

ORIGINAL ARTICLE

Análise dos elementos culturais presentes em um livro didático para o ensino de língua inglesa para jovens

Laura Braghini Zampieri¹, Ana Cristina Biondo Salomão²

¹ Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). <laura_zampieri@hotmail.com>

² Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). <ana.salomao@fclar.unesp.br>

RESUMO

Atualmente, uma considerável parte do ensino e aprendizagem de língua inglesa é baseada em livros didáticos, principalmente aqueles produzidos por grandes editoras para serem distribuídos em escala global. Tendo em vista que professores interagem em sala de aula com as visões que um material didático traz sobre cultura, há que se considerar que tenham uma perspectiva crítica ao implementá-lo. Analisamos o tratamento dado ao componente cultural em um livro didático de inglês para jovens, intitulado *Got it! Starter* (2011), geralmente usado em escolas de idiomas para alunos iniciantes, baseando-nos em perspectivas contemporâneas de cultura e interculturalidade em sala de aula de língua estrangeira. Os resultados apontam para a necessidade da análise criteriosa do professor sobre os produtos e práticas culturais apresentados e de estratégias de transgressão em sala de aula para desenvolver habilidades interculturais críticas por meio de reflexão sobre os conteúdos e não de aceitação irrefletida e passiva.

PALAVRA-CHAVE: ensino-aprendizagem de língua inglesa; cultura; livro didático.

Analysis of the cultural elements present in a textbook for teaching English to young people

ABSTRACT

Nowadays, a great part of English language teaching is based on textbooks, mainly those produced by large publishing companies and distributed worldwide. Bearing in mind that teachers constantly interact in the classroom with the way a textbook represents its view of culture, there should be a critical stance in its implementation. In this article, we analyze how culture is treated in a textbook for teenagers, *Got it! Starter* (2011), generally used for beginners in language schools, based on contemporary theoretical underpinnings of culture and interculturality in foreign language classrooms. The results indicate the need of critical analysis from the teacher on the cultural products and practices presented and of transgression strategies in the classroom in order to develop intercultural critical skills through reflection about the content, not thoughtless and passive acceptance.

KEYWORDS: English language teaching; culture; textbook.

Corresponding Author:

LAURA BRAGHINI ZAMPIERI
<laura_zampieri@hotmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos para o ensino e aprendizagem de língua inglesa em grande parte das instituições de ensino brasileiras atingiram um estágio de normalização, definido em Bax (2003). Segundo o autor, esse estágio caracteriza-se pelo momento em que alguma tecnologia¹ integra-se à sociedade em seu dia-a-dia de tal forma que fica invisível e quase não é mais reconhecida como uma inovação, pois está internalizada naquele grupo. Bax (2003) afirma que, ao atingir esse estágio, a tecnologia está amplamente inserida na sala de aula a ponto de tornar-se algo normal, fazendo com que professores e alunos utilizem-na sem medo ou inibição.

Essa normalização acontece de forma tão intensa que uma notável parte do ensino e aprendizagem de língua inglesa é pautada em livros didáticos. Diante disso, eles passaram a ser tratados de forma hegemônica por professores e instituições de ensino. Tal onipresença geralmente determina qual tratamento será dado ao componente cultural em sala de aula e pede um olhar especial do professor em relação a isso.

Byrd e Schuemann (2014) reforçam o cuidado que se deve ter ao escolher e utilizar um material didático. Segundo os autores, por trás de um material há uma série de teorias sobre língua(gem). Cada livro tende a seguir a teoria em que seu autor ou autores encaixam-se, adotam e acreditam. Se tomarmos, por exemplo, estudiosos chomskyanos, o material tem foco na sintaxe e cognição. Os sociolinguistas já veem a língua como uma ferramenta sociológica de interação entre as pessoas, dando foco à comunicação. Há também aqueles que seguem correntes estruturalistas, dando mais importância à língua como estrutura e vocabulário.

No que tange ao componente cultural, ainda hoje, o professor muitas vezes é visto como transmissor da visão que o livro didático dá à cultura. Salomão (2012, 2015) afirma que há uma tendência dos professores de línguas em não se atentarem à importância da informação cultural contida no livro didático e não verificarem o potencial que esse elemento tem de modificar (ou mesmo criar ou reforçar) imagens distorcidas ou estereótipos. Além disso, a autora aponta para a problemática de que livros didáticos não são culturalmente neutros, mas transmitem visões de mundo particulares que são direta ou indiretamente impostas sobre seus usuários.

O presente artigo apresenta a análise dos elementos culturais encontrados em um livro didático para o ensino de inglês para jovens. O livro focado é o primeiro livro da série *Got it!*, intitulado *Got it! Starter* (2011), escrito por Philippa Bowen e Denis Delaney e produzido pela Oxford University Press. Essa escolha deve-se ao fato de ele voltar-se para alunos iniciantes e por conter seções especiais que abordam o componente cultural. Nossa análise recai sobre o livro didático a ser utilizado em sala de aula (*Student Book*), embora o material didático seja composto também por um CD-ROM com exercícios interativos, jogos e uma autoavaliação a partir do Quadro Europeu Comum

¹ Consideramos o livro didático como uma tecnologia, baseando-nos em Chaves (1999). Segundo o autor, tecnologia é “tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer” (p. 30).

de Referência para Línguas (QCERL).² Enfocamos primordialmente o livro por ser um dos materiais mais importantes a ser utilizado pelo professor em sala de aula com os alunos, ao nosso ver. Esperamos que nossa análise possa contribuir para a reflexão sobre o tratamento dado à cultura por meio do livro didático em sala de aula de língua estrangeira, fomentando também encaminhamentos para a prática e para a formação de professores de línguas.

A fundamentação teórica que utilizamos para a análise abarca considerações sobre cultura e interculturalidade e será descrita a seguir. Em seguida, apresentaremos a análise do livro didático *Got it! Starter* (2011), e, por fim, traçaremos as considerações finais sobre a abordagem cultural contida nele e a necessidade de reflexão sobre o tratamento do componente cultural presente em livros didáticos em sala de aula de língua estrangeira.

2. CULTURA E INTERCULTURALIDADE

O termo *cultura* tem sido visto historicamente sob diferentes óticas por pesquisadores de diversas áreas (linguistas, antropólogos, sociólogos, psicólogos), cada qual com a sua fonte teórica. Para Eagleton (2011), *cultura* é um dos mais complexos termos para se definir. O autor explica o seu significado através da etimologia da palavra. Inicialmente, a palavra *cultura* era usada para definir a terra tratada ou o cuidado que se dava a terra, algo totalmente ligado ao material e ao natural. Porém, com o passar dos anos, o termo começa a carregar outros conceitos mais abstratos e seu desdobramento semântico passa a caminhar de acordo com o desenvolvimento da humanidade, “da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (p. 10). Neste sentido, a transição histórica da palavra cultura também codifica questões filosóficas fundamentais, como liberdade e determinismo, mudança e identidade, o dado e o criado, sugerindo uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz, numa relação em que “a natureza produz cultura que transforma a natureza” (p. 12). Assim, o pensamento acerca do tema se modificou da mesma forma que a história e a sociedade se desenvolveram.

Moran (2001), um dos teóricos que discutiram sobre esse tema no ensino e aprendizagem de línguas, abraça e aceita o fato de o termo cultura ser complexo por natureza, mas ao mesmo tempo busca encontrar uma abordagem mais didática para essa complexidade. A partir disso, o autor estabelece cinco dimensões da cultura – três desses componentes foram baseados no *National Standards in Foreign Language Education Project*,³ criado nos Estados Unidos em 1996 –, que são: produtos (*products*), práticas (*practices*), perspectivas (*perspectives*), comunidades (*communities*) e pessoas (*persons*), relacionadas na figura a seguir:

² O material escolhido encaixa-se em um nível A1, podendo chegar às primeiras competências linguísticas do nível A2.

³ Projeto Nacional de Base Comum no Ensino de Línguas

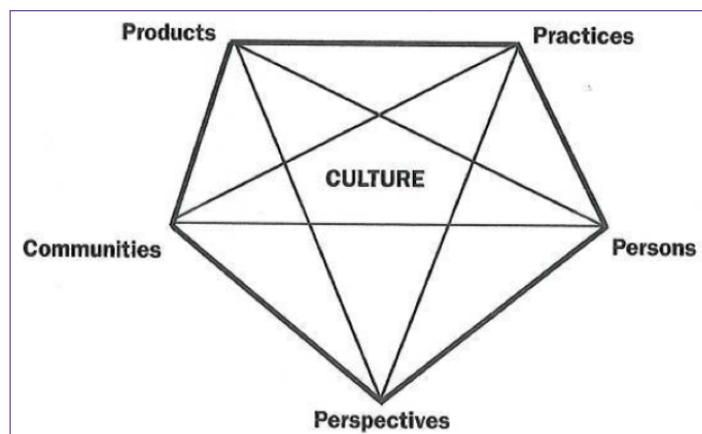


Figura 1: As cinco dimensões de cultura (Moran, 2001, p. 24)

Primeiramente, o estudioso define os *produtos*, que são os artefatos produzidos ou escolhidos pelos membros de uma sociedade, desde objetos concretos como ferramentas, roupas, documentos escritos e prédios, até elementos mais complexos, mas ainda perceptíveis, como a língua falada e escrita, música, organização familiar, educação, economia, política e religião. Os *produtos* podem ser considerados tangíveis e intangíveis, e estão localizados e organizados em lugares físicos.

Segundo Moran (2001), as *práticas* são as ações e interações – individuais ou coletivas – que ocorrem entre os membros de uma sociedade. As *práticas* incluem a linguagem, a comunicação, a expressão própria e o uso dos produtos. Elas podem ser verbais ou não verbais, e envolvem as diversas possibilidades de interpretação. Essa segunda dimensão também abrange os tabus.

Ainda de acordo com o autor, as *perspectivas*, em grande parte implícitas, são a base dos *produtos* e servem de guia para a comunidade e para as pessoas. Elas abrangem percepções, crenças, valores e atitudes que orientam a visão de mundo.

As *comunidades* são descritas como contextos sociais, circunstâncias e grupos em que as práticas culturais podem acontecer. De forma geral, esses contextos abrangem uma cultura nacional, linguagem, gênero, raça, religião, classes socioeconômicas e gerações. Mais especificadamente, as *comunidades* podem ser consideradas grupos definidos, como um partido político, um time, uma organização e uma família. As *comunidades* também representam as relações entre as pessoas, que podem ser classificadas como separação, cooperação, colaboração ou conflito.

O autor acredita que cultura não é somente o coletivo (as *comunidades* descritas acima), mas também o individual e, por isso, sua última dimensão é voltada às *pessoas*. Essa dimensão abarca os membros que formam uma cultura e comunidade. Ele ressalta o fato de que cada indivíduo é distinto, ou seja, cada pessoa carrega dentro de si uma série de fatores que definem sua própria existência e identidade cultural. Assim, Moran (2001) relaciona os fenômenos culturais com essas cinco dimensões, pois eles compreendem elementos tangíveis (produtos) que são utilizados por indivíduos (pessoas) em suas interações (práticas) sociais e particulares (comunidade) e, a partir

disso, eles refletem valores, atitudes e crenças (perspectivas).

Em relação à abordagem a ser usada para inserção do componente cultural em sala de aula de língua estrangeira, segundo Liddicoat (2011), há dois tipos de abordagens no ensino de cultura na aprendizagem de línguas: a abordagem de “orientação cultural” e a de “orientação intercultural”. A orientação cultural refere-se a uma abordagem superficial não preocupada com as questões de identidade, valores ou crenças do aprendiz, ao passo que a orientação intercultural considera a revisão e transformação destes aspectos por meio da aproximação de uma outra cultura através da linguagem, resultando em uma identidade intercultural (Liddicoat, 2011).

Entendemos como Liddicoat (2011) que o ensino-aprendizagem intercultural de línguas não funciona como um método, pois não há um conjunto de práticas pedagógicas definidas para tal. Parte-se do princípio de que depende do professor adaptar as orientações teóricas à realidade do seu local de ensino reconhecendo a sala de aula como um contexto cultural em que experiências são trocadas sob o plano da língua e da cultura. Para tal, acreditamos ser importante focar a (inter-)subjetividade dos aprendizes como participantes na diversidade cultural e a emergência da cultura, vista de forma dinâmica, na interação com o ‘Outro’.

3. ANÁLISE DOS ELEMENTOS CULTURAIS PRESENTES EM GOT IT! STARTER (2011)

A escolha do livro didático *Got it! Starter* (2011) deu-se pelo fato de ser o primeiro livro da série, voltado para alunos iniciantes, e por conter partes que abordam especificadamente o componente cultural. Ele contém oito unidades, além de uma inicial chamada de *Welcome*, a qual apresenta uma revisão de vocabulário. As unidades são divididas em quatro partes: *Vocabulary*, *Grammar*, *Communication* e *Skills*. O livro apresenta também uma seção chamada *Remember*, na qual há uma pequena revisão do conteúdo das unidades um, dois, três e quatro. Ao fim de cada duas unidades, há duas páginas com exercícios de revisão, denominadas de *Review A, B, C e D*, e uma página intitulada de *My progress*, na qual o aluno faz exercícios para checar se realmente aprendeu o conteúdo daquelas duas unidades e (auto) avaliar seu progresso.

No fim do livro, há uma seção chamada de *Curriculum Extra*, que apresenta informações sobre outras disciplinas como ciências sociais, artes e *design*, biologia e história. Posteriormente, é apresentada uma lista de palavras referentes aos principais itens de vocabulário usados em cada unidade e sua transcrição fonética. Há, ainda, no livro quatro seções especialmente voltadas para o ensino de cultura, chamadas de *Culture Club*, e, ao longo das unidades, também aparecem pequenas caixas de texto com informações culturais, intituladas de *Culture Focus*.

No decorrer das unidades é apresentada uma estória que segue até o fim do livro. Ela se passa em uma escola para alunos de quatorze a dezoito anos (*Senior High School*) nos Estados Unidos, famosa pelas aulas de teatro, dança e música. Os personagens – Holly, Kyle, Jazz, Alex e Ruby – passam por diversas situações do dia-a-dia de estudantes. Um indicador de que os autores optaram por uma pano de fundo multicultural é o fato de a escola

também receber alunos de diversos países, como Canadá, Reino Unido, Japão e Brasil. Entretanto, o foco principal da estória são sempre as personagens vindas dos Estados Unidos e Canadá, ou seja, países que tem o inglês como língua oficial.

Apresentaremos a análise dos momentos em que algum elemento cultural aparece no livro didático *Got it! Starter* (2011). Eles foram divididos em três categorias, de acordo com suas características: (1) os exemplos, exercícios e textos em que aparece algo referente a cultura; (2) a estória narrada no decorrer do livro e os elementos culturais nela presentes; e (3) as partes específicas do livro para foco em cultura: *Culture Focus* e *Culture Club*.

3.1 Os exemplos, exercícios e textos do livro didático *Got it! Starter* (2011)

Nessa parte, apresentaremos a análise de momentos em que algum elemento referente à cultura aparece nos exemplos, exercícios e textos do livro didático. Utilizamos, primordialmente, a categoria que Moran (2001) classifica como *produtos* à medida que a maioria das menções a elementos culturais nessas partes do livro didático encaixaram-se nessa primeira dimensão de cultura.

O quadro a seguir resume os achados de nossa análise, mostrando os exemplos de *produtos* encontrados no livro e se há menção ou não de elementos culturais pertencentes a essa dimensão nas unidades.

Quadro 1: Ocorrência de *produtos* culturais nos exemplos, exercícios e textos do livro didático *Got it! Starter* (2011)

Exemplos de <i>produtos</i> , por Moran (2001):		Há menção (✓), não há menção (X):
Objetos tangíveis:	ferramentas (considerados aqui objetos)	✓ - na <i>Unit 1</i>
	vestimentas	✓ - no texto da parte <i>Curriculum Extra</i>
	documentos escritos (considerados aqui livros e revistas em quadrinho)	✓ - na <i>Unit 2</i> , na <i>Unit 7</i>
	construções	✓ - na <i>Unit 4</i>
	comida	✓ - na <i>Unit 8</i>
	esportes	✓ - na <i>Unit 8</i>
	animais	✓ - na <i>Unit 1</i>
Construções mais elaboradas, mas ainda sim perceptíveis:	língua falada e escrita	✓ - no texto da parte <i>Curriculum Extra</i>
	música (consideramos aqui tudo referente ao âmbito artístico, incluindo atores e atrizes, cantores e cantoras, super-heróis, bandas e filmes, e ícones populares)	✓ - na <i>Unit 1</i> , na <i>Review A</i> , na <i>Unit 7</i>
	organização familiar	✓ - na <i>Unit 3</i>
	educação	X
	economia e política (consideramos aqui a menção aos países e suas bandeiras)	✓ - na <i>Unit 1</i> , <i>Review A</i>
religião	X	

Como se pode ver, o quadro mostra a ocorrência ou não de produtos culturais, que segundo Moran (2001), são divididos em objetos tangíveis e construções mais elaboradas mas ainda perceptíveis. Os três últimos exemplos (comida, esportes e animais) dos elementos tangíveis foram incluídos por nós por acreditarmos que eles encaixam-se nessa definição. Discutiremos a seguir alguns produtos a fim de ilustrar de que forma eles são apresentados no livro.

Elementos culturais inseridos no livro aparecem na *Unit 1*, quando os alunos deparam-se com nomes dos países e suas respectivas nacionalidades em inglês. Um mapa do mundo é a imagem que abre essa lição. Neste são

selecionados alguns países, dos quais cinco estão no continente americano, quatro na Europa, quatro na Ásia, um na Oceania e um na África. De certa forma, os alunos entram em contato com todos os continentes, mas o número de países apresentados do continente africano é bem baixo comparado com o número de países que esse continente tem. Podemos interpretar que as escolhas tenham sido feitas a partir da situação política e econômica dos países, na qual os países menos desenvolvimentos economicamente não têm representação como os mais desenvolvidos⁴.

Além disso, foram selecionados países em que a língua inglesa é língua nacional, como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra. Porém, deixou-se de lado outros que também tem o inglês como língua oficial, como Nova Zelândia, Bahamas, Gana, Irlanda, Jamaica, entre outros.⁵ Nas nove ocorrências de imagens de bandeiras encontradas, seis delas são da nação norte-americana, enfatizando ainda mais a hegemonia e o poder desse país e sua posição como fonte de insumo linguístico para a língua inglesa. As outras bandeiras que aparecem são do Reino Unido e Austrália.

Ainda na *Unit 1*, há menção à cantora colombiana Shakira, símbolo da música norte-americana, apesar de sua origem latino-americana, e a Barack Obama, ex-presidente dos Estados Unidos. Há também um exercício que apresenta uma imagem de dois garotos usando camisas com símbolos típicos australianos, um bumerangue e um canguru. A fisionomia deles mostra o estereótipo que se tem de cidadãos da Austrália, um branco, loiro de olhos azuis, e o outro com cabelos e olhos castanhos e pele branca.

Da mesma forma que essa referência à Austrália, alguns países são citados brevemente no decorrer do livro. Há alusão a uma garota com traços asiáticos e com um nome de origem japonesa. Logo depois, temos uma referência à capital do México, a um garoto equatoriano – o nome do cachorro desse garoto é Fidel, o que talvez possa ser uma referência a Fidel Castro, líder militar e presidente de Cuba por muitos anos –, e, por fim, uma menina australiana que tem o sonho de participar das competições de natação nas Olimpíadas e quer ganhar uma medalha de ouro. Há também a menção a três esportistas reconhecidos mundialmente, Rafael Nadal, jogador de tênis, Cristiano Ronaldo, pelo seu talento nos campos de futebol, e Jenson Button, piloto automobilístico britânico. Dessa forma, os momentos em que países ou pessoas de diferentes países são mencionados, com exceção dos Estados Unidos, são sempre breves.

Em um texto, apresentado no final da *Unit 1*, Holly, personagem do livro, escreve seu perfil descrevendo sua banda favorita, *Kings of Leon*, banda norte-americana, e seus atores favoritos, Robert Pattinson e Kristen Stewart – ator britânico e atriz americana, respectivamente –, que atuam no filme americano *Saga Crepúsculo*. Depois, Chloe, uma menina australiana, diz que sua banda favorita é *Foo Fighters*, banda norte-americana, e seu ator favorito é Zac Efron, ator norte-americano. James, um garoto canadense, comenta que sua

⁴ De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2016 (*Human Development Report*), lançado em 21 de março de 2017, em Estocolmo, na Suécia e publicado pela *United Nations Development Programme* (UNDP). Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>>. Acesso em: 20/11/2017.

⁵ De acordo com dados da Universidade da Carolina do Norte. Disponível em: <www.ncsu.edu/grad/handbook/official_language_english.htm>. Acesso em: 11/10/2015.

banda favorita é *Coldplay*, banda britânica, e seu ator favorito é Jack Black, ator norte-americano. Por fim, Alex, um menino sul-coreano, gosta da banda *Black Eyed Peas*, banda norte-americana, e seu ator favorito é Daniel Craig, nascido na Inglaterra. Percebemos que os personagens criados pelo livro são de diversas nacionalidades, porém todos gostam de bandas e/ou atores norte-americanos e/ou britânicos. Essa ideia é reforçada algumas unidades depois, quando Holly comenta que também gosta da cantora norte-americana Katy Perry e do filme *High School Musical*, de mesma origem.

De modo geral, vários países são citados, como mencionamos, mas, geralmente, junto com algo referente aos Estados Unidos. Na primeira parte de revisão de conteúdo das unidades, chamada de *Review A*, os exercícios mencionam os países Brasil, Inglaterra, Vietnã, Canadá, Espanha, Austrália. Há também menção aos Estados Unidos, apontando lugares específicos, como Nova Iorque, Oregon, Portland e Boston, e não somente o país como um todo. Durante o livro, há também alusão a séries e canais de televisão originários dos Estados Unidos, os quais reforçam o fato de que exemplos sobre este país prevalecem em relação aos de outros países. Essa menção a países foi considerada por nós pertencentes ao item economia e política de Moran (2001).

Na *Unit 3* do livro didático, os alunos trabalham com o tema família. O livro apresenta um texto sobre como seria uma família perfeita. Esta é formada por celebridades norte-americanas e britânicas, em sua maioria. Em seguida, há um exercício para prática de compreensão oral sobre a família de David e Victoria Beckham, ícones britânicos. Após isso, os alunos devem descrever uma família perfeita. Notamos que o livro idealiza a formação familiar através desse exercício, sugerindo elementos que constituiriam um modelo de família ideal. Entendemos que exercícios como este devem ser problematizados pelos professores de línguas para que não se reforce a ideia de um formato único de família. Não se trata de rasgar a página do livro ou deixar de fazer essa atividade. O que na verdade teríamos de buscar são formas de transgredir ou subverter a suposta neutralidade com que são trabalhados conceitos importantes como o de família e suas relações com questões de ordem social, política, econômica, e por que não dizer estética, no caso dos Beckham.

Em outras partes do livro, algumas personagens descrevem suas famílias, as quais são, em sua maioria, multinacionais, ou seja, o pai é de uma nacionalidade diferente da mãe, ou nasceram em um país e agora moram em outro. Mesmo não havendo um foco explícito na formação familiar pela imigração e a miscigenação de povos, que caracterizam a sociedade no mundo contemporâneo, há nesse momento uma boa oportunidade para a exploração de tais questões relacionando-as aos acontecimentos atuais, como as imigrações, guerras, grupos neonazistas, entre outras. Tais discussões podem partir da própria experiência dos alunos e seu conhecimentos sobre tais assuntos. Poderia-se também contrastar essa questão com os exemplos apresentados na lição em que se fala sobre a “família perfeita”, mencionada anteriormente, por meio de questionamentos sobre a razão pela qual tais assuntos não foram tratados conjuntamente no livro (Não poderíamos considerar uma família multicultural ou formada pela imigração como perfeita?). Essas questões precisam ser problematizadas em sala de aula

com os alunos para aguçar seu olhar em relação às informações presentes no livro, que não devem ser tomadas como um conjunto de “verdades” a ser aprendido sobre os outros. Acreditamos que há grande potencial para se trabalhar questões discursivas e interculturais utilizando o conteúdo do próprio livro e a forma como ele é apresentado de modo crítico. E por que não usar a oportunidade para refletir e aprender sobre si mesmos também?

No final do livro, há uma parte intitulada de *Curriculum Extra*, a qual trabalha a língua inglesa relacionada com outras matérias, como ciências sociais, arte e *design*, biologia e história. Há geralmente um texto principal e exercícios de compreensão de leitura. Alguns textos dessa parte abordam elementos relacionados a cultura, como podemos ver nos títulos: “Grupos étnicos na América do Sul” e “Roupas tradicionais: do passado ao presente”. O primeiro texto aborda a língua, os costumes e tradições de grupos étnicos localizados na América do Sul, como Guarani, Aymara, Matsés, Pirahã e Quechua. O outro, sobre o Japão e o Peru, foca as roupas tradicionais usadas nesses dois países. Ao final dos exercícios de compreensão textual, é apresentada uma atividade denominada de projeto, referente ao texto sobre os grupos étnicos, na qual os alunos devem fazer uma pesquisa sobre algum grupo étnico de seu país ou de outro país e criar um panfleto sobre essa comunidade. Ao final dos exercícios do texto sobre roupas tradicionais, também há uma parte com um projeto, na qual os alunos devem desenvolver um poster sobre as roupas tradicionais de seu país.

Nossa análise dos textos apresentados nessa seção (*Curriculum Extra*) aponta para o que Moran (2001) classifica como *práticas*, exemplificada por costumes e tradições. Porém, não há um trabalho profundo com esses elementos culturais, tratando-os como curiosidades ou informações sobre o que seria supostamente exótico. Causa-nos estranhamento também que embora haja intenso foco nos EUA permeando todos os assuntos do livro, os grupos étnicos mostrados sejam justamente grupos da América do Sul, silenciando o fato de que há diversos grupos como estes na América do Norte.

Vemos na atividade de projeto um espaço para a reflexão intercultural que busque trazer à tona fluxos culturais e discursivos para além da simples noção de busca de diferenças. Para tal, é importante que o professor procure incluir na discussão os significados dos elementos culturais de forma a não se dissociar cultura de fatores sociais, históricos, econômicos e políticos, para que ela possa ir além de um recorte estereotipado. Assim, o foco do trabalho com o componente cultural não deve partir de visões essencialistas de homogeneização, que desconsideram a variabilidade e a complexidade da cultura, tratando-a como algo estanque ou um bloco monolítico, mas, sim, “um conjunto complexo e dinâmico, que, devido aos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por continuidades e descontinuidades” (Salomão, 2012, p. 240).

De modo geral, ao observar os elementos culturais presentes nos exemplos, exercícios e textos do livro didático *Got it? Starter* (2011), concluímos que a maioria insere-se no que Moran (2001) chama de *produtos*. A menção aos *produtos* tangíveis acontece quando o livro apresenta ferramentas (objetos), roupas, documentos escritos, construções, comidas, esportes e animais. Exemplos desses elementos são o bumerangue, as roupas típicas do Japão e

do Peru, o livro *Harry Potter*, as casas nos Estados Unidos, o cachorro quente, o baseball, o basquete, o canguru. Percebemos que os exemplos abrangem os produtos culturais geralmente atrelados a estados-nações, principalmente aos Estados Unidos. Em relação às construções mais elaboradas, mas ainda perceptíveis, Moran (2001) fornece os seguintes exemplos: língua falada e escrita, música, organização familiar, educação, economia, política e religião, os quais, encontramos no livro como: língua dos grupos étnicos da América do Sul; referência a cantores, bandas, atores, canais de televisão, séries e ícones populares; famílias britânicas e multinacionais; referência a países e nacionalidades e bandeiras. Igualmente, elementos culturais de variadas culturas são apresentados, mas o que predomina são os provenientes dos Estados Unidos.

Por meio de nossa análise, podemos dizer que o livro apresenta diversos elementos culturais que remetem à classificação de *produtos* (Moran, 2001), e, por conseguinte, trata cultura primordialmente como uma dimensão tangível e explícita. Ao focar somente em uma das cinco dimensões de cultura, o livro transforma cultura em algo concreto, fixo e homogêneo, principalmente relativo a elementos de caráter nacional, reforçando a hegemonia de nações com poder político-econômico e não problematizando estereótipos.

3.2 A estória apresentada no livro didático *Got it! Starter* (2011)

No início de cada unidade, o livro apresenta capítulos de uma estória sobre alguns jovens que estudam juntos em uma escola internacional. A imagem, a seguir, ilustra o primeiro desses capítulos, na qual eles aparecem em seu primeiro dia de aula. Seus nomes são Jazz, Kyle, Holly, Ruby e Alex (respectivamente da esquerda para a direita).



Fonte: Bowen & Delaney, 2011, p. 10.

Figura 2: Personagens da estória que é pano de fundo do livro didático

Nessa escola, os alunos vindos de diversos países aprendem sobre música e dança, os professores também vêm de diferentes lugares no mundo. Na turma, há um garoto asiático, uma garota negra e três jovens brancos.

Podemos dizer que o livro procura apresentar um 'panorama multicultural', com diferentes características étnicas, na tentativa de buscar identificação com diferentes grupos que são seus potenciais consumidores.

Na primeira unidade, os alunos da estória conhecem Holly, a personagem principal, que chega à escola vinda de Ottawa, Canadá. Alguns deles comentam sobre o diretor, Mr. Lane, e dizem que ele é muito rígido. Depois, na segunda unidade, eles descobrem que haverá um musical na escola e Ruby, uma das personagens, sonha em ter o papel principal, mas Holly também se interessa por ele. No início da unidade três, Ruby diz que o professor de teatro é seu tio e insinua que, por isso, ela conseguirá o papel, apesar de não cantar e dançar tão bem quanto Holly. Em seguida, Holly e Alex entram no quarto de Ruby, e, ao olhar o diário dela, descobrem que ela está tendo aulas extras com Mr. Smith, o professor de teatro. Na unidade cinco, os alunos conhecem Claire e Jason, dois atores que participam de um musical na vida real e falam da sua rotina. Depois, Holly conversa com seu pai sobre a nova escola. Ela diz que gosta de todos os alunos, menos de Ruby. Na unidade sete, os alunos se apresentam para uma professora, cantam e dançam, com o objetivo de conseguirem papéis no musical da escola. Finalmente, na unidade oito, Ruby e Holly fazem suas apresentações; Holly consegue o papel principal e Ruby fica desapontada.

A estória parece, de certa forma, lembrar narrativas de séries norte-americanas, como *Glee*, bastante conhecidas por jovens do mundo todo. Ao longo dos capítulos dessa estória, percebemos que Holly, a personagem principal, é sempre a melhor, canta melhor e dança melhor. Ela é carismática e amiga de todos, como nos enredos de tais séries televisivas. Há muitas referências a artistas populares dos Estados Unidos e Inglaterra. Uma análise das imagens presentes nas ilustrações do livro mostra que Ruby é fã de cantores e atores norte-americanos e britânicos, pois em seu quarto há pôsteres da banda Jonas Brothers, dos atores Taylor Lautner e Robert Pattinson e das cantoras Lady Gaga e Miley Cyrus.

Da mesma forma que nos exemplos, exercícios e textos temos a forte presença de elementos norte-americanos, a estória do livro segue os mesmos padrões, apresentando produtos perceptíveis, tangíveis e explícitos de cultura (Moran, 2001). Mais uma vez, os elementos culturais não são trabalhados profundamente, além de relacionarem-se principalmente à nacionalidade. Assim, cultura aparece no livro como um construto não problemático e não problematizado que pode ser reduzido a um rótulo derivado da geografia política (Liddicoat; Scarino, 2013), excluindo a individualidade das pessoas e restringindo-se a barreiras físicas.

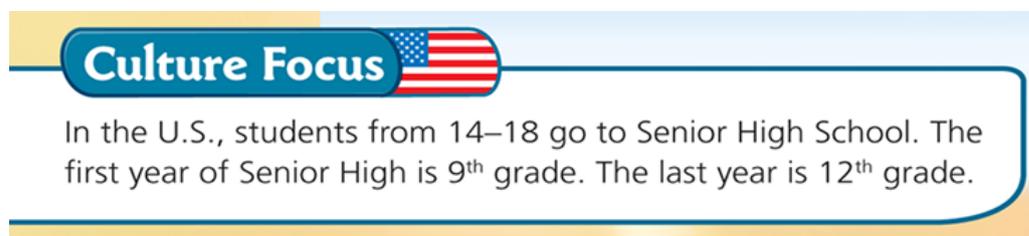
3.3 As partes específicas do livro didático *Got it! Starter* (2011)

As partes que trabalham explicitamente com elementos culturais são duas: *Culture Focus* e *Cultura Club*, e estão descritas a seguir.

3.3.1 *Culture Focus*

A parte chamada de *Culture Focus* aparece em alguns momentos do livro com o objetivo de informar como algo é nos Estados Unidos. Por exemplo,

na primeira unidade, quando Holly fala que está na nona série, temos uma caixa explicando que, nos Estados Unidos, alunos de quatorze a dezoito anos fazem o chamado *Senior High School*, mostrada na figura a seguir. O primeiro ano do *Senior High School* é a nona série e o último é a décima segunda série.



Fonte: Bowen & Delaney, 2011, p. 16.

Figura 3: *Culture Focus 1.*

Na segunda vez que um Culture Focus aparece no livro é, também, para falar sobre o sistema escolar nos Estados Unidos. São apresentados o tipo de escola (*elementary, junior high/middle school e high school*), a idade que as crianças têm quando estão nos respectivos níveis (cinco a onze anos, onze a quatorze anos e quatorze a dezoito anos) e, por fim, a série escolar, respectivamente (primeira a quinta série, sexta a oitava série, e nona a décima segunda série), como se pode ver na figura a seguir:

Type of school	Age	Grade
Elementary	5–11	1 st –5 th grade
Junior High / Middle School	11–14	6 th –8 th grade
High School	14–18	9 th –12 th grade

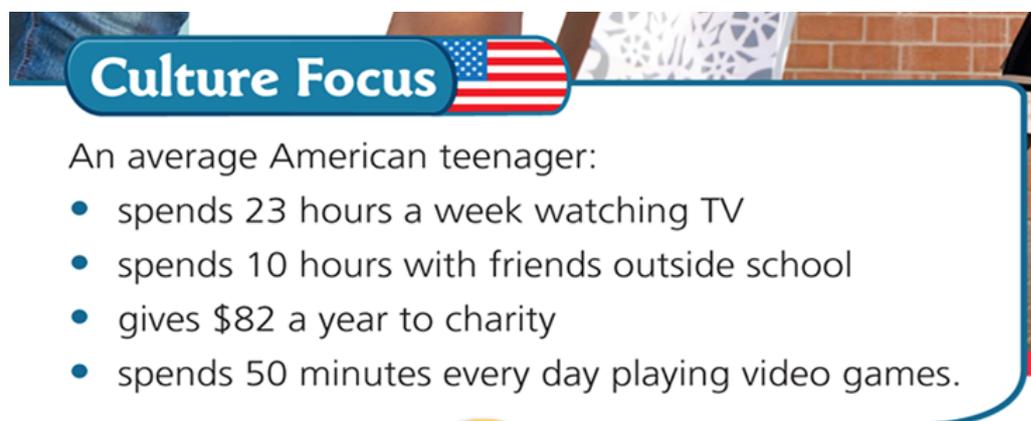
Fonte: Bowen & Delaney, 2011, p. 70.

Figura 4: *Culture Focus 2*

Segundo Moran (2001), educação está relacionada à primeira dimensão, a dos *produtos*, e é considerada uma construção um pouco mais elaborada do que os objetos tangíveis. Entendemos que seções como esta devem ser usadas para se discutir com os jovens o sistema educacional no Brasil e também em outras partes do mundo. Dependendo do interesse dos aprendizes, essa discussão pode se expandir para questões políticas e econômicas envolvidas na educação, como obrigatoriedade do ensino, escolas públicas e escolas privadas, medidas governamentais para evitar evasão de alunos, cotas, entre

tantos outros assuntos que poderão se apresentar como oportunidades para os jovens exporem o que pensam e dialogar por meio da análise de diferentes contextos e perspectivas.

A última parte chamada de *Culture Focus* apresenta um texto sobre como um adolescente comum norte-americano gasta seu tempo e seu dinheiro, juntamente com um quadro com informações, mostrado na figura a seguir. Esse quadro parece ser meramente informativo, pois não há nenhum exercício ou discussão a ser feita pelos alunos sobre o tópico.



Fonte: Bowen & Delaney, 2011, p. 90.

Figura 5: *Culture Focus 3*

Como se pode ver na figura, a informação dada é a de que um adolescente comum norte-americano gasta vinte e três horas por semana assistindo televisão, dez horas com amigos fora da escola, cinquenta minutos jogando jogos de computador por dia e doa oitenta e dois dólares para caridade. O livro não apresenta fonte de pesquisa, ou seja, não há como saber de onde esses números vêm e nem a qual classe socioeconômica estão referindo-se, portanto, não sabemos em quais parâmetros o livro se baseia para informar sobre o que é ser um adolescente norte-americano comum. Novamente, entendemos que o professor tem um importante papel ao deparar-se com esse tipo de atividade no livro didático. Torna-se necessário que ele use as informações como fonte de discussão e problematização em sala de aula, para que as informações fornecidas pelo livro não sejam tomadas como fonte única de conhecimento sobre uma suposta “cultura dos jovens norte-americanos”. As discussões poderiam avançar para questões econômicas e sociais, assim como para a análise sobre o que seria um jovem comum brasileiro e quais seriam os parâmetros usados pelos alunos para estabelecer essa categoria. O foco não seria comparar as perspectivas buscando imagens de superioridade ou inferioridade, mas sim mostrar a complexidade dos elementos implicados na definição de um adolescente comum, que envolvem recortes relacionados a questões individuais, sociais, econômicas, políticas, entre outras.

Finalmente, em nossa análise, podemos notar que todas as caixas de texto chamadas de *Culture Focus* são ilustradas pela bandeira dos Estados Unidos e trazem informações sobre esse país – todas estão relacionadas ao jovem norte-americano, pois o livro é voltado ao ensino de inglês para

jovens. Essa construção da imagem do jovem americano pelo material não pode passar despercebida em aula de língua estrangeira, uma vez que se trata de um recorte intencionalmente escolhido. O objetivo do ensino de cultura em sala de aula não deve ser o reforço de tais informações; portanto, ao nosso ver, a abertura de uma discussão crítica com os jovens poderá auxiliá-los a desenvolver posicionamentos a respeito das informações que recebem. Entendemos também que não se trata de fomentar sentimentos de antiamericanismo, mas de criar uma cultura de reflexão em sala de aula de língua estrangeira, que possa se expandir para outras dimensões das vidas desses jovens, e isso deve ser explicitado pelo professor em sua prática.

3.3.2 *Culture Club*

A seção chamada de *Culture Club* aparece em quatro momentos durante o livro, sempre a cada duas unidades. Cada uma tem um tópico, referente a algum elemento cultural, que é apresentado por um texto. Logo depois, há alguns exercícios voltados para a produção oral ou escrita.

O *Culture Club A* aparece no fim da segunda unidade e tem como tema países nos quais se fala a língua inglesa. Nessa parte, quatro jovens formam uma banda, cada um deles vem de um país que tem como língua oficial o inglês: Reino Unido, Canadá, Estados Unidos e Austrália. Os quatro jovens falam sobre suas vidas e depois os alunos devem fazer o mesmo sobre si em um dos exercícios. Depois da unidade quatro, aparece o *Culture Club B*, que é sobre uma casa norte-americana famosa, a Casa Branca, local em que os presidentes dos Estados Unidos moram. Há um texto descrevendo a casa e no fim os alunos devem pesquisar sobre alguma construção famosa que exista em sua cidade ou país. O *Culture Club C* aborda a vida escolar nos Estados Unidos. Um jovem descreve sua escola e seu dia-a-dia escolar. Em um dos exercícios, os alunos têm que escrever um e-mail para esse mesmo jovem explicando como funciona a sua escola e sua rotina. O *Culture Club D* traz o tópico da vida adolescente nos Estados Unidos, dois jovens contam como são suas vidas, o que gostam de fazer em seu tempo livre, com o que gastam dinheiro, quais esportes praticam e que tipo de trabalho voluntário fazem. Os alunos devem escrever sobre a vida dos adolescentes em seu próprio país.

As figuras, a seguir, mostram um exemplo das atividades do *Culture Club* nas quais há foco específico na perspectiva dos alunos sobre as temáticas tratadas.

3 Focus on you Answer the questions about you.

- 1 Where are you from?
- 2 What is the capital city?
- 3 What is your language?
- 4 Is English an important language in your country?
- 5 What English words are in your language?

Fonte: Bowen & Delaney, 2011, p. 28.

Figura 6: *Culture Club A*)

3 Focus on you Are there any unusual or famous houses in your town or country? Choose one, find a photo, and write a short text about it.

Fonte: Bowen & Delaney, 2011, p. 48.

Figura 7: *Culture Club B*

Nota-se que o foco no aluno pode gerar uma abordagem intercultural em sala de aula, e, assim, é essencial que o professor auxilie o aprendiz a desenvolver consciência de si como um usuário da língua e como um ser cultural. Ainda, é preciso que as comparações não se limitem a noções de “modos de vida bons e apropriados” (Kramsch, 2009), que podem gerar comparações impróprias, com visões de superioridade e inferioridade de valores e povos, assim como estereótipos. O perigo da essencialização de traços nacionais e características culturais está na comparação de pontos de vistas como espaços estáveis e permanentes (Salomão, 2015). Deve-se buscar abrir espaço para que as discussões possibilitem a percepção sobre a diversidade da língua como um processo comunicativo, por meio da interpretação e expressão de significados em um diálogo que ultrapassa as fronteiras culturais dos envolvidos (Liddicoat, 2011).

É importante mencionar ainda que, nessas seções, notamos mais algumas referências a uma presumida supremacia estadunidense, pois todas as quatro partes fazem alusão a algum elemento cultural característico norte-americano. Além disso, observamos que, da mesma forma que nas seções anteriores, nestas aparecem majoritariamente exemplos de *produtos* culturais (Moran, 2001), como a música, as construções, a educação e a noção de um jovem típico norte-americano. Kramsch (2013) classifica esses elementos como parte de uma Cultura com “C” maiúsculo, que seria uma cultura visível, a produção material, arte, literatura, arquitetura, artefatos.

De modo geral, essa ‘cultura visível’ presente no livro se mostra na forma essencializada de representações de cultura nacional, as quais são inevitavelmente estáticas e apresentadas como um produto acabado, o que remove as possibilidades de contestação e criação como características da vida social (Liddicoat; Scarino, 2103). Isso fica claramente observável nas imagens criadas sobre as personagens no decorrer da estória e nas notas culturais. Há também a apresentação de cultura como *práticas* (Moran, 2001) – que seriam as ações e interações, individuais ou coletivas entre os membros de uma sociedade. Porém, elas não são profundamente abordadas. Alguns exemplos de ocorrência de cultura como *práticas* encontram-se em seções nas quais são mencionadas tradições de grupos étnicos da América do Sul. Porém, como discutido anteriormente, são apresentadas superficialmente e de forma isolada, como curiosidades.

A partir dessa concepção de cultura que o livro didático apresenta, podemos dizer que ele transforma cultura em uma quinta habilidade. Isso parece ainda preso à antiga ideia no ensino de línguas estrangeiras de compartimentos acadêmicos de língua, literatura e cultura (Dourado; Poshar, 2010), o que criou uma dissociação entre língua e cultura. De um lado, o ensino era voltado ao foco na língua alvo (estruturalista), de outro às quatro

habilidades (comunicativo), restringindo a cultura à literatura e às artes. A partir dessa visão, cultura é tida como uma quinta habilidade, enquanto a língua é um instrumento de comunicação e reflexão.

Nas partes especificamente voltadas para o componente cultural no livro, *Culture Focus* e *Culture Club*, fica mais evidente que os autores realmente abordam cultura como uma quinta habilidade, pois tratam-se de seções separadas para tratar de elementos culturais. Conforme Dourado e Poshar (2010, p. 33), “a cultura da língua alvo aparece de forma periférica, como uma curiosidade, uma informação adicional, um bônus”. Isso poderá fazer com que o aluno, ao ter contato com elementos culturais, veja-os como uma jaqueta que irá colocar quando estiver em um contexto de comunicação com um falante nativo da língua alvo.

Nossa análise mostra que os alunos, ao terem contato com o livro, serão expostos a produtos culturais principalmente dos Estados Unidos. Com o domínio que detém do mercado editorial, entendemos que esse enfoque segue a lógica de se vender o “*American way of life*”, fomentando ainda mais seu grande poder político e econômico. Por isso, é importante que o professor utilize-se do material criticamente, aproveitando-o de forma a gerar discussões que desvencilhem cultura da concepção de culturas nacionais homogêneas, fixas e estáveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse artigo mencionando a normalização dos livros didáticos, sua consequente hegemonia nas salas de aula de língua estrangeira e a problemática que os envolve. Esses fatores reforçam a necessidade de um olhar reflexivo por parte do professor e das instituições de ensino para escolher e implementar o uso de livros e materiais, principalmente no que tange ao tratamento do componente cultural, pois nenhum livro didático é neutro.

Por meio de nossa análise, notamos que o livro *Got it! Starter* (2011) trabalha com cultura de modo superficial, deixando de lado fatores como a diversidade e a emergência da cultura na interação com o outro (Salomão, 2015). Somente uma visão idealizada sobre os Estados Unidos é mostrada – uma visão de país ideal –, como era de se esperar, uma vez que poucos materiais de ensino, principalmente os produzidos para serem usados em escala global, são voltados ao ensino crítico ao nosso ver. Nos questionamos então como o professor deve proceder em sala de aula ao se ver obrigado a usar tal livro didático. Nos contextos em que o professor não participa da escolha do material didático, é importante que se desenvolvam estratégias para transformá-lo em fonte de oportunidades para reflexões interculturais abordando o conteúdo trazido de forma a se refletir criticamente sobre ideias de homogeneidade social, neutralidade política, superioridade ou inferioridade de determinados grupos. Assim, aprender língua-cultura em sala de aula de língua estrangeira poderá levar os aprendizes a pensar sobre o que é transmitido pelo material e não a ‘consumir tais informações’ como ‘verdades’.

Os professores devem sempre analisar criticamente os materiais que usam e a formação inicial e continuada de professores de línguas deve

atentar para discussões voltadas não somente ao que é desejável, mas ao que se pode fazer quando o contexto que se tem ou o material adotado não é aquele que fomenta discussões críticas. Se os livros não tratam os elementos culturais de forma mais profunda e real, deve-se discutir possíveis ações dos professores em sala de aula que possam transgredir a abordagem cultural e levar à reflexão, subvertendo objetivos de dominação política e econômica implícitos nos conteúdos. O fomento à (inter)cultura(lidade) crítica, por meio de discussões, questionamentos e deslocamentos, nos fornece a possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro, enxergar como as outras pessoas veem-se, veem-nos, como nós os vemos e como essas perspectivas interagem. Entender os diferentes pontos de vista e posicionamentos deverá refletir positivamente para que o ensino e aprendizagem de línguas não se restrinja ao ensino de estruturas e perpetuação de estereótipos, mas como fonte de pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- Bax, Stephen. 2003. CALL: past, present and future. *System*, 31, p. 13-28.
- Byrd, Pat & Schuemann, Cynthia. 2014. English as a Second/Foreign Language Textbooks: How to Choose Them – How to Use Them. In: Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna M., & Snow, Marguerite Ann (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle. pg. 380-393.
- Bowen, Philippa & Delaney, Denis. 2011. *Got it! Starter*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaves, Eduardo. 1999. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, 3(7), p. 29-43. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/421/401>>. Acesso em: 24/11/2017.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 10/05/2017.
- Dourado, Maura Regina & Poshar, Heliane Andrade 2010. A Cultura na Educação Linguística no Mundo Globalizado. In: Santos, Percilia & Ortiz Alvarez, Maria Luisa (orgs.) *Língua e Cultura: no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 33-52.
- Eagleton, Terry. 2011. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco, revisão técnica Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP.
- Kramersch, Claire. 2013. Language and Culture. In: Simpson, James (eds.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, p. 305-317.
- _____. 2009. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: Knapp, Karlfried & Seidlhofer, Barbara (eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 219-245.
- Liddicoat, Anthony J. 2011. Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In: Eli Hinkel (eds.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (v. II). New York: Routledge. p. 837-855.
- Liddicoat, Anthony J. & Scarino, Angela. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Moran, Patrick R. 2001. Defining Culture. In: Patrick R. Moran *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Canada: Heinle & Heinle. p. 23-33.

Salomão, Ana Cristina Biondo. 2012. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. 270 f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2015. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 54(2), p. 361-392.

Submetido: 20/04/2017
Aceito: 30/05/2017