

O consumismo se revela neste material didático em forma de artigos do dia-a-dia, frutos de personagens em evidência no cinema e na música, atitudes comuns ao povo americano, além da ingestão exagerada de alimentos típicos dessa cultura como: hambúrguer, cachorro-quente, bacon, pizzas e refrigerantes. Os hábitos de alimentação saudáveis, a organização e o cuidado com seu corpo e com o ambiente são desconsiderados.

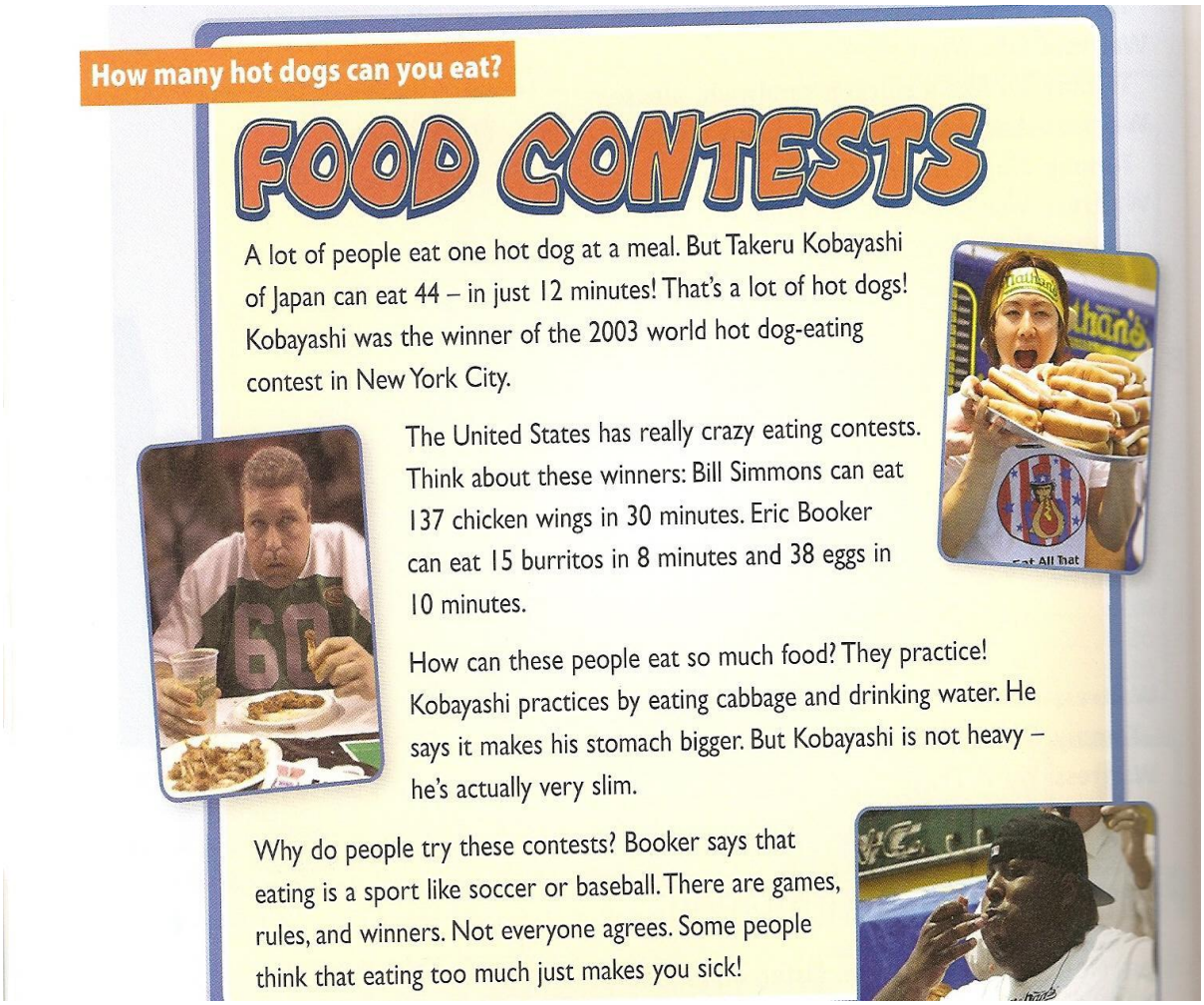
A postura adotada pelos autores dos LDs pode incentivar o consumismo desordenado, característica marcante da sociedade americana, construindo conceitos equivocados e

incentivando os jovens da nossa cultura a assimilarem tais práticas. Essa apropriação se dá, muitas vezes, no nível inconsciente, principalmente pelo fato de os jovens serem altamente influenciáveis, seguidores de tendências e comportamentos estimulados pela mídia e por culturas mais exploradoras. Entendemos que esta é uma situação preocupante porque passa a idéia de que é normal e positivo comprar muito e comer alimentos muito calóricos e pouco nutritivos. Cabe aqui, também, uma reflexão sobre os hábitos alimentares da sociedade norte-americana que exagera nas comidas gordurosas, frituras, massas e sanduíches, além do consumo excessivo de refrigerantes, como sugere fortemente a figura 21 (Cf., também, anexo 8).

Esses comportamentos tipicamente americanos já extrapolaram as fronteiras deste país e atingiram o globo inteiro por influência política e econômica da potência que é os Estados Unidos da América. No Brasil, a invasão desses hábitos evidencia-se pela presença dos "fast-foods" em cada esquina das cidades, sendo uma opção de alimentação rápida para o indivíduo sem tempo.

Cabe uma discussão, pertinente à questão alimentícia, sobre a saúde das pessoas, o crescimento do índice de obesidade dos adultos e, principalmente, das crianças em todas as culturas devido à incorporação das práticas alimentícias americanizadas nessas sociedades. Esta incorporação atingiu um nível tão profundo que os americanos têm a prática de realizar concursos envolvendo a ingestão de muita comida; *The United States has really crazy eating contests* (Os Estados Unidos têm concursos muito loucos com comida). Aquele que consumir a maior quantidade de alimentos, no menor espaço de tempo será o vencedor do desafio e entrará para o *Guiness book* (livro dos recordes).

Pessoas de vários países e culturas participam dos eventos e em 2003 o vencedor do concurso de ingestão de *hot-dogs*" (cachorros-quentes) foi um japonês. Nesses campeonatos, muitas vezes inusitados, os participantes estão em busca de se tornar os números 1, os melhores do mundo, numa postura bastante etnocêntrica.



How many hot dogs can you eat?

FOOD CONTESTS

A lot of people eat one hot dog at a meal. But Takeru Kobayashi of Japan can eat 44 – in just 12 minutes! That's a lot of hot dogs! Kobayashi was the winner of the 2003 world hot dog-eating contest in New York City.

The United States has really crazy eating contests. Think about these winners: Bill Simmons can eat 137 chicken wings in 30 minutes. Eric Booker can eat 15 burritos in 8 minutes and 38 eggs in 10 minutes.

How can these people eat so much food? They practice! Kobayashi practices by eating cabbage and drinking water. He says it makes his stomach bigger. But Kobayashi is not heavy – he's actually very slim.

Why do people try these contests? Booker says that eating is a sport like soccer or baseball. There are games, rules, and winners. Not everyone agrees. Some people think that eating too much just makes you sick!

Figura 22 – Fonte: Connect 2: 96

Outro tipo de concurso é o show de talentos, no qual as pessoas se inscrevem para demonstrar suas habilidades em alguma atividade artística, intelectual ou esportiva. Há a intenção dos participantes de mostrar conhecimento sobre algo, exibir suas habilidades e seus talentos, especialmente nas artes, em busca de uma premiação e notoriedade na comunidade da qual fazem parte.

Observamos a recorrência dos LDs aos temas culturais apenas para servir de introdução para o ensino do conteúdo, mas não como temática cultural trabalhada em sala de aula. Não são colocados em questão esses aspectos implícitos das mensagens, tampouco suas conseqüências.

Uma forma diferente, porém ainda cultural, de demonstrar essa adoração pela exposição é colecionar objetos. Pessoas de todas as idades reúnem durante anos o maior

número possível e variado de artefatos para representar algum gosto pessoal. Esses objetos reunidos expressam os gostos, os valores e muitas vezes as crenças dessas pessoas. O costume norte-americano disseminou-se pelo mundo e atualmente membros de diversas comunidades culturais já cultivam esta prática.

Collection Club News

I'm Kate Burns. I'm 12 years old. I'm from Australia. I collect clocks. I have more than 35 clocks. They're not expensive, and they're really cool. This is my favorite clock – it's a cat!

I'm Elena Lucas. I'm from Mexico. I'm 12 years old. My favorite things are my lunch boxes. I have a big lunch-box collection. Some are really old, and some are new. I think they're great.

I'm John Black from the U.S. I'm 13, and I'm a trading-card collector. These are my trading cards from Japan, Brazil, and Australia. International trading cards are fun!

Figura 23 – Fonte: Connect 1: 40

Colecionar objetos não é apenas um hobby ou um passa-tempo. Para muitas pessoas chega a ser um estilo de vida e uma profissão, pois estas percorrem o mundo exibindo suas coleções, muitas vezes valiosas em termos financeiros, para que outros povos tenham acesso ao seu conteúdo. O hábito de colecionar é ressaltado na coleção Connect como algo muito comum entre os jovens de diversas partes do mundo e possui um caráter de chamamento aos leitores para aderirem a essa prática cultural. Essa prática é uma característica americana, mas já se espalhou e obteve adeptos em várias outras sociedades.

O livro 3 da coleção analisada exibe um texto com o trabalho voluntário dos jovens em busca de ajudar alguma instituição a arrecadar dinheiro para realizar suas atividades. A lição intitulada *Do chores to raise Money for your school* (Faça atividades para conseguir dinheiro para sua escola) emprega aspectos culturais que associam o trabalho voluntário à angariação de fundos para ajudar uma instituição ou conseguir verba para realizar um sonho. Neste caso, a escola é a beneficiada com a arrecadação e os alunos se envolvem em atividades do dia-a-dia para arrecadar o dinheiro que precisam para as melhorias do colégio. São enfatizadas atividades como *babysit* (cuidar de crianças), lavar carros e janelas, vender lanches e passear com cachorros.

Essa tradição envolve todas as camadas da população e áreas de atuação, passa pela política com a arrecadação de fundos para as campanhas eleitorais e é incentivada e praticada em toda a sociedade americana. Este fenômeno já foi assimilado por várias culturas, entre elas a brasileira, com a realização de eventos específicos para angariar dinheiro com vistas à manutenção de instituições de caridade, hospitais e asilos.

Em uma das lições do livro 1 da referida coleção didática, aparecem as seguintes comemorações do calendário americano:

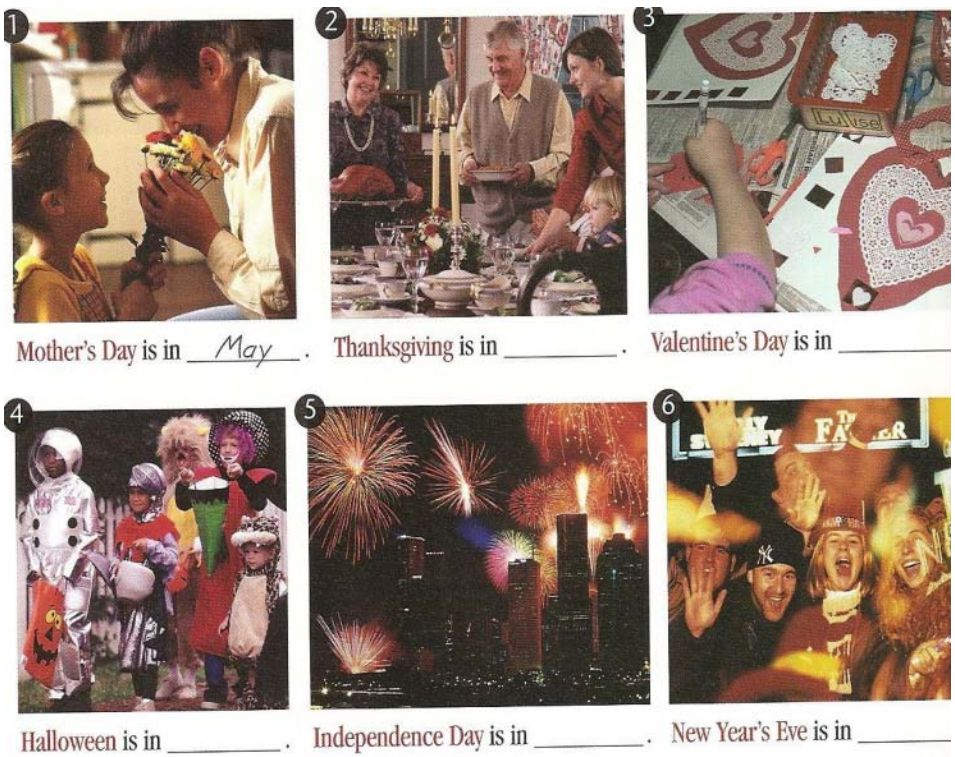


Figura 24 – Fonte: Connect 1: 92

As imagens presentes no quadro acima retratam as principais comemorações culturais americanas ao longo de um ano. Podemos identificar Dia das Mães, Ação de Graças, Dia dos Namorados, Dia das bruxas, Dia da Independência e Ano Novo. Este quadro constitui-se numa fonte muito rica para trabalhar aspectos da cultura visível e, principalmente, da cultura invisível, o que infelizmente não é contemplado pelas atividades propostas no referido livro. Essas imagens servem de base apenas para a aprendizagem de vocabulário. Os alunos são solicitados a preencher os espaços em branco com os meses do ano, exatamente como se apresenta na figura.

Cada celebração dessas está permeada de comportamentos, práticas e conceitos implícitos que são exclusivos daquela comunidade e que registram sua cultura única, diferente de qualquer outra, podendo ser utilizados como material inicial de questionamentos, reflexão, comparação e construção de aprendizagem cultural. Carvalho (1993), baseada em Gallisson, diz que num contexto de comunicação intercultural os elementos culturais, os quais a autora chama de "o implícito", são os responsáveis pela compreensão da mensagem. Portanto, a falta desses saberes pode comprometer o entendimento do texto.

Entretanto, identificamos uma prática comum dos LDs que é a utilização desses aspectos apenas como pré-texto para o desenvolvimento de tópicos gramaticais específicos da língua ou para ensinar o vocabulário relacionado à lição estudada como os números, os meses do ano e as datas.

Diferentemente dessa abordagem, a coleção New ACE trata o tema com mais propriedade (Cf. anexo 3), apresentando um texto sobre o dia de Ação de Graças com perguntas para a compreensão do mesmo. Apesar de a atividade não ser totalmente satisfatória, ela se diferencia da proposta da coleção Connect.

O professor deve ficar atento e aproveitar as oportunidades existentes para explorar o potencial dos textos que lhes são apresentados, sendo um mediador na aprendizagem do aluno, guiando-o na Zona de Desenvolvimento Proximal para que ele se torne autônomo. Ele pode empreender a pesquisa e a descoberta das diferenças de celebração entre diversos povos, ressaltar aspectos culturais específicos, como as diferentes datas de cada evento em diversas partes do mundo, discutindo sobre que fatores determinam tais diferenças. Um exemplo dessas diferenças é o *Valentine's Day* – dia dos namorados – comemorado em fevereiro nos

EUA em homenagem a Saint Valentine e no Brasil, em junho, festejando Santo Antônio. Aqui no Brasil, a celebração da data é direcionada aos namorados e lá nos EUA a qualquer pessoa, como familiares e amigos, havendo troca de cartões, presentes e mensagens de afeto.

O docente pode ainda explorar a existência do *Thanksgiving Day* – dia de Ação de Graças - na sociedade americana e a não comemoração da data no Brasil. Uma discussão sobre o *Halloween* – Dia das Bruxas, renderia muita reflexão intercultural, pois não há essa festividade no Brasil. Contudo, a incorporação dessa celebração através dos cursos de língua inglesa, é uma tentativa de promover a imersão dos alunos na cultura americana, que tem gerado transformações significativas nos modos de entender os padrões culturais brasileiros e internacionais.

A reflexão pode abranger outras datas como o dia de Finados, que em algumas culturas é encarado com muito sofrimento e lamento e em outras, México, por exemplo, é motivo de festa, comemorado com comidas, música e dança. Cabe, também, uma discussão sobre o fenômeno glocal na prática intercultural, referenciando os diversos esquemas existentes, colocando-os como objetos de aprendizagem.

Colocar os alunos em contato com outros esquemas (Matlin, 2004) vai favorecer a ampliação de visão dos mesmos, tornando-os multicêntricos ao invés de perpetuar o etnocentrismo. Contudo, complementamos que não basta a "exposição" (grifo nosso) dos alunos a esses diferentes construtos, mas um trabalho reflexivo sobre sua origem, os fatores que determinam tais organizações, onde ocorrem e quem os pratica para que haja compreensão efetiva de outros referenciais.

Para que o potencial dos textos seja reconhecido, o professor tem que acionar os seus saberes prévios sobre o tema abordado para, a partir daí, desenvolver atividades que possam auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Por exemplo, o aniversário é uma comemoração comum a todas as sociedades, no entanto cada uma possui uma forma diferente de celebrá-lo, com tradições específicas. Investigar como grupos distintos festejam este evento, quem participa dele, o que comem, o que fazem, com o que presenteiam, qual é a tradição que dá sorte (apagar a vela e fazer um pedido, enfiar o dedo no bolo, puxar a orelha do aniversariante a quantidade de vezes da sua idade, não comemorar antes da data), qual o significado de cada ação dessas, pode gerar ampliação do conhecimento intercultural.

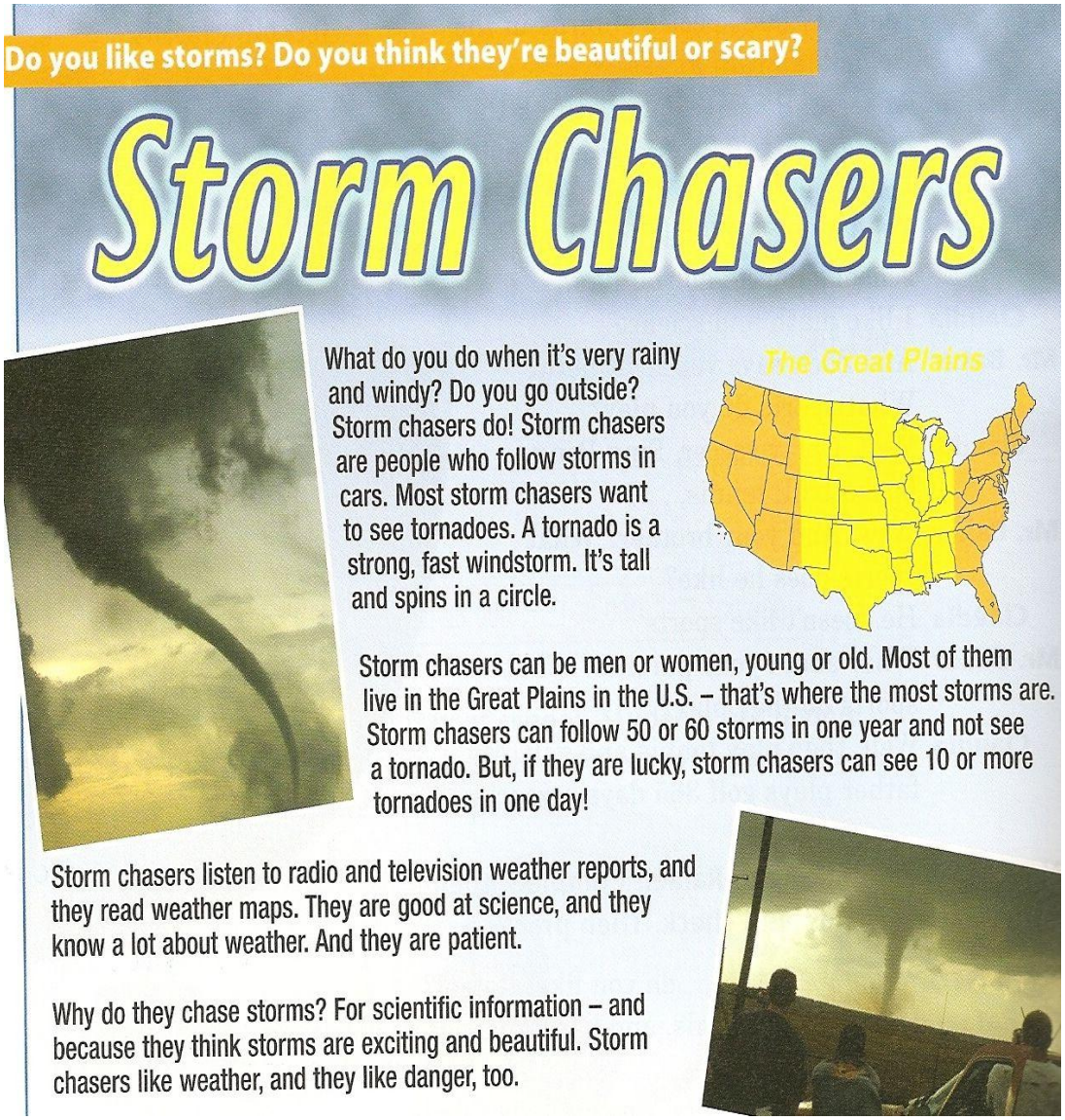
Na figura 25, podemos visualizar uma parte do comportamento do povo americano, iniciando pelo espaço geográfico, um parque, onde as famílias se reúnem, fazem piquenique, churrasco, jogam baseball. Enfim, compartilham momentos de afetividade e interação em diversas expressões. Alguns elementos são tão característicos da cultura visível estadunidense, que mesmo se nos forem apresentados isoladamente, conseguimos associá-los ao referido povo, como a toalha xadrez de piquenique, a churrasqueira, o taco e a bola de baseball.

Figura 25 – Fonte: Connect 1: 60

Os aspectos da cultura visível podem ser os pontos de partida para se chegar à cultura invisível, implícita nos comportamentos dos povos, mas a atividade do texto acima só o considera como espaço de aprendizagem de conteúdo gramatical, como podemos conferir na imagem acima, na qual os adjetivos estão destacados no texto.

O próximo texto apresenta uma característica americana bem específica. Ele trata sobre pessoas que são caçadoras de tempestades e vivem em busca desses fenômenos naturais para presenciarem a manifestação da força da natureza. Esses indivíduos seguem as tempestades em carros, arriscando suas vidas, com o objetivo maior de visualizar tornados e registrar sua passagem e os estragos causados por eles nas cidades por onde passam.

Os *storm chasers* (caçadores de tempestade) possuem diferentes idades, gêneros e profissões e acompanham diariamente as previsões de tempo nos noticiários televisivos ou via rádio, com o intuito de saber como estará o tempo e se haverá tempestades para que possam segui-las. Este traço é tão evidente que foi muitas vezes retratado em filmes hollywoodianos e frequentemente são temas de documentários nos canais de TV especializados.



Do you like storms? Do you think they're beautiful or scary?

Storm Chasers

What do you do when it's very rainy and windy? Do you go outside? Storm chasers do! Storm chasers are people who follow storms in cars. Most storm chasers want to see tornadoes. A tornado is a strong, fast windstorm. It's tall and spins in a circle.

The Great Plains

Storm chasers can be men or women, young or old. Most of them live in the Great Plains in the U.S. – that's where the most storms are. Storm chasers can follow 50 or 60 storms in one year and not see a tornado. But, if they are lucky, storm chasers can see 10 or more tornadoes in one day!

Storm chasers listen to radio and television weather reports, and they read weather maps. They are good at science, and they know a lot about weather. And they are patient.

Why do they chase storms? For scientific information – and because they think storms are exciting and beautiful. Storm chasers like weather, and they like danger, too.

Figura 26 – Fonte: Connect 2: 110

Este comportamento difere da ação comum para pessoas em um dia de chuva e ventos fortes. Ao invés de se abrigarem em casa, os "caçadores de tempestade" vão a campo se expor ao perigo dos raios e dos outros fenômenos naturais. Estima-se que esses aventureiros visualizem entre 50 e 60 tornados por ano.

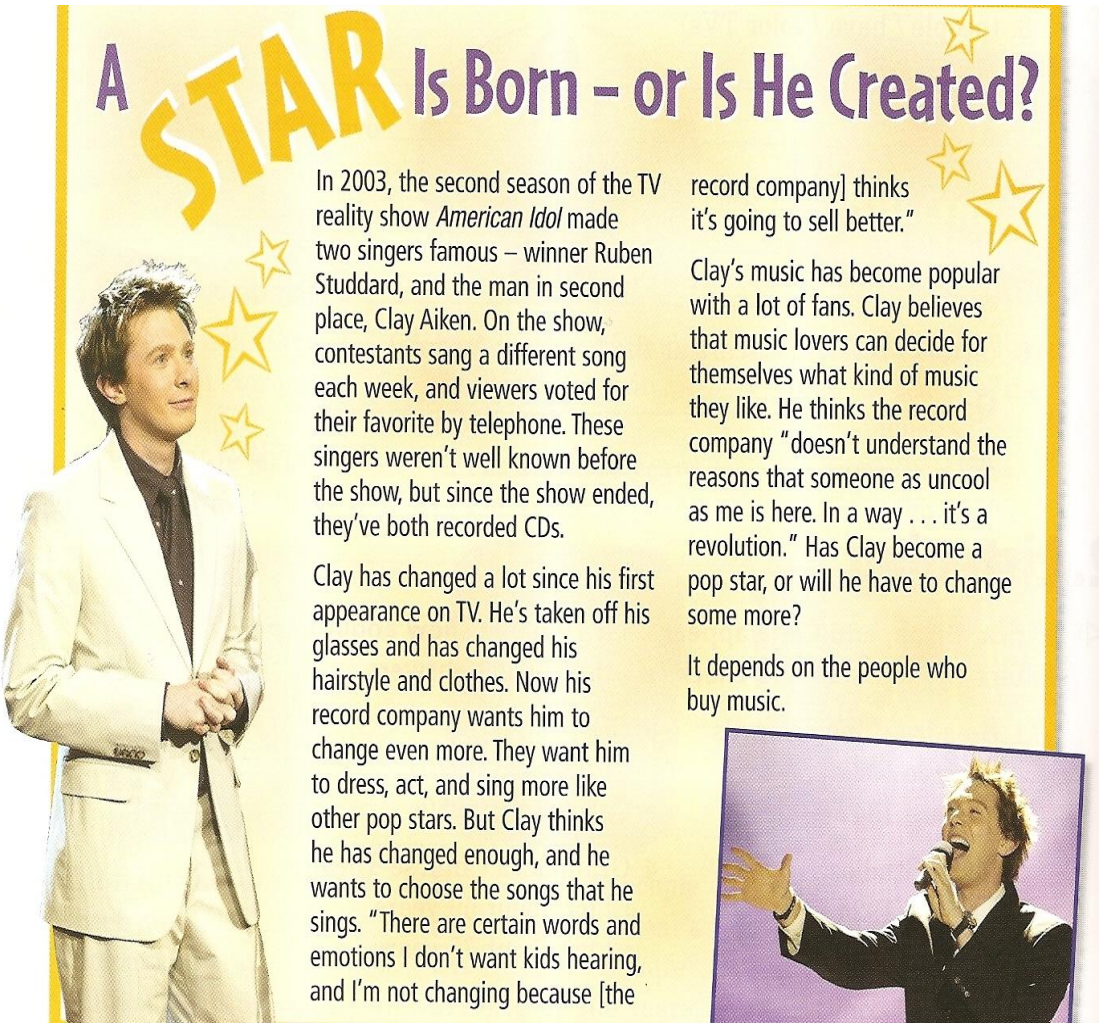
Este traço cultural americano encaixa-se na classificação de cultura invisível, pois se trata de um comportamento arraigado, específico daquela sociedade que só se percebe no convívio com este povo. Temos consciência de que essa atividade é praticada por um grupo limitado, não por toda a sociedade americana, mas é uma característica tão intrínseca que achamos pertinente a colocação. Consideramos importante ressaltar tal fato, pois, caso contrário, estaríamos estereotipando toda a sociedade americana, o que vai de encontro à nossa pesquisa.

A cultura de massa também é um tema presente na coleção didática Connect. Desde a menção a programas televisivos até a crítica às grandes gravadoras e suas tentativas de modelar o mercado para o público consumidor, "engessando" todas as manifestações artístico-musicais.

Para exemplificar, há um texto que trata de um programa de televisão no qual os participantes trocam de lugar um com o outro, assumindo suas atividades por um dia. Um programa importado nesses moldes — Troca de Família — já faz parte da programação televisiva do Brasil. Duas famílias têm a rotina mudada por uma semana com a "troca das esposas" e o resultado ao final dos sete dias envolve muitos conflitos pessoais e coletivos.

O consumo de programas de TV americanos é um estímulo à assimilação cultural desse povo. Eles chegaram ao Brasil e foram inseridos em nosso cotidiano, muitas vezes sem sofrer nenhuma adaptação ao contexto sócio-cultural brasileiro. Essa prática midiática obriga a população a uma apropriação involuntária das características, dos costumes e das tradições norte-americanas, que tende a igualar a todos, atribuindo-lhes "a mesma cara".

As grandes empresas de comunicação em massa contribuem para a disseminação de um modelo único de sucesso, favorecendo o desenvolvimento exagerado do consumismo e estimulando o etnocentrismo. O próximo texto é um exemplo disso.



A STAR Is Born – or Is He Created?

In 2003, the second season of the TV reality show *American Idol* made two singers famous – winner Ruben Studdard, and the man in second place, Clay Aiken. On the show, contestants sang a different song each week, and viewers voted for their favorite by telephone. These singers weren't well known before the show, but since the show ended, they've both recorded CDs.

Clay has changed a lot since his first appearance on TV. He's taken off his glasses and has changed his hairstyle and clothes. Now his record company wants him to change even more. They want him to dress, act, and sing more like other pop stars. But Clay thinks he has changed enough, and he wants to choose the songs that he sings. "There are certain words and emotions I don't want kids hearing, and I'm not changing because [the record company] thinks it's going to sell better."

Clay's music has become popular with a lot of fans. Clay believes that music lovers can decide for themselves what kind of music they like. He thinks the record company "doesn't understand the reasons that someone as uncool as me is here. In a way . . . it's a revolution." Has Clay become a pop star, or will he have to change some more?

It depends on the people who buy music.

Figura 27 – Fonte: Connect 4: 68

O texto traz à tona a luta entre artista e gravadora, na tentativa de mudança do estilo musical e comportamental do mesmo, visando a atingir uma parcela do mercado para atender ao gosto do público consumista, homogeneizando as expressões artísticas. É interessante porque apresenta o astro se impondo enquanto profissional, não se importando com as exigências da gravadora, mas com a qualidade da sua música. Essa visão crítica deve ser incentivada nos alunos de língua inglesa diante de todas as tentativas de imposição cultural.

Fairclough (1999) alerta que em relação à incorporação de elementos de outras culturas, as sociedades são dominadas por outros valores, estilos de vida, relações estáveis e apego aos objetos, às pessoas, e formas de fazer e ser. O autor enfatiza que essas incorporações de aspectos pertencentes a outras culturas ocorrem impositivamente, sem haver ao menos consciência crítica do fenômeno.

O ensino da competência intercultural visa a desenvolver nos alunos o aumento da consciência crítica, através da observação e reconhecimento de elementos da sua própria cultura e da de outras pessoas; comparação e negociação de significado; tolerância a ambigüidades; interpretação efetiva de mensagens; defesa do seu ponto de vista e reconhecimento da legitimidade dos outros; e a habilidade de aceitar diferenças individuais (DOOLY, 2005).

A maneira como os temas culturais são abordados reforça a forma de a sociedade americana ver o mundo, seus costumes e as tradições dos outros povos, sob a orientação e concepção dos autores. Nesta coleção observamos a permanência da prática universalista da concepção de cultura.

Considerando-se os aspectos culturais encontrados nos livros didáticos pesquisados, observamos que há um potencial de construção de conhecimentos interculturais por abordar uma diversidade de temas relacionados à cultura norte-americana. No entanto, quanto às habilidades comunicativas interculturais, a abordagem dos referidos livros não é suficientemente adequada para o desenvolvimento destas, por não apresentar atividades reflexivas e práticas sobre quais são as diferenças entre a cultura da língua estudada, a do aluno e as outras culturas. Não há discussão sobre as implicações dessas diferenças na comunicação entre os povos. Há no máximo uma introdução muito superficial à questão, mas não percebemos o mais importante que é o tratamento aprofundado do tema.

Uma característica presente nos livros desta coleção é a busca de apoio em figuras de pessoas famosas como artistas de cinema, esportistas, modelos internacionais, cantores e super-heróis (Cf. anexo 9). Dessa forma, há um incentivo à cultura do sucesso, valorizando o famoso, o glamour, o dinheiro, a beleza e o poder. Não existe espaço para discussão sobre este comportamento, suas implicações éticas e morais ou suas conseqüências.

As profissões exibidas não são populares (Cf. anexo 10). Elas representam status social, são bem remuneradas e necessitam de formação e especialização peculiares, por exemplo, astronauta, piloto, cientista e jornalista. Da forma que o tema é apresentado, não expondo profissões mais simples, é passada a impressão, equivocada, de que as funções elitizadas são as únicas existentes ou as melhores e que correspondem diretamente à realidade

do aluno. Tal visão pode incentivar o preconceito e o desrespeito a empregos comumente encontrados na sociedade brasileira e que não figuram neste material didático.

Resultados comparativos

Aspectos investigados/ Livros didáticos	New ACE (2002)	Connect (2006)
Presença de elementos culturais visíveis	Ocorre com maior freqüência	Ocorre com maior freqüência
Ocorrência de elementos culturais invisíveis	Ocorre com menor freqüência	Ocorre com menor freqüência
Tratamento dispensado aos aspectos culturais visíveis e invisíveis	Pouco explorados em sua potencialidade	Não explorados

Tabela 6 – Resultados comparativos das coleções New ACE e Connect

Comparando as duas coleções didáticas, identificamos que a New ACE intercala aspectos da cultura americana com a brasileira, apresentando uma abordagem mais aproximada das questões culturais do Brasil, ao exibir textos que retratam temas como o futebol, as regiões brasileiras, a forma de vida dos indígenas, além de expor textos autênticos sobre esportistas nacionais de sucesso. Enquanto que a Connect expõe textos relacionados apenas à cultura estadunidense sem estabelecer conexão alguma com as tradições, os valores e costumes do nosso país.

Na New ACE 1, 2, 3 e 4, o contato entre negros e brancos se realiza por toda a coleção, numa demonstração de convivência pacífica e igualitária. O tratamento dado às profissões é mais coerente com a realidade brasileira, pois apresenta atividades populares comuns ao povo como camponês, vendedor, encanador, além de profissões de mais status social que precisam de curso superior para serem exercidadas (Cf. anexo 12). A outra coleção,

Connect, privilegia os empregos que dependem de formação acadêmica, como veterinário, repórter, médico, engenheiro e advogado.

Um dos temas abordados é a escolha profissional, discussão necessária para a formação dos jovens e que traz em sua essência fatores culturais desde a escolha dela até a forma de trabalho e o desempenho das funções, uma vez que as referências sobre a mesma profissão têm valores diferentes em sociedades com valores culturais distintos. O contato dos estudantes com tais elementos reforça a compreensão da sua própria identidade, além de perceber a existência de referentes externos.

Salientamos que é possível identificar poucos elementos da cultura invisível (GOODENOUGH, 1971) nos materiais analisados. Entretanto, não há nestes livros atividades para desenvolver a aprendizagem sobre esses elementos, limitando-se a servir de base para o tratamento gramatical.

O contato com ocorrências lingüísticas e culturais do cotidiano deste idioma, é uma possibilidade de desenvolver a competência comunicativa, além da consciência intercultural. A relação do aprendiz com tais estruturas da língua lhe permite compreender que existem outras formas de ver o mundo, e que a sua concepção da realidade exterior não é a única e deve ser relativizada para uma convivência harmoniosa entre as diversas culturas.

A abordagem cultural não deve se limitar aos aspectos apresentados no LD, mas deve extrapolar esses referenciais apresentados pelo material. Salientamos que o papel do professor com consciência intercultural é fundamental para criar situações de reflexão sobre os temas abordados nos livros didáticos, criando atividades que venham a consolidar a compreensão dos temas abordados.

Acrescentamos que, da forma que os aspectos culturais são trabalhados nos livros investigados, os alunos permanecem sendo os falantes/ouvintes-ingênuos/inocentes (FILLMORE, 1979), pois têm a falsa impressão de que dominam a língua estudada, como se apenas conhecer as estruturas lingüísticas bastasse para serem competentes no referido idioma.

O conceito de competência comunicativa (HYMES, 1972) envolve aspectos sócio-culturais e considera o desempenho do interactante nas situações de comunicação. Esses

aspectos são importantes na construção da competência cultural, sendo essenciais à aprendizagem de uma língua estrangeira, possibilitando que os alunos tornem-se falantes "ideais". (idem, 1979).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Diante do exposto, subjazem alguns pontos importantes. A abordagem intercultural no ensino de língua inglesa implica na necessidade de algumas mudanças nos padrões educacionais que predominam nas salas de aula de idiomas. Essas mudanças também se configuram essenciais no currículo de ensino, na formação de professores e na seleção do livro didático que vai apoiar este processo pedagógico. Sem essa perspectiva, não é possível o contato intercultural ordenado, com vistas a diminuir ou eliminar preconceitos advindos de incompreensões dos comportamentos de outros povos. Há também, a perpetuação de práticas universalistas e etnocêntricas de entendimento cultural. Para transformar tal situação, o interculturalismo deve estar presente em todo processo comunicativo que envolve povos de diferentes línguas e culturas.

O trabalho com esta abordagem implica não só em ensinar aos alunos sobre outras culturas, mas principalmente guiá-los no desenvolvimento da consciência de que sua cultura não é a única, nem a melhor para que eles saibam lidar com as diferenças e tornem-se cidadãos multicêntricos. Os alunos devem saber, também, que a cultura alheia não é o referencial que deve ser seguido aleatoriamente, mas que é uma forma específica de um outro povo expressar-se e que traz seus valores e sentidos e que é parte de um todo, de um universo maior de cultura.

Este processo é muito complexo devido ao perfil tradicional e incoerente de alguns professores de inglês, por muitas vezes serem eles os propagadores da adoração insensata à cultura americana como se esta fosse melhor que a sua. Isso se deve ao fato de que os professores ainda não têm percepção da diversidade nem têm a própria consciência cultural desenvolvida. Assim, no processo de ensino, essa concepção é transmitida, às vezes inconscientemente, o que se constitui num grande desafio que ainda deve ser superado.

Cada participante do processo educacional intercultural deve posicionar-se historicamente diante das discussões e conscientizar-se do seu papel, da sua co-responsabilidade na aprendizagem e do seu dever, crítico e de reflexão, sendo membro de uma coletividade. Pois, não há uma prática pedagógica isolada, e sim uma ação docente consciente, reflexiva, com uma visão do todo, inter-relacionada e interconectada com seus objetivos e as necessidades de cada grupo.

Faz-se necessária uma mudança no currículo, valorizando a cultura como eixo norteador da aprendizagem da língua inglesa, figurando-a como conteúdo embasador da construção de conhecimentos. Por se constituírem em elementos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, configurando-se num desafio ao trabalho docente, as representações culturais devem ser tomadas como objeto de estudo nos cursos de formação de professores. A discussão e a prática de um fazer pedagógico comunicativo, interacionista e intercultural devem ser estimuladas e exercitadas. O papel da academia é formar professores-pesquisadores através do inter-relacionamento dessas três abordagens de forma dinâmica e reflexiva, porém, tão importante quanto o incentivo à pesquisa é a preparação exaustiva e o aprimoramento da prática docente. Os professores saem deste espaço de conhecimento preparados teoricamente, mas na prática há uma grande lacuna que precisa ser preenchida com formações e capacitações. As universidades parecem não estar vislumbrando as mudanças globalizantes e sua repercussão nas salas de aula, quando descuidam da formação intercultural, integral dos futuros professores.

Outro desafio é a aplicação dos resultados das investigações na sociedade. As descobertas devem repercutir e ecoar nas salas de aula de língua inglesa para que as transformações ocorram e reverberem na vida de cada aluno e na comunidade que eles estão inseridos.

A nacionalidade dos autores das coleções didáticas interfere na abordagem dos referenciais culturais. Os autores estrangeiros tendem a privilegiar aspectos do seu país, enquanto alguns autores brasileiros reconhecem e expressam o valor da sua referência, seus valores, crenças, práticas e comportamentos. A presença de representações culturais brasileiras favorece a aproximação dos LDs à realidade dos alunos/as, tornando o trabalho contextualizado, visando à formação cidadã glocalizada. Sobre a importância do tratamento e valorização de questões culturais brasileiras no ensino de língua inglesa os PCNs recomendam:

> *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia*

> *ou outras características individuais e sociais.* (BRASIL, 1998)

A mobilização dos referenciais culturais no ensino-aprendizagem de inglês possibilita a compreensão da dimensão geral do processo e permite perceber seu caráter sócio-cultural na formação do aluno com vistas ao desenvolvimento da cidadania, análise, reflexão crítica e auto-crítica, argumentação consistente, valorização, compreensão e expressão dos sentidos culturais que circulam na interação dos grupos sociais.

Os desafios consistem no reconhecimento dos referenciais culturais que os docentes mobilizam e utilizam em seus trabalhos como elementos da formação, que possibilitem a reflexão sobre o seu papel, articulando teoria e prática e sua consciência como mobilizador e facilitador de desenvolvimento de conhecimentos. Outro desafio é fazer o resultado desta pesquisa repercutir na escola, na prática dos professores, autores de livros didáticos e nas editoras. O mercado editorial, muitas vezes, é o grande responsável pelo engessamento e compactação do conhecimento em formas pré-estabelecidas com vistas financeiras e mercadológicas.

O processo de produção e seleção dos livros didáticos também deve ser revisto por autores, escolas e professores. Para tanto, autores de livros didáticos em inglês para alunos brasileiros devem empreender pesquisas sobre o Brasil, suas tradições e o comportamento do seu povo para auxiliá-los na construção do material. E professores e escolas devem estar atentos para a presença e o tratamento adequados dos referenciais culturais nos referidos livros na hora de adotá-los. Devem ser privilegiados aqueles materiais que contemplem os aspectos culturais visíveis e invisíveis da cultura dos povos de língua inglesa, assim como os da língua portuguesa. E que proponha uma abordagem reflexiva e com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa, abrangendo elementos lingüísticos e interculturais.

A abordagem intercultural é relevante no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, por desenvolver nos alunos a consciência crítica, guiando-os às práticas cidadãs, ao pensamento coletivo e ao multicentrismo. Ela permite o acesso ao conhecimento e ao entendimento desta língua como elemento favorável e essencial na aprendizagem adequada do referido idioma, de forma comunicativa, colaborativa e consciente.

Nesta perspectiva, o aluno também conhece e entende melhor a sua referência cultural e age de forma mais crítica na sua sociedade. A autoridade desta afirmação é confirmada pelo seguinte trecho: “Ao conhecer outras cultura(s), outras forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social” (BRASIL, 1998, p. 152).

As mudanças necessárias configuram-se em um conjunto de ações que devem ser assumidas pela academia, por editoras, autores de livros didáticos de LI, professores, escola e comunidade em geral para garantir sua realização e uma adequação às necessidades da formação intercultural do aprendiz de língua inglesa. O conhecimento das descobertas deste trabalho pode despertar consciência nos envolvidos no processo para uma ação mais crítica e coerente com uma realidade pluricultural e globalizada da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises, fica evidenciado que à luz do interculturalismo, os LDs devem explorar pedagogicamente os construtos culturais de diferentes povos, evitando estereótipos e estimulando o respeito às diferenças. Eles devem abordar esses temas como assunto a ser discutido e refletido em sala de aula, não simplesmente como pré-texto para a aquisição de estruturas lingüísticas, contribuindo para a ampliação da percepção e da competência cultural dos aprendizes.

O nosso objetivo com esta pesquisa foi verificar a presença e o tratamento dispensado aos elementos culturais visíveis e invisíveis nos livros didáticos de língua inglesa. O seu desenvolvimento foi orientado pelas seguintes perguntas: há ocorrência de elementos culturais visíveis? Há ocorrência de elementos culturais invisíveis? Como estes aspectos culturais são trabalhados? Qual a relevância da abordagem intercultural para a formação cidadã dos alunos?

Verificamos que na coleção New ACE (2002), a cultura visível é a mais freqüente ao longo dos quatro livros. Os aspectos culturais invisíveis se fazem presentes, entretanto, com pouca constância. Apesar da presença, detectamos que estes elementos não são trabalhados adequadamente, pois são apresentados apenas como forma de contextualizar os conteúdos, algumas vezes isoladamente, não sendo explorados em toda a sua potencialidade.

Referente à coleção Connect (2006), os elementos visíveis da cultura figuram nos textos verbais e não-verbais, enquanto que as características invisíveis são pouco presentes nos livros didáticos que compõem esta coleção. Por último, apesar de os temas aparecerem nestes materiais, eles servem apenas de contextualização para os conteúdos gramaticais.

Observamos que, em nenhuma das duas coleções há atividades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas interculturais, como sugeridas por Kramsch (2005). Devido a este fato, não existe a perspectiva do aprender reflexivo nem o estímulo à pesquisa. As abordagens culturais propostas pelos livros didáticos analisados refletem uma postura de divulgação da cultura norte-americana como uma visão etnocêntrica. Tal postura expõe o aluno ao desconhecimento e à incorporação aleatória de conceitos inadequados que retratam o pensamento dos autores.

Os alunos ainda estão limitados a entender a cultura da língua inglesa apenas com os elementos "refletidos" (grifo nosso) nos LDs, não tendo acesso ao implícito, ao invisível. Mesmo que estes apareçam, o desconhecimento e a "ingenuidade" (FILLMORE, 1979) não permitem que o aluno perceba a sua presença. Assim como os homens da caverna do mito Platônico, eles estão na escuridão cultural, enxergando a realidade a partir dos subsídios que lhes são ofertados, limitando a possibilidade de compreensão do mundo e da cultura dos outros povos.

Apesar de ser importante para promover a aprendizagem de um idioma, a cultura invisível passa despercebida nos LDs de inglês analisados, porque não lhe é dada a devida atenção nos exercícios e discussões. Para o aluno brasileiro, não é fácil notar esses pontos sem conhecer as tradições dos povos da língua inglesa, pois ele precisaria possuir um nível de conhecimento de mundo elevado e esquemas específicos internalizados para percebê-los. Apesar disso, as atividades de interpretação textual e de trabalho de conteúdo detêm-se na estrutura lingüística. Cabe ao professor planejar suas aulas, privilegiando os aspectos culturais, ajudando os alunos a descobrir e entender os traços invisíveis do comportamento e da vida dos americanos, para adequar-se a uma abordagem com vistas ao desenvolvimento da consciência e competência interculturais.

Como na metáfora do *iceberg* (GOODENOUGH, 1971), os aspectos invisíveis da cultura são retratados implicitamente nas entrelinhas dos materiais didáticos. Eles estão submersos no mar de informações verbais e não-verbais presentes nos LDs, ficando à mostra apenas os aspectos culturais visíveis e materializados. Através deste paralelo, entendemos que não ter acesso ou desconsiderar os aspectos da cultura invisível no processo comunicativo é estar envolto no desconhecimento que pode causar as incompreensões e os choques culturais, levando os interactantes a desentendimentos e falhas na comunicação.

Observamos que as atividades sugeridas nos livros didáticos analisados não objetivam o desenvolvimento da competência cultural. Isso se deve ao fato de não haver proposta alguma de discussão dos temas, mas simplesmente a necessidade de possuir assuntos culturais para atender a uma exigência dos PCNs-LE. Entretanto, não basta a presença desses elementos para compreender a questão, mas a forma como eles são tratados. Constatamos que não existe prática adequada desses temas para promover aprendizagem cultural, pois a simples exposição a esses aspectos não garante a sua aquisição.

A coleção New ACE deu um passo à frente, incorporando aspectos de culturas estrangeiras nos quatro livros que a constituem. Ela mostrou-se mais comprometida com a abordagem de temáticas que contemplassem o fenômeno glocal, expondo outras culturas que não a do povo norte-americano. Mesmo assim, ainda tem um percurso a ser seguido a fim de tornar-se um material que permita ao aluno não só o acesso, mas o desenvolvimento da competência intercultural e da cidadania.

Verificamos que os livros da coleção Connect (2006) reproduzem uma visão estereotipada e etnocêntrica de cultura, com a predominância dos comportamentos atribuídos ao grupo cultural norte-americano. Eles deveriam ser instrumentos fomentadores de desenvolvimento crítico, percepção cultural e reconhecimento de identidades distintas. Entretanto, têm servido de meio disseminador de uma cultura que impõe seus costumes e valores de forma direta, sem deixar a chance de escolha para o leitor decidir se aceita ou não tais posturas diante das outras comunidades culturais.

Quando não há a consciência da sua própria condição nem a relativização dos conceitos e das práticas culturais de uma sociedade, é como se os indivíduos que a compõem fossem os prisioneiros da caverna do mito de Platão. Eles estão limitados à interpretação da realidade que lhe (a)parece e não dos fatos como eles realmente são.

As mudanças na abordagem de ensino intercultural da língua inglesa são desafios a serem superados por professores, alunos e por toda a sociedade. As práticas tradicionais configuram-se em um entrave a esse processo, e é com o desenvolvimento da consciência intercultural que essas barreiras serão transpostas. A escola é a instituição que deve abordar formalmente estas questões (inter)culturais, proporcionando aos alunos a ampliação dos conceitos de relativismo cultural, respeito às práticas alheias e valorização das suas próprias tradições. E à academia cabe o papel de formar interculturalmente os futuros professores, uma vez que não podemos exigir desses docentes posturas e práticas para as quais eles não foram preparados e/ou ensinados. Dessa forma, esta instituição contribuirá mais ativamente com a sociedade e assim o Brasil poderá dar um passo adiante nas transformações no processo educativo.

Os professores interculturais têm papel importante nesse processo, porque é através da sua prática que ele vai guiar os alunos ao conhecimento cultural e o livro didático é um dos instrumentos pelos quais essas atitudes podem ser despertadas, praticadas e estabelecidas.

Freire (1996) afirma que o saber implica no respeito ao contexto cultural. Esta postura deve ser incentivada nos alunos de língua inglesa tendo por objetivo formar cidadãos críticos para o mundo, conhecedores da diversidade de crenças, valores e tradições. Quanto mais houver saberes interculturais, menos incompreensão e mais possibilidade de prática cidadã haverá.

Ressaltamos que o subtítulo desta pesquisa, *é na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo,* traz uma mensagem de amplitude dos conhecimentos interculturais, mas reconhece e valoriza a permanência identitária e cultural do interactante no processo comunicativo. Dessa forma, o aluno recorre aos seus referenciais no momento da interação, suas habilidades e competências para a construção do significado e realização da comunicação, sem aceitar imposições estrangeiras.

A imagem abaixo retrata a relação entre diferentes povos do mundo, convivendo em harmonia e com respeito, cada um com suas especificidades. Ela apresenta diferentes sujeitos constituídos a partir de suas crenças, valores, comportamentos e da língua, uma vez que o sujeito se constitui na linguagem (BENVENISTE, 1991).

Figura 28 – Representação da convivência respeitosa entre povos de diferentes culturas.
Captada em <http://www.sk.com.br/sk-idiom.html> Acesso em: 12ago.2008.

Decidimos usar esta figura para representar o resultado desejado com o desenvolvimento da consciência intercultural, - reconhecimento, valorização e respeito às diferentes identidades - que deve ser incentivada nos estudantes de inglês, a partir do estudo

desta língua e do contato com os membros da outra cultura, suas crenças, valores e comportamentos.

Com este estudo, confirmamos a nossa hipótese de que a abordagem cultural proposta pelos autores dos livros didáticos de língua inglesa, direcionados a alunos brasileiros, é superficial. Os elementos culturais visíveis e invisíveis, que figuram nos LDs analisados, são uma tentativa de atender às exigências dos PCNs-LE, porém, não são trabalhados adequadamente, pois o discurso cultural é apenas pré-texto para o ensino das estruturas da língua inglesa.

Como indicações para pesquisas futuras, sugerimos estudos empíricos sobre a relevância da abordagem intercultural para o desenvolvimento do alunado; Percepção dos docentes sobre interculturalismo; Classificação dos tipos de atividades culturais privilegiadas nos LDs de língua inglesa e seu reflexo no processo de ampliação do universo de conhecimento e criticidade dos alunos.

Finalizando, em relação ao tratamento dado aos aspectos culturais, especialmente aos invisíveis, ainda precisamos deixar o ambiente da caverna e explorar o mundo exterior, vislumbrando todas as possibilidades que ele oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. 1997. *As expressões idiomáticas e os valores culturais.* In: Tabus lingüísticos e expressões cristalizadas como manifestação de valores na linguagem contemporânea. Anais da 49ª reunião da sbpc, Jul.

ÁVILA, Rita de Souza. 2003. *Representações Culturais No Ensino de Inglês Como LE: o mito da neutralidade*. Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <http://www.Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PGLA _ - Rita de Souza Ávila.htm> Acesso: 13 Jul 2008.

BENVENISTE, Émile. 1991. *Problemas de Lingüística Geral.* Ports, Campinas, vol. 1.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. 2001. *Teoria lingüística*. Ed. Martins Fontes.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua estrangeira: Brasília: MEC/SEF.

BROWN. 1987. Sociocultural Factors.

BRITANNICA ONLINE. 1998. <http://www.cb.com:180/cgibin/g?DocF=micro/153/45.html >.

BURKE, Peter. 2006. *Hibridismo Cultural.* Tradução: Leila Souza Mendes. Editora Unisinos.

_____. 2005. *O que é História Cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella and STARKEY HUGH. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers.* Council of Europe, Stasbourg. Disponível em: http://lrc.cornell.edu/director/intercultural. Acesso: 03 de abr. 2008.

_____ & M.Fleming. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1992. *Culture et education en langue étrangère.* Paris, Hatier/Didier collection.

CÂMARA JR., J. Mattoso. 1985. *História e estrutura da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Padrão.

CANALE, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *In*: Richards J. & R. Schmidt (eds.*) Language and communication.* London: Longman.

CANCLINI, Nestor Garcia. 1997. *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local.* (La Plata) Argentina. Universidad Nacional de La Plata.

CANEN, Ana. 2001. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*. Educ. Soc. vol. 22, nº.77, Dez. Campinas.

CARNEIRO, Vera Lucia Teixeira. 1992. *A Abordagem Intercultural no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: Francisco Gomes de Matos. Data da Defesa: 21/12/1992.

CARTER, Ronald. 2001. Vocabulary. *In*: CARTER, Ronald. NUNAN, David. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

CARVALHO, Sérgio N. de. 2003. *Metáfora e cultura uma abordagem socio-cognitivista*. (UERJ/UNESA).

CARVALHO, Nelly Medeiros. 1999. *A palavra é*. Recife: Ed.LIBER.

_____. 1989. *Empréstimos Lingüísticos*. São Paulo: Ática.

_____. 2005. *Empréstimos e identidade cultural*. Publicado em 22/09/2005 - 11:57.

_____. 2008. *O que é cultura?* Artigo publicado no Jornal do Commércio de Pernambuco.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 2004. *A linguagem da política*: *inovações lingüísticas no português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Do Autor.

_____. *Léxico, continuidade lingüística, empréstimo vocabular e formação vernácula.*

CRISTAL, David. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIAS, Luciano Herbert. 2006. *Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa*. Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <http://www.Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PGLA _ - Luciano Herbert Dias.htm> Acesso: 14 Jul 2008.

DICIONÁRIO DE LINGÜÍSTICA, 1973. Jean Duboix, Matheé Giacomo, Jenis G., Christiane M., Jean Baptiste M. E Jean-Pierre Mevel. Cultrix.

DIXON-KRAUSS, Lisbeth. 1996. *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. London: Longman.

DOOLY, Melinda Ann. 2005. The Internet and Language Teaching: A Sure Way to Interculturality? *ESL MAGAZINE*. Mar.- apr.

EAGLETON, Terry. 2000. *A idéia de cultura*. Tradução: Sandra Castello Branco. Editora UNESP.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 1999.

FINKIELKRAUT, A. 1983. *La Défense de la pensée*. Recherches-Aplications. Paris. Hachete.

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)

GALLISSON, R. 1987. Acceder á la culture partagée in Etudes de Linguistique Appliquée. Nº. 67. Paris. Didier Erudition.

GODOI, Elena . *Pragmática: a cultura no ensino de línguas*.

GOMES DE MATOS, Francisco; CARVALHO, Nelly. 1984. *Como avaliar um livro didático: Língua Portuguesa*. São Paulo: Pioneira. Série Estudos Interdisciplinares.

GOODENOUGH, Ward. 1971. *Culture, Language and Society*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Modular Publications, Nº 7.

HALBWACHS, Maurice. 2004. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro.

HALL, Stuart. 2003. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 7ª ed.

HANSON-SMITH, Elizabeth. (2001). Computer-assisted language learning. *In*: CARTER, Ronald. NUNAN, David. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. 1988. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira.

HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. *In*: J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin.

JOACHIM, Sébastien (org.). 2007. *II Cidadania Cultural: diversidade cultural linguagens e identidades*. Vol. I. out.

KOCH, Ingedore V. 1997. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto.

KRAMSCH, Claire. 2001. Intercultural Communication. *In*: CARTER, Ronald; NUNAN, David. (Orgs.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

_____. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. 1992. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2001. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna. P. 46-59.

_____. (2000). *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Disponível em: www.marcosbagno.com/br/for_marcuschi.html. Acesso dia: 05/08/2007.

MASON, J. 1998. Qualitative Researching. London: Sage Publications.

MATLIN, Margaret W. 2004. *Psicologia Cognitiva*. LTC, Rio de Janeiro.

MATORÉ, George.1953. *La méthode en Lexicologie*. Paris. Marcel Didier.

MATOS, F. Gomes de. 1987. Os dez mandamentos do professor de línguas em países em desenvolvimento. In: *Vozes*, 2, p.163-170.

MOITA LOPES, L. P. 1996. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago, não": um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In.: Moita Lopes, L. P. (Org). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

MORIN, Edgar. 2003. A reforma do pensamento. In: *A cabeça Bem-feita*. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil.

MOTTA-ROTH, Désirèe. 2000. *Rethorical features and disciplinary cultures: a genre base study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. Tese de Doutorado. Florianópolis: PFI/Universidade Federal de Santa Catarina. In: V. Leffa (Ed.) *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Publicação eletrônica da revista Linguagem & Ensino. Pelotas, RS: Mestrado em Letras/ Universidade Católica de Pelotas, 2000.

MOURA, Renata Portella. 2005. *O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua*. Universidade de Brasília (UnB). *Disponível* em: <http://www.Programa de

Pós-Graduação em Lingüística Aplicada - PGLA _ - Renata Portella Moura.htm> Acesso: 13 Jul 2008.

PEIRCE, Charles Sanders. 2003. *Semiótica.* São Paulo: Ed. Perspectiva, 3ª ed.

PINTO, Abuêndia Padilha. 1996. *Processos cognitivos e estilos individuais: uma proposta para o desenvolvimento da autonomia do leitor*. 1996. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo.

PLATÃO. 2006. *A República*. Coleção Paidéia. São Paulo: Martins Editora.

SARTORI PEREIRA, Cassiane Leonor. *Os Aspectos Culturais do Livro Didático de inglês como Língua Estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais: convergências ou divergências?* Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. Dissertação de mestrado. Defendida em 2006.

SAUSSURE, Ferdinand De. 2004. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Editora Cultrix, 26ª ed.

SCHÜTZ, Ricardo. *"Diferenças Idiomáticas entre Português e Inglês."* English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-idiom.html>. Online. 8 de dezembro de 2007

SEIDL, M. 1998. Language and Culture: Towards a Transcultural Competence. In: *Language Learning, Forum for Modern Language Studies,* XXXIV, N° 2.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. *Competência Comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?)*. UERJ. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/indice.htm>. Acesso dia: 22/03/08.

TRIFONOVITCH, Gregory J. 1964. *Culture Learning, culture teaching*.

UNIVERSITY OF MINESSOTA. *Culture.* National Language Resource Center/CARLA/Institute of International Studies and Programs/ University of Minessota. Disponível em: <http://carla.acad.umn.edu/culture.html>. Acesso: 13 de abr. 2008.

VYGOTSKY, L. S. 2003. *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2000. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WEINREICH, Uriel. 1974. *Languages in Contact*: Findings and Problems. Mouton.

ZARATE, Geneviève. 1986. *Enseigner une Culture étrangère*. Paris. Hachette.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS QUE COMPUSERAM O *CORPUS* DA PESQUISA

PRESCHER, Elisabeth.; AMOS, Eduardo. 2002. *New Ace 1*. Longman, Pearson Education.

_____. 2002. *New Ace 2*. Longman, Pearson Education.

_____. 2002. *New Ace 3*. Longman, Pearson Education.

_____. 2002. *New Ace 4*. Longman, Pearson Education.

RICHARDS, Jack C.; BARBISAN, Carlos. 2006. *Connect 1*. Cambridge University Press.

_____. 2006. *Connect 2*. Cambridge University Press.

_____. 2006. *Connect 3*. Cambridge University Press.

_____. 2006. *Connect 4*. Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1

Lesson 6

Reading

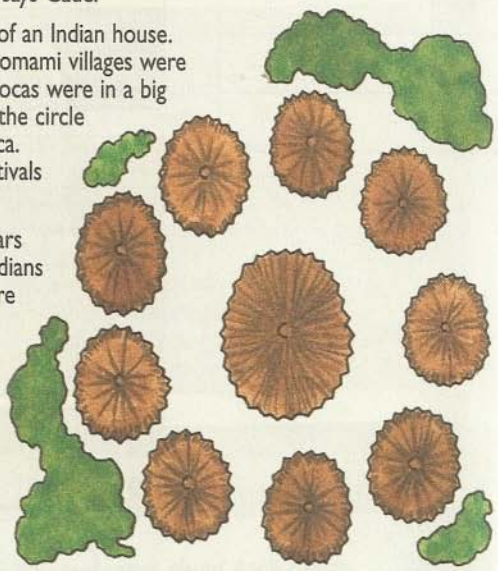
9. Read about a Ianomami village.

Cauê is a Ianomami boy. The Ianomami people live in the Amazon rain forest. Cauê is nineteen years old. Fifteen years ago, when he was a little boy, life was very different in his village.

There were many fish in the river and there were small animals in the jungle. Now the rivers are polluted. The Indians don't like to eat the fish because they can get sick. And the jungle isn't near the village now.

"There were about nine malocas in my village. In each maloca there were three or four families," says Cauê.

Maloca is the name of an Indian house. Many years ago, the Ianomami villages were round, because the malocas were in a big circle. In the middle of the circle there was a large maloca. It was the place for festivals and ceremonies.



Cauê says, "Many years ago, there were only Indians in the village. There were no white people. Nowadays white people come to the village. They come from the cities and from other countries. There are only three malocas now, so the villages are not round anymore."

10. Check all the sentences that are correct.

1. There were nine malocas in the village many years ago. (✓)
2. There were nine families in Cauê's village. ( )
3. There was a huge maloca for festivals and ceremonies. ( )
4. Many years ago there were only Indians in the village. ( )
5. Nowadays white people don't come to the village. ( )

11. Match the columns. Write the answer on the line.

6 1. Cauê is	a. round.
____ 2. There were small animals	b. a Ianomami boy.
____ 3. The jungle isn't	c. near the village now.
____ 4. The Ianomami people	d. in the jungle.

Fonte: New ACE 3: 60

Anexo 2

A Family Team

4. Read about the Schürmann family.

The Schürmann family is from Brazil. They live on their boat, the *Aysso*. They go all over the world on their boat. Vilfredo is the father. He can sail the boat. He likes to sail. He doesn't like to work in an office. Heloisa is the mother. She helps Vilfredo sail the boat and plan trips. She likes to write. She can cook very well. Pierre, David, Wilhelm, and Kat are their children. Pierre likes computers. He helps the family with Internet projects. David can make videos. He films activities and life on the boat. Wilhelm can windsurf very well. He's a champion windsurfer in Brazil. Kat is a little girl. She likes dolls, books, and computer games. She helps sail the boat, too!

5. Answer the questions.

a. Where do the Schürmanns live? _____

b. Who helps sail the boat? _____

c. What doesn't Vilfredo like? _____

d. Does Pierre make videos? _____

e. What can Wilhelm do? _____

f. What can Heloisa do? _____

➤ PROJECT

- Visit www.schurmann.com.br and find out more information about the Schürmanns. Write a sentence about each member of the family. Report to the class.
- Find a team at your school. How do the people work together? Write about the team.

Fonte: New ACE 2: 57

Anexo 3

WHERE ARE YOU GOING FOR THANKSGIVING?

Thanksgiving is an American holiday. It is always on the fourth Thursday in November.

Americans visit their families on Thanksgiving Day. They visit their grandmothers, grandfathers, aunts, and uncles. Americans usually eat turkey on Thanksgiving Day. They also eat mashed potatoes, cranberry sauce, squash, and pumpkin pie.

Millions of Americans visit their relatives on Thanksgiving Day. They go by car, plane, bus, and train.

Cheryl Eastman is going to her grandfather's *house on Thanksgiving Day. Her grandfather* lives on a small island near Seattle. So Cheryl is going by boat!

ıe or False?

Thanksgiving Day is an American holiday. *True*

It is usually on the fourth Thursday in November. _____

Americans usually eat a chicken on Thanksgiving Day. _____

Americans visit their relatives on Thanksgiving Day. _____

Cheryl is going to her aunt's on Thanksgiving Day. _____

Cheryl's grandfather lives on a small island. _____

GRAMMAR

W: QUESTION WORDS

ONS	ANSWERS
e are you going?	I'm going to the beach.
are you going?	I'm going by car.
ı are you going?	I'm going on Monday afternoon.

WORD BANK

train	grandfather
plane	grandmother
beach	aunt
mountains	uncle
movies	cousin
shopping center	

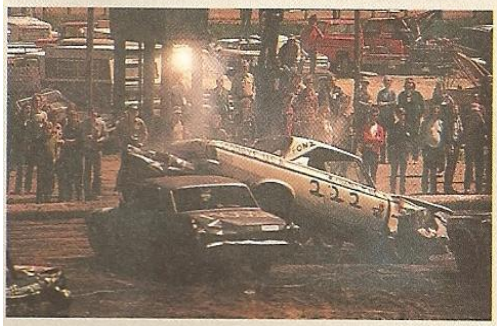
Fonte: New ACE 2: 100

Anexo 4

Reading

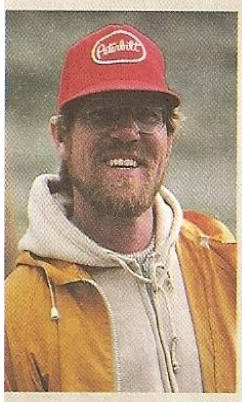
l about the demolition derby.

Demolition Derby



It's going to be great! It's going to be smashing! Some of the best drivers in the country will be in town. It's the 10th Annual Fairfield Demolition Derby. Every year the derby is held in Fairfield.

"We have just finished our new arena," said Mayor Doug Baker this morning. "We have spent about $500,000. We have built a new covered stand for the fans. The new arena holds 16,000 people. The fans will see more than 50 cars smashed up in two days. It's going to be one of the bes demolition derbies ever!"



BUSTER JONES PROMISES TO WIN

Three-time Fairfield champion Jack "Buster" Jones has just arrived in town. Buster has just won the San Diego Demolition Derby for the second time.

"I'm going to destroy them all! You wait and see. I'm the best!" said 29-year-old Buster Jones.

Jones was born in Tulsa but grew up here in Fairfield. His first demolition derby was at the age of seventeen. He got second place.

DEMOLITION DERBY

Each driver in a demolition derby pays a fee to drive an old car in the arena. The aim of the competition is to destroy all the other cars. The last car moving is declared the winner.

Fonte: New ACE 4:76

Anexo 5

Pablo was taking photos.

1. **Listen and practice.**

Joe and Pablo went to a festival in a small village in Mexico. When Joe returned to his hotel, he talked to his father.

MR. IRWIN: How was the festival in the village?
JOE: It was fun.
MR. IRWIN: What were the people doing when you and Pablo arrived?
JOE: Two men were playing their flutes. A boy was playing the guitar. Two young women were dancing. They were wearing colorful costumes.
MR. IRWIN: What about the children? What were they doing?
JOE: They were running around the plaza.
MR. IRWIN: What was Pablo doing?
JOE: He was taking photos. He took photos of an old man and a dog.

Fonte: New ACE 3:116

Anexo 6

Fonte: Connect 2:9

Anexo 7

Jessica Let's review for our English reading test on *Harry Potter*.

Pedro OK, Jessica. Let's see how much we know. Harry's parents were both wizards, weren't they?

Jessica Yes, they were. But the Dursleys aren't wizards.

Pedro Right. And Harry spent twelve years in a cupboard, didn't he?

Jessica No, he didn't. He spent ten years in a cupboard.

Pedro The Dursleys have always hated Harry, haven't they?

Jessica Yes, they have. And Harry has always been able to do magic, hasn't he?

Pedro No, he hasn't. He discovered he was a wizard when he was eleven.

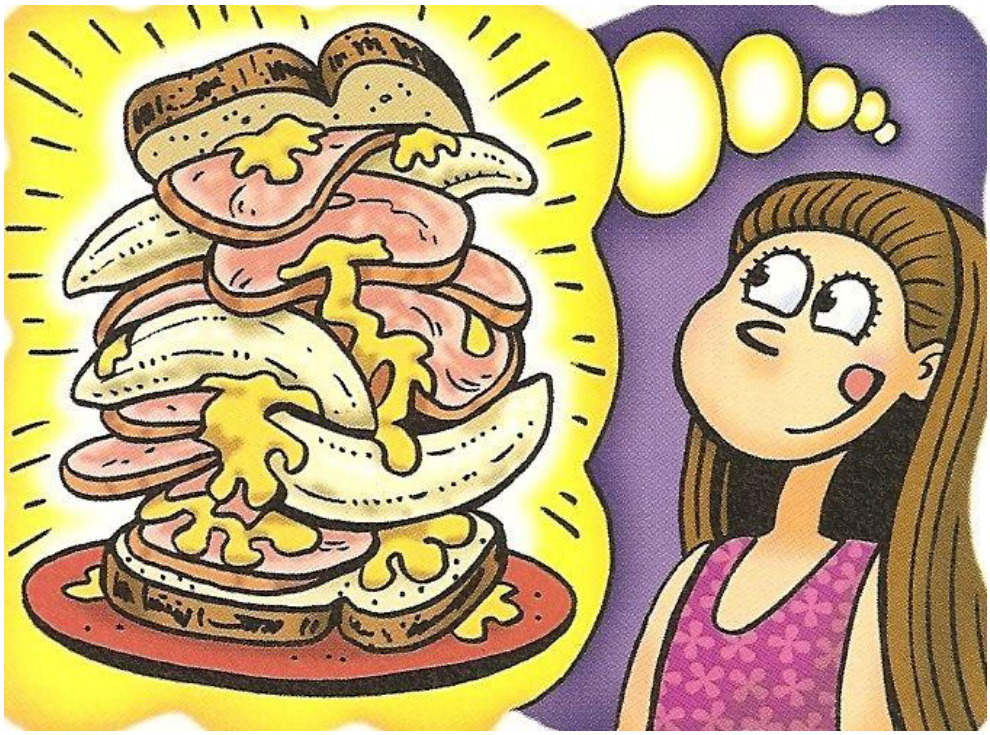
Jessica Oh, yes. I forgot that. One last question. Harry's Aunt Petunia has been married to Vernon Dursley for a long time, hasn't she?

Pedro Yes, she has. Now a question for you. We'll get a good grade on the test, won't we?

Jessica Well . . .

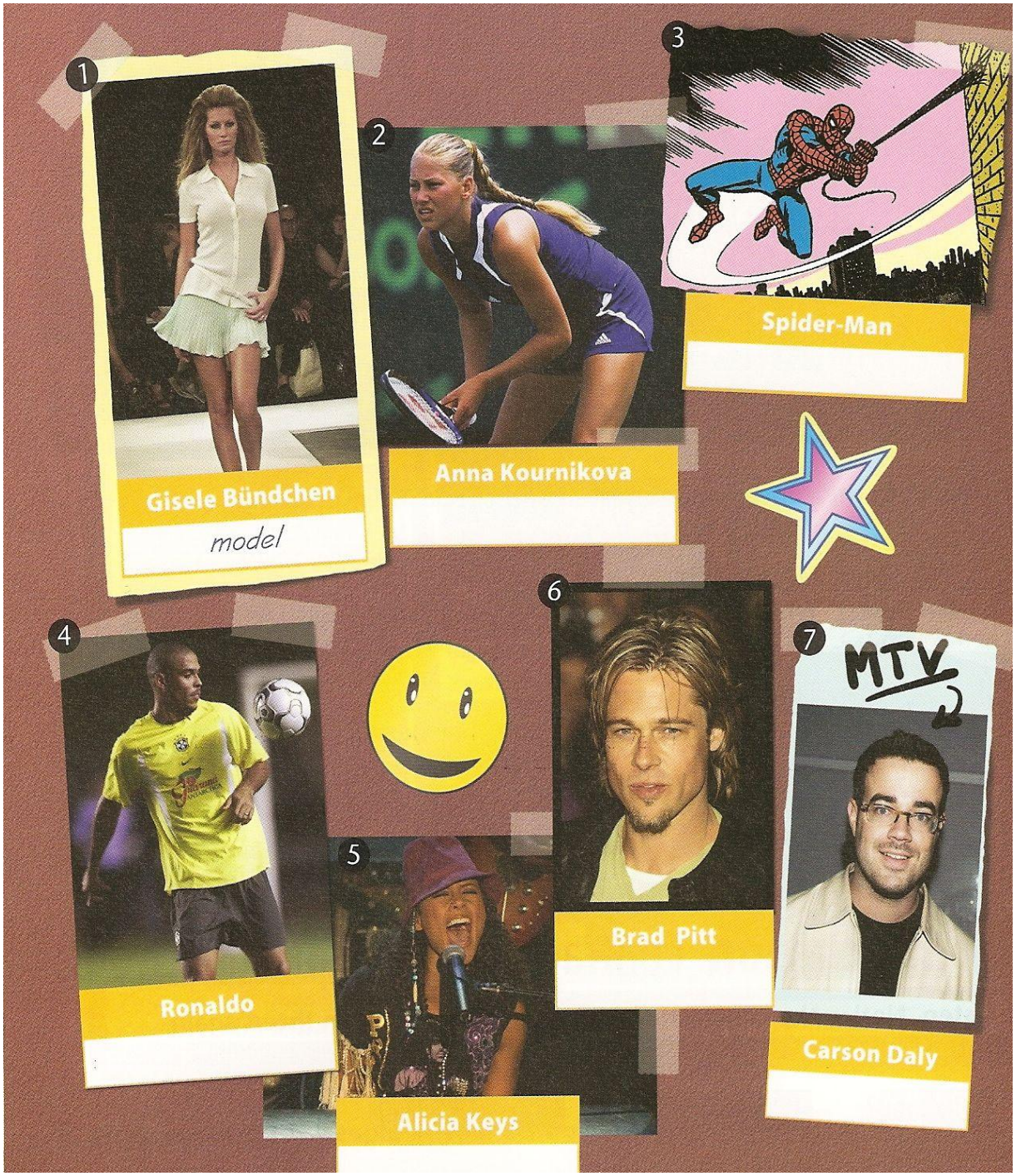
Fonte: Connect 4:80

Anexo 8



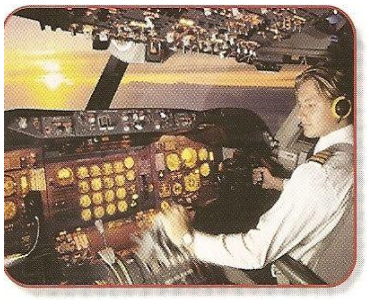
Fonte: Connect 2:93

Anexo 9

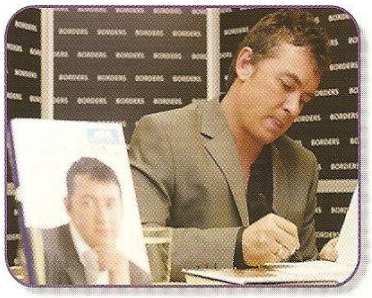


Fonte: Connect 1:18

Anexo 10

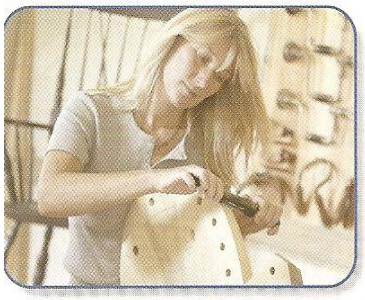


1. A pilot *flies planes* .

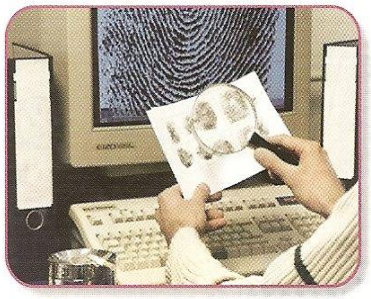


2. An author _____ .

3. An astronaut _____ .



4. A carpenter _____ .

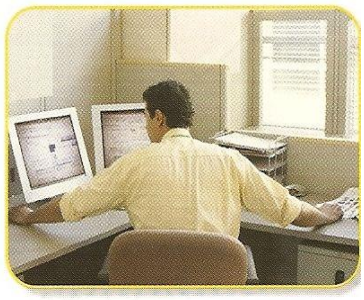


5. A detective _____ .

6. A scientist _____ .

7. A journalist _____

8. A veterinarian _____

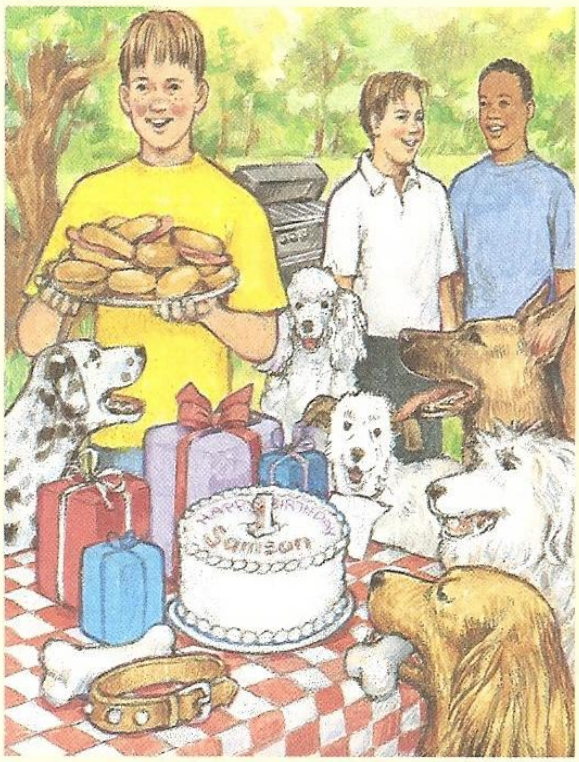


9. A computer programmer

Fonte: Connect 4:106

Anexo 11

Read about Bob Jordan's party.



WHAT A PARTY!

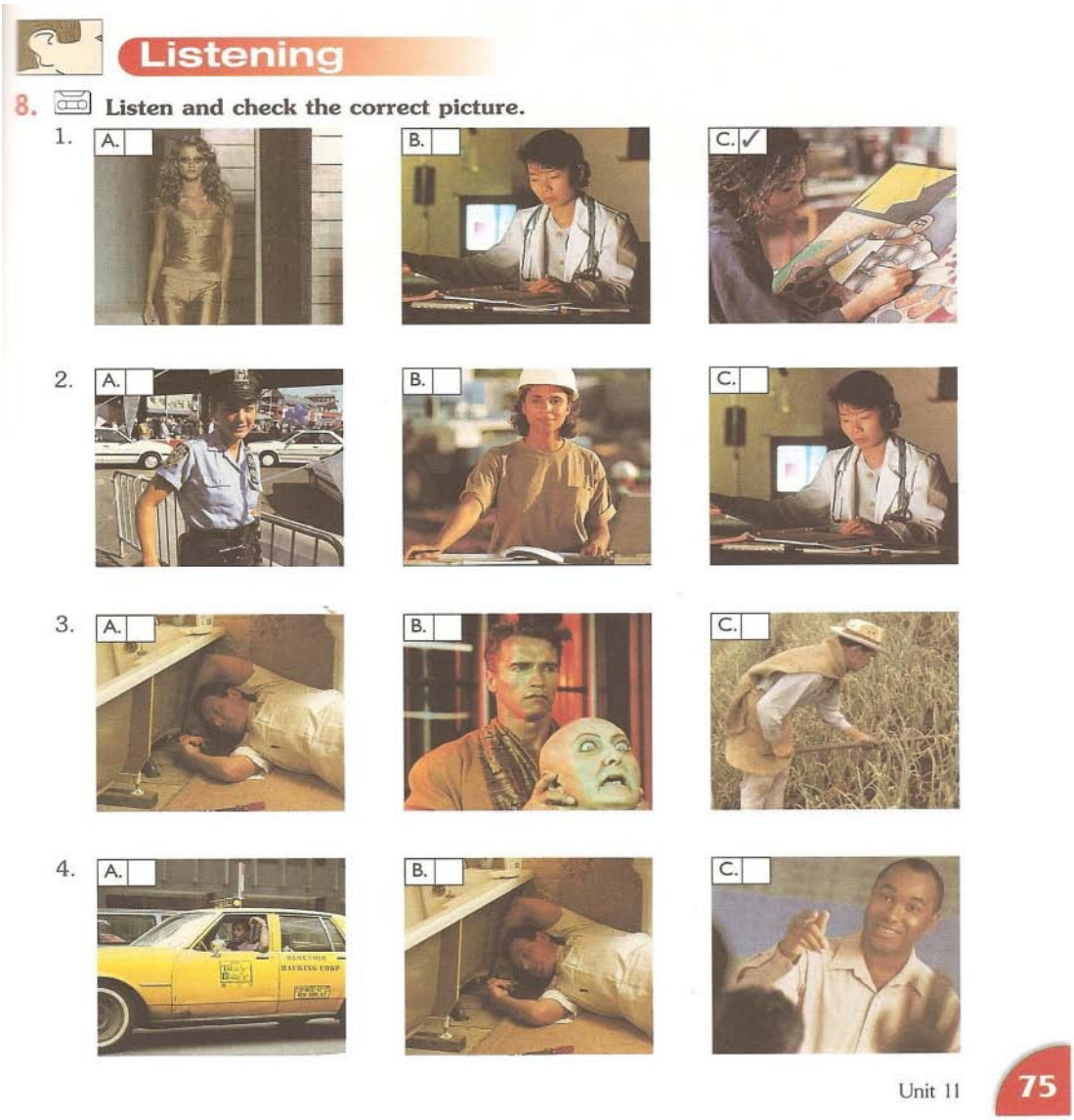
Bob Jordan is twelve years old. He lives in Lubbock, Texas. He always takes part of his allowance and puts it in the bank. Then, on August tenth, he invites all his friends for a big birthday party.

Bob usually serves hamburgers, hot dogs, and milk shakes. And he always serves bones. Bones? Yes. His big party is to celebrate Samson's birthday. Samson is Bob's dog and his best friend.

Bob's other friends come, too, with their dogs. Samson gets lots of presents: dog toys, dog collars, and even dog clothes!

Fonte: New Ace 2:92

Anexo 12



Listening

8. Listen and check the correct picture.

1. A. B. C. ✓

2. A. B. C.

3. A. B. C.

4. A. B. C.

Fonte: New ACE 1:73

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo