



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudos de Linguagens

Fernanda da Silva Antonio

A (des)construção de estereótipos no ensino de língua estrangeira:
Uma análise dos aspectos culturais brasileiros em livros didáticos de inglês.

Belo Horizonte (MG)

2017

Fernanda da Silva Antonio

A (des)construção de estereótipos no ensino de língua estrangeira:

Uma análise dos aspectos culturais brasileiros em livros didáticos de inglês.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte (MG)

2017

Antonio, Fernanda da Silva.

A635d A (des)construção de estereótipos no ensino de língua estrangeira : uma análise dos aspectos culturais brasileiros em livros didáticos de inglês / Fernanda da Silva Antonio. – 2017.

235 f.: il.; tabs.; grafs. –

Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2017.

Bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Cultura. 3. Estereótipos. 4. Brasileiros. 5. Letramento. I. Silva, Renato Caixeta. II. Título.

CDD: 420.7

Fernanda da Silva Antonio

A (des)construção de estereótipos no ensino de língua estrangeira:

Uma análise dos aspectos culturais brasileiros nos livros didáticos de inglês.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Orientador

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho
CEFET-MG

Profª. Dra. Inés Kayon de Miller
PUC-Rio

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
CEFET-MG

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/CEFET-MG

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2017.



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE
DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
ESTUDOS DE LINGUAGENS.

No dia 21 de agosto de 2017, às 14h30, na sala 331, Campus I, av. Amazonas 5253, Nova Suiça, Belo Horizonte – MG, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - CEFET-MG, constituída pelos Membros: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva do CEFET-MG (Orientador), Prof^a. Dr^a. Inês Kayon de Miller da PUC-RJ, Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho do CEFET-MG e Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras do CEFET-MG, para examinar o trabalho da mestranda FERNANDA DA SILVA ANTONIO, sob o título “A (des)construção de estereótipos no ensino de língua estrangeira: uma análise dos aspectos culturais brasileiros em livros didáticos de inglês”. O Prof. Renato Caixeta da Silva, Presidente da sessão pública de apresentação e defesa de dissertação, declarou aberta a sessão, passando a palavra à mestranda Fernanda da Silva Antonio para que expusesse sua Dissertação. Terminada a exposição, o Presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora, que iniciaram a arguição. Terminada a arguição, retirou-se a Banca Examinadora para deliberação. De volta ao recinto, o Presidente deu conhecimento à candidata de que sua Dissertação foi aprovada e, no prazo de 60 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar, o Presidente declarou encerrada a sessão. Para constar, foi lavrada esta ata que será assinada pelo Presidente e demais membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Presidente da Banca de Defesa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Inês Kayon de Miller
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Dedico a todos que acreditam no poder de transformação e libertação da educação.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que torceram e contribuíram em minha caminhada até este momento. Agradeço a Deus, primeiramente, que me permitiu trilhar esse caminho e zelou por mim, colocando a meu lado pessoas que me apoiaram durante essa jornada. Ao meu orientador Professor Doutor Renato Caixeta da Silva, o meu muito obrigada pelos ensinamentos, por seu exemplo e dedicação à profissão e seriedade, por ter acreditado em mim e me guiado no mundo da pesquisa com muita paciência e maestria, fomentando o contínuo desejo por descobertas no mundo do ensino. Ao corpo docente do CEFET-MG pelas ricas oportunidades de conhecimento, em especial ao Professor Doutor Jeronimo Coura Sobrinho, pelo apoio. Aos docentes que possibilitaram a coleta de dados, abrindo gentilmente suas salas de aula. Aos meus colegas que também percorreram esta trilha e a tornaram mais prazerosa, com o convívio e a troca de conhecimentos. Aos funcionários do CEFET- MG, em especial a Sandra, por toda atenção e assistência.

À EPCAR, na representação do Comandante e da Chefia. A todos os meus colegas de trabalho meu agradecimento, em especial aos da equipe de línguas estrangeiras, que, além de compreenderem minhas ausências, compartilharam conhecimentos, apoiaram na minha coleta de dados, ouviram minhas inquietações e torceram por mim. Ao amigo Anderson agradeço pelo apoio na coordenação e pelas ricas discussões, Júlio César e Rodrigo Geoffroy pelo incentivo, Cláudia e Maria Auxiliadora pela torcida, Danielle pelo apoio e Norma e Sheila pelo carinho e preocupação. Ao amigo Everton por ouvir minhas ansiedades, por todas as trocas de conhecimento e ideias, e por tornar nossas as viagens de Barbacena a Belo Horizonte mais ricas e agradáveis, assim como a amiga Emiliana. Aos meus alunos antigos e atuais, pois a minha motivação e inspiração se originaram através deles e minha pesquisa é para eles e todos os estudantes, na esperança de que façam a diferença no país em que vivemos.

Registro meu agradecimento a toda minha família, que, mesmo distante fisicamente, está sempre na torcida por minhas conquistas e felicidade. A meu querido pai Edson que se orgulha por minhas vitórias. Ao meu padrinho Santos que sempre falou com tanta ternura sobre o conhecimento e estudo. Ao meu amado amigo e irmão Eduardo que me inspira e me fortalece a cada dia a ser alguém melhor, e a buscar a constante (des)construção e quiçá, perpetuá-la. As fortalezas de mulheres que me educaram e ensinaram a ter fibra. A minha avó Tereza, por toda sua força e equilíbrio na condução familiar, pelos elogios tecidos a profissão

de professora, que me ajudaram a valorizar, amar e enxergar tanta beleza em meu ofício. A minha mãe Neuza, meu abrigo, minha paz, minha luz, onde encontro sabedoria e apoio incondicional através de um sorriso, do silêncio, da luta, de um cafuné. Devo a você tudo o que sou, obrigada por me presentear com o que há de melhor em você. A minha amada primeira e eterna amiga, irmã e colega de profissão Jamile, que sempre foi meu exemplo na sede pelo conhecimento, pelo profissionalismo e competência. Além de estar sempre pronta a me ouvir, ajudar e impulsionar, jamais negou apoio em qualquer aventura educacional que eu proponha. A minha nova família, meus sogros Dercy e Ana Maria e aos meus cunhados pela torcida. A Daiane, Danilo e Heitor que sempre me receberam com tanto carinho e atenção. Obrigada a amiga Daiane pelo incentivo, consideração e acolhimento.

Aos meus queridos amigos, que próximos ou distantes, vibram com meu progresso. Em especial as amigas Viviane e Bruna que estão sempre prontas a me ouvir, incentivar e ajudar, agradeço a amizade e carinho que dedicam a mim. Agradeço a Marcilêa Almeida pelo incentivo e conversas sobre a nossa sofrida e forte história brasileira. A Clara Matos pelo apoio e atenção nesse momento tão importante para mim. Além disso, agradeço a minha família e meus amigos por entenderem minhas ausências nesse período priorizando o estudo como uma realização, não só profissional, mas também pessoal.

Meu especial e profundo agradecimento é dedicado ao meu amor, meu esposo Alisson, que doou seu tempo ao meu sonho, tornando-o nosso, literalmente, já que não foram raras as vezes que sonhei com minha dissertação. Obrigada por me incentivar e compartilhar todas as ansiedades, angústias e alegrias ao longo desse caminho. Sou grata por todo apoio, companheirismo e compreensão e ainda, por acompanhar cada etapa valorizando meus avanços e me estimulando ao amadurecimento acadêmico.

RESUMO

A presente dissertação trata acerca do ensino de língua estrangeira considerando aspectos culturais brasileiros, analisando como esses aspectos foram abordados nos LD *Alive high e American Big Picture*, sob o aspecto da (des)construção de estereótipos com base em teorias e na opinião dos alunos, ou seja, usuários do LD. Através de aspectos linguísticos, imagéticos e culturais, analisou-se como os fatores língua, cultura e estereótipos nos LD para ensino de língua inglesa se tangenciam com a fundamentação teórica, que permeia o ensino de língua estrangeiras considerando cultura, letramento crítico e visual, a formação de cidadã e ética. O enfoque se dá na relação do LD quanto à exploração das questões culturais e a presença de estereótipos relacionados ao Brasil. Como os voluntários são brasileiros, a dissertação buscou observar a percepção do aluno quanto à abordagem da cultura de seu país, se a considera estereotipada ou não e, ainda, a opinião dele quanto aos LD no que se refere à oportunidade de criticidade quanto aos aspectos culturais, observando, assim, a interferência dos LD nessa possível (des)construção de estereótipos culturais. Este estudo, de cunho qualitativo, analisou a percepção de 113 voluntários através de questionários acerca de duas coleções de livros didáticos de inglês. Estes livros são usados em duas instituições diferentes de Ensino Médio localizados em Minas Gerais. A partir da análise das coleções observou-se que houve a apresentação cultural de nacionalidades variadas, sendo as dos países anglófonos as mais marcantes nas duas coleções. Quanto à cultura brasileira o livro *Alive High* dá um destaque mais proeminente e abrangente em relação ao *American Big Picture*, que, apesar de apresentar a cultura brasileira, o faz de forma menos ampla. Esta dissertação, além de evidenciar a importância de estudos acerca da cultura no ensino de língua estrangeira, identifica que alguns alunos possuem uma certa visão estereotipada da representação de sua nacionalidade, mesmo que não constatado na coleção, ratificando, desta forma, a necessidade de dar voz ao aluno. Outras questões foram suscitadas a partir deste estudo, podendo esta dissertação incitar investigações futuras.

Palavras-chaves: livros didáticos de inglês, cultura, estereótipos, brasileiros, letramento

ABSTRACT

The thesis is about foreign language teaching. It takes into consideration Brazilian cultural aspects to analyze how they were approached on the textbooks *Alive high* and *American Big Picture*; the books were studied regarding stereotype (de)construction aspects, considering theories, and students' opinions, in other words, textbook users. Based on linguistics, images and culture aspects, elements as language, culture and stereotypes were analyzed. Moreover, how they were tangent on theoretical ground that permeates foreign language teaching considering culture, critical and visual literacy, civic and ethics formation. The focus is on the relation of the textbook in terms of the exploration of cultural issues and the presence of stereotypes related to Brazil. Since the volunteers are Brazilians, the dissertation intended to observe the students' perception on the approach of the culture of their own country, whether he considers it stereotyped or not, as well as his opinion regarding the textbooks considering if they enable opportunities of criticism in relation to cultural aspects, thus observing, the interference of the textbooks in the possible (de)construction of cultural stereotypes. This qualitative study analyzed the perception of 113 volunteers through questionnaires about collections of English textbooks. These books are used in two different High Schools based in Minas Gerais. From the analysis of the collections it was observed that there was a cultural presentation of varied nationalities, being the Anglophone countries the most remarkable in both collections. Considering Brazilian culture, the *Alive High* collection gives a more prominent and comprehensive distinction in relation to the *American Big Picture* collection, which, despite presenting Brazilian culture, does it less broadly. This thesis, beside highlighting the importance of studies on culture on foreign language teaching identifies that some students have a stereotyped vision about the representation of their own nationality, even though no kind of stereotype is observed in the collection, ratifying, thus, the necessity for enabling students' voice. Other issues were raised from this study, and this dissertation may incite future research.

Keywords: English textbooks, culture, stereotypes, Brazilians, literacy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIN – Abordagem Comunicativa Intercultural
AFA – Academia da Força Aérea
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET - PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CELIN – Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná
CFOAv - Curso de Formação de Oficiais Aviadores
CPCAR - Curso Preparatório de Cadetes do Ar
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EPCAR – Escola Preparatória de Cadetes do Ar
IsF - Idioma Sem Fronteira
LA – Linguística aplicada
LC – Letramento crítico
LD – Livro didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LE – Língua estrangeira
LV – Letramento visual
MEC – Ministério da Educação
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PRONAC - Programa Nacional de Apoio à Cultura
SESu - Secretaria de Educação Superior

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Ficha de análise dos aspectos culturais dos livros didáticos de língua inglesa.....	89
FIGURA 2 - Questionário para coleta de dados acerca da percepção dos alunos com relação ao LD	90
FIGURA 3 – Capa do Livro <i>Alive High 2</i>	95
FIGURA 4 – Capa do Livro <i>American Big Picture A2</i>	98
FIGURA 5 - Imagem de movimentos corporais no LD <i>Alive High 1</i>	105
FIGURA 6 – Artistas anglófonos no LD <i>Alive High 2</i>	106
FIGURA 7 – Escritores anglófonos no LD <i>Alive High 2</i>	106
FIGURA 8 – Músicas anglófonas no LD <i>Alive High 3</i>	107
FIGURA 9 – Imagem do escritor nigeriano: Wole Soyinka no LD <i>Alive High 3</i>	108
FIGURA 10 – Obras retratando a vida no campo no LD <i>Alive High 3</i>	108
FIGURA 11 – Imagens de monumentos ao redor do mundo no LD <i>Alive High 3</i>	109
FIGURA 12– Imagem da <i>Cow Parade</i> no Rio de Janeiro no LD <i>Alive High 1</i>	110
FIGURA 13 – Imagens do mural dos Gêmeos em Nova Iorque no LD <i>Alive High 1</i>	110
FIGURA 14 – Imagem da homenagem a Roberto Bolaños realizada no Brasil no LD <i>Alive High 1</i>	110
FIGURA 15 – Imagem de <i>yarn bombing</i> feita por uma artista polonesa e exposta em São Paulo no LD <i>Alive High 1</i>	110
FIGURA 16 – Imagens de revistas e jornais no LD <i>Alive High 1</i>	113
FIGURA 17 – Imagem da revista <i>Hmoobteen</i> no LD <i>Alive High 1</i>	114
FIGURA 18 – Imagem da tradução da poesia de Carlos Drummond de Andrade no LD <i>Alive High 3</i>	115
FIGURA 19 – Imagens sobre hábitos alimentares brasileiros no LD <i>Alive High 3</i>	115
FIGURA 20 – Imagem de um congestionamento no Nepal no LD <i>Alive High 3</i>	116
FIGURA 21 – Imagens sobre custo de vida ao redor do mundo no LD <i>Alive High 3</i>	116
FIGURA 22 – Imagem do painel feito por artesões da AMAR de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais no LD <i>Alive High 1</i>	117
FIGURA 23 – Imagem do Brasil <i>Summerfest</i> nos Estados Unidos no LD <i>Alive High 1</i>	118
FIGURA 24 – Imagem do show do Olorum nos Estados Unidos no LD <i>Alive High 1</i>	119
FIGURA 25 – Imagem de peças de artesanato brasileiro no LD <i>Alive High 1</i>	119
FIGURA 26 – Imagem do Carnaval brasileiro no LD <i>Alive High 1</i>	120
FIGURA 27 – Imagem de atletas brasileiros no LD <i>Alive High 2</i>	121
FIGURA 28 – Imagem de notícia sobre o Brasil extraída no New York Times no LD <i>Alive High 2</i>	121
FIGURA 29 – Imagem da frase do filósofo alemão Nietzsche presente na música da cantora Kelly Clarkson no LD <i>Alive High 2</i>	121

FIGURA 30 – Imagens de áreas rurais brasileiras no LD <i>Alive High 3</i>	122
FIGURA 31 – Imagem das obras Balões de Alberto da Veiga Guignard e Pipas de Cândido Portinari no LD <i>Alive High 3</i>	122
FIGURA 32 – Imagem de Salgueiro em Pernambuco, Brasil no LD <i>Alive High 3</i>	122
FIGURA 33 – Imagem do cantor brasileiro Luiz Gonzaga no LD <i>Alive High 3</i>	123
FIGURA 34 – Imagem do casal de atores brasileiros Lázaro Ramos e Taís Araújo no LD <i>Alive High 3</i>	123
FIGURA 35 – Imagem de exercício sobre ações afirmativas no LD <i>Alive High 3</i>	124
FIGURA 36 – Imagem de campanha contra a confecção de casaco de peles no LD <i>Alive High 1</i>	125
FIGURA 37 – Imagem do <i>post</i> de um <i>website</i> intitulado <i>Splashing out for Carnival 2012</i> no LD <i>Alive High 1</i>	128
FIGURA 38 – Imagem de atividade de <i>speaking</i> sobre padrões de beleza no LD <i>Alive High 2</i>	129
FIGURA 39 – Imagem de atividade de <i>speaking</i> sobre mídia (jornal) no LD <i>Alive High 2</i> ..	129
FIGURA 40 – Imagem de atividade de <i>speaking</i> sobre mídia (revistas) no LD <i>Alive High 2</i>	129
FIGURA 41 – Imagem de atividade de <i>speaking</i> sobre a televisão no LD <i>Alive High 2</i>	130
FIGURA 42 – Imagem de menina com <i>dreadlocks</i> no LD <i>Alive High 2</i>	130
FIGURA 43 – Imagem do texto <i>For Teenage Girls, Facebook Means Always Being Camera-Ready</i> no LD <i>Alive High 2</i>	131
FIGURA 44 – Imagem de tira em quadrinhos sobre aquecimento global no LD <i>Alive High 3</i>	132
FIGURA 45 – Imagem de jogo de basquetebol em uma Paralímpiada no LD <i>Alive High 1</i> .	133
FIGURA 46 – Imagem de menino com má formação nos pés jogando futebol no LD <i>Alive High 1</i>	133
FIGURA 47 – Imagem de Susan Boyle cantando no LD <i>Alive High 1</i>	134
FIGURA 48 – Imagem de adolescentes em atividades de lazer no LD <i>Alive High 3</i>	134
FIGURA 49 – Imagem do artista africano Ben Agbee no LD <i>Alive High 1</i>	134
FIGURA 50 – Imagem de dois amigos no LD <i>Alive High 3</i>	135
FIGURA 51 – Imagem de atividade de <i>speaking</i> sobre o poema <i>Telephone Conversation</i> do escritor nigeriano Wole Soyinka no LD <i>Alive High 3</i>	135
FIGURA 52 – Imagem de quadrinho sobre estereótipo feminino no LD <i>Alive High 2</i>	136
FIGURA 53 – Imagem de quadrinho de um talk show no LD <i>Alive High 2</i>	137
FIGURA 54 – Imagem de quadrinho sobre a violência no LD <i>Alive High 2</i>	137
FIGURA 55 – Imagem de texto sobre as preferências masculinas e femininas em relação aos programas de televisão no LD <i>Alive High 2</i>	138
FIGURA 56 – Imagem de quadrinho sobre alimentação no LD <i>Alive High 3</i>	139

FIGURA 57 – Imagem de pesquisa a ser feita pelos alunos sobre ações consideradas sexistas no LD <i>Alive High 3</i>	140
FIGURA 58 – Imagem de protestos a favor das minorias no LD <i>Alive High 3</i>	140
FIGURA 59 – Imagem de militar argentino no LD <i>American Big Picture A2b</i>	157
FIGURA 60 – Imagem do tenista espanhol Rafael Nadal no LD <i>American Big Picture A2b</i>	157
FIGURA 61 – Imagem de diferentes tipos de café de manhã no LD <i>American Big Picture A2b</i>	158
FIGURA 62 – Imagem de atividade de associação do café de manhã ao país no LD <i>American Big Picture A2b</i>	158
FIGURA 63 – Imagem de atividade sobre viagem no LD <i>American Big Picture A2b</i>	159
FIGURA 64 – Imagem de texto sobre celular LD <i>American Big Picture A2b</i>	159
FIGURA 65 – Imagens de placas de boas vindas em diferentes países LD <i>American Big Picture B1a</i>	160
FIGURA 66 – Imagem de exercício sobre idiomas no LD <i>American Big Picture B1a</i>	160
FIGURA 67 – Imagens sobre nacionalidades no LD <i>American Big Picture B1a</i>	160
FIGURA 68 – Imagem do texto <i>Being bilingual</i> no LD <i>American Big Picture B1a</i>	161
FIGURA 69 – Imagens de ícones culturais no LD <i>American Big Picture B1a</i>	161
FIGURA 70 – Imagem de atividade sobre o filme <i>The pursuit of happiness</i> no LD <i>American Big Picture B1a</i>	162
FIGURA 71 – Imagem sobre programas de TV no LD <i>American Big Picture B1a</i>	162
FIGURA 72 – Imagem do cantor jamaicano Bob Marley no LD <i>American Big Picture B1a</i>	162
FIGURA 73 – Imagem do texto <i>Mobile novels: a new way of reading?</i> no LD <i>American Big Picture B1a</i>	163
FIGURA 74 – Imagem de texto sobre os romances de Dickens no LD <i>American Big Picture B1a</i>	163
FIGURA 75 – Imagem de texto sobre o museu da cultura cigana no LD <i>American Big Picture B1a</i>	164
FIGURA 76 – Imagens sobre a cultura cigana no LD <i>American Big Picture B1a</i>	164
FIGURA 77 – Imagens sobre cursos de inglês no exterior no LD <i>American Big Picture B1a</i>	165
FIGURA 78 – Imagens sobre <i>shell game</i> no LD <i>American Big Picture B1b</i>	166
FIGURA 79 – Imagem do jogador português Cristiano Ronaldo no LD <i>American Big Picture B1b</i>	166
FIGURA 80 – Imagens de camisetas e <i>souvenirs</i> de variados times de futebol no LD <i>American Big Picture B1b</i>	166
FIGURA 81 – Imagens de diferentes tipos de comida no LD <i>American Big Picture B1b</i>	166

FIGURA 82 – Imagens de cadeias de restaurantes no LD <i>American Big Picture B1b</i>	167
FIGURA 83 – Imagem de gráficos sobre a <i>Starbucks</i> no LD <i>American Big Picture B1b</i>	168
FIGURA 84 – Imagem de comidas típicas de <i>jollof rice</i> e de <i>moinmoin</i> no LD <i>American Big Picture B1b</i>	168
FIGURA 85 – Imagem de açaí na tigela no LD <i>American Big Picture B1b</i>	168
FIGURA 86 – Imagem do <i>Mr. Bigg's</i> (<i>fast food</i> nigeriano) no LD <i>American Big Picture B1b</i>	169
FIGURA 87 – Imagem da novela <i>Pobol y Cwm</i> (<i>People of the Valley</i>) no LD <i>American Big Picture B1b</i>	169
FIGURA 88 – Imagens de manga no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	170
FIGURA 89 – Imagem de encontro de Cosplay no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	170
FIGURA 90 – Imagem sobre a lei de proibição ao ato de fumar em locais públicos no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	170
FIGURA 91 – Imagem de uma mulher com uma <i>FLAP</i> (<i>Flexible Light and Power</i>) <i>Bag</i> no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	171
FIGURA 92– Imagem do Castelo de São Basílio em Moscou, Rússia no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	172
FIGURA 93 – Imagem da estação de esqui em Aspen no Colorado, Estados Unidos no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	172
FIGURA 94 – Imagens do passado e presente de Bali no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	173
FIGURA 95 – Imagens do passado e presente de Bernidorm na Espanha no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	173
FIGURA 96 – Imagens sobre conectividade no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	174
FIGURA 97 – Imagens de <i>flash mobs</i> no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	174
FIGURA 98 – Imagem da <i>Times Square</i> no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	175
FIGURA 99 – Imagem do ex-presidente americano Barack Obama no LD Livro <i>American Big Picture A2b</i>	175
FIGURA 100 – Imagens do Taj Mahal LD Livro <i>American Big Picture B1a</i>	177
FIGURA 101 – Imagem de torcida sul-africana no LD Livro <i>American Big Picture B1b</i>	178
FIGURA 102 – Imagem de torcedores do <i>Manchester United</i> no LD Livro <i>American Big Picture B1b</i>	178
FIGURA 103 – Imagens de marcas no LD Livro <i>American Big Picture B1b</i>	179
FIGURA 104 – Imagens de séries no LD Livro <i>American Big Picture B1b</i>	179
FIGURA 105 – Imagem das mãos de uma mulher no LD Livro <i>American Big Picture B1+a</i>	180
FIGURA 106 – Imagens de manifestações no LD Livro <i>American Big Picture B1+a</i>	180
FIGURA 107 – Imagens de capas de livros no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	181
FIGURA 108 – Imagens de filmes no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	181

FIGURA 109 – Imagem de texto sobre a arte de Zhang Huan e Liu Bolin no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	182
FIGURA 110 – Imagens de placas no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	182
FIGURA 111 – Imagens de diferentes tipos de moradia no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	182
FIGURA 112 – Imagem do jornalista Eric Molinsky desenhando as pessoas em Nova Iorque no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	183
FIGURA 113 – Imagem de um <i>camping</i> em Marfa, Texas no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	184
FIGURA 114 – Imagem das festas de <i>Halloween</i> e <i>The Cherry Blossom Festival</i> no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	184
FIGURA 115 – Imagem das festas dos super-heróis <i>Hulk</i> , <i>Superman</i> e <i>Spiderman</i> no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	184
FIGURA 116 – Imagem duas obras da literatura inglesa de William Shakespeare no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	185
FIGURA 117 – Imagem do pedestal localizado na <i>Trafalgar Square</i> em Londres no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	185
FIGURA 118 – Imagem do prato <i>paella</i> no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	186
FIGURA 119 – Imagem do símbolo do time Barcelona no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	186
FIGURA 120 – Imagem do tango argentino no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	187
FIGURA 121 – Imagem de um conflito entre a polícia e torcedores de futebol na Rússia no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	187
FIGURA 122 – Imagens da Inglaterra no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	187
FIGURA 123 – Imagem do cantor Elvis Presley no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	188
FIGURA 124 – Imagem sobre um clube de caminhada no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	188
FIGURA 125 – Imagem do Cristo Redentor no Rio de Janeiro no LD <i>American Big Picture B1a</i>	189
FIGURA 126 – Imagem do texto <i>Young Achievers</i> no LD <i>American Big Picture B1a</i>	189
FIGURA 127 – Imagem do texto <i>The School of Fun</i> no LD <i>American Big Picture B1a</i>	190
FIGURA 128 – Imagem do texto <i>From Beach Wear to High Fashion</i> no LD <i>American Big Picture B1b</i>	191
FIGURA 129 – Imagem de alimento brasileiro no LD <i>American Big Picture B1b</i>	192
FIGURA 130 – Imagem de placa sobre ataques em Recife no LD <i>American Big Picture B1b</i>	192
FIGURA 131 – Imagem da fronteira entre Uruguai e Brasil no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	192
FIGURA 132 – Imagem de um casal de mestre sala e porta bandeira em um desfile de Carnaval das escolas de samba mirins no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	193

FIGURA 133 – Imagem de queimadas na natureza brasileira no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	193
FIGURA 134 – Imagem de aula de ioga no LD <i>American Big Picture B1a</i>	194
FIGURA 135 – Imagem de atividade oral sobre TV no LD <i>American Big Picture B1b</i>	194
FIGURA 136 – Imagem de mulher militar do exército da Malásia no LD <i>American Big Picture A2b</i>	196
FIGURA 137 – Imagens de grupos de amigos no LD <i>American Big Picture A2b</i>	196
FIGURA 138 – Imagens do texto <i>Act your age!</i> no LD <i>American Big Picture B1a</i>	197
FIGURA 139 – Imagens de <i>hobbies</i> no LD <i>American Big Picture B1a</i>	197
FIGURA 140 – Imagem de atividades de lazer no LD <i>American Big Picture B1b</i>	198
FIGURA 141 – Imagens de mulheres realizando diferentes tipos de atividades no LD <i>American Big Picture B1a</i>	198
FIGURA 142 – Imagem de casamento no LD <i>American Big Picture B1a</i>	199
FIGURA 143 – Imagens de famílias no LD <i>American Big Picture B1a</i>	200
FIGURA 144 – Imagens de relações no LD <i>American Big Picture B1b</i>	200
FIGURA 145 – Imagens sobre o Carnaval no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	201
FIGURA 146 – Imagens sobre o <i>hip hop</i> e torcida de futebol no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	202
FIGURA 147 – Imagens sobre a África no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	203
FIGURA 148 – Imagem do texto <i>Not the whole story</i> no LD <i>American Big Picture B1+b</i> ..	204
FIGURA 149 – Imagem de Mark Boyle no LD <i>American Big Picture B1b</i>	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise da Coleção <i>Alive High</i>	93
Quadro 2: Análise da Coleção <i>American Big Picture</i>	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Imagens de nacionalidades no LD <i>Alive High 1</i>	111
Gráfico 2: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>Alive High 1</i>	111
Gráfico 3: Imagens de nacionalidades no LD <i>Alive High 2</i>	112
Gráfico 4: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>Alive High 2</i>	112
Gráfico 5: Imagens de nacionalidades no LD <i>Alive High 3</i>	115
Gráfico 6: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>Alive High 3</i>	116
Gráfico 7: Observação dos alunos do 1º ano quanto à presença de aspectos culturais no LD <i>Alive High 1</i>	142
Gráfico 8: Relevância atribuída pelos alunos do 1º ano aos aspectos culturais no LD <i>Alive High 1</i>	142
Gráfico 9: Observação dos alunos do 1º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>Alive High 1</i>	145
Gráfico 10: Observação dos alunos do 2º ano quanto à presença de aspectos culturais no LD <i>Alive High 2</i>	145
Gráfico 11: Relevância atribuída pelos alunos do 2º ano aos aspectos culturais no LD <i>Alive High 2</i>	146
Gráfico 12: Observação dos alunos do 2º ano quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD <i>Alive High 2</i>	147
Gráfico 13: Observação dos alunos do 2º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>Alive High 2</i>	148
Gráfico 14: Observação dos alunos do 3º ano quanto à presença de aspectos culturais no LD <i>Alive High 3</i>	149
Gráfico 15: Relevância atribuída pelos alunos do 3º ano aos aspectos culturais no LD <i>Alive High 3</i>	149
Gráfico 16: Observação dos alunos do 3º ano quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD <i>Alive High 3</i>	151
Gráfico 17: Observação dos alunos do 3º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>Alive High 3</i>	151
Gráfico 18: Imagens de nacionalidades na coleção <i>Alive High</i>	152
Gráfico 19: Observação dos alunos quanto à presença de aspectos culturais na coleção <i>Alive High</i>	153
Gráfico 20: Relevância atribuída pelos alunos aos aspectos culturais da coleção LD <i>Alive High</i>	153
Gráfico 21: Observação dos alunos quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades na coleção <i>Alive High</i>	154
Gráfico 22: Observação dos alunos quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pela coleção <i>Alive High</i>	155
Gráfico 23: Imagens de nacionalidades no LD <i>American Big Picture A2b</i>	175

Gráfico 24: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>American Big Picture A2b</i>	176
Gráfico 25: Imagens de nacionalidades no LD <i>American Big Picture B1a</i>	176
Gráfico 26: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>American Big Picture B1a</i>	177
Gráfico 27: Imagens de nacionalidades no LD <i>American Big Picture B1b</i>	177
Gráfico 28: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>American Big Picture B1b</i>	178
Gráfico 29: Imagens de nacionalidades no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	183
Gráfico 30: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	185
Gráfico 31: Imagens de nacionalidades no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	186
Gráfico 32: Nacionalidades dos anglófonos no LD <i>American Big Picture B1+b</i>	188
Gráfico 33: Observação dos alunos do 1º ano quanto à presença de aspectos culturais <i>American Big Picture A2b</i>	205
Gráfico 34: Relevância atribuída pelos alunos do 1º ano aos aspectos culturais no LD <i>American Big Picture A2b</i>	206
Gráfico 35: Observação dos alunos do 1º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>American Big Picture A2b</i>	207
Gráfico 36: Observação dos alunos do 1º ano quanto à presença de aspectos culturais <i>American Big Picture B1a</i>	208
Gráfico 37: Relevância atribuída pelos alunos do 1º ano aos aspectos culturais no LD <i>American Big Picture B1a</i>	208
Gráfico 38: Observação dos alunos do 1º ano quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD <i>American Big Picture B1a</i>	210
Gráfico 39: Observação dos alunos do 1º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>American Big Picture B1a</i>	210
Gráfico 40: Observação dos alunos do 3º ano quanto à presença de aspectos culturais <i>American Big Picture B1b</i>	211
Gráfico 41: Relevância atribuída pelos alunos do 3º ano aos aspectos culturais no LD <i>American Big Picture B1b</i>	212
Gráfico 42: Observação dos alunos do 3º ano quanto a presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD <i>American Big Picture B1b</i>	214
Gráfico 43: Observação dos alunos do 3º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>American Big Picture B1b</i>	214
Gráfico 44: Observação dos alunos do 2º ano quanto à presença de aspectos culturais <i>American Big Picture B1+a</i>	215
Gráfico 45: Relevância atribuída pelos alunos do 2º ano aos aspectos culturais no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	215
Gráfico 46: Observação dos alunos do 2º ano quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD <i>American Big Picture B1+a</i>	217
Gráfico 47: Observação dos alunos do 2º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>American Big Picture B1+a</i>	217

Gráfico 48: Observação dos alunos do 3º ano quanto à presença de aspectos culturais <i>American Big Picture BI+b</i>	218
Gráfico 49: Relevância atribuída pelos alunos do 3º ano aos aspectos culturais no LD <i>American Big Picture BI+b</i>	218
Gráfico 50: Observação dos alunos do 3º ano quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD <i>American Big Picture BI+b</i>	220
Gráfico 51: Observação dos alunos do 3º ano quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD <i>American Big Picture BI+b</i>	220
Gráfico 52: Imagens de nacionalidades na coleção <i>American Big Picture</i>	221
Gráfico 53: Observação dos alunos quanto à presença de aspectos culturais na coleção <i>American Big Picture</i>	222
Gráfico 54: Relevância atribuída pelos alunos aos aspectos culturais da coleção LD <i>American Big Picture</i>	222
Gráfico 55: Observação dos alunos quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades na coleção <i>American Big Picture</i>	223
Gráfico 56: Observação dos alunos quanto à frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pela coleção <i>American Big Picture</i>	224
Gráfico 57: Nacionalidades dos anglófonos na coleção <i>Alive High</i>	226
Gráfico 58: Nacionalidades dos anglófonos na coleção <i>American Big Picture</i>	226

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	33
1.1 A demanda de aprendizagem de línguas estrangeiras	33
1.2 O ensino e a aprendizagem de LE e questões culturais	34
1.2.1 O livro didático	35
1.2.2 A prática docente	39
1.2.3 A abordagem	41
1.2.4 A cultura	47
1.3 Letramentos	50
1.3.1 Letramento crítico	51
1.3.2 Letramento visual	53
1.4 Formação cidadã e ensino de Língua Estrangeira	55
1.4.1 Ética e convivência social.....	56
1.4.2 Estereótipo	57
1.4.3 Preconceito	59
1.4.4 Discriminação	60
1.4.5 Desigualdade.....	61
1.5 (Des)aprendizagem e (des)construção	64
1.5.1 (Des)aprender para conhecer	65
1.5.2 (Des)construir para interpretar e reinterpretar	66
CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA	68
2.1 A origem do Brasil	68
2.1.1 O índio	70
2.1.2 O negro	72
2.1.3 O lusitano	73
2.2 O processo de formação do brasileiro	74
2.3 A identidade brasileira	79
2.4 O aspecto cultural	83

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA	88
3.1 Procedimentos de coleta de dados	88
3.2 Público alvo	91
3.3 Organizações das coleções.....	94
3.3.1 Alive High.....	94
3.3.2 American Big Picture.....	97
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	103
4.1 Análise da Coleção de LD <i>Alive High</i>	103
4.1.1 Assuntos mais recorrentes.....	103
4.1.2 As nacionalidades dos aspectos culturais exibidos e a maneira como estes são abordados	104
4.1.3 O uso de imagens focalizando aspectos culturais	109
4.1.4 A presença e a forma de abordagem de representações brasileiras existentes.....	117
4.1.5 Oportunidades oferecidas ou negadas aos alunos para se expressarem	124
4.1.6 Existência ou ausência de preconceito, discriminação, desigualdade ou estereótipo	132
4.1.7 O olhar dos usuários e Reflexões.....	140
4.1.8 Visão geral da coleção <i>Alive High</i>	152
4.2 Análise da Coleção de LD <i>American Big Picture</i>	155
4.2.1 Assuntos mais recorrentes.....	156
4.2.2 As nacionalidades dos aspectos culturais exibidos e a maneira como estes são abordados	156
4.2.3 O uso de imagens focalizando aspectos culturais	171
4.2.4 A presença e a forma de abordagem de representações brasileiras existentes.....	188
4.2.5 Oportunidades oferecidas ou negadas aos alunos de se expressarem.....	194
4.2.6 Existência ou ausência de preconceito, discriminação, desigualdade ou estereótipo	195
4.2.7 O olhar dos usuários e reflexões	205
4.2.8 Visão geral da coleção <i>American Big Picture</i>	221
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231

INTRODUÇÃO

“A educação modela as almas e recria os corações. Ela é a alavanca das mudanças sociais.”

Paulo Freire

Esta introdução tem como principal finalidade situar a dissertação com relação à temática a que se vincula, explicitar as motivações que incitaram seu início e efetivação e a pertinência da pesquisa levando em consideração as pesquisas acadêmicas realizadas e a demanda presente no ambiente de ensino-aprendizagem de idiomas.

O presente trabalho está associado ao estudo de aspectos culturais no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). A partir dessa temática ampla, a atenção será voltada para a investigação da pesquisadora e da percepção dos alunos no que concerne a cultura brasileira em livros didáticos (doravante LD) de inglês.

Com o intuito de apontar minha motivação por esse tema, faz-se necessário considerar o curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Inglês cursado na Universidade Federal de Minas Gerais. A partir de uma disciplina que tinha como foco o letramento crítico (doravante LC), senti a necessidade de repensar minha prática e me preparar melhor para essa missão tão importante em que nós professores temos de compartilhar conhecimento e permitir que o aluno se expresse, desconstruindo conceitos equivocados e tornando-se um cidadão melhor. Ademais, como professora de língua inglesa, sempre tive profundo interesse nas relações culturais que se constituem na sociedade e como estas implicam na comunicação, já que a linguagem está diretamente ligada a este universo.

Concomitantemente com meu aprofundamento em estudos acerca dos letramentos, comecei a observar de outra maneira meus alunos e meu espaço na sala de aula. Vivi algumas experiências nesse ambiente que contribuíram para a decisão sobre pesquisar acerca dos estereótipos e da possível desconstrução dos mesmos a fim de buscar maneiras de ensino que estimulem o pensamento e a formação de opinião dos alunos para que desenvolvam habilidades inferenciais, por meio do relacionamento entre os elementos linguísticos, visuais e os fatos sociais e, assim, ampliem suas conexões e se tornarem mais respeitosos à diversidade.

A problemática desse estudo teve sua origem a partir da observação de estereótipos em LD de língua estrangeira por alguns alunos do meu contexto de trabalho. Esses alunos, que

cursavam o terceiro ano do Ensino Médio, ficaram incomodados com a forma como o Brasil fora retratado pelo LD, pois sua nação, o Brasil, estava sendo representada sem uma consideração ampla de sua pluralidade cultural. Vale ressaltar que esta sala de aula era composta por alunos de diversas regiões do Brasil, fato que legitima a pluralidade existente no país, entretanto inexistente no livro. A partir disso, expandiu-se minha preocupação com relação ao material que estava sendo utilizado, pois esta ferramenta tão presente no cotidiano escolar poderia se tornar um bloqueio ao gerar desconforto aos usuários ao estereotipar o brasileiro, ao invés de assumir o papel de facilitador no ensino e aprendizagem do novo idioma.

Os ex-alunos de uma escola militar, situada em Barbacena e destinada a preparar os futuros oficiais aviadores da Força Aérea Brasileira, observaram a estereotipagem sobre os brasileiros no LD produzido por autores estrangeiros, utilizado em nossas aulas de língua inglesa. Um dos alunos ficou profundamente incomodado com a exposição de uma brasileira mãe solteira negra e me questionou o porquê das representações do Brasil existentes naquele livro se referirem sempre a classe social baixa e a pessoas negras. Acrescentou que estas pessoas menos favorecidas retratadas nos livros nunca tinham a nacionalidade de países desenvolvidos. Na ocasião, as discussões frutificaram desconstruções em nossa aula, portanto notei o quão importante é respeitar a identidade nacional do aluno ao estudar uma segunda língua.

Considerando o universo de ensino aprendizagem de um novo idioma, o LD assume grande influência na opinião do aluno de maneira positiva ou negativa, o que justifica o meu anseio em investigar acerca do livro didático utilizado atualmente, em especial a posição que tem assumido, de desconstrução ou reforço de estereótipos.

Ao trabalhar em uma atmosfera em que a troca de ideias e opiniões pode ser estimulada, percebe-se que neste ambiente também se constroem saberes e se partilham experiências, ou seja, trata-se de um lugar interativo e coletivo, em que não apenas o todo deve ser respeitado, mas também o indivíduo. Portanto, repensar as práticas e alinhá-las à sociedade escolar é imprescindível.

O presente estudo, vinculado à área educacional, ao investigar acerca de estereótipos culturais brasileiros em LD de língua estrangeira, busca colaborar com a comunidade escolar de maneira ampla, observando se o papel que o livro tem assumido corrobora com a valorização cultural brasileira, além disso, intenta contribuir com a constante atualização e enriquecimento do ensino de língua estrangeira.

É cada vez mais crescente, no mundo globalizado em que estamos inseridos, a demanda pelo aprendizado de novos idiomas. Nesse cenário a língua inglesa se destaca, já que é a língua internacional presente em diversas áreas, como a médica, acadêmica, empresarial, comunicacional, tecnológica, comercial, entre outras. Desta forma, a crescente necessidade de professores preparados para essa exigência é inegável, outrossim, os materiais didáticos também devem estar em consonância com os atuais processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A sala de aula de língua estrangeira é um ambiente rico em cultura, logo se instaura um ambiente intercultural, tornando-se uma questão relevante juntamente com os processos identitários e de contextualização de saberes. Segundo Mendes (2002), essas questões são frequentes em conferências e academias, porém o número de abordagens práticas, como modos de atuação em sala de aula, e a avaliação e produção de materiais ainda não são muito expressivos. Portanto, mais estudos acerca dessa questão devem ser realizados.

O LD tem papel fundamental no cenário educacional, portanto é notória a necessidade desse material estar em harmonia com o mundo em que o aluno está inserido, sendo imprescindível a sua conformidade e adequação às questões sociais, haja vista a sua inerente responsabilidade político-social. Sendo assim, Silva (2016, p. 98) defende que o livro didático tem a relevância “política, econômica, cultural, além da importância pedagógica, todas elas, fruto da ação humana de produzir significado”. Pensando em como a produção de significado pode ser ampla e abrangente, selecionei como objeto de estudo duas coleções de LD de língua inglesa. Por conseguinte, a problemática desse estudo é investigar se os LD de língua estrangeira *American Big Picture* e *Alive High*, disponíveis atualmente no mercado, respeitam e valorizam a cultura das línguas materna e alvo dos estudantes e, ainda, se permitem que o aluno expresse sua opinião de maneira crítica acerca de possíveis estereótipos. Isto é, qual a posição que os LD estão adotando, de desconstrução ou reforço de estereótipos? E como os usuários desses materiais os têm percebido: um material que estereotipa a cultura brasileira ou que permite uma visão respeitosa da pluralidade cultural? A partir da análise dos materiais, busquei observar a relação que o livro didático assume com a cultura dos países envolvidos no processo de ensino do novo idioma, sendo a língua estudada ou a materna dos estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Silva (2016, p. 107) defende que “o livro didático de inglês tem uma importância cultural ao ser veiculador da cultura de outros povos, o que contribui para o entendimento do “eu” e do “outro” no ensinar e aprender”. Sendo assim, o livro didático de língua estrangeira tem um papel relevante na compreensão da representatividade cultural do aluno, por isso,

além da pesquisa feita por mim enquanto pesquisadora diretamente no LD, a opinião do aluno foi considerada a fim de se observar a influência causada pelo livro no que diz respeito à cultura brasileira. Os livros selecionados para esta análise foram *Alive high* e *American Big Picture*, por terem uma proposta favorável aos aspectos culturais e estarem no mercado atualmente, o que tornou possível investigar a opinião do aluno acerca da temática pesquisada.

O ensino de línguas estrangeiras com uma abordagem crítica tem ocupado papel de destaque nas pesquisas acadêmicas, considerando-se o enfoque atual que, por ser objeto de estudo, já demonstra resultados proveitosos, pois além de apresentar-se eficaz, reforça a importância da educação orientada criticamente, socialmente e culturalmente.

Os LD poderão apresentar aspectos culturais através de textos, elementos linguísticos e componentes visuais. Unsworth (2001) afirma que a linguagem subdivide-se em verbal, visual e digital e essas são, concomitantemente, independentes e interativas na criação de significados. Portanto, o conceito de multimodalidade que enfoca na co-presença de diversos modos de linguagem e seus meios de intercâmbio na construção de significado é parte fundamental nesse processo, especialmente por seu aspecto visual. Sendo assim, o aluno poderá realizar inferências baseadas nos recursos imagéticos dos livros, já que é sabido que o letramento visual (doravante LV) busca interpretar a informação visualmente apresentada baseando-se na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura (KRESS, 2010). Por conseguinte, investigo a maneira como os alunos percebem a cultura brasileira através das imagens utilizadas nos LD, como eles as veem, isto é, se são vistas como meras ilustrações com o propósito de ornar os LD ou se os alunos conseguem inferir algum propósito e depreender algum significado. Ademais da averiguação acerca das impressões dos alunos, a pesquisa apoia-se em pressupostos teóricos referentes ao ensino de cultura (KRAMSCH, 1998), letramento crítico (MATTOS & VALÉRIO, 2010) e uso de imagens (JOLY, 2005), com o intuito de observar como os LD exploram o uso dessas imagens com relação à cultura brasileira.

Conforme Gondim & Leurquin (2010), o LD, como elemento precedente ao agir real do docente, poderia permitir a criação de um ambiente que possibilite a discussão e as tomadas de decisões no que concernem aos aspectos políticos referentes ao ensino e aprendizagem. Apesar de o professor ser peça essencial para que esse ambiente seja instaurado na sala de aula, o LD poderá ser um ponto de partida para incitar questões de cunho social e político. Assim, concebe-se a grande relevância em ter como objeto de estudo o

LD. Como observado por Bronckart (2008), o livro é constituído por vários documentos que servem de guia para o professor. Sendo a presença do LD constante em sala de aula, considerado uma ferramenta de apoio pedagógico indispensável para muitos professores, o LD em muitos casos define os conteúdos e as atividades das aulas, com sua utilização predominante, ou até mesmo exclusiva em muitas situações.

Silva (2010 a) diz que pesquisas relacionadas ao LD de línguas estrangeiras com a abordagem de temas correntes são oportunas, concomitantemente com a consideração de trabalhos já realizados no Brasil. Por conseguinte, este estudo acrescenta novos resultados a fim de beneficiar os agentes diretamente envolvidos no ensino e na aprendizagem. Esta consideração do público-alvo é importante, pois “reforça a necessidade de fazer as pesquisas sobre LD transporem os limites da academia e gerarem retorno para agentes produtores (autores, editores, designers, etc.) e usuários (professores e alunos)” (SILVA, 2010, a p. 113).

Vilaça (2009, p.2) defende que, apesar da importância “central no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os materiais didáticos são foco de um número ainda pequeno de estudos e pesquisas”. Embora nos últimos anos o livro didático tenha sido alvo de maior interesse e preocupação de autores e pesquisadores, há ainda muitas perspectivas a serem observadas, haja vista os “múltiplos papéis dos materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem e os diferentes sentimentos, reações e expectativas que estes despertam em professores e alunos” (Ibid., p.4).

A demanda por estudos acerca do LD que contemplem a voz do aluno, e não somente a análise dos livros, é expressiva, porém estudos com este enfoque são pouco frequentes. Há, portanto, que se desenvolverem mais pesquisas que contemplem tal necessidade. A opinião do aluno, que é o usuário fim do LD, deve ser considerada, de modo a se entender se ele se sente confortável e motivado com o material que utiliza. Este é um ponto defendido por mim e que levo em conta ao justificar a pesquisa proposta. Quando o usuário percebe que o LD possui erros, sejam estes linguísticos ou culturais, os processos de ensino e aprendizagem do idioma podem ser afetados. O espaço para que esse usuário se manifeste precisa estar aberto, pois através da percepção do aluno conseguimos informações valiosas para o aprimoramento do LD e de sua utilização, embora muitas vezes essa opinião seja ignorada pelos agentes produtores e até mesmo pelos professores.

Para que os aspectos culturais fomentem o ensino e a aprendizagem é importante que as culturas sejam respeitadas igualmente, ou seja, tanto a língua alvo quanto a materna devem ser valorizadas. Os agentes envolvidos nesses processos, tanto aluno quanto o professor, não

devem considerar uma língua mais importante que a outra e, sim, perceberem que ambas são relevantes e imprescindíveis no processo de formação do cidadão, por conseguinte, seu povo e sua cultura têm tanto valor quanto o estrangeiro. Dessa forma, pretende-se averiguar a maneira como os brasileiros são retratados nos LD (1) *Alive high*, coleção feita por brasileiros para ensinar inglês a brasileiros e (2) *American Big Picture*, coleção produzida por estrangeiros, e utilizada por brasileiros.

Como o objetivo da pesquisa é analisar a possível presença de estereótipos brasileiros e a abordagem empregada com relação aos mesmos, busquei investigar a minha percepção e a dos estudantes acerca dos LD que utilizam. Apesar dos livros serem publicados para grandes públicos e, portanto, terem como usuários pessoas de diversos contextos culturais, foram selecionados alunos de contextos específicos para realização da pesquisa: alunos usuários de LD de inglês de autores brasileiros e alunos brasileiros de inglês usuários de LD de autores estrangeiros. Assim sendo, observo se os aspectos culturais brasileiros estão sendo respeitados e valorizados ao analisar os LD *Alive high* e *American Big Picture* sob as perspectivas dos alunos que são falantes nativos do idioma português. Posteriormente, confrontarei se o ponto de vista dos usuários do livro didático coincide com a minha análise realizada.

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve diversos fatores que transpassam o estudo de normas gramaticais, sendo o fator cultural de notória relevância. No universo de ensino e aprendizagem de um novo idioma diversas perspectivas devem ser observadas, como, por exemplo, o aspecto cultural, uma vez que a linguagem está intimamente atrelada à essência social do indivíduo, ou seja, a identidade desse ser social. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno passa a ter contato com um novo sistema cultural, que representa a sociedade em que os indivíduos falantes daquele idioma vivem.

O aluno precisa estar motivado a conhecer o novo idioma e simultaneamente a cultura dos falantes nativos de sua língua alvo. Pois, segundo Samovar e Porter (1993, p.16),

uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objetos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim chamariam. Por ser um sistema inexato de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações,

sendo assim, a representação do povo e de sua língua são baseadas nas vivências experienciadas por eles, construindo significado a partir da cultura de seu povo.

Ao envolver-se nesse novo sistema de signos é necessário que o aluno esteja apto a receber e entender, também, o novo sistema cultural com o qual estará em contato e não realizar pré-julgamentos da sociedade em questão, adquiridos por crenças errôneas e informações simplificadas, gerando, assim, estereótipos culturais. Ademais, a cultura do aluno deve ser representada sem rótulos e estereotipagens no material didático que por ele está sendo utilizado. Caso contrário, seria um aspecto negativo para o processo de aprendizagem, podendo gerar desinteresse ou até mesmo bloqueio com a disciplina estudada.

Classificar os indivíduos pertencentes a uma cultura de maneira única seria equivocado e desmotivador para a aprendizagem de um novo idioma. Samovar, Porter e Stefani (1988) (apud BERWIG, 2004) indicam três motivos pelos quais a adoção de estereótipos, como forma de classificação, dificulta a comunicação intercultural. Inicialmente pelo insucesso em atribuir qualidades individuais, já que se fazem valer de atributos de grupo para especificar um indivíduo. O segundo motivo apontado se refere a supergeneralizações, supersimplificações, geralmente apoiados em meias-verdades e distorções, gerando uma imagem equivocada. Por fim, o último está relacionado com a repetição e fortalecimento de crenças que se tornam verdades.

É aconselhável que a presença de estereótipos seja evitada nas diversas esferas sociais e um dos ambientes que merece especial atenção é o que incentiva a construção de conhecimento: a escola. Sendo o livro didático assíduo em ambientes de aquisição de uma segunda língua, não é desejável que ele contenha estereótipos sociais. Haja vista sua influência no ensino de língua estrangeira, seu conteúdo serve como guia para diversos professores e é um instrumento considerado como o detentor de verdades absolutas por muitos. Portanto, recomenda-se no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) Ensino Médio, que esse material didático, o livro de língua estrangeira, deve possuir uma abordagem que não seja apenas isenta de estereótipo, mas que corrobore para a desmistificação de tantas crenças equivocadas. Além disso, está estabelecido como critério específico eliminatório para o componente curricular de língua estrangeira moderna no guia de livros didáticos do PNLD, que os LD devem oportunizar ao estudante expressar-se com relação a questões socialmente relevantes e estimular a formação de um leitor crítico. Nesse sentido, os avaliadores devem observar, também, se as obras não difundem estereótipos nem preconceitos acerca das culturas estrangeiras envolvidas, “nem às nossas próprias em relação a elas” (BRASIL, 2015, p. 39).

A escolha pelos LD *Alive high* e *American Big Picture* foi intencional. Apesar de só um dos livros escolhidos participar do programa supracitado, espera-se que ambos tenham uma abordagem coerente com os critérios estabelecidos no programa, uma vez que esses apontamentos estão em harmonia com uma sociedade justa que sabe conviver com a pluralidade cultural.

Todos os livros têm como especificação a abordagem crítica ou cultural, como pode ser observado no manual do professor, onde considerações acerca da abordagem do material são tecidas. O livro *Alive high* além de fazer parte do PNL, ratifica no manual que a coleção “certamente contribuirá para um projeto político pedagógico inovador, tendo em vista que atende aos indicativos previstos no documento do MEC sobre Ensino Médio inovador” (BRASIL, 2009, p. 19-20) e, ainda, afirma que dentre os vários estímulos que o material fomenta, a leitura extensiva, o letramento crítico e a prática do humanismo contemporâneo, aceitando o convívio com as várias identidades de maneira respeitosa e cidadã, estão dentre eles. No livro *American Big Picture* na parte introdutória há a seguinte explicação *Class activities develop learners’ critical thinking skills by encouraging students not only to describe images, but also to interpret and discuss them*, ou seja, o estímulo a pensar e expressar-se além das imagens, de maneira crítica é defendido pela coleção. Desta maneira, o propósito almejado é a averiguação da forma que a abordagem cultural brasileira foi realizada nos LD. Esta metodologia está baseada em reflexões críticas e culturalmente éticas ou baseada em crenças superficiais equivocadas.

As crescentes modificações nos meios de comunicação motivadas pela tecnologia têm propiciado maior contato entre pessoas de línguas e culturas diversas; nesse contexto o ensino e a aprendizagem de idiomas devem levar em conta essas situações interculturais para que os aspectos socioculturais que caracterizam os falantes se tornem, na verdade, características importantes para a compreensão e autovalorização. É sabido que língua e cultura são indissociáveis, como diz Brown (2001, p.64) “sempre que você ensina uma língua, você também ensina um sistema cultural complexo de costumes, valores, e maneiras de pensar, sentir e agir”.

Larsen-Freeman (2011) relata que língua e cultura são inextricáveis, onde cultura significa a maneira como as pessoas se expressam e interpretam as expressões dos outros, uma vez que dividem o espaço social e a história. A evidência dada atualmente aos aspectos culturais que estão intrinsecamente ligados ao idioma e à forma é insuficiente. Almeida Filho (2002) afirma que quando o objetivo é ensinar de maneira que o aluno possa ter mais chances

de conquistar a habilidade de uso de um novo idioma, o cultural deveria constituir, portanto, um enfoque do porte do gramatical. Isto é, os aspectos culturais devem ter um espaço consolidado nas salas de aulas de idiomas e não ser tratado de maneira secundária, ou até mesmo como um adendo às lições. Ou como ocorre em algumas aulas, quando se fala em cultura, este aspecto é tratado separadamente, como se fosse possível sua separação da língua.

Além da negligência que muitas vezes é reservada ao aspecto cultural nos ambientes de ensino de idiomas, muitas vezes lhe resta uma abordagem controversa. Desta forma, um ambiente desmotivador pode se instaurar, corroborando com as possíveis causas de bloqueios na aprendizagem desse novo idioma. De acordo com Meyer (2002, p. 201) “uma das mais acentuadas dificuldades para a integração de estudantes internacionais na sociedade brasileira consiste em conseguir abandonar os estereótipos relativos à América Latina, ao Brasil e aos brasileiros”.

Embora haja estudos a respeito desse tema cultural em ensino de línguas, como Sarmiento (2004) e Tílio (2006), ainda há campos nessa perspectiva a serem desbravados. É imprescindível abordarmos tal questão, juntamente com pesquisas a respeito do LD, já que, apesar dos materiais multimídia e das mídias digitais na atualidade, o livro permanece como ferramenta fundamental nos ambientes de aprendizado. No entanto, com o decorrer do tempo os paradigmas foram modificados, as necessidades dos alunos foram remodeladas, e os LD devem acompanhar essa demanda.

Objetivos Gerais e Específicos

O objetivo geral deste trabalho é analisar como os aspectos culturais brasileiros foram abordados nos LD *Alive high e American Big Picture*, sob o aspecto da (des)construção de estereótipos com base em teorias e na opinião dos alunos, ou seja, usuários do LD. Para o alcance desse objetivo foi necessário observar como língua e cultura são abordadas nos livros supracitados e a forma que os conteúdos são expostos, levando em conta os aspectos linguísticos, imagéticos e culturais, sem a pretensão de emitir qualquer crítica ou exaltação a tais obras.

Desta forma, os objetivos específicos são:

- (1) Analisar como os fatores língua, cultura e estereótipos nos LD para ensino de língua

inglesa se relacionam com a fundamentação teórica;

(2) Analisar obras de inglês quanto à exploração das questões culturais e a presença de estereótipos relacionados ao Brasil;

(3) Analisar a percepção do aluno quanto à abordagem da cultura brasileira exposta nos livros de maneira estereotipada ou não;

(4) Analisar a opinião do aluno sobre os LD no que se refere à oportunidade de criticidade quanto aos aspectos culturais, observando, assim, a interferência dos LD nessa possível (des)construção de estereótipos culturais.

Estrutura da Dissertação

Além dessa Introdução, em que apresento a proposta de pesquisa, os objetivos, contextualização e justificativa, a dissertação conta com quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado O Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, abordo acerca do panorama das demandas de aprendizagem da língua inglesa tanto em uma esfera global quanto na realidade específica dos voluntários dessa pesquisa, ou seja, brasileiros estudando a língua inglesa. Como o livro didático é o instrumento a ser observado nesta pesquisa, situo o papel que esta ferramenta assume nos ambientes de aprendizagem nos dias atuais. O professor, que deve atuar como mediador nesses espaços educacionais possui influência na maneira como o livro didático será utilizado, portanto descrevo sobre a possível extensão que este profissional alcança com sua prática pedagógica ao intermediar a relação entre o aluno e o livro didático.

Em seguida, descrevo sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, relatando um breve histórico da evolução dos métodos de ensino de idiomas. Relaciono os métodos e abordagens que foram utilizados pelos autores nos LD com o quadro atual de ensino de idiomas, bem como o papel da cultura nas abordagens de ensino de língua estrangeira e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem de um novo sistema de signos.

O capítulo subsequente trata do referencial teórico em que a pesquisa está atrelada, busquei fazer um panorama geral da formação da identidade nacional brasileira. A partir de um histórico da origem do Brasil, descrevo os povos formadores do brasileiro, o índio, o negro e o lusitano. A partir da união dessas matrizes, elucido acerca do processo de formação

do brasileiro e sua constituição da identidade. No fim do segundo capítulo, discorro a respeito do aspecto cultural brasileiro.

A metodologia da pesquisa constitui o terceiro capítulo, no qual há a descrição dos parâmetros utilizados para observar os livros didáticos e também detalha o público-alvo e os ambientes em que a pesquisa foi realizada. Além disso, é mencionada a atenção prestada para que nenhum voluntário fosse lesado de maneira a respeitar as questões éticas que envolvem este processo de coletas de dados. Acrescento no capítulo um detalhamento acerca da organização de cada coleção pesquisada, apresentando cada seção e as respectivas funções que cada uma se propõe trabalhar, a fim de se conhecer a proposta do material e de seus objetivos gerais.

No quarto capítulo, os livros didáticos foram analisados seguindo os critérios explicitados no capítulo de metodologia de pesquisa, tanto no meu ponto de vista na posição de pesquisadora, bem como no dos alunos enquanto usuários do material. Os pontos de vista foram comparados para que no capítulo seguinte algumas conclusões pudessem ser propostas.

No último capítulo, intitulado Conclusão e Considerações Finais, reflexões são apresentadas tendo como suporte o referencial teórico e as comparações realizadas no capítulo anterior. As limitações da pesquisa e apontamentos para pesquisas futuras são mencionados, posteriormente as referências utilizadas para realização do trabalho, bem como apêndices, finalizam o trabalho.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesse capítulo, através de pressupostos teóricos pauto minha pesquisa na observação da demanda de aprendizagem e no processo de ensino de língua estrangeira, relacionado à cultura, considerando a importância do LD e da prática docente e sustentado pelos letramentos crítico e visual, como incentivo à formação cidadã e ética. Ademais, levando em consideração os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, comento sobre os possíveis prejuízos que a presença de estereótipo, preconceito, discriminação e desigualdade podem causar. Ao finalizar o capítulo, proponho a (des)aprendizagem e (des)construção com vistas à transformação e ao empoderamento social do aluno.

1.1 A demanda de aprendizagem de línguas estrangeiras

A crescente demanda de estrangeiros pela aprendizagem das línguas inglesa é o ponto inicial da pesquisa, haja vista que a necessidade em aprender uma língua estrangeira é imperativa. Com relação ao domínio da língua inglesa, por exemplo, tornou-se um requisito indispensável nos currículos atuais. Como apontamentos iniciais, podemos dizer que grande parte desta demanda deve-se à era globalizada em que vivemos, quando as fronteiras estreitaram-se tornando, assim, mandatário o uso de uma língua franca no mundo. Além disso, podemos citar, como cooperadores para tal necessidade, o desenvolvimento científico e comercial, a economia e a quebra das fronteiras internacionais, o uso popularizado das tecnologias digitais.

A inserção no mercado de trabalho parece estar atrelada, na maioria das vezes, às habilidades orais e escritas em inglês. Conforme os dados do Instituto de Pesquisa Data Popular sobre as Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil ¹, as principais justificativas para estudar inglês são expandir o conhecimento e alcançar boas oportunidades no mercado de trabalho. O maior interesse relacionado ao fato de conseguir um emprego melhor está entre os que já estão estudando (33%) do que entre os que pretendem estudar (16%). Em geral, no entanto, os participantes da pesquisa percebem o inglês como imprescindível para a inclusão e

¹¹ Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf. Acesso em 10/12/2016.

a promoção no mercado de trabalho (BRITISH COUNCIL, 2014).

As razões citadas anteriormente como motivadoras para a aquisição deste segundo idioma são corroboradas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) (doravante OCEM). Professores e alunos e também coordenadores, diretores, pais de alunos reconhecem que a necessidade da aprendizagem da língua inglesa é real, porém limitada, pois as motivações não se restringem às exigências do mercado de trabalho, ou ao fato de ser a língua da globalização. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 96) utilizam-se da ideia de Maturana (1999) para dizer que, além do movimento econômico-cultural da globalização, criar possibilidades do cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores deve fazer parte de um projeto de inclusão. Portanto, o respeito aos valores, sejam esses de uma cultura local ou global, coaduna com uma educação pautada na inclusão social, que valoriza o indivíduo e não prioriza a cultura de países ditos modelos sociais.

Por fim, dentre as várias razões pelo interesse e estudo de outro idioma, pode ser citada, ainda, a crescente mobilidade no mundo atual em conjunto com programas governamentais que estimulam o intercâmbio, como exemplo, o extinto programa Ciência sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade estudantil. É importante mencionar também o programa Idioma sem Fronteiras (doravante IsF), desenvolvido pelo Ministério da Educação (doravante MEC) com a colaboração da Secretaria de Educação Superior (doravante SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES), que também é uma prática promotora do ensino e aprendizagem de línguas.

1.2 O ensino e a aprendizagem de LE e questões culturais

Conforme explicitado acima, a demanda pela aprendizagem em nossa sociedade é notória, conseqüentemente a constante investigação acerca deste processo é essencial. Desta maneira, apresento um panorama de uma ferramenta bastante utilizada para a aprendizagem de língua estrangeira: o livro didático. Comento sobre o papel que o mediador entre esta ferramenta e o usuário assume frente a esta nobre missão de ensinar a língua estrangeira, pois, na verdade, sua prática se estende a caminhos mais amplos. Na intermediação entre língua, cultura, ensino, aprendizagem, livro didático e estudante, abrem-se novas portas que podem

ressignificar as realidades tanto do docente e do discente e, quiçá, dos indivíduos que os circundam.

O histórico dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira é parte importante para a compreensão de práticas atuais, por isso, teço um breve relato acerca desses métodos. No fim, destaco a presença da cultura nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que o uso da linguagem, comunicação, prática social e cultural não podem ser entendidos como fatores isolados.

No decorrer da aquisição de um novo idioma, o indivíduo passa a construir um mundo novo de signos e significados que o levam a diferentes formas de se expressar e compreender a realidade que o cerca. Ademais, conforme descrito nas OCEM, estas orientações têm por sua vez como objetivo:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87)

Já que a língua inglesa representa várias culturas ao redor do planeta, a oportunidade de observação da língua como elemento discursivo, por meio de variadas perspectivas sociais, políticas, artísticas, na sua função de instrumento de interação cotidiana entre os sujeitos é criada. É importante que o aluno seja norteado a produzir seu próprio discurso, construindo sua fala e escrita em uma língua estrangeira, a partir de uma visão crítica a respeito do que ouve e do que lê. Desta forma, o ensino não deve configurar-se em uma ferramenta para a alienação, partidário a idolatria de outra cultura; ao contrário, deve apresentar-se como mais uma possibilidade de construção da cidadania, por intermédio da valorização da própria herança cultural dos alunos e pela deferência e tolerância aos valores e costumes de outros povos.

1.2.1 O livro didático

O livro didático é visto por muitos como uma importante ferramenta para o ensino de línguas estrangeiras. Apesar da crescente disponibilidade de outros recursos para o ensino e de

diversos autores terem sugerido a extinção do livro didático, esse instrumento tem vida longa e bem consolidada. Conforme defendem Nelken e Vilaça (2012, p. 956) “não podemos nos esquecer de que apesar de todo o avanço tecnológico que alcançamos o livro didático continua sendo o principal recurso utilizado em sala de aula”. Esse material didático tem papel fundamental nas salas de aula, sendo considerado por muitos como indispensável.

Segundo Silva (2010 b), ainda que o uso das tecnologias da comunicação e informação nos ambientes educacionais seja crescente, os livros didáticos continuam sendo um referencial expressivo para alunos, professores, e estabelecimentos de ensino. Conseqüentemente, o LD “adotado pelo professor de línguas estrangeiras tem uma força direcionadora na sua profissão, e cabe ao linguista aplicado também estudá-lo” (Ibid., p. 212). Além disso, o autor afirma que pesquisas sobre representações e aspectos culturais estão sendo mais frequentes no cenário atual, apesar da maioria das dissertações e teses ainda abordar sobre o ensino das habilidades. Silva defende a relevância de pesquisas desse cunho para que pesquisadores e professores percebam o que é proposto para uso em sala de aula e “possam assumir uma postura mais crítica e consciente em aulas ao detectarem necessidades de adaptação e complementação do que é posto no livro didático” (Ibid, p. 216).

Definir esse material, tão importante e presente no cenário educacional, não é tarefa tão simples, haja vista a variedade de definições expostas por Silva (2016) levando em consideração diversos estudiosos (LITTLEJOHN, 1992; TOMLINSON, 1998; SILVA, 1998) não contemplarem o livro didático em sua complexidade (Op. Cit.). Littlejohn, por exemplo, define o LD de inglês como material central em curso do idioma, podendo haver outros materiais (como CD, encartes, portfólios, livro de atividades, CD-ROM) para trabalho em conjunto. Tomlinson (Apud Op. Cit.) corrobora com Littlejohn no sentido do livro ser objeto principal na sala de aula, porém ele defende que deve ser o único livro utilizado em sala, não analisando a correlação de livros de referência ou complementares. Os autores mencionam a respeito da produção e do uso, mas não esclarecem a respeito das formas variadas de utilização que podem ser feitas pelo professor, como livro de referência ou ainda.

Silva menciona sobre sua própria definição em trabalho anterior, “o livro didático de inglês é um entre muitos materiais de ensino, tais como CD, mapas, cartazes, vídeos, softwares, dentre outros” (Ibid., p. 95). Além disso, o autor elucida acerca do uso do material. Contudo, expõe que “as definições, por mais amplas que possam ser, parecem não conseguir abranger toda a complexidade inerente a tal material didático” (Ibid., 2016, página 97). Posteriormente, explicita a importância do livro em diversas esferas, são elas: política,

econômica, cultural e pedagógica.

O autor diz que a área política se relaciona com a uniformidade educacional que pode ser atingida através do controle dos assuntos abordados no LD, ou seja, será abordado o mesmo conteúdo com métodos similares e com as mesmas metas. Além disto, na idealização que determinado país pode propor a outros, como no caso dos livros de inglês globais, os produtores visam atingir países onde a língua inglesa não é falada. Desta maneira, há a exposição do livro como “cartão postal do país onde se fala a língua-alvo, retratando regiões muito bonitas, monumentos históricos, tal qual os cartões postais” (BOLOGNINI, 1991, pág. 46). Neste caso, muitas vezes vincula-se a este material a forma de vida do país falante da língua-alvo, divulgando uma imagem idealizada do país, correndo-se o risco, assim, de associação da cultura a certos estereótipos.

Ao ser adotado um livro, conjuntamente, poderá haver a exportação em níveis amplos, ultrapassando a esfera política e atingindo diretamente a econômica e cultural, como em materiais tecnológicos, professores e consultores, chegando até ao estabelecimento de editoras no país. No Brasil, especificamente, a aquisição de livros associa-se diretamente à política governamental, sendo necessária a recomendação através do PNLD para que haja a aquisição por parte do maior comprador de LD, o governo brasileiro (SILVA, 2016). Além da questão já explicitada anteriormente, da presença das editoras internacionais no Brasil, conforme apontado pelo autor, o livro estende seu papel no cenário econômico através da geração de empregos, compra e venda do produto em si, ou seja, há uma notável movimentação de parte da economia gerada pelo livro, ultrapassando a relevância pedagógica.

Haja vista a cultura ser parte integral da interação entre língua e pensamento (Brown, 1990), compreende-se a importância de se ensinar cultura paralelamente ao ensino de língua. Sendo assim, "o livro didático pode ser visto como um andaime ideal cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural" (Kramsch, 1988, p. 78). Segundo Silva (2016) muitos estudantes e professores têm seu primeiro contato e, às vezes esse é exclusivo, com outra cultura através do LD, portanto é importante que não haja a limitação “à cultura nacional, e a características estereotipadas como tipos de alimentação, pontos turísticos, personalidades artísticas e históricas, ou nomes de lugares”, já que se referem prioritariamente, no caso de livros de inglês, aos Estados Unidos e à Inglaterra, desconsiderando, assim, diversos países que adotam a língua inglesa como oficial ou segunda língua.

O autor cita que através do livro e por causa dele “outros gêneros discursivos se

manifestam” (SILVA, 2016, p. 108), sendo o livro o ponto de partida para que outros aconteçam, tanto no meio da divulgação, comercialização e uso, como nas atividades sociais afetadas a sua presença. Percebe-se, portanto, que esta ferramenta educacional não “apenas faz parte da cultura educacional, mas que também que ele tem, nesta, uma importância fundamental por ser a partir dele que acontecem muitas atividades próprias dessa cultura” (SILVA, 2016, p. 109).

Kramersch (1988) observa a existência de cinco tipos de cultura no livro didático. São eles: a cultura da língua-alvo; do estudante; do país de publicação do livro; da sala de aula; e a intercultural. Tilio (2006), no entanto, percebe dois problemas básicos na classificação da autora (1988), apesar de considerar a conceituação relevante, uma vez que evidencia as trocas culturais desejáveis na sala de aula. O autor relata que o primeiro problema, mesmo que tratado de forma implícita pela autora, refere-se ao fato de ela parecer admitir a existência de uma cultura nacional homogênea, posteriormente a autora reconhece em trabalhos mais recentes (Kramersch, 1998, 1993, apud TILIO, 2006) “a pluralidade do conceito de cultura, inclusive o de cultura nacional” (TILIO, 2006, p. 125). O segundo diz respeito à aquisição de cultura da língua ensinada, pois o estudante de uma língua estrangeira “não precisa adquirir a cultura de tal língua – o que se espera é que ele entenda o funcionamento social da língua e tudo que ela traz consigo”. (TILIO, 2006, p. 125).

Considerando a influência e a representatividade do LD no universo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário observar os campos a serem desbravados no que concerne à cultura. Ao contemplar o aporte cultural, Kramersch (1998) cita quatro características importantes no LD: (a) referência factual: informações acerca das culturas da língua-alvo e as culturas do aluno; (b) ligações entre os fatos: visão sociopolítica a respeito das informações culturais; (c) consideração dos fatos: a apresentação dos fatos deve ser abstrata visando possibilitar o aluno a realizar generalizações e comparações das novas culturas, tendo como ponto de referência suas próprias culturas; e (d) aperfeiçoamento das habilidades cognitivas e afetivas: incentivo ao pensamento crítico do aluno por meio de outras culturas e seu povo.

Silva (2012, p. 73) defende que o LD deve considerar uma abordagem intercultural consistente, “em que a compreensão dos processos culturais é tão importante quanto a presença de informações sobre diferentes culturas”. Sob esta perspectiva a autora (Op. Cit.) menciona seis características que devem estar presentes em um livro de língua internacional como o inglês. São elas:

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

No contexto pedagógico, o livro ocupa um papel de destaque “e é tido como referência de verdade” (TILIO, 2006, p. 128). Muitos autores criticam o livro, reservando a ele o rótulo de limitador da criatividade do docente, artificial, superficial, portador de uma visão idealizada (XAVIER; SOUZA, 2008 e RAMOS, 2009, apud SILVA, 2016). Há ainda quem diga que o livro é ditador e outros o intitulam facilitador, porém a dimensão que ele abrange é dependente do fazer pedagógico que seus usuários delineiam.

1.2.2 A prática docente

Mesmo sendo o foco desta pesquisa as oportunidades criadas pelos LD de LE para uma educação crítica e reflexiva acerca da cultura, torna-se impossível dissociar a observação do material didático da prática docente, haja vista que o professor muitas vezes é o mediador do processo de utilização do livro, bem como se supõe que ele tenha feito parte da eleição do referido material.

Silva (2016) realizou uma pesquisa, dando voz aos usuários de livros didáticos de inglês, através de entrevista. Utilizo como apoio suas observações acerca do olhar de apenas de um dos usuários, o professor, já que a análise da visão do aluno será apresentada, posteriormente, nesta dissertação, com o foco na questão cultural. O autor, ao analisar o discurso dos usuários, classificou o livro em seis representações que foram mais expressivas em seu trabalho: fonte, agente, guia, facilitador, atração e suporte. Desta forma, o grupo de docentes classifica o livro como fonte, uma vez que o considera como “o que é devido àquilo que ele tem ou que nele existe, sendo, portanto, fonte de pesquisa e de recursos, de textos, de conteúdos, de atividades, de sugestões, de orientações para o professor” (SILVA, 2016, p. 212) A caracterização dele como agente se refere à abordagem dada ao livro de “Atores de

processos materiais relacionados ao fazer pedagógico”, ou seja, são atribuídas ao livro às funções de atendimento a escola através do provimento do material, levando os alunos a fazer algo, a discutir, a escrever, apresenta a gramática e organiza o trabalho (Ibid., p. 224). Serve de guia, ponto de partida, mapa ou similar, pois “norteia, situa o aluno e professor, dá orientação para o docente, organiza as coisas” (Ibid., p. 231).

O adjetivo facilitador também fora empregado pelos professores na pesquisa supracitada, ele é visto como fonte provedora, já que oferece mais recursos e atividades alternativas. O livro é ainda classificado como atração, através de “termos interpessoais, que certas apreciações feitas pelos professores referem-se às reações provocadas nelas ou nos alunos” (SILVA, 2016, p. 244). Há relatos de que o livro atrai, é interessante, motiva, e, além disso, possui um visual atraente. Por fim, o livro é considerado suporte ao passo que “sustenta o ensino fornecendo recursos, dando oportunidades ou possibilidades para o trabalho docente” (Ibid., p. 247). Posto isto, é notória a importância atribuída a este material pelos professores.

Nelken e Vilaça (2012, p. 950) afirmam que “os materiais didáticos podem ser grandes aliados dos professores. Contudo, sua estrutura pode supor uma segurança inexistente, já que a diversificada utilização em sala de aula poderá gerar resultados diferentes”. Posto isto, defendendo que o professor poderá potencializar ou atenuar o uso do livro já que em muitos casos é ele quem determina quando o livro será utilizado, quais páginas serão usadas, e em que ordem. Nem sempre todos os discentes fazem uso do livro se não for solicitado pelo professor. É conveniente, portanto, considerar como o professor faz uso deste material, a extensão que ele oferece às verdades apresentadas pelo material, até que ponto os alunos e professores questionam a realidade por ele exposta. Sendo assim, a prática docente está intimamente ligada ao uso do livro, o professor pode administrar o uso do livro, empregando ou não os exemplos contidos no material para levar o aluno a observar boas práticas ou alertá-los acerca de conceitos duvidosos, caso os haja. Um professor, embora, possa ter valores respeitosos à pluralidade, ao se deparar com uma situação diferente de seus conceitos poderá negligenciá-la, impedindo que uma reformulação de conceitos ocorra ou até mesmo permitindo o reforço de crenças estereotipadas ou, no entanto, poderá sinalizar o mau exemplo abordado e aproveitar a oportunidade para um momento de contribuição para o LC.

Nesta perspectiva, compete então ao docente pensar na posição que ele assume estando no universo da educação. O livro pode ser um instrumento efetivo, contudo “compete ao professor o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem” (NELKEN e VILAÇA, 2012, p. 956). Partindo de uma visão vygotskiana em que o professor não mais é o

detentor de todo o conhecimento e, conseqüentemente, o elemento central na sala de aula, fica claro que a interação realizada na sala de aula entre professor e aluno é que estabelecerá a “construção do conhecimento comum” (MOITA LOPES, 2003). Nesta interação cabe ao professor oferecer suporte ao aluno, ou seja, “construir andaimes”, chamado de *scaffolding* (BRUNER, 1985). Porém é necessário que o professor permita e estimule o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno no seu processo de aprendizagem, conforme defendido por Bruner (1985, página 24) “muito do processo educacional consiste em ser capaz de se distanciar de alguma forma daquilo que se sabe ao ser capaz de refletir sobre seu próprio conhecimento”. O professor não pode permitir que o aluno fique estagnado no conhecimento processual, portanto o conhecimento reflexivo deve ser encorajado.

De acordo com McMahon (2000) a habilidade de observação do professor e a prática reflexiva possibilitam aos alunos a tomarem decisões importantes em momentos cruciais na aprendizagem. Eles criam um ambiente de aprendizagem que apoia a boa interação do professor e do aluno, onde os alunos são mais ativos, participantes motivados que são encorajados em toda a sua aprendizagem. Portanto, cabe ao professor estar ciente de seu papel e ter uma prática sensata e comprometida, pois isso poderá influenciar diretamente não só no bom uso do material didático, mas principalmente na formação de cidadãos mais conscientes e ativos socialmente, tornando-se transformadores de sua própria realidade e da de quem os cerca.

Tendo em vista a formação de discentes transformadores, é oportuna, por parte dos docentes, a busca pelo entendimento dos processos interculturais que ocorrem durante o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, desta forma a possibilidade de uma prática significativa tende a aumentar. Através da descoberta pessoal e do incentivo ao aluno à experimentação de novos códigos e valores, o professor pode provocar a ampliação de horizontes, desta forma o discente poderá permitir o recebimento e reconhecimento de uma nova cultura, não tomando para si esta nova cultura, mas sim a compreendendo e respeitando-a, sem, contudo, desvalorizar a sua própria.

1.2.3 A abordagem

Antes de focar nas abordagens e métodos que buscam aperfeiçoar e maximizar os processos de ensino e aprendizagem levando em consideração os aspectos culturais faz-se

necessário relatar um breve histórico dos métodos e abordagens para entendermos os avanços no ensino de línguas estrangeiras e, assim, termos um panorama das contribuições das pesquisas e a compreensão das diretrizes atuais no ensino.

O método mais antigo, o Tradicional, é fundamentado no ensino das línguas consideradas mortas, grego e latim. A forma e estrutura da língua, sua escrita e leitura, regras e exceções são valorizadas em detrimento da oralidade. Esse método de ensino de regras, gramática e tradução é centrado no professor. Na metade do século XVII esse método de ensino foi transferido para o ensino das línguas vivas como francês e no futuro o inglês, além de ainda estar presente em inúmeras escolas de hoje (COSTA, 2009).

Com o desenvolvimento da indústria e das relações internacionais o método Tradicional começa a ser questionado, uma vez que a comunicação oral não era focada. E é neste contexto que o método Direto ganha seu espaço, pois compreende a aprendizagem de línguas como forma de comunicação ativa, ou seja, a finalidade principal é comunicação através da oralidade. Esta nova metodologia baseia-se no ensino construído diretamente na língua estrangeira como forma de aquisição, usando um processo bastante similar ao da língua materna, ou seja, comunicação espontânea sobre temas cotidianos, mas sem a interferência da língua materna. O método Direto teve seu auge no século XX nas escolas privadas de idiomas à medida que nas escolas regulares, devido à escassez de recursos e profissionais capacitados, o primeiro método continuou vigente.

Devido à necessidade de comunicação motivada por fins bélicos no período da Segunda Guerra Mundial, o método Áudio-oral nasce oriundo do Army Method ou ASTP - Army Specialized Training Program (BROWN, 2001). Este método integrou características do método Direto às suas próprias e foi pioneiro em considerar aspectos das teorias Linguísticas de Bloomfield e da Psicologia behaviorista de Skinner em sua composição. Portanto, há a presença de laboratórios de língua com recursos tecnológicos como gravadores e gravações de falantes nativos para fim de repetição, imitação e memorização de textos orais em forma de diálogos. O método Áudio-oral se enraizou como tal nos anos 60 do século XX e ressaltava a aprendizagem das línguas como um processo essencialmente oral através da automatização de estruturas linguísticas e criação de hábitos.

Em seguida surge o método Audiovisual que busca envolver o aluno em um contexto visual a fim de levá-lo a usar a língua alvo. Este é um prolongamento do método Direto associado ao Áudio-oral, visto que parte da apresentação se caracteriza pelas sequências de imagens, as aulas são monolíngues, os exercícios mecanizados e ocorre a memorização e a

dramatização de diálogos. Na primeira etapa da aprendizagem, há uma variedade de técnicas com o uso combinado do gravador e do projetor, há, também, o uso de *flashcards* e vídeos. As unidades temáticas são iniciadas por uma fase de apresentação de imagens, *slides* ou filmes que são seguidos por diálogos a serem memorizados pelos alunos.

Há outros métodos importantes nesse histórico, por exemplo, o *Suggestopedia* que compreende um estudo sistemático das influências irracionais e inconscientes com o foco na comunicação, através da aquisição de vocabulário por meio de textos significativos ao grupo. Além disso, há o *Neurolinguistic Programming* que consiste em uma filosofia humanista e também é baseado na psicologia. A programação neurolingüística busca estimular novas formas de compreender como as comunicações verbais e não-verbais afetam o cérebro humano, apresentando oportunidades de progresso na comunicação e de aquisição de mais controle e desenvoltura sobre os aspectos sensoriais.

A abordagem Comunicativa assume o lugar da metodologia para ensino de línguas até o presente, tendo seu início através da incorporação da dimensão social no conceito de competência realizada pelo sociolinguista Del Hymes. Nesta abordagem o sujeito da aprendizagem é o aluno, a língua é um instrumento de interação social e a comunicação oral é competência linguística, estando o uso da língua em lugar de destaque. Na abordagem Comunicativa os materiais são autênticos, as atividades em pares ou grupos, jogos, comunicação em contextos reais, *role-playing* entre outros. Considerando esta abordagem, o aprendiz precisa aprender não só as normas da língua e o léxico, pois também necessita ter conhecimento do contexto em que a língua é falada, tendo a consciência das variantes que são inerentes ao discurso e a interação e que possibilitam a comunicação. (Hymes, 1974).

Como forma de potencializar todas as competências comunicativas (por exemplo: falar, interagir socialmente) de maneira harmônica, o ensino é pautado no desenvolvimento do saber, saber-fazer e saber-aprender, com o propósito de corresponder às reais necessidades comunicativas dos alunos. Sendo assim, o aluno não é mero receptor, a competência comunicativa deve ser objeto de ensino das línguas e das culturas a fim de favorecer a aquisição, a correção e, principalmente, a fluência.

Na abordagem comunicativa, o erro linguístico cometido pelo aluno é encarado de maneira diferente das abordagens anteriores. O aluno é motivado a se comunicar e a partir da interação ele irá aprimorando a língua, portanto, o erro linguístico consiste em um sinal de desenvolvimento natural em sua competência comunicativa. Contudo, erros linguísticos diferem de erros sociais, que podem gerar desentendimentos por falta de conhecimento da

cultura do outro. Nasce assim, a partir da década de 90, a abordagem Intercultural que considera o comportamento sociolinguístico, as concepções e valores da cultura estrangeira. Através das diferenças interculturais, busca-se a valorização da interpretação de mundo própria e do outro, ou seja, “o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato” (SCHNEIDER, 2010, p. 73).

Mendes (2004) defende a Abordagem Comunicativa Intercultural (doravante ACIN), que deve ser um impulso norteador para as ações de professores, alunos e de outros envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira. As ações específicas para elaboração de conhecimento, como o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, têm a finalidade de suscitar a construção conjunta de significados para que possibilite um diálogo entre “culturas... portanto... orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural” (MENDES, 2008, p. 60-61).

O ensino de idiomas partiu então de uma abordagem pautada no professor, sendo ele o detentor de todo o conhecimento. Os aspectos morfológicos e sintáticos eram os que mais detinham a atenção, não que esses tenham pouca importância, mas não são os únicos elementos a serem considerados ao ensinar um idioma. Com o passar dos tempos, o aluno começou a ganhar mais notoriedade, porém inicialmente a sua produção era mecânica e repetitiva. Atualmente, a abordagem em voga em muitas escolas de idiomas pauta a comunicação como o princípio para a aprendizagem do idioma, portanto o aluno passou a ser ouvido e sua produção a ser valorizada.

A busca por uma metodologia perfeita no ensino de línguas estrangeiras atraiu a atenção de muitos estudiosos por longos anos, isto é, ao realizarmos o histórico é possível perceber que a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma fixação (BROWN, 2001). Oposto às aspirações, “o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem” (VILAÇA, 2008, p. 73). Por isso, alguns autores e pesquisadores (apud, Ibid, p. 74, PRAHBU, 1990, BROWN, 2002) começaram a reconhecer a impossibilidade de um método perfeito comum a todos os alunos e a qualquer realidade.

Baseados nesta perspectiva, os pesquisadores passaram a legitimizar o ecletismo no ensino de línguas estrangeiras, desta maneira a liberdade e flexibilidade metodológicas constituem um cenário mais sensível às necessidades dos estudantes. Vilaça (2008, p. 82) defende que o ecletismo tem como objetivo “possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente”. Sendo assim, há uma nova postura, não mais presa a metodologias que, “na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas” (Op. Cit.).

Vilaça (2008) alerta que o ecletismo não se refere a uma ausência de procedimentos metodológicos, e sim uma flexibilidade considerando as necessidades advindas do contexto da sala de aula e das características dos aprendizes. Os teóricos Brown (1994, 2001) e Larsen-Freeman (2011) defendem uma prática coerente e plural no ensino e na aprendizagem de um idioma, sem uma prescrição metodológica inflexível. É importante que o ensino de uma língua esteja relacionado a escolhas metodológicas consoantes com o contexto de ensino e aprendizagem, perseguindo uma abordagem eclética, levando o professor a estar atento às escolhas metodológicas realizadas, sendo reflexivo e crítico no que concerne a sua prática em sala de aula e não sendo um mero executor de um método rígido e pouco coerente por vezes. Através de uma metodologia eclética, que deve ser guiada por princípios, como defendido pelos autores supracitados, a fim de que persiga maneiras para viabilizarem processos de ensino mais eficazes, as chances de aprendizagem maximizam. Segundo Brown (2001), o professor será um mediador da aprendizagem, devendo incentivar a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles.

Kumaravadivelu (2001) relata que, como resultado da insatisfação com as limitações do conceito de método e o modelo de transmissão da formação de professores, a profissão afeta à L2 vive uma real necessidade da construção de uma pedagogia pós-método. Defende três parâmetros para esta pedagogia, são eles: particularidade, praticidade e possibilidade. O autor afirma que para que a pedagogia seja significativa deve ser pautada na particularidade, ou seja, um grupo específico de professores que ensinam um grupo específico de alunos com objetivos particulares dentro de um contexto institucional característico em um ambiente sociocultural específico. O último parâmetro é decorrente dos trabalhos de Paulo Freire. Kumaravadivelu (2001) relata que educadores como Simon (1988) e Giroux (1988), e praticantes de TESOL, tais como Auerbach (1995) e Benesch (2001), sustentam que qualquer

pedagogia está incursa nas relações de poder e domínio, criando desigualdades sociais. Através de pedagogias que empoderam os participantes, em que as posições dos alunos e professores são fortalecidas, isto é, sua classe, raça, gênero e etnia - esses participantes são encorajados pelos autores a questionar o *status quo* que os mantém subjugados.

O autor ainda argumenta que o pós-método deve (a) facilitar o avanço do ensino de línguas sensível ao contexto, baseado na verdadeira compreensão da linguística local, sociocultural e particularidades políticas; (b) romper com o papel reificado entre teóricos e profissionais, permitindo que os professores construam sua própria teoria da prática; e (c) tocar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo a fim de auxiliar na sua busca de formação de identidade e transformação social. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537)

Considerando este ponto de vista, torna-se evidente a responsabilidade do professor por suas escolhas e práticas, exigindo “uma formação mais ampla, crítica e autônoma” (VILAÇA, 2008, p. 83). As posições do aluno e do professor deve ser remodelada, já que nesta perspectiva o professor não terá que simplesmente executar métodos, os quais ele recebia em um treinamento para aprender a aplicá-los, como no passado; agora cabe ao docente refletir sobre as necessidades dos alunos, compreender o processo de ensino, avaliá-lo, tomar decisões, modificar suas práticas. Vilaça (2008, p. 84) assume a posição de Freeman (2004) ao sinalizar a mudança do papel do professor que recebia treinamentos que foram substituídos por formação, educação e desenvolvimento.

Freire defende que a educação “é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento de conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p.110). Portanto, há que se ter em mente que não existe a imparcialidade quando o assunto é educação. A falta de posição coloca o indivíduo subjugado à classe dominante, porquanto não é neutra tampouco alheia, já que produz efeitos, mesmo podendo ser negativos. Sendo, assim, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Op. Cit., p. 24).

O ecletismo e a era pós-método apontam mudanças baseadas em novas práticas na sala de aula, onde se configuram termos como: “ensino crítico, formação reflexiva, postura autônoma, entre outros” (VILAÇA, 2008, p. 84). Portanto, a organização proposta por Kumaravadivelu (2001) intenta estabelecer parâmetros com potencial para oferecer

conceituação e contextualização para as necessidades educacionais, culturais, sociais e políticas da aprendizagem e ensino de línguas e de formação de professores. Desta forma, há a busca pela conexão dos papéis dos alunos, professores e educadores de professores, prometendo uma relação que é simbiótica e um resultado que é sinérgico. O autor instiga a multiplicidade de oportunidades que são criadas a partir do pós-método com a filosofia de que sejam pedagogias que possam atender às reais necessidades e interesses de quem as busca. Tendo como base estas concepções, prossigo com os estudos baseados na relação entre língua e cultura e sobre os letramentos crítico e visual.

1.2.4 A cultura

Como já fora mencionado, linguagem e cultura estão intimamente ligadas, sendo impossível definir onde começa uma e termina outra, já que a comunicação se dá por meio de ambas. Giddens (1996, p. 58) define cultura como um conjunto de “valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”. Segundo Kramsch (1998, p. 3), a língua é o modo basilar de orientação da vida humana e, ao ser utilizada em situações de comunicação, é vinculada à cultura de múltiplas formas. A linguagem, revelando uma realidade cultural, ou seja, pessoas transmitindo ideias, fatos ou eventos que são comunicáveis já que expressam um conhecimento de mundo compartilhado por um mesmo grupo, pode ser considerada uma dessas formas. Outra forma seria a maneira de expressão no meio visual, falado ou escrito, criando significados que são compreensíveis para os membros de um mesmo grupo. Considerando esses aspectos verbais e não-verbais, a linguagem abrange uma realidade cultural. A última forma seria a linguagem como símbolo de uma realidade cultural. Isso significa que as pessoas identificam-se e identificam os outros através da linguagem e, nesta lógica, a linguagem seria um símbolo de identidade social unido aos aspectos culturais.

O aporte cultural da língua deve ser considerado no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois, como Kramsch (1998) afirma, a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural. Além disso, a autora afirma que a linguagem é o principal meio através do qual conduzimos nossa vida social e a forma fundamental de expressão cultural é dada através da língua, sendo também uma forma de poder e controle. Por meio da cultura e também da língua é possível libertar ou aprisionar, incluir ou excluir. Em concomitância com

o ensino de língua há que se ter a preocupação de instruir sobre a cultura com o cuidado de não valorizar uma em detrimento de outra. O ensino tem que ser pautado em uma perspectiva crítica e jamais etnocêntrica ou de supervalorização de classes dominantes.

Ainda de acordo com Kramersch, a linguagem é moldada pela cultura, como pode ser observado com relação às regras de etiquetas, normas sociais que ditam o comportamento adequado em diversas situações de interação. Sendo assim, é fundamental considerar o contexto cultural de determinado idioma ao estudá-lo, pois a compreensão de certos enunciados estará intimamente atrelada ao cenário em que a língua alvo está ligada. Ao aprender uma nova língua, questões referentes a aspectos linguísticos e didáticos devem ser alvo do processo juntamente com uma abordagem imersa no ensino da língua e de sua cultura, viabilizando momentos de discussões que abordem a diversidade em que vivemos no mundo atual. Portanto, os contextos social e cultural passam a ter maior evidência, já que “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 28).

A cultura é essencial para a comunicação, pois ela, além de estabelecer quem fala com quem, o assunto e o modo como a comunicação se estabelece, também auxilia na codificação das mensagens e dos seus respectivos significados, ademais determina as condições e circunstâncias para o envio e interpretação das mensagens (SAMOVAR, PORTER & JAIN, 1981). Através do ensino de uma língua estrangeira é possível levar o aluno a entender que os significados se constroem de variadas formas, podendo ser diferentes das suas. No entanto, a partir da compreensão da construção de significado de outro idioma, os alunos tornam-se aptos a entenderem a própria realidade e seu idioma. Para tal é necessário o domínio das competências plurilíngues e pluriculturais ao estarem em contato com discursos organizados em outros idiomas e conseqüentemente outros valores culturais, facilitando o respeito à individualidade e à identidade.

Kramersch (1993) sintetiza alguns aspectos que devem ser analisados ao considerar o ensino de língua e cultura enquanto prática social que são: (a) construção de um ambiente de interculturalidade: reflexão da cultura estrangeira levando em consideração a própria cultura; (b) abordagem cultural sob o aspecto interpessoal: estimular a compreensão do outro, e não simplesmente expor os eventos sem buscar entendimento; (c) constatar cultura como diferença: não considerar cultura apenas pela ótica nacional, demonstrar a diversidade de fatores culturais fundamentais na construção identitária de um indivíduo; e (d) buscar outras fontes: estimular a leitura dos docentes em outras áreas de estudo, como nas ciências sociais,

etnografia, sociolinguística.

A cultura nacional deve ser considerada e apreciada, por ser parte constituinte da identidade de cada um. Além disso, para que haja o respeito da cultura estrangeira é imprescindível a valorização e o reconhecimento da própria cultura para que o aluno seja capaz de compreender os significados estabelecidos por uma cultura estrangeira. O indivíduo não deve abrir mão dos valores culturais nacionais para que interaja com realidades distintas, mas pode interagir em uma atmosfera intercultural de maneira interpessoal para que seja um ser plural no que concerne ao outro e consciente de seu espaço, valores e identidade.

Silva (2012, p. 62 e 63) traz três contribuições no que diz respeito ao ensino de língua inglesa no que tange a cultura, considerando o papel da língua inglesa na atualidade, o contexto brasileiro e seu lugar na educação. Sendo assim, a autora defende a abordagem cultural:

- de países anglófonos, considerando a diversidade linguística e cultural dentro e fora das fronteiras nacionais, além das relações que constituem a comunicação, sem exclusão ou privilégio dos Estados Unidos e do Reino Unido;
- de países onde a língua inglesa não é materna nem segunda língua, a fim de que se chegue a compreensão de que a “realidade é culturalmente significada de forma diferente por outras comunidades discursivas, compreendendo a diversidade de um mundo multilíngue e multicultural”, sendo a língua inglesa propriedade de quem fizer uso dela;
- local, considerando uma abordagem heterogênea em que há o contraste com outras culturas, fazendo com que os estudantes entendam como sua “cultura é significada” e a partir disso possam refletir e criticá-la, tornando possível a expressão de seus valores culturais.

Faz-se necessária a reflexão da amplitude que os valores culturais partilhados pelas pessoas podem atingir. A cultura de uma pessoa deve ser observada sob vários aspectos, haja vista a partilha cultural que determinada pessoa possa fazer com diferentes grupos. Tilio (2009, p. 36) defende que “não é por pessoas partilharem algumas culturas que podemos classificá-las com o mesmo rótulo”, pois as pessoas podem pertencer a algumas comunidades culturais em comum, porém concomitantemente podem fazer parte de várias outras

comunidades culturais diferentes. Sendo assim, o autor define que “é preciso levar em conta todos os grupos culturais relevantes na vida de um indivíduo para ser possível traçar um perfil deste indivíduo” (TÍLIO, 2009, p. 36 e 37). Logo, a conceituação de cultura nacional é ampla, já que nela estão imbuídas várias culturas, como regionais, familiares, educacionais, profissionais, sexuais etc. Há que se ter em mente que cultura e identidade se inter-relacionam, portanto o indivíduo deve ser considerado em sua amplitude. Posto isto, torna-se indispensável considerar a cultura do estudante no processo de aprendizagem de um novo idioma. Tílio (2006, p. 126) argumenta que “a mera exposição de fatos acerca da cultura ensinada não faz sentido; é preciso que tais fatos sejam pensados criticamente e, sempre que possível, confrontados com o contexto cultural do aprendiz”.

1.3 Letramentos

Na década de 80 como derivação da palavra *literacy*, surgiu o termo letramento com a publicação da obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. Santos e Ifa (2013, p. 4) relatam que a autora defende que a escola tem como responsabilidade fazer com que o estudante se torne funcionalmente letrado para que seja capaz de responder às demandas sociais de uso da escrita, sendo um, “sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p.7).

Na década de 90 houve mais contribuições acerca da temática, como Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998). Porém, a partir destes estudos, houve a necessidade de uma “perspectiva de letramento objetivada pelo desejo de formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem” (SANTOS e IFA, 2013, p. 5). Para alcançar tal demanda, torna-se vital uma abordagem crítica que consiste no LC. Levando em consideração que a construção dos textos emprega mais de uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons e as ferramentas digitais, associam-se as perspectivas atreladas ao conceito de multimodalidade, letramento crítico e letramento visual. Nesta pesquisa, mantereí o foco nas análises afetas ao LC e LV, já que possuem relação direta com o objeto pesquisado.

Os conceitos de letramento crítico e visual foram utilizados para trazer à tona as possibilidades de uma educação pautada em criticidade e manifestação de opinião, colocando

o estudante na posição de agente transformador de sua própria realidade e do mundo à sua volta, além de responsável por sua formação não apenas profissional, tornando-o, desta maneira um cidadão melhor. Os estudos afetos aos letramentos têm como norte os LC e LV, afinal o ser humano precisa estar letrado visualmente, já que a comunicação visual além de antiga em nossa sociedade é também responsável por grande parte da comunicação.

1.3.1 Letramento crítico

O letramento crítico no ensino de língua estrangeira, que pode ser caracterizado por uma prática adequada no que concerne o enfoque sociocultural como observado em pesquisas realizadas por Jorge (2012) e Perry (2012) e fundamentado na pedagogia crítica social de Paulo Freire (1970) e na perspectiva da linguagem como elemento libertador está ligado à ideologia de “empoderamento” do indivíduo. Isso permite ao sujeito “recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) dizem que grande parte da teoria crítica de letramento é proveniente da teoria da crítica social, sobretudo o que se refere à suavização do sofrimento humano e à ânsia de um mundo mais justo por meio da crítica da existência de problemas político-sociais e das elaborações de soluções para estes problemas. De acordo com os autores, esses problemas existem devido ao fato de grupos dominantes possuírem o poder sobre as ideologias, as instituições e as práticas sociais.

A língua é considerada um recurso dinâmico para que haja criação de significados com enfoque na dimensão sócio histórica desses significados. O letramento se relaciona com o caráter ideológico, tendo como princípio o desenvolvimento da consciência crítica, pois através da língua busca-se o controle e a crítica com relação aos significados presentes nos discursos, pois se almeja a construção de um discurso alternativo, libertador, para que haja a formação de um cidadão consciente. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Sendo assim, a língua é aprendida para a transformação de si mesmo e da sociedade.

Considerando Freire (1970), a partir da aprendizagem da palavra de quem oprime, o indivíduo pode se livrar de uma situação de marginalidade, tornando-o capaz de tomar posições e ações que venham a modificar sua situação de inferioridade. Desta forma, a reflexão advinda da consciência linguística crítica possibilita o empoderamento, fazendo com

que seu papel na sociedade incite ações transformadoras levando em consideração a justiça social. A reflexão crítica é agente transformador, pois ela conduz à prática. Segundo o autor, encontram-se duas dimensões na palavra, nas quais reflexão e ação caminham juntas: caso não haja uma delas a outra não será completa. Não há palavra transformadora sem ação, e tampouco ação sem reflexão crítica.

Levando em consideração as OCEM, o professor é orientado a “resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (BRASIL, 2006). Desta maneira, a abordagem pautada no letramento visa à valorização das práticas de linguagem que acontecem tanto na esfera escolar como fora dela, estimulando, assim, diferentes habilidades e possibilidades de interação e as implicações ideológicas provenientes deste cenário. Perseguindo tal abordagem, as trajetórias dos alunos não são vinculadas apenas aos grupos sociais dos quais fazem parte, almeja-se motivar e possibilitar a sua participação em outras esferas sociais, tornando real e viável atender as aspirações profissionais e pessoais, como um cidadão que pode transformar sua realidade.

Nesta pesquisa, a verificação da abordagem de LC foi realizada com a intenção de investigar se o livro oportuniza ao professor trabalhar com uma perspectiva onde o aluno não é mero reproduzidor de ideias estereotipadas e sim construtor de significado. Segundo Mattos & Valério (2010, p. 139), na abordagem de letramento crítico o aluno “aprende língua (materna/estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade.” Por isso, é importante que os materiais didáticos não acentuem estereótipos preconceituosos e sim reforcem a pluralidade dos povos de maneira respeitosa e significativa, para que o aprendiz crie sua “própria visão de mundo, ao descobrir-se capaz de aceitar e respeitar o outro no espaço da interculturalidade” (LEROY & COURA-SOBRINHO, 2011, p. 1933).

Levando em consideração a proposta de ensino crítico é necessário que a escola seja estimuladora da harmonia entre língua e cultura e esclarecedora com relação ao poder inerente a esses dois aspectos. Desta forma, é natural que, ao aprender um novo idioma, serão somados aos aprendizados referentes a léxico e estrutura da língua um conjunto de valores culturais, crenças e significados que podem ser distintos ao do estudante. Portanto, é indispensável que o aluno seja estimulado a perceber que “a cultura da língua que está aprendendo tem suas diferenças, mas que nenhuma é superior a outra e sim há hábitos diferentes porque a situação está em um outro contexto” (FERREIRA, 2000, p. 121).

Conjuntamente, Giroux (2002) analisa a problemática da apresentação cultural e

defende o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia que abordem política e criticidade. Para o autor professores e alunos conscientes poderão ser atuantes no processo de emancipação, sendo a escola o cenário para que a democracia seja estabelecida e o professor o intelectual transformador.

1.3.2 Letramento visual

O Letramento Visual é outro campo importante para fundamentação dessa pesquisa, para tal os estudos dos autores Joly (2005) e Ferraz (2008, 2014) foram tomados como embasamento. É necessário que os aspectos visuais dos LD estejam em conformidade com as propostas de LV, pois baseado nos estudos da iconografia etnográfica, que buscam interpretar o meio em que vivemos, e da hermenêutica visual, em que a imagem é o próprio objeto da pesquisa, o aluno se valerá das fontes iconográficas de maneira mais crítica (ALEGRE, 2004). É necessária uma preocupação na produção de um material que permita ao aluno ter “um olhar expandido” que esteja embasado com a ideia de desconstrução do conhecimento, perseguindo uma abordagem crítica já que “mesmo o significado mais simples é culturalmente construído” (GASKELL, 1992 apud ALEGRE, 2004). Alegre (2004, p. 111) considera que a imagem sob os aspectos da etnografia

é uma forma de refletir criticamente, entrar no debate de questões como subjetividade, reflexividade, relação sujeito / objeto, dialogismo, interdisciplinaridade, representação, estilos, gêneros e formas de linguagem, entre outras temáticas que ganham importância crescente à medida que o realismo etnográfico é posto em cheque.

Ferraz (2010) apresenta contribuições acerca da perspectiva visual crítica. O autor afirma que o LV busca investigar o estudo da imagem, seja essa estática, móvel ou mista, a fim de: averiguar a importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar imagens como processos de construção de significado, expandir perspectivas, interpretações e conhecimento. O LV possui um vasto campo de aplicação que não se restringe a um complemento linguístico, pois pode ser transformador de realidade e não mero representante dessa (FERRAZ, 2010).

A imagem carrega um amplo campo de significados, e parece difícil defini-la ao abordarmos todos os seus empregos causando muitas vezes conceitualizações equivocadas.

Joly (2005, p. 13) afirma que a imagem “indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, dependem da produção de um sujeito: imaginário ou concreto, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” tornando-a um signo, passível de múltiplas interpretações. Ao recorrer à abordagem semiótica de Pierce, a autora define imagem como uma representação visual a ser interpretada a partir de vários elementos, sendo um ato de comunicação que, para Pierce, mantém relação entre três polos formando a triangulação entre significado, significante e objeto, cuja significação estará intimamente ligada ao contexto e à expectativa de leitor.

De acordo com Santaella & Nörth (1997), a imagem se divide em dois domínios, assim como abordado por Joly, representação visual e mental. Essas esferas são unidas pelos conceitos de signo e representação abordados pela semiótica e a ciência cognitiva. No que diz respeito à teoria imagética Santaella & Nörth (1997) afirmam que Wittgenstein defende que a maneira como observamos o mundo refletirá na interpretação da imagem, sendo as projeções das estruturas linguísticas dadas primariamente, formas com as quais nós falamos sobre o mundo.

Entende-se por LV a habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada, considera-se, portanto, que as imagens podem ser lidas, e seus significados podem ser decodificados através de um processo de leitura. Coaduna com esta abordagem o desenvolvimento das habilidades: observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, pensar, criar, e, sobretudo, analisar criticamente as relações imagéticas com o contexto para que se expresse criticamente e criativamente a partir dos recursos imagéticos. Os estudos acerca do LV são importantes levando em consideração as demandas dos educadores no campo de ensino de línguas estrangeiras, já que se trata de uma área de estudo que problematiza o estudo imagético, independentemente de as imagens serem estáticas, em movimento e mistas, “a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento” (FERRAZ, 2014, p. 21).

O LV é analisado como um subcampo dos multiletramentos por Ferraz (2014), pois o autor a considera em suas variadas formas e a relaciona à multimodalidade e ao uso de diferentes mídias e tecnologias no processo de significação. Além disso, o LV pode se atrelar às perspectivas críticas, já que questiona o papel das imagens e as associa à construção da realidade e não as vincula apenas à representação imagética, como observa Joly (1996).

Segundo Ferraz (2008), o letramento visual busca investigar o estudo da imagem a fim de observar a importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar imagens como processos de construção de significado, expandir perspectivas, interpretações e conhecimento. A verificação de como a imagem é abordada nos LD é relevante, pois a ausência de preocupação na escolha das imagens poderá reforçar estereótipos e consequentemente corroborar com o preconceito e desvalorização cultural do objeto estudado e os resultados obtidos nos processos de ensino e aprendizagem não serão benéficos. Silva (2008, p.29) afirma que sendo o LD um material essencial para todos os educandos, jamais poderá conter erros do tipo conceitual ou ser desatualizado, conter preconceito ou abordar qualquer forma de discriminação.

Sob a perspectiva crítica atrelada à utilização de imagens e suas interpretações, Ferraz (2012) e Xavier (2015) contribuem significativamente. Ferraz (2012) realizou um trabalho pautado na percepção dos alunos e professores do segmento escolar técnico/tecnológico da presença da língua inglesa na sociedade e no reflexo da relação língua inglesa e sociedade neoliberal globalizada nos contextos de educação técnica/ tecnológica, considerando-se a premissa da formação crítica na sociedade atual. Minha pesquisa corrobora com a tese de Ferraz, uma vez que faz referência aos estudos de letramentos com uma perspectiva que valoriza uma formação cidadã e busca dar voz ao aluno. No entanto, não se assemelha na parte de análise de dados, pois meu estudo se pauta na análise de livros didáticos.

Na dissertação de Xavier (2015) há a análise das ilustrações da coleção *High Up*, sob o aspecto quantitativo: contabilização do número geral de imagens na coleção e do percentual referente aos contextos brasileiros; e quanto à categorização por temas e análise qualitativa das imagens, orientações pedagógicas e atividades propostas, ou seja, há um enfoque de análise similar ao do meu estudo. No entanto, minha dissertação, além de observar imagens, busca averiguar, também em outras formas de linguagem, a abordagem afeta ao brasileiro. Além disso, o usuário do material didático é ouvido para que sua análise seja confrontada com a minha.

1.4 Formação cidadã e ensino de Língua Estrangeira

A escola é um ambiente de formação de valores, portanto compete aos educadores a missão de desenvolvimento do cidadão, a fim de potencializar as chances do aluno se

desenvolver com respeito às diferenças. A partir de conceitos simplificados e pré-julgamentos, muitas vezes as pessoas evitam o outro, rotulando-o por uma crença incorreta. Quando essas crenças se consolidam, chegando à discriminação, os males podem ser ainda mais acentuados, como depressão, baixa autoestima, agressividade, desvios comportamentais, formação debilitada da identidade, além de dificuldades na aprendizagem. O ensino de língua estrangeira tem um espaço para o enriquecimento da formação desse aluno e, por estar imbuída na questão social e cultural, cabe também o trabalho coerente com a formação ética do discente.

A seguir comento sobre o quão importante é a ética e convivência social no contexto escolar e defino quatro comportamentos sociais que não coadunam com uma perspectiva de ensino ética, que valoriza o cidadão e a pluralidade, são esses: o estereótipo, o preconceito, a discriminação e a desigualdade.

1.4.1 Ética e convivência social

Tendo em vista o trabalho com o ensino médio, o PNLD (BRASIL, 2015, p. 30 e 31) defende que a escola pode dispor de recursos “para dar à aprendizagem significados sociais, culturais e políticos imediatos, conferindo relevância social e cultural aos conhecimentos difundidos na escola”. Levando em consideração o momento decisivo na formação pessoal que o discente vive, a ânsia por respostas satisfatórias, tanto em aspectos sociais quanto no que tange às suas próprias demandas é latente. De modo consequente, esse sujeito encontra-se em uma busca contínua de significados, “um intenso e permanente trabalho ético, de (re)construção da própria personalidade, de sua identidade e de suas relações, tanto com os seus grupos de socialização imediata quanto com as representações que consiga elaborar sobre a sociedade em que vive” (BRASIL, 2015, p. 31).

Desta forma, o PNLD (BRASIL, 2015, p. 31) suscita a escola a considerar o perfil dos discentes, “acolhendo-os em sua condição específica, colaborando para o processo de construção de sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural, reconhecendo os limites e possibilidades do sujeito adolescente”. Além desse papel a escola pode estimular que a cidadania transcenda o espaço escolar, o aluno pode ser motivado a colaborar e participar efetivamente da cidadania que o estabelece como parte integrante da sociedade, utilizando para isso, o que Mattos intitula de cidadania participativa. Para a autora,

não basta ser cidadão, segundo uma concepção tradicional de cidadania que define direitos e deveres em relação às leis de um determinado país. É preciso, acima de tudo, ter os meios para participar efetivamente e produtivamente na sociedade, o que nos leva, então, a uma nova concepção de cidadania: a noção de cidadania participativa (MATTOS, 2011, P. 201).

Configura-se, portanto, uma dimensão mais ampla da educação e do papel social que esta possui. O PNLD, portanto, estimula a abertura no ensino médio de horizontes “para um ensino e aprendizagem mais significativo e emancipador”, estimulando, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no inciso III do artigo 35 “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” para o ensino médio. Considerando a cidadania entende-se que a

aprendizagem de língua inglesa, principalmente quando aliada ao letramento crítico para a cidadania participativa, abre a possibilidade de os alunos adquirirem novas identidades, pensamento crítico e consciência global, empoderando-se para a vida futura, além dos muros da escola, contribuindo para sua formação educacional (MATTOS, 2011, p. 225).

A extensão dos benefícios oriundos em uma educação que se preocupa com a formação ética e cidadã participativa é incalculável. De maneira oposta, seguem aspectos que podem gerar efeitos indesejáveis ao de uma educação crítica voltada para o empoderamento do indivíduo e social, ou seja, é desejável que fiquem distantes do ambiente escolar, já que não condizem com uma sociedade justa, igualitária e respeitosa ao universo plural em que estamos inseridos.

1.4.2 Estereótipo

Etimologicamente a palavra estereótipo provém do grego *stereos* e *typos* que significa ‘impressão sólida’. A sua origem está relacionada aos trabalhos impressos com chapas de estereotipia, placa metálica criada para fazer a impressão de textos, de livros, ou seja, essencialmente exprime a cópia, a repetição de algo. A partir dos anos 80, Hamilton & Trolie (1986) conceituaram estereótipos de uma maneira mais vinculada à abordagem cognitivista,

como estruturas cognitivas advindas das crenças e expectativas do perceptor. São conhecimentos contidos na memória social, provenientes de experiências vividas, podendo ser ativados por meio de sua interação com as coisas do mundo exterior. Atribui-se a determinadas pessoas ou grupos características que as rotulam a partir de um pré-julgamento. As pessoas estereotipadas são enxergadas e tachadas conforme o carimbo que recebem em detrimento de suas verdadeiras características.

Através de crenças a respeito das características e comportamentos dos membros de determinados grupos, formas rígidas e simplificadas de construção de pensamentos são geradas, categorizando, desta forma, aquela pessoa. Um mecanismo é gerado com o propósito de fazer uma classificação das pessoas ou grupos, tornando a interpretação social mais fácil, pois os indivíduos já são pré-classificados.

Quando alguém estereotipa o outro, já determina mentalmente e esquematiza as posições que determinados indivíduos devem ocupar, os tratamentos a receberem, as suas características, tornando mais fácil categorizar as pessoas e defini-las, não sendo necessário conhecer as individualidades de cada um. Ao consolidar essa estigmatização, a rejeição ao outro pode ser o próximo passo, assinalando determinado indivíduo por alguma característica negativa, que poderá ser internalizada pelos sujeitos estereotipados, levando conseqüentemente a uma autorrejeição. Os estereótipos podem atingir várias esferas, classificando-se em estereótipos de gênero, socioeconômicos, raciais e étnicos.

Os ambientes multiculturais são suscetíveis à estereotipagem, já que por falta de informação as pessoas usualmente atribuem características a outras baseadas em crenças populares expressas por frases prontas. Comumente qualificam a cultura do outro utilizando os próprios padrões culturais, e assim acabam criando a expectativa de padronização de seres diferentes por pertencerem a determinada nacionalidade, idade ou sexo. Assim sendo, criam-se rótulos como: todos os brasileiros amam futebol, os baianos são preguiçosos, os britânicos são apreciadores de chá, os americanos são obesos e preconceituosos, os irlandeses são bêbados e os orientais são sábios.

Contudo, Brown (1980) (apud BERWIG, 2004) não classifica todos os estereótipos como sempre ruins ou negativos. De acordo com o autor, algumas figuras estereotípicas podem contribuir para a compreensão de uma cultura em geral e identificação das diferenças entre essa cultura e a sua própria. Há exemplos que possuem alguma coerência, segundo Brown, como as categorias utilizadas para distância, os norte-americanos as enxergam de maneira extensa (60 milhas é um trajeto considerado pequeno) e os franceses avaliam as

distâncias em categorias mais estreitas (60 milhas, ou 100 quilômetros correspondem a uma distância considerável). Porém, o problema está justamente no caso mais frequente de estereotipagem, que é o negativo, simplificador e generalista, ou seja, estipulam o comportamento individual como sendo de todo grupo. Às vezes uma pessoa teve uma experiência desagradável com um norte-americano e, a partir desse fato, considera todos os indivíduos pertencentes a essa nacionalidade como grosseiros.

Dessa maneira, há alguns estereótipos que denigrem a cultura alheia, configurando, usualmente, em atitudes não respeitadas ao diferente. Posto isto, a presença de estereótipos poderá implicar prejuízos para o ensino, pois como Samovar, Porter e Stefani (1988) (apud BERWIG, 2004) dizem a supergeneralização, ou seja, a estereotipagem atrapalha a comunicação intercultural e, desta forma, a aquisição de um novo idioma poderá ficar comprometida. Quando o aluno classifica ou é classificado de uma forma estereotipada, as consequências podem não ser profícuas, uma vez que se corre o risco de denegrir a imagem de alguém. Tal atitude também poderá acometer ao aluno caso a estereotipagem ocorra por parte do livro ou do professor.

Sendo assim, o estereótipo é o início para comportamentos ainda piores, já que precede ao preconceito e à discriminação e, além disso, os fomenta. Inicialmente as opiniões negativas são geradas no campo das ideias, posteriormente podem se concretizar em atos de discriminação e preconceito. Uma postura distinta deve ser perseguida com a intenção de termos na sociedade pessoas sensíveis às diferentes formas de interpretação de mundo, pois estas são mais propícias a entender e até mesmo prezar as diferenças culturais.

Silva (2016, p. 107) reitera a importância cultural do LD e ressalta que é necessário cuidado “quanto ao que e como isso é veiculado, ou seja, se de maneira reducionista em que um país em específico é privilegiado, ou ainda se de maneira estereotipada, enfocando aspectos que fazem alguns países e o próprio livro didático algo mais atraente”. Desta maneira, caso o livro seja veiculador de estereótipos, o trabalho crítico e perseguidor de uma abordagem coerente com o respeito à diversidade poderá ser prejudicado.

1.4.3 Preconceito

O preconceito geralmente advém do estereótipo, pois, conforme mencionado, o estereótipo caracteriza-se como uma pré-avaliação que pode ser positiva, neutra ou negativa,

ou seja, atribui uma característica a uma pessoa. Já no caso do preconceito, o pré-julgamento de pessoas estigmatizadas por estereótipos é negativo, gerando indisposição, intolerância e aversão ao outro.

Apesar da distinção, o estereótipo e o preconceito estão associados, já que o primeiro oferece os elementos cognitivos e o segundo complementa com os afetivos. O preconceito pode ser dividido em três componentes: crenças; sentimentos e tendências comportamentais. Os estereótipos negativos constituem as crenças preconceituosas, esta fase cognitiva compreende uma simplificação exagerada do pensamento social. Complementarmente o preconceito está relacionado a um forte componente emocional que ocasiona o afastamento da razão, caracterizado por uma fé irracional. Com isso o preconceituoso dificilmente percebe e altera suas crenças, já que não se trata de um juízo provisório, afinal estes se distinguem, "já que este último é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias." (HELER, 1988, p. 27).

Por fim, o preconceito pode atingir o comportamento. Não obrigatoriamente o preconceito vem acompanhado de uma agressão, prevalece a demonstração mais discreta, que fica evidenciada no agredido, dissimulando um convívio sintômico com as diferenças. Muitas vezes a consciência da vítima é agredida. No caso de se ver retratada na imagem preconceituosa apresentada, a vítima possivelmente desenvolverá um *sentimento de fracasso e impotência*. No ambiente escolar variadas implicações podem emergir do preconceito, como a dificuldade de interação e relacionamento, competitividade excedida, comprometimento do senso ético e crítico, sentimento de superioridade ou inferioridade, inadequação social, prejuízo na aprendizagem, podendo culminar em agressão ou violência.

1.4.4 Discriminação

Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias e sentimentos, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. A discriminação atinge a esfera comportamental, direcionada aos indivíduos alvos do preconceito. Assim, a origem da discriminação está no preconceito, geralmente motivado por um estereótipo, que consiste em um comportamento sem justificativa. Os tipos de discriminação são variados, pode ser por pessoas serem de raças, religiões, sexos, gêneros, nacionalidades, condições sociais ou idades diferentes e por isso são julgadas como inferiores.

Guimarães (2004) diz que “existe discriminação quando alguma característica “irrelevante” do indivíduo (como sua cor da pele, por exemplo) é utilizada para restringir seu acesso às oportunidades econômicas, sociais e políticas”. O autor diz que o termo “irrelevante” denota a disparidade de valor e realidade das reais habilidades do alvo da discriminação com o conceito criado pelo discriminador. Logo, Guimarães (2004, p. 12) afirma que o comportamento discriminatório “além de humanamente cruel, é também socialmente daninho e irracional”.

Este comportamento pode ser manifestado de diversas formas, como verbalização negativa, evitar ou excluir o discriminado, agressão verbal e física, e em casos extremos pode culminar em morte. Portanto, faz-se necessária e imprescindível a atuação da escola para a criação e manutenção de um ambiente harmonioso às diferenças e que suscite nos alunos este sentimento de tolerância, boa convivência com a pluralidade e quiçá admiração. Alunos que frequentam um ambiente de formação escolar preconceituoso têm chances de reproduzirem o preconceito em suas famílias, em seu círculo de amizades, em seu trabalho, em suma multiplicam o preconceito em suas vidas e, em casos ainda mais acentuados, tornam-se agentes discriminadores.

A manutenção deste tipo de ambiente poderá gerar implicações preocupantes, como a perpetuação de ideologias racistas, a continuação das desigualdades sociais e culturais, a violência no espaço escolar, alunos subaproveitados, entre outras. Ou seja, a sociedade escolar, os educadores, os professores e a família devem contribuir para que uma sociedade mais justa, reflexiva e crítica seja fomentada.

1.4.5 Desigualdade

Um fator que muitas vezes pode contribuir diretamente para a discriminação tem início na desigualdade social, que se entende como uma ausência de equilíbrio entre os indivíduos de uma sociedade. A desigualdade não é apenas característica inerente ao povo brasileiro, ela impera no mundo. Durante o Conselho de Direitos Humanos em Genebra, o relator da Organização das Nações Unidas (ONU), ALSTON (2015), alerta para a extrema desigualdade social no mundo e explica que “a preocupação não é apenas com a desigualdade da renda, mas com uma série de desigualdades extremas em relação à riqueza como acesso à educação, à saúde, à habitação e outras”. Ao final do relato menciona que os direitos civis, políticos e

humanos são prejudicados por essa “extrema desigualdade”².

A desigualdade está presente em diferentes grupos sociais e acontece de maneiras distintas. “A desigualdade assume diferentes formas sociais, que derivam de modos distintos de produzir valores. As principais são a exploração, hierarquia, exclusão e segmentação” (THERBORN, 2001, p.122). O autor (Ibid., p.128) acrescenta que “os partidários da igualdade têm de defender seu ponto de vista em relação à diversidade individual e cultural, bem como ao individualismo, à diferença, ao pluralismo, ao multiculturalismo e a um retorno do geneticismo”. No entanto, se o direito à igualdade fosse levado em consideração, não viveríamos em uma sociedade tão marcada pela diferença, pela falta de direitos à minoria, pelo privilégio que os ricos possuem, entre outros, que culminam em uma série de problemas, como: aumento das favelas, com proliferação nas cidades do interior; miséria em centros urbanos; aumento da mortalidade infantil, do desemprego e da criminalidade; crescimento de classes sociais de menor poder aquisitivo; atraso no desenvolvimento econômico da nação; dificuldade de acesso a serviços básicos de saúde, transporte público, saneamento básico e educação.

A desigualdade pode atingir várias esferas, no que se refere, por exemplo, à parte econômica, racial, regional e de gênero. A desigualdade caracteriza-se por uma condição de acesso desproporcional aos recursos, materiais ou simbólicos, fruto das divisões sociais. Muitas vezes não está apenas atrelada à questão econômica apenas, pois uma vez que alguém não tem acesso à educação também fica à margem da sociedade, alheio às decisões de maneira geral. Therborn (2001) diz que, ao se pensar em uma política igualitária, pode ser mais simples citar basicamente a desigualdade dos ricos, sendo um alvo da crítica social. No entanto ele defende que, em uma “perspectiva igualitária moral, pode-se sustentar que a desigualdade dos pobres é a mais relevante, isto é, a tarefa mais importante para a mudança, já que tende a excluí-los da participação integral na sociedade dominante” (Id, p. 133).

Considerando tal perspectiva, torna-se de extrema relevância que o LD não seja reprodutor da segregação de um povo, enfatizando a desigualdade em que a sociedade vive, a menos que seja como elemento para a construção de abordagens que incentivem o aprendiz a modificar sua realidade e a da sociedade que o cerca. Coaduna com esta perspectiva o que está estabelecido no PNLD, a obra didática, ao assumir o papel de pedagógico,

proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã, favorecendo a que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a

² Disponível em <http://radioagencianacional.etc.com.br/economia/audio/2015-06/onu-alerta-para-extrema-desigualdade-social-no-mundo>. Acesso em 20/04/2017.

sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia. Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais (BRASIL, 2015, p. 32).

Nesse sentido, o PNLD institui que o material didático deve buscar (a) difundir de forma positiva a imagem da mulher, levando em consideração sua ampla participação no cenário profissional e espaços de poder; (b) abordar a temática de gênero, com vista à formação de uma sociedade não-sexista, combatente à homo e transfobia; (c) incentivar o debate a respeito da superação de todo tipo de violência; (d) desenvolver a educação e cultura pautada nos direitos humanos; (e) estimular a ação pedagógica direcionada ao respeito e valorização da diversidade, sustentabilidade e da cidadania, dando suporte as práticas pedagógicas democráticas e a prática respeitosa e tolerante; (f) expor a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua ampla participação e protagonismo em diferentes setores; (g) fomentar a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, gerando notoriedade modos de “participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural”; (h) tratar “a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (BRASIL, 2015, p. 32).

O não cumprimento de tais requisitos pode levar à reprovação de obras didáticas, além de poder legitimar características dissociadas com a legislação brasileira como o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA), a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB).

Pesquisas com um viés similar vêm contribuindo para o levantamento dessas temáticas que necessitam de discussão tanto no ambiente escolar quanto na sociedade de maneira geral. BERWIG (2004) trata dos Estereótipos Culturais no Ensino/Aprendizagem de Português para Estrangeiros em sua dissertação, na qual pesquisa sobre a presença de estereótipos em relação aos brasileiros e crenças a respeito da aprendizagem de português nos alunos de turmas de português para estrangeiros em dois contextos formais de ensino de Curitiba-PR: Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (doravante Celin) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (doravante Cefet-PR). TILIO (2006), em sua tese intitulada *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva cultural*, traz contribuições significativas nessa perspectiva, já que investigou acerca do discurso dos livros didáticos de

inglês como língua estrangeira e sua relação com a construção de identidades sociais dos alunos. Em seu trabalho a abordagem cultural de livros didáticos foi pesquisada e ainda, acrescentou sobre o preconceito existente na adoção de materiais nacionais.

Na seção seguinte o conceito de desconstrução foi abarcado, pois muitas vezes a desconstrução está atrelada ao letramento, uma vez que nós seres humanos carregamos conceitos deveras errôneos e massificados por uma história pautada na desigualdade e preconceito. Sendo assim, é necessário despirmos nossos conhecimentos arraigados, desconstruindo saberes estereotipados e tornando possível a construção de novos conceitos.

1.5 (Des)aprendizagem e (des)construção

Conforme já fora apontado nesta dissertação, a linguagem não é um fator independente e autossuficiente. Segundo Fabrício (2006, p. 48) “os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações, o que torna mais difícil estudar a linguagem como objeto autônomo, que existem em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado”. A autora menciona que, por isso, a Linguística Aplicada (doravante LA) defronta uma revisão de suas bases epistemológicas, buscando o entendimento de que:

- a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva ;
 - nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
 - há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentido.
- (FABRÍCIO, 2006, p. 48)

A autora supracitada com base em estudos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein identifica a perspectiva de LA atual como uma “trama movente” defendendo uma abordagem de “descaminhos” e de “desaprendizagem” (Ibid. p. 59 e 61).

Considerando Derrida (2002, p.81) que defende que não há “lugar neutro ou natural no ensino” (DERRIDA, 2002, p.81), há que se ter em mente o espaço que o aluno e suas interpretações devem ocupar. Pensando na relação do signo, significado e significante, Derrida traz contribuições importantes com vistas a uma pedagogia consciente e crítica, que delineiam o espaço que o professor e o discente assumem na construção de suas visões de mundo. Ao considerar o desconstrutivismo contra o poder social haverá a inclusão de uma educação sobre a natureza interpretativa de se combater injustiças (BINGHAM, 2013). A

desconstrução não pode ser entendida como uma doutrina, uma filosofia ou um método e sim uma estratégia de decomposição para a metafísica ocidental.

1.5.1 (Des)aprender para conhecer

Tendo como sustentação a ideia de um território movente da linguagem em uma perspectiva contemporânea, Fabrício (2006, p. 61) sugere como resposta a construção de sentido, formas do ser do sujeito e problematizações e necessidades atuais: o contínuo questionamento, “apostando nesse percurso nômade como estímulo ao desejo de curiosidade e criação, de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo”. Há o incentivo a transformações quando julgadas necessárias e à criatividade, e oposição a cristalizações e homogeneidades.

A autora utiliza como alicerce a articulação dos pensamentos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein para citar quinze procedimentos metodológicos que têm inspirado o campo de LA. Cito alguns deles para ampliar a noção de desaprendizagem, já que para tal busca-se:

- interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos (...);
- refletir sobre como a temática vem sendo tradicionalmente tratada, atentando para considerações que guardem traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista (sobretudo a construção de relações de causalidade, articulações de obviedade, explicações definitivas, certezas bem alicerçadas, provas inscontestáveis, ideias consensuais etc.);
- inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo;
- estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto (...);
- ser cauteloso quanto a generalizações possíveis (...);
- engajar-nos no debate de ideias como troca argumentativa e exposição de razões, evitando a simples refutação de pensamentos divergentes;
- revisar posições e reavaliar nossas escolhas.

(FABRÍCIO, 2006, p. 59 e 60)

A ideia de transformação e questionamento corrobora com a noção de desaprendizagem, uma vez que não se consideram os fatos e proposições estanques, a percepção dessa fluidez traz a orientação das “ações por valores e juízos éticos, tendo em vista não valores universais, mas sim valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto” (FABRÍCIO, 2006, p. 62). A autora conclui que a multiplicidade de construtos na LA não deve ser vista como uma ameaça à essência da área. As construções culturais estimularam o receio para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade, portanto a noção de desaprendizagem da “negatividade atribuída à mestiçagem e

apostar na fluidez e nos entre espaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio” (Ibid., p. 62 e 63).

1.5.2 (Des)construir para interpretar e reinterpretar

O letramento crítico no ensino de língua estrangeira pode corroborar na desconstrução de discursos de valoração cultural, dando espaço à tolerância através do relativismo cultural, considerando que nenhuma língua é mais importante que outra, sendo, assim, resultado de questões ideológicas e políticas. Perseguindo uma abordagem crítica, torna-se necessário abrir mão de conceitos previamente estabelecidos, desconstruir ideias arraigadas para que seja possível construir não só um discurso, mas uma ação transformadora.

A presença ou ausência do conceito de desconstrução proposto por Derrida é observado na construção dos materiais didáticos pesquisados, uma vez que está intimamente ligado a uma visão mais consciente e crítica, que tem como finalidade “desmanchar princípios” com a intenção de “questionar a estrutura interna dos textos, com a finalidade de pôr a descoberto aquilo que os sintomas dos enunciados acobertam” (GOULART, 2003), perseguindo assim, não um sentido único, concreto e unilateral das coisas, mas uma abordagem mais crítica que toma o sentido das coisas de maneira mais ampla. É importante que os educadores, comprometidos com uma pedagogia crítica e uma educação democrática, estejam imbuídos no processo de escolhas de LD com vistas a utilizar essa ferramenta de maneira contextualizada e crítica. Assim, a construção do conhecimento deve perpassar conteúdos verbais e imagéticos congruentes à desconstrução ideológica histórica prejudicial aos desfavorecidos e à implantação de conhecimentos e princípios que contribua na formação de cidadãos.

Assumo que a desconstrução não está atrelada à ideia de destruição, mas sim de desmontagem, decomposição dos elementos da escrita, baseada na tentativa de não negação das oposições, mas de neutralização depois da desconstrução. Derrida relata que o conceito de desconstrução está atrelado à ideia de não tomar como natural aquilo que não é natural, como o que é condicionado pela história, sociedade, e instituições. Segundo este teórico a desconstrução “tem, então em princípio, sempre se ocupado com o aparato e funcionamento do ato de ensinar, de modo geral.” (DERRIDA, 2002, p.73). As contribuições de Derrida no que diz respeito à educação corroboram com a ideia de um ensino crítico e libertador. Desta forma, “o papel do professor só se realiza no ponto em que ele ou ela se apaga, enquanto o

papel do conteúdo só se realiza até o ponto em que ele se torna claramente visível para o estudante” (BINGHAM, 2013, p. 421). O estudante deve estar envolvido no seu processo de compreensão do poder social que necessita que a interpretação comece “novamente, e outra vez mais”. Sendo a interpretação um elemento vivo, que não se encerra ao final de uma aula, pois se o estudante não avança em suas próprias interpretações, é sinal de que se tornou “ferramenta na calada economia do apagamento que o poder tão efetivamente utiliza para inculcar estagnação e injustiça” (Id, p. 438).

É importante que a busca por desconstrução por parte do professor e do aluno esteja atrelada à ideia de libertação da interpretação, para que não se tenha a ideia de estar sempre correto com relação a si mesmo e ao outro, é importante desconstruir pensamentos arraigados e potencialmente equivocados, considerando uma ótica unilateral, para que se tenham interpretações múltiplas e a busca seja incessante para a criação de mais liberdade e menos dualidade.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA

Tendo em vista que o enfoque desta dissertação perpassa a nacionalidade brasileira, faz-se necessário estabelecer um panorama acerca da origem do Brasil e de sua constituição de identidade nacional e cultural. Portanto, neste capítulo, faço um breve histórico relacionado à origem do Brasil, elucidando a formação da sociedade brasileira, bem como a descrição das matrizes formadoras da nação: o índio, o negro e o lusitano. Em seguida, comento sobre o processo de formação do brasileiro, a identidade brasileira e o aspecto cultural nacional. Para tal, busquei compreender, através das origens e da história de nosso povo, a constituição do povo brasileiro atual. A partir desse desafio de buscar entender a formação que resulta no cidadão brasileiro contemporâneo, recorro a Darcy Ribeiro, que propõe um conjunto teórico considerando nosso contexto histórico, ainda, juntamente à descrição desta teoria, o autor demonstra preocupação em entender nossa trajetória que culminou em distâncias sociais tão profundas no processo de formação nacional.

2.1 A origem do Brasil

A sociedade brasileira uniu as matrizes originais, sendo elas a indígena, a negra e a europeia em uma entidade étnica nova e se reorganizou para associar esses contingentes numa versão neocolonial da civilização industrial (RIBEIRO, 1995). De acordo com o autor,

A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente (RIBEIRO, 1995, p. 20).

Desta forma, apresento o histórico do Brasil que demonstra as influências na formação da identidade nacional, que não se restringe às matrizes dos colonizadores europeus, haja vista a presença das indígenas e africanas. Conforme cita Ortiz (2012, p. 19) “o Brasil se constituiu através de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio”. O brasileiro, portanto, se distingue do português tendo duas outras matrizes presentes em sua formação e, além disso, devido “às condições ambientais que enfrentaram aqui e, ainda, da natureza dos objetivos de produção que as engajou e reuniu” (RIBEIRO, 1995, p. 20). Ortiz (2012, p. 16) corrobora

relatando que nos fins do século XIX e início do século XX, os intelectuais brasileiros defendem que “meio e raça se constituíam em categorias do conhecimento que definiam o quadro imperativo da realidade brasileira”. O autor ainda diz que os fenômenos econômicos e políticos do Brasil eram esclarecidos a partir da compreensão da natureza e dos acidentes geográficos.

Foram diversos os aspectos que inspiraram as características desse povo, que fora classificado por Ribeiro como “novo”, que se enfrenta e se funde “num novo modelo de estruturação societária” (RIBEIRO, 1995, p. 19). Essa mestiçagem fez brotar um novo gênero humano. Nova gente, mestiça na carne e no espírito, resultado de uma etnia nacional, com diferenças culturais de suas matrizes formadoras, intensamente mestiça, suscitada por uma cultura sincrética e caracterizada pela ressignificação de traços e aspectos culturais. Ainda se distingue de outros gêneros existentes, possui um modelo de estruturação societária que introduz uma organização socioeconômica baseada num tipo restaurado de escravismo e numa sujeição continuada ao mercado mundial. Além disso, classifica como novo, por se tratar de um povo com uma alegria inacreditável e impressionante anseio de felicidade, visto que se refere a um povo tão sacrificado (RIBEIRO, 1995).

Apesar de variadas influências na formação do Brasil, o país não se tornou um conjunto multiétnico. Embora tenha resistido na aparência e na essência dos brasileiros os símbolos de sua “múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias e disputantes de autonomia frente à nação”. (RIBEIRO, 1995, p. 20) A partir dessa unidade étnica básica, o autor não sugere uma uniformidade, levando em consideração três forças diversificadoras: a ecológica, a econômica e a imigração. Podendo, assim, considerar estas forças como elementos responsáveis pela formação dos diferentes modos de ser dos brasileiros, presentes em diversificadas regiões do território, como “sertanejos do Nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos das campanhas sulinas, além de ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipo-brasileiros etc.”. Sendo o conjunto conceituado mais pelos pontos em comum do que pelas diferenças relativas às “adaptações regionais ou funcionais, ou de miscigenação e aculturação que emprestam fisionomia própria a uma ou outra parcela da população”. (RIBEIRO, 1995, p. 21).

2.1.1 O índio

Os indígenas foram alvo de uma imposição europeia, por meio de guerras de extermínio e escravidão, além das doenças advindas da Europa na época que os prejudicaram fortemente. Como ratificado por Ribeiro (1995, p. 53) “para os colonos, os índios eram um gado humano, cuja natureza, mais próxima de bicho que de gente, só os recomendava à escravidão”. O autor relata que, durante a colonização do Brasil, houve o projeto jesuítico, que inicialmente assumira o mesmo papel de outras ordens religiosas, o de “amansadoras de índios para a sua incorporação na força de trabalho ou nas expedições armadas da colônia” (p. 54), no entanto, arrependidos desta postura inicial, almejavam dar ao índio a vida social que lhe fora arrancada. Porém, grandes conflitos entre os jesuítas e os colonos aconteceram, em diversas regiões. Os colonos, vitoriosos, utilizaram os serviços do índio enquanto a Coroa portuguesa frequentemente ignorava a escravidão indígena.

Os missionários não tinham a intenção de transferir os costumes europeus para o Novo Mundo, mas recriar aqui o humano, aprimorando suas competências a fim de radicar uma sociedade nas bases sonhadas pelos profetas: solidária; igualitária; orante; e pia. Porém, essas utopias religiosas contrariavam frontalmente o projeto colonial, pois a guerra se instalou entre os colonos e sacerdotes. Imperou a ambição do colono, que enxergava nos índios a força de trabalho que precisava para progredir (e as coroas ibéricas preferiram esse projeto).

A resistência indígena e ainda a luta dos negros contra a escravidão foram as lutas mais extensas e sangrentas que ocorreram no Brasil. Os povos indígenas, de diferentes tribos, ao longo dos milênios, habitavam a costa atlântica, na disputa por melhores locais, se acomodavam e se reorganizavam quando conveniente.

Os índios de fala tupi, bons guerreiros, se instalaram, dominadores, na imensidade da área, tanto à beira-mar, ao longo de toda a costa atlântica e pelo Amazonas acima, como subindo pelos rios principais, como o Paraguai, o Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes. (RIBEIRO, 1995, p. 29).

No entanto, não haviam se estabelecido como uma nação, haja vista não serem tão dominadores e ainda se dividirem em bipartidos quando se diferenciavam em algum aspecto. Ribeiro (1995) defende que se tivesse havido mais uns séculos de liberdade e autonomia, talvez a sobreposição de alguns povos Tupis tivesse ocorrido e, conseqüentemente, outra narrativa teria sido escrita. As tribos eram na sua maioria do tronco tupi, cerca de um milhão de índios. Garantiam a subsistência do ano inteiro através do cultivo em uma estrutura

igualitária de convivência.

Todavia, chega ao Brasil um “um protagonista novo”, mesmo que pequeno em quantidade produziu grandes mudanças na história brasileira (RIBEIRO, 1995, p. 30). Os recém-chegados de além-mar produziram destruições em variados níveis: 1) biótico: através das pestes advindas do branco, que foram letais; 2) ecológico: pela competição relativa ao território, matas e riquezas; 3) econômico e social: através da escravidão do índio, da mercantilização das relações de produção, que associou os novos mundos ao velho mundo europeu como fornecedores de gêneros exóticos, cativos e ouros; e 4) étnico-cultural: surgimento de uma etnia nova, que foi integrando, na fala e nas tradições, os índios desassociados de sua forma de vida gentílica, os negros advindos da África, e os europeus. O surgimento do brasileiro iniciava (RIBEIRO, 1995).

Devido à colonização de suas terras, as tribos travavam embates umas com as outras, já que, oposto ao modelo organizado pelas tribos indígenas na ilha Brasil, os portugueses invasores possuíam relações sociais pautadas na estratificação das classes. O povo indígena foi dizimado em grande escala pelos portugueses. Apesar de maior em número, a violência superou o povo que aqui habitava. A falta de unidade entre as tribos favoreceu a dominação portuguesa, culminando na vitória do colonizador em diversas guerras. Os tupis influenciaram predominantemente a formação do povo brasileiro, sendo a língua tupi considerada língua materna dos neobrasileiros até meados do século XVIII, conforme corroborado por Ribeiro (1995). No entanto, o autor esclarece que outros povos indígenas participaram do processo de formação do povo brasileiro, como os Paresi, escravos preferenciais e os Bororo, os Xavante, os Kayapó, os Kaingang e os Tapuia em geral, considerados inimigos.

Apesar da deficiência de registros legitimamente indígenas, o autor sustenta que

o Brasil é a realização derradeira e penosa dessas gentes tupis, chegadas à costa atlântica um ou dois séculos antes dos portugueses, e que, desfeitas e transfiguradas, vieram dar no que somos: latinos tardios de além-mar, amorenados na fusão com brancos e com pretos, deculturados das tradições de suas matrizes ancestrais, mas carregando sobrevivências delas que ajudam a nos contrastar tanto com os lusitanos (RIBEIRO, 1995, p. 130).

A influência indígena é expressiva e marcante, haja vista se configurar com a raiz elementar do brasileiro. Apesar disso, o negro e o lusitano interferiram inegavelmente na estruturação e aparência do brasileiro.

2.1.2 O negro

Os portugueses começaram a trazer os negros africanos para trabalharem nos engenhos de açúcar após algum tempo de ocupação do litoral. Segundo Ribeiro (1995) naquele primeiro momento, a influência cultural do negro não foi expressiva na formação da cultura brasileira. Ainda assim, o negro assumiu um papel importante tanto no que se refere ao trabalho quanto na inserção persistente, que redefiniu a ligação racial e cultural brasileira. No entanto, a formação de centros humanitários que conservassem a herança cultural africana foi impossibilitada devido a alguns fatores, como: (a) a pluralidade linguística e cultural dos grupos advindos da África, (b) a hostilidade mútua entre eles e (c) o artifício de conter o agrupamento de escravos procedentes de uma mesma etnia, nas mesmas localidades, inclusive nos navios negreiros.

Sendo assim, o processo de aniquilamento das culturas indígenas e negras foi bastante análogo. Por conseguinte, o empreendimento colonial, segundo o autor, através da empresa escravista, instituída na posse de seres humanos pela violência sanguinolenta e repressão austera e constante, “atua como uma mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável” (RIBEIRO, 1995, p. 118). Subjugado a tais desumanidades, qualquer povo é desapropriado de si, abandonando a ele próprio, inicialmente, para ser ninguém, pois se sente diminuído a um ser executor, como um animal de carga; logo, para ser de outro, “quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses” (RIBEIRO, 1995, p. 118).

Apesar de a escravidão ter sido cruel para os negros, Ribeiro (1995, p. 220) relata que a luta mais penosa do “negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”, já que, fora incorporado à contra gosto. Sendo assim, o mais brasileiro dos componentes da população talvez seja o grande contingente negro e mulato, pois, desafricanizado pela escravidão, não sendo nem índio nativo nem branco reinol, só podia encontrar sua identidade como brasileiro.

2.1.3 O lusitano

Os invasores possuíam uma estrutura bem destoante dos povos por eles colonizados, eram oriundos de uma civilização urbana e classista, enquanto os nativos dividiam-se em tribos autárquicas e não estratificadas em classes. Além da Corte, localizada em Lisboa, outro dirigente influentíssimo era “a Igreja católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício. Ouvindo denúncias e calúnias na busca de heresias e bestialidades, julgava, condenava, encarcerava e até queimava vivos os mais ousados”(RIBEIRO, 1995, p.38).

Como se não bastassem os poderios que se fixavam, ainda havia competições de mais entidades desejosas por exercer seu poder, como a Espanha, considerada uma ameaça de monopolização e destruição da lusitanidade. Ademais, Inglaterra e a Holanda também ansiavam pela conquista do Novo Mundo. No entanto, sobre todas elas estava Roma, do Vaticano, a da Santa Sé, considerada o centro de autorização e de consagração de qualquer iniciativa mundial e núcleo da fé dirigida em seu nome por um amplo clero instalado em incontáveis igrejas e conventos. Ribeiro (1995, p. 38) relata que “seguiu-se o poderosíssimo aparato de estados mercantis armados, hostis entre si, mal e mal contidos pela regência papal, tão acatada por uns como atacada por outros”.

A Igreja católica desempenhou ampla influência na formação sociocultural do povo brasileiro. Ribeiro (1995) reitera que a Igreja exerceu autoridade expressiva, intervindo intensamente na vida dos indígenas e negros. No contexto mundial, Portugal ingressava na disputa pelos novos mundos, entusiasmada com a revolução mercantil. Ribeiro diz que esse complexo do predomínio português decorria das energias transformadoras da revolução mercantil, constituída principalmente na nova tecnologia, aplicada na nau oceânica, com velas de mar alto, leme fixo, bússola, astrolábio e canhões de guerra. “Era a humanidade mesma que entrava noutra instância de sua existência, na qual se extinguiriam milhares de povos, com suas línguas e culturas próprias e singulares, para dar nascimento às macroetnias maiores e mais abrangentes que jamais se viu” (1996, p.39).

O estado feudal passa a ser obsoleto, e o processo civilizatório passa para sua era mercantil. Sendo assim, além de protagonizarem o tormento da expansão territorial político-econômico, se intitularam disseminadores da união dos homens numa única cristandade. Conforme ratifica Ribeiro, eles “se davam ao luxo de propor-se motivações mais nobres que as mercantis, definindo-se como os expansores da cristandade católica sobre os povos

existentes e por existir no além-mar” (1995, p.39). Tinham a intenção de expandir a crença modificando a todos através da missão salvadora, exercendo a missão prodigiosa do homem branco, designado por Deus para unir todos os homens numa só cristandade, lastimavelmente dividida em duas esferas, a católica e a protestante.

Tudo isso era novidade para o índio, ou seja, assimilar os acontecimentos era complexo. A partir do choque de culturas nasceram compreensões equivocadas, como a de que os recém-chegados eram deuses. Era um episódio espantoso, a possível explicação para eles advinha de sua mítica, que os novatos poderiam ser enviados pelo deus sol, Maíra. Ribeiro (1995) conta que os índios imaginaram que os recém-chegados seriam pessoas generosas, pois acreditaram que os valores lusitanos se assemelhavam dos seus, corroborando com as crenças e princípios, por exemplo: (a) dar é melhor que receber, (b) não havia roubos, e (c) a coragem e a criatividade eram qualidades enaltecidas. Entretanto, era notável que os saídos do mar, eram horríveis e malcheirosos. Passado o banho e a alimentação, o aspecto e os modos melhoraram. As esperanças superaram os temores daqueles primeiros índios.

A verdade não demorou a aparecer e com ela a decepção. Os indígenas constataram que aqueles que julgaram ser gente de Maíra eram, na verdade, de um bando de enganadores, mentirosos, que lhes ofertavam pequenos apetrechos, porém em permuta lhes extraíam a alegria de viver, e os impregnavam de doenças que os dizimavam aos montes. Ribeiro sinaliza as duas vertentes de mundo que se colidiam: 1) na visão dos colonizadores essa nova terra era um território de exploração em ouro e glórias; 2) para os índios, "o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutas, de flores, de sementes, que podiam dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter” (RIBEIRO, 1995, p. 44-45). Ao passo que o homem branco não via barreiras para conseguir as fortunas que eram convenientes, os índios consideravam a vida como um presente de deuses bons. O autor expõe que na percepção do branco a concepção de vida era relativa ao sofrimento aliado a obrigação do trabalho e subordinação ao lucro, enquanto o índio considerava a vida como uma serena função de existência, numa sociedade solidária.

2.2 O processo de formação do brasileiro

O cunhadismo, segundo Ribeiro (1995), justifica grande parte da formação do povo brasileiro. Essa prática se refere a um costume antigo indígena de incorporar estranhos à sua

comunidade, através da oferta de uma moça índia como esposa. Ao assumir o relacionamento, o estranho constituía laços com aquela comunidade, ou seja, passava a ser um parente do grupo, pois o sistema de parentesco dos índios é classificatório. Para o colonizador essa prática facilitava o processo de conquista das terras e mão de obra em troca de utensílio, já que contavam com um grande contingente de índios e de acordo com o sistema de parentesco dos indígenas, estes deveriam colocar-se a serviço do parente. A partir do cunhadismo se constituem os criatórios de gente mestiça que surgiram nos lugares onde náufragos e degredados se acomodaram. Inicialmente, em suas aldeias, adotando seus costumes, aprenderam a língua e a cultura, alguns chegaram a se estabelecer, outros, no entanto, desenvolveram unidades separadas das aldeias, formadas por eles, suas inúmeras mulheres índias, seus vários filhos, juntamente com diversos parentes das esposas. Desta forma, os índios garantiam a sobrevivência deles, entretanto, iniciou-se uma atividade prejudicial, a economia mercantil. Através do escambo, trocavam artigos europeus pelas mercadorias da terra.

O legado do cunhadismo, conforme afirma Ribeiro, foi o surgimento de uma grande camada de indivíduos mestiços. Por fim, à proporção em que a demanda de mão-de-obra foi crescendo, substituíram o sistema de cunhadismo por guerras de captura dos índios. Outras instituições que influenciaram na gestação étnica do Brasil foram as donatárias e as reduções, nas quais os índios viviam reprimidos pelas ordens dos missionários. Na visão de Ribeiro, o Brasil tem sido, ao longo dos séculos, um moinho de gastar gente, gastaram milhões de índios, milhões de africanos e milhões de europeus. Ribeiro comenta que

foi desindianizando o índio, desafricanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo suas heranças culturais que nos fizemos. Somos, em consequência, um povo síntese, mestiço na carne e na alma, orgulhoso de si mesmo, porque entre nós a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Um povo sem peias que nos atenham a qualquer servidão, desafiado a florescer, finalmente, como uma civilização nova, autônoma e melhor. (1995, p.13)

Nossa origem negra foi responsável pela remarcação do amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais intensas. Ao aprenderem o português, gritado pelos capatazes, que com o passar do tempo utilizaram para a comunicação entre eles, aportuguesaram o Brasil. De acordo com Ribeiro (1995, p. 14) “nossa matriz africana é a mais abasileirada delas. Já na primeira geração, o negro, nascido aqui, é um brasileiro. O era antes mesmo do brasileiro existir, reconhecido e assumido como tal”. A vida do negro fora assombrosa, sobreviveram em condições de violência extrema, em circunstâncias desumanas. O autor

questiona como os índios e os pretos, tendo vivido nesse processo deculturativo, conseguiram conservarem-se humanos. E defende que o fizeram por meio de esforço incomum de autorreconstrução no curso do seu processo de desfazimento. Na qualidade de escravo, apenas havia dois destinos, a morte ou a fuga. Uns optavam pelo suicídio e outros na tentativa da fuga, muitas vezes tinham como consequência, a morte. Durante seus sete a dez anos de vida de intenso trabalho, era vigiado para não concretizar o que tanto sonhava: conquistar a liberdade. Acabavam por morrer de estafa, ou quando inútil para o serviço às vezes conquistava a alforria, a fim de não gerar mais despesas para o senhor, com sua alimentação.

Ribeiro conclui que qualquer povo que vivenciasse essa rotina, por séculos, sairia marcado permanentemente. Ele acrescenta que todos nós, brasileiros, somos feitos da mesma carne daqueles pretos e índios torturados e da mão furiosa que os martirizou. Ribeiro (1995, 120) diz que “a doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos”. Com a herança de descendentes de escravos e de senhores de escravos nos comportávamos e nos comportaremos sempre como escravos da marginalidade destilada e alojada em nós, fruto da agonia propositadamente produzida para fazer sofrer mais, e também do emprego da crueldade sobre homens, mulheres, crianças transformado em alimento de nossa cólera (RIBEIRO, 1995). Essa herança vil faz com que os negros continuem a sofrer o drama de sua dolorosa ascensão de escravo a assalariado e a cidadão, sobre o preconceito racial.

A narrativa brasileira é marcada por escravidão e sofrimento, e como resultado o processo de formação do povo brasileiro foi assinalado por contínuas guerras e conflitos, delineando o embate dos contingentes índios, negros e brancos em um conjunto de enfrentamentos, motivados por diversos aspectos, sendo eles étnicos, sociais, econômicos, religiosos, raciais etc. Aborda, ainda, uma guerra de extermínio, por meio de conflitos interétnicos, que se caracteriza por um movimento secular de um fluxo ecológico entre a população nativa do território e o invasor que flagela a fim de impor um novo tipo de economia e sociedade. Os temas desta guerra são nomeados a seguir: guerra entre portugueses e índios que não aceitaram o jugo luso (Revolta dos Tamoios); guerra entre colonos e jesuítas que defendiam os índios; guerras entre lusitanos e caboclos (Cabanos); guerra entre negros fugidos e senhores de escravos (Palmares) e guerras entre pobres e fazendeiros (Canudos). Esses conflitos tornam-se guerras irreconciliáveis, com a desigualdade imperando. O autor cita que nesse confronto, as forças que se colidem são desiguais: de um lado, sociedades tribais, caracterizadas por uma intensa identificação étnica, que comunga da solidariedade.

Sob outra perspectiva, encontra-se uma estrutura estatal, baseada na aquisição e dominação de um território, “cujos habitantes, qualquer que seja a sua origem, compõem uma sociedade articulada em classes, vale dizer, antagonicamente opostas mas imperativamente unificadas para o cumprimento de metas econômicas socialmente irresponsáveis” (RIBEIRO, 1995, p.169).

Neste ínterim, conflitos entre os invasores também fazem parte da história, colonos e jesuítas guerrearam sem quartel, uma vez que se dividiam por meio de aspectos classistas, racistas e étnicos. Sendo assim, as motivações de colonização dos jesuítas encontravam-se num plano distinto ao da colonização espanhola e portuguesa. Outra contraposição compete às características raciais, entre as três matrizes há um sentimento de preconceito. A liberdade, para os negros era uma pretensão utópica, continuam até os dias atuais a lutarem por um estilo de vida mais justo e igualitário. Ribeiro comenta que as batalhas são fatalmente cruéis, porque só através de coerção que é possível forçar e manter a condição de escravos. A contar da chegada do primeiro negro, até o momento atual, a busca para se libertar do estigma de inferioridade que lhes foi imposto originalmente acontece, e ademais é nutrida por meio de vários tipos de opressão, inibindo intensamente a inserção dos negros no mercado de trabalho como trabalhadores comuns, iguais aos outros, ou de cidadãos com os mesmos direitos. (RIBEIRO, 1995).

Outra condição imposta desde tempos antigos é a segregação de caráter essencialmente classista, que se caracteriza pela luta entre proprietários e a classe trabalhadora. Nos conflitos está sempre presente o recrutamento de mão de obra para a produção mercantil. Ribeiro (1995, p. 176) relata que “no plano econômico, o Brasil é produto da implantação e da interação de quatro ordens de ação empresarial, com distintas funções, variadas formas de recrutamento da mão de obra e diferentes graus de rentabilidade”. A empresa escravista fora considerada pelo autor como a principal. A outra empresa, utilizada como forma alternativa de colonização, foi a empresa jesuítica, estabelecida na mão de obra subserviente dos índios. Uma terceira, com alcance social notável, se refere às múltiplas microempresas de produção de gêneros de subsistência e de criação de gado, baseadas em diferentes formas de aliciamento de mão de obra, incorporam os mestiços de europeus com índios e negros dando corpo ao que se tornaria o povo brasileiro. Essas empresas, cada qual com seus objetivos específicos, operaram a fim de viabilizar o sucesso do empreendimento colonial português no Brasil. A quarta empresa foi composta pelo núcleo portuário de banqueiros, armadores e comerciantes de importação e exportação. Compunham o elemento

dominante da economia colonial e o mais lucrativo dela.

Acerca do processo de formação sociocultural, Ribeiro acrescenta a visão de conjunto do processo de urbanização brasileira, defendendo que o Brasil nasceu já como uma civilização urbana, separada em partes rurais e citadinas. O autor caracteriza que a função principal dessas cidades e vilas, grandes e pequenas, que formavam agências de uma civilização agrário-mercantil, era administrar a ordenação colonial da sociedade brasileira, unificando-a às tradições religiosas e civis da Europa pré-industrial e fazendo-a proporcionar proventos à Coroa portuguesa. “Como tal, eram centros de imposição das ideias e das crenças oficiais e de defesa do velho corpo de tradições ocidentais, muito mais que núcleos criadores de uma tradição própria” (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Quanto ao aspecto agrário brasileiro, Ribeiro aponta as extensões surpreendentes dos latifúndios, o monopólio da terra e a monocultura. Associa o ameaçador êxodo rural com a saturação das cidades, resultando em uma vida difícil da população urbana, formando-se um modelo político-econômico que estratifica a população brasileira. Ribeiro (1995, p. 212) diz que

a estratificação social gerada historicamente tem também como característica a racionalidade resultante de sua montagem como negócio que a uns privilegia e enobrece, fazendo-os donos da vida, e aos demais subjugando e degradando, como objeto de enriquecimento alheio. Esse caráter intencional do empreendimento faz do Brasil, ainda hoje, menos uma sociedade do que uma feitoria, porque não estrutura a população para o preenchimento de suas condições de sobrevivência e de progresso, mas para enriquecer uma camada senhorial voltada para atender às solicitações exógenas.

A distância social entre ricos e pobres, a discriminação sofrida pelos negros, mulatos e índios são situações alarmantes, haja vista serem problemas presentes na sociedade brasileira atual. O negro tem sofrido em busca da conquista de um lugar na sociedade, a ele foram negadas a terra, escolas e assistência, lhe restaram discriminação e punição, apesar de ter construído a nação brasileira. Muitos negros migraram para as cidades, descobrindo um lugar menos hostil. Formaram os bairros africanos, onde se ergueram as favelas. “Desde então, elas vêm se multiplicando, como a solução que o pobre encontra para morar e conviver. Sempre debaixo da permanente ameaça de serem erradicados e expulsos”. (RIBEIRO, 1995, p. 222)

Ribeiro (1995) diz que ainda está presente na atualidade em nossa sociedade uma mentalidade assimilacionista, que impele aos brasileiros o desejo de que os negros se dissipem para que a branquização progressiva da população ocorra. A particularidade

constitutiva do racismo brasileiro é que ele não acontece sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. A democracia racial está atrelada com a prática de uma democracia social, na qual negros e brancos compartilhem de oportunidades iguais sem qualquer tipo de disparidade. A configuração histórico-cultural brasileira, composta como uma variedade de áreas culturais configura uma cultura nacional com alto grau de homogeneidade. Em cada uma delas, muitos brasileiros, por meio de gerações, buscam saídas para seus problemas essenciais, motivações e esclarecimentos que se lhes aparentam um modo adequado e imperativo de demonstrar sua humanidade e sua brasilidade. Organizam-se como membros de uma sociedade maior, na qual se relacionam como subculturas, agindo internamente de maneira distinta da que faria como o estrangeiro. Os membros dessa sociedade por serem parte “do mesmo processo civilizatório que as atingiu quase ao mesmo tempo; de terem se formado pela multiplicação de uma mesma protocélula étnica e de haverem estado sempre debaixo do domínio de um mesmo centro reitor”, não estão predispostos a definições étnicas conflitivas. (RIBEIRO, 1995, p. 254)

2.3 A identidade brasileira

A fim de aclarar acerca da questão identitária brasileira, faz-se necessário retomar alguns pontos marcantes vividos pelos brasileiros, como os inúmeros conflitos, que assinalaram nossa história e se configuram como construto para comportamentos ou a recusa de ações no presente. O autor, ao introduzir o capítulo acerca do processo sociocultural, abordando sobre as guerras do Brasil, lança o seguinte questionamento: “Às vezes se diz que nossa característica essencial é a cordialidade, que faria de nós um povo por excelência gentil e pacífico. Será assim?” (RIBEIRO, 1995, p. 167). Tal pergunta pode gerar variadas reflexões, somos frequentemente elogiados por nossa cordialidade e simpatia, no entanto somos um povo marcado por conflitos com vistas a impedir a imposição de ideias, costumes e o trabalho escravo.

Backes (2000, p. 20) relata que

vários autores, de diferentes áreas, dedicaram-se à descrição do que é ser brasileiro através da acentuação de alguma característica psicológica ou caracterológica. Por exemplo, a interpretação naturalista diz que o brasileiro é alegre, cordial, preguiçoso, malandro, pouco sério, contra a moral civilizada, em função de características de raça, sexualidade, entre outras. Já a interpretação histórico-crítica considera um único elemento – como, por exemplo, considerações raciais, patriarcado,

mentalidade colonial – para generalizar e garantir a identidade “original” brasileira.

Há quem diga que o motivo dessa fama de alegres, simpáticos e cordiais que carregamos, tenha sido, em partes, fomentada pelo estrangeiro, através do personagem criado por Walt Disney, o Zé Carioca. O autor explicita uma dicotomia na conduta da classe dominante, que também pode ser norteadora para a compreensão da fama que nós brasileiros possuímos. Um dos estilos se refere à presença marcante da cordialidade nas relações com seus pares; enquanto o outro, definido pelo menosprezo no tratamento com os que lhe são socialmente inferiores. Sendo assim, é possível verificar na mesma pessoa a representação de dois papéis, “conforme encarne a etiqueta prescrita do anfitrião hospitaleiro, gentil e generoso diante de um visitante, ou o papel senhorial, em face de um subordinado” (RIBEIRO, 1995, p. 217).

Ademais, a raça e a etnia brasileira assumem um papel marcado pela mestiçagem, que floresceu naturalmente, fruto que apesar de reprimido não pode ser contido. Os povos aqui existentes passaram por um processo de deculturação. Sem identidade nacional, uma vez que a cultura e identidade de cada um haviam sido arrancadas, o brasilíndio, como o afro-brasileiro, encontra-se em um processo isento de referência, “existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ningundade de não-índios, não-europeus e não-negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira” (RIBEIRO, 1995, p. 131).

Nós brasileiros levamos conosco, segundo Ribeiro (1995, p. 120), “a cicatriz do torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista”, configurando-se, assim, uma de nossas piores heranças. Ele acrescenta que atualmente ainda há autoridades que têm inflamada a predisposição a torturar e fazer do pobre um ser servil e sem valor. No entanto, o autor defende que esta cicatriz combinada com a crescente indignação poderá nos fortificar no futuro, para que possamos combater tais injustiças e criar uma sociedade solidária.

Divididos em tipologias de classes, nós brasileiros estamos instituídos a uma estrutura de classes que “engloba e organiza todo o povo, operando como um sistema autoperpetuante da ordem social vigente” (RIBEIRO, 1995, p. 209). Com o controle inerente estão as classes dominantes, as classes intermediárias são as mais dinâmicas e as classes urbanas se configuram na esfera mais combativa. Consequentemente, a prevalência está nas classes oprimidas, “só capazes de explosões catárticas ou de expressão indireta de sua revolta” (RIBEIRO, 1995, p. 209). Na maioria das vezes estão fadadas a seu destino, já que não se

sentem capazes de organizarem-se e confrontarem os donos do poder. A distância entre as classes ricas e as pobres tem sido contínua e extensa no Brasil. As diferenças sociais são fixadas pela fria indiferença com que as classes dominantes tratam o “depósito de miseráveis”, que é constituído da mão de obra de que carecem. O autor acrescenta que a classe dominante “bifurcou sua conduta em dois estilos contrapostos. Um, presidido pela mais viva cordialidade nas relações com seus pares; outro, remarcados pelo descaso no trato com os que lhe são socialmente inferiores” (RIBEIRO, 1995, p. 217).

Os brasileiros, apesar de terem preconceitos relacionados à raça ou cor, conforme fora supracitado, possuem, sobretudo, preconceito quanto à classe social. Devido à distância social que separa pobres e remediados, analfabetos ou letrados, “como detentores de um saber vulgar transmitido oralmente ou de um saber moderno, como herdeiros da tradição folclórica ou do patrimônio cultural erudito, como descendentes de famílias bem situadas ou de origem humilde” criam oposições maiores entre pobres e ricos do que negros e brancos (RIBEIRO, 1995, p. 236).

Embora tenha havido algum movimento econômico no Brasil, o país não ascende devido à perpetuação de uma estrutura sociocultural obsoleta. As divergências de interesses entre o patronato empresarial, do passado e da atualidade, e os interesses do povo brasileiro travam o desenvolvimento global do país. Darcy Ribeiro compara as classes dirigentes brasileiras aos consulados romanos, já que ao longo de séculos têm agido “como representantes locais de um poder externo, primeiro colonial, depois imperialista, a que servem como agentes devotados e de quem tiram sua força impositiva.” Em virtude disso a elite econômico-financeira do Brasil não se julga responsável “... pelo destino da população que, a seus olhos, não constitui um povo, mas uma força de trabalho, ou melhor, uma fonte energética desgastável nas façanhas empresariais” (RIBEIRO, 1995, p. 256).

Outro aspecto a ser considerado é a população urbana que, em busca de soluções, edificou favelas, pois a deixam próxima do seu trabalho e constituem uma formação de uma comunidade que gera a noção de pertencimento, haja vista a vida social que se constitui. Conjuntamente, com a solução, problemas foram criados, como a violência, o crime organizado e as drogas como fonte de emprego, subsidiado pelo vício que possui os norte-americanos como principais mantenedores (RIBEIRO, 1995). Além de defender uma reforma urbana, Ribeiro relata que as populações urbanas brasileiras também sofrem um processo de deculturação. Assim como a vida fora dura no primeiro século, a batalha da massa urbana continua brutal. Casualmente integram-se nos festivais, como o Carnaval e cerimônias de

Candomblé, como paixões esportivas coparticipadas. “Esses marginais não devem, porém, ser confundidos com a secular população favelada das grandes cidades, que de fato são suas principais vítimas” (RIBEIRO, 1995, p. 205). O autor destaca que vitimadas, por vezes, sem família, em uma sociedade matricêntrica, mulheres fazem o impossível para criarem seus filhos, que possuem vários pais. Esse tipo de mulher, refém ao passo que extraordinária é ignorada pela sociedade, dita cheia de valores cristãos.

A favela também foi o cenário que o negro rural encontrou para viver. Quando lá chegaram se depararam com negros de antiga extração, que “já haviam construído uma cultura própria, na qual se expressavam com alto grau de criatividade. Uma cultura feita de retalhos do que o africano guardara no peito nos longos anos de escravidão, como sentimentos musicais, ritmos, sabores e religiosidade” (RIBEIRO, 1995, p. 222). Apoiado a precários alicerces, o negro urbano oferta uma grande beleza para a cultura popular brasileira. A partir desta cultura é que se constitui o nosso Carnaval, o culto de Iemanjá, a capoeira e diversas manifestações culturais. Sendo assim, o negro busca oportunidades para expressar o seu valor, em diversos campos em que não se exige escolaridade, como na música popular, no futebol e em outras formas menos visíveis de competição e de expressão. “O negro vem a ser, por isso, apesar de todas as vicissitudes que enfrenta, o componente mais criativo da cultura brasileira e aquele que, junto com os índios, mais singulariza o nosso povo” (RIBEIRO, 1995, p. 223).

Segundo Ribeiro (1995), os brasileiros são, na contemporaneidade, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e, ainda, considera-os um dos povos mais integrados socialmente. Como mestiços na carne e na alma o desafio de consolidar nossa competência, nossos costumes e culturas específicos é latente. Há de se traçar um conceito de povo legítimo que abarque a todos sem discriminação e desigualdade, em todos os direitos, que devem auxiliar a população brasileira como um todo. Nesse país mestiço, além de constituirmos a maior das nações neolatinas, pela amplitude populacional, começamos a sê-lo, também, pela criatividade artística e cultural. Ademais, o autor classifica o Brasil como uma nova Roma, tardia e tropical, que por ser racialmente lavada em sangue índio, em sangue negro, torna-se melhor.

Parece oportuno que os brasileiros conheçam sobre suas raízes e entendam cada vez mais sobre seu processo de formação para que tomem profunda consciência a partir de uma visão de conjunto do Brasil e da América Latina. Portanto, é desejável que a consciência, que ainda está sendo construída pelo povo brasileiro, vise a um indivíduo mais humano, com características diferentes, mais solidário e fraterno. Ribeiro destaca que o Brasil precisa

buscar o progresso tecnológico a fim de ser uma potência econômica, de progresso autossustentado. A população brasileira está se edificando na batalha para prosperar no futuro, como uma nova sociedade, mestiça e tropical, honrada por si mesma. “Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra” (RIBEIRO, 1995, p. 453 - 454).

2.4 O aspecto cultural

A produção e o interesse cultural têm sido considerados, por muitos, como uma cópia do estrangeiro. Ortiz (2012) afirma que a ideia de imitação passa a não ter fundamentação, uma vez não houve um consumo impensado ou passivo, a intelectualidade procedia à seleção dos referências teóricos, ou seja, houve “na realidade uma defasagem entre o momento de produção cultural e o momento de consumo” (ORTIZ, 2012, p. 30). A necessidade de consumo de produtos culturais era existente e naquela época a solução era a importação a fim de suprir “as necessidades internas brasileiras, a escolha se faz assim “naturalmente”. O dilema dos intelectuais do final do século é o de construir uma identidade nacional” (ORTIZ, 2012, p. 30). Para Ortiz (2012), no final do século dezenove, o discurso da cultura começa a ganhar espaço.

Atualmente a construção de Brasil, no que se refere à produção cultural, se apresenta forte e solidificada, já que há a demarcação de identidade nacional e a nação possui produções culturais próprias. Há uma gama diversificada de expressões culturais brasileiras espelhadas na formação do ser brasileiro em diversas esferas, como na música, teatro, cinema, artes plásticas, danças, tradições, hábitos, entre outras. No entanto, há que se estimular e impulsionar essas expressões culturais, pois apesar de políticas de incentivo, como a Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (doravante Pronac), a cultura não chega a todos os cantos do Brasil e nem sempre todos os brasileiros têm um panorama da extensão e riqueza cultural do seu país.

Em contraponto, ingenuidade seria pensar que a formação da identidade nacional não tivesse relação alguma com o poder, uma vez que historicamente somos marcados pela relação “parasita e parasitado”, conforme expostos por Ortiz (2012, p.25). No entanto, sabe-se que as manifestações culturais não são oriundas do Estado, apesar de ter influenciá-las, não as

determina sozinho. O Estado se configura, assim, um meio eficaz nesse processo, porém não é exclusivo. É notório que as relações entre cultura e Estado são muito antigas no Brasil. O período Vargas, provavelmente, demonstre o ápice dessa relação. O autor esclarece que

falar em cultura brasileira é falar em relações de poder. (...) Na verdade, a luta pela definição do que seria uma identidade autêntica é uma forma de se delimitar as fronteiras de uma política que procura se impor como legítima. Colocar a problemática dessa forma é, portanto, dizer que existe uma história da identidade e da cultura brasileira que corresponde aos interesses dos diferentes grupos sociais na relação com o Estado (ORTIZ, 2012, p. 9).

No governo Vargas durante o período proclamado do Estado Novo (1937-1945), o componente cultural se encontrava nas diretrizes de governo. Em discurso proferido em 10 de maio de 1936, a importância do fortalecimento do ideal de nação é estimulado, com as seguintes palavras:

Precisamos recompor e estruturar solidamente os princípios básicos da nacionalidade. E isto só será possível mediante uma articulação completa e estreita de esforços, solidarizando vontades e consciências, reforçando os vínculos da família, da religião e do Estado, empenhando todos os nossos valores morais num movimento profundo e convergente de disciplina e educação, capaz de sobrepor-se aos particularismos e dissensões (sic) estereis e de transformar-se numa corrente poderosa de opinião nacional. (VARGAS, 1942, p. 345, apud ARAÚJO & BARBOSA, 2016, p. 78).

Araújo e Barbosa explicam que a fórmula de identidade e de nação não pode ser atribuída exclusivamente a Getúlio Vargas, visto que o projeto incluiu diferentes políticos, órgãos oficiais, setores influentes da sociedade e, ademais, intelectuais e artistas. Eles defendem que “mais que uma criação de Vargas, ou um projeto político de quem quer que seja, esse discurso de identidade guarda relações estreitas com o próprio clima da época, com o momento de instabilidade e crise do liberalismo” (ARAÚJO & BARBOSA, 2016, p. 79). Ou seja, o Brasil passava por transformações intensas, principalmente no que concerne a sua identidade, devido a um rápido processo de urbanização e da convivência com diferentes culturas. Culturas estas que seriam “submetidas, porém, a um matrimento de certa forma já orientado pelo Estado” (SIQUEIRA, 2012, p. 2, apud ARAÚJO & BARBOSA, 2016, p. 81).

Especificamente no meio cultural, podemos observar várias influências reforçadas pelo Estado na era Vargas, como é o caso do samba. Paranhos (2015, p. 48, apud ARAÚJO & BARBOSA, 2016, p. 94) cita a representatividade que o samba tem na cultura popular brasileira, “dentro ou fora do país, entre nativos ou estrangeiros, somos inevitável e

automaticamente remetidos ao samba”. Sendo o samba um dos aspectos mais intensos da identidade nacional, logo foi consumido pelo mercado como cultura de massas, auxiliando na solidificação da imagem do Brasil como terra do samba e do carnaval. Logo, Vargas se apropria da simbologia deste ritmo musical, utilizando o samba em seu grande projeto de construção de uma identidade nacional, disso que viemos até aqui chamando de uma cultura oficial.

Há diversos outros exemplos que aclaram a formação identitária brasileira, bem como o amálgama dos aspectos que formam o componente cultural brasileiro, no entanto, me absterei ao exemplo do samba, que tem uma representatividade singular, já que o foco desta pesquisa se dá na observação desses aspectos não apenas em sua historicidade, mas, especialmente, na visão dos brasileiros usuários dos LD analisados nesta dissertação. Temos sido construídos na pluralidade de etnias, raças, cores, sotaques, jeitos, costumes, relações. O componente cultural brasileiro com “a ideia de pluralidade encobre, no entanto, uma ideologia de harmonia, característica do modelo de pensamento de Gilberto Freyre” (ORTIZ, 2012, p. 93). Freyre utiliza conceitos bipolares, em suas obras Casa-grande e senzala, sobrados e mucambos, nação e região, para exemplificar a realidade nacional oriunda da diversidade.

Destaco que, conforme Ortiz (2012, p. 142) declara, “a cultura enquanto fenômeno de linguagem é sempre passível de interpretação, mas em última instância são os interesses que definem os grupos sociais que decidem sobre o sentido da reelaboração simbólica desta ou daquela manifestação”. Sendo assim, a configuração da identidade cultural brasileira é edificada por meio do amálgama das raízes e das construções presentes e futuras da realidade que nos cercam.

A partir desta configuração, o entendimento do ser brasileiro perpassa toda esta historicidade que representa a brasilidade atual. Há traços de nossa história que perduram em nossa realidade contemporânea, como resquícios de preconceito e racismo, separação e segregação de comunidades culturais levando em conta o status social, uma crença errônea de que um ser é superior ao outro, um povo subjugado ao poderio das classes dominantes. Desta forma, a sala de aula pode ser o ambiente de fomento a diversidade, respeito mútuo, valorização cultural e identitária, e conseqüentemente o LD é um dos instrumentos pelo qual a construção e o reconhecimento da brasilidade devem ser promovidos. Conforme o PNLD (2015, p. 39) o livro didático de língua estrangeira moderna tem um espaço importante, já que elaborado segundo um quadro de fundamentos teórico-metodológicos tendo em vista a orientação de “atividades do ensino escolar que propiciem aos estudantes o acesso a

conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais”.

A verificação se a obra apresenta textos representativos das comunidades “falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas” se refere a um dos critérios eliminatório específico, para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2015, p. 39). Assim, observa-se que a valorização do que somos e do respeito ao que o outro é se torna imprescindível no corrente cenário educacional, se configurando uma exigência das políticas públicas educacionais. Ainda, o requisito de “textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam” é mais um indicativo que configura a relevância dada à cultura no ensino de línguas estrangeiras que, na verdade, transcende a esfera de aprendizagem de línguas e culmina na “participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações” (BRASIL, 2015, p. 39).

No primeiro capítulo, considerei os processos de ensino e de aprendizagem de línguas permeados pela cultura, portanto teçi algumas considerações acerca da demanda de aprendizagem de línguas estrangeiras, do livro didático e da prática docente neste contexto de ensino. Realizei um breve levantamento acerca das abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira, dando destaque ao ensino pautado na cultura e nos letramentos, em particular nos letramentos crítico e visual, já que dialogam diretamente com a proposta de formação cidadã, fundamentada na ética e convivência social. Desta maneira, expus acerca de alguns prejuízos que podem ser causados pela existência de estereótipo, preconceito, discriminação e desigualdade na formação do indivíduo. Ainda, propus temáticas voltadas à (des)aprendizagem e (des)construção a fim de que se promova uma educação pautada no respeito, igualdade e empoderamento do aluno como agente transformador.

Considerando nossas raízes e as demandas imperativas para a formação de um povo brasileiro mais ético e cidadão, este trabalho tem o objetivo de verificar se essa valorização e respeito à própria identidade do estudante brasileiro é promovida no LD. Desta forma, no segundo capítulo apresentei sobre as matrizes formadoras do Brasil a fim de proporcionar um panorama histórico de nossas raízes, que são entendidas como construtos formadores da nossa identidade, podendo, desta forma, ser fonte tradutora de vários comportamentos e valores

culturais que possuímos. A seguir descrevo os processos realizados para a análise do material e interpretação da voz do aluno, além disso, delinco o público investigado e a constituição das coleções didáticas pesquisadas.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Procedimentos de análise dos dados

São apresentados, neste capítulo, os pressupostos e os procedimentos metodológicos que conduziram a pesquisa qualitativa que se apresenta nesta dissertação. A partir do questionamento definido, (Como os aspectos culturais brasileiros foram abordados nos LD *Alive high* e *American Big Picture*, sob o aspecto da (des)construção de estereótipos?), investiguei acerca de métodos que possibilitaram a efetivação deste estudo. As respostas apresentadas no decorrer desta dissertação tiveram como base os pressupostos teóricos, fundamentados no ensino de língua estrangeira baseado na cultura, nos letramentos crítico e visual, nos processos de desconstrução de conceitos estereotipados e formação da identidade nacional brasileira. Sendo assim, estes pressupostos serviram de guia para as análises das coleções, que foram feitas por mim, enquanto pesquisadora, e para a observação da visão dos alunos.

A metodologia empregada neste estudo foi, inicialmente, bibliográfica, fundamentada em teóricos como Kramsch (1993, 1998), Brown (1994, 2001), Joly (2005), Ferraz (2008, 2010), Mattos e Valério (2010). Buscou-se examinar elementos sobre os diferentes conceitos de cultura, sua relação com a língua e também seu papel no ensino e aprendizagem e como o elemento sociocultural pode auxiliar na (des)construção de estereótipos culturais. Outros estudos foram levantados, como, o conceito de desconstrução de Derrida, o letramento crítico e a pedagogia do oprimido de Freire, com o intuito de verificar a eficácia de abordagens que busquem um posicionamento crítico e libertador. Além de uma análise documental dos LD supracitados, na qual foi observado se os livros possuem uma abordagem em que estereótipos estejam presentes, foi realizada uma análise acerca da opinião dos alunos que utilizam os materiais, através de um questionário que visa investigar a percepção e recepção dos aspectos culturais abordados nos livros. A intenção é observar se esses aspectos foram apoiados em uma perspectiva crítica que visa o desenvolvimento social do aluno, ou em uma abordagem que limita o aluno, tornando-o apenas um receptor e reproduzidor de ideias pré-determinadas socialmente. Desta forma, as informações foram obtidas através da análise dos livros didáticos, juntamente com a investigação das opiniões dos usuários dos livros, os alunos.

Para análise dos LD foi utilizada uma ficha com critérios pré-estabelecidos a fim de

que servisse de guia para a observação da presença de aspectos culturais, a maneira como são tratados, as nacionalidades às quais são feitas referências e, ainda, se existe a presença de aspectos não condizentes a uma educação pautada em respeito e valores éticos, como preconceito, desigualdade, discriminação e estereótipo. Essa ficha foi norteadora do processo e ademais poderá contribuir para futuras avaliações de materiais didáticos.

Livro: _____

1. O livro aborda

a) aspectos culturais mundiais? Como?

b) aspectos culturais brasileiros? Como?

c) imagens focalizando aspectos culturais? Como?

d) aspectos culturais de países de LI? Como?

2. Quais assuntos são mais recorrentes?

3. Que representações do Brasil são percebidas no LD?

4. Há a presença de preconceitos, discriminação, desigualdade ou estereótipo no LD. Se sim, cite a página.

Presença de	Tipo	Localização no LD
Preconceitos	condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência	_____
Discriminação		_____
Desigualdade		_____
Estereótipo		_____

5. O livro oferece oportunidades de expressão de opinião ao aluno? Se sim, cite exemplos.

6. Nacionalidades das imagens dos LD.

Nacionalidade	Quantidade
Brasileira	_____
Anglófonas	_____
Dupla Nacionalidade	_____
Outras Nacionalidades	_____

Nacionalidades Anglófonas	Quantidade
Britânica	
Norte Americana	
Canadense	
Australiana	
Sul-Africana	
Indiana	
Queniana	

FIGURA 1: Ficha de análise dos aspectos culturais dos livros didáticos de língua inglesa.
Fonte: Autora.

Com relação à participação dos alunos, foi utilizado o seguinte questionário, destinado a estudantes de duas instituições federais que adotam as obras *Alive high* e *American Big Picture*, sendo esta pesquisa orientada a aspectos culturais a partir de imagens, brasileiros, anglófonos ou de países que não são falantes de inglês e português. Ainda, os voluntários foram questionados a respeito da opinião pessoal com relação à importância da presença de aspectos culturais em LD de LI. Posteriormente, a visão acerca do tratamento dado ao Brasil pelos produtores do livro é o alvo da questão sete, que serviu como orientação para possíveis inferências. Além disso, buscou-se investigar se os alunos identificaram algum tipo de desigualdade, estereotipagem, preconceito ou discriminação no LD e se percebem espaço incentivado pelo LD para expressar opinião e ser crítico no que concerne a aspectos culturais.

Prezado aluno, este questionário tem a finalidade de observar aspectos do seu livro didático de língua inglesa. É importante que você responda com sinceridade e empenho.

O questionário é anônimo e as informações serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa acerca do livro didático. Ao responder, você está consentindo o uso das respostas na pesquisa. Se não quiser participar, devolva ao aplicador.

1. Qual é sua idade? _____

2. Qual é o seu sexo? () Feminino () Masculino

3. Marque um (X) nos aspectos que você consegue identificar no seu livro didático de língua inglesa utilizado na escola.

Depois, considere todos os aspectos, atribuindo-lhes uma nota de 1 a 4, segundo seu grau de importância.

() aspectos culturais mundiais

- (1) muito importante (2) importante
(3) pouco importante (4) sem importância

() aspectos culturais brasileiros

- (1) muito importante (2) importante
(3) pouco importante (4) sem importância

() imagens focalizando aspectos culturais
 (1) muito importante (2) importante
 (3) pouco importante (4) sem importância

() aspectos culturais de países de língua inglesa
 (1) muito importante (2) importante
 (3) pouco importante (4) sem importância

4. Dos assuntos listados no seu livro didático, quais inicialmente chamam mais sua atenção? Por que?

5. Quais aspectos culturais você gostaria que o seu livro abordasse? Por que?

6. Você acha que aspectos culturais devem ser abordados no livro didático de língua inglesa? Se sim, cite exemplos.

7. Há representações do Brasil no seu livro didático de língua inglesa?
 () Sim () Não
 Se sim, como você acha que o Brasil foi representado? Justifique.

8. Você percebe em alguma unidade do livro didático elementos que reproduzem preconceitos, discriminação e desigualdade?
 () sempre () frequentemente () as vezes
 () raramente () nunca
 Em caso positivo, justifique apresentando exemplos.

9. Na sua opinião, o livro didático utilizado oferece alguma oportunidade para que você expresse sua opinião e seja crítico com relação aos aspectos culturais apresentados?
 () sempre () frequentemente () as vezes
 () raramente () nunca

Justifique sua marcação enfocando como isso acontece ou não.

Obrigada por sua colaboração!

FIGURA 2: Questionário para coleta de dados acerca da percepção dos alunos com relação ao LD.
 Fonte: Autora.

3.2 Público alvo

No que se refere ao público alvo, esse se encontra em contextos de não imersão na cultura em que ocorre a língua estudada. Os alunos que utilizam a coleção *Alive high* são adolescentes que realizaram um processo seletivo para ingressarem em uma escola federal na capital de Minas Gerais. Vale ressaltar que os alunos brasileiros de Ensino Médio do CEFET-MG formam grupos mistos que, ao estudarem inglês, têm suas turmas divididas e se dirigem para laboratórios de idiomas, a fim de terem condições mais apropriadas para o aprendizado de uma nova língua. Essa realidade diferencia a escola supracitada da maioria das escolas

públicas brasileiras. A carga horária do idioma corresponde a duas horas aulas semanais.

Na época em que os dados foram coletados, as turmas estavam cursando o terceiro bimestre, portanto já tinham um bom período de suposto contato com o LD. O total de voluntários que analisaram os livros *Alive High* foi 48, dentre esses, 20 cursavam o primeiro ano, 13 o segundo ano e 15 o terceiro ano do Ensino Médio. Cada turma analisou o livro específico de sua série escolar. A faixa etária de 46 alunos do grupo era de 14 a 18 anos e 19 dos voluntários são do sexo feminino.

Os estudantes que utilizam a coleção *American Big Picture* são brasileiros e estudam em uma escola militar situada na cidade de Barbacena, Minas Gerais. É importante ressaltar que a escola utilizada para fazer a pesquisa é pública, mas apresenta uma realidade bastante diferenciada da maioria das escolas públicas brasileiras. Trata-se de escola federal de ensino médio, chamada Escola Preparatória de Cadetes do Ar (doravante EPCAR). O Curso Preparatório de Cadetes do Ar (doravante CPCAR) é ofertado a fim de cumprir uma missão, que é preparar os jovens para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores (doravante CFOAv) da Academia da Força Aérea (doravante AFA), em Pirassununga, São Paulo. O Ensino Médio é cursado concomitantemente com a formação militar, CPCAR. Os alunos que participaram da pesquisa são todos do sexo masculino, têm entre 14 a 20 anos, oriundos de diversos estados brasileiros. A escola em questão passou a admitir alunas no ano de 2017, portanto não houve participação delas na pesquisa, já que os questionários foram respondidos em 2016. Os voluntários ficam em regime de internato durante a semana, com licenciamentos concedidos nos fins de semana, feriados, férias e recessos escolares.

Para ingressarem na EPCAR os alunos realizam um exame de admissão em que uma das disciplinas contempladas é a língua inglesa. Há a exigência de que o aluno tenha os conhecimentos iniciais de inglês. Ao serem aprovados os adolescentes realizam uma preparação à vida militar, que dura em torno de 23 dias. Após esse período, os alunos são submetidos a provas de nivelamento que os distribui, de acordo com sua proficiência, em quatro níveis distintos. São oferecidas três aulas semanais em um ambiente com toda infraestrutura destinada ao ensino de idiomas.

Os alunos responderam ao questionário durante a aula de língua estrangeira, portanto poderiam recorrer ao LD caso sentissem necessidade ou desejo, sendo facultada a consulta ao LD os alunos elegeram se preferiam basearem-se apenas em suas memórias ou não. O questionário foi aplicado em uma turma usuária de cada livro. A pesquisa foi realizada no último trimestre do ano letivo, o que também, supostamente, aponta o conhecimento do

material por parte dos usuários.

Com relação à coleção *Alive high*, três turmas foram ouvidas, totalizando os três livros da coleção. A coleção *American Big Picture* possui seis livros, porém foram observados nesta pesquisa três livros da coleção; A2, B1 e B1+; pois são os utilizados pelo público alvo. Cinco turmas responderam ao questionário, pois cada livro é utilizado em duas séries, sendo estudado em uma série da unidade 1 a 6 e na série seguinte da unidade 7 a 12. Como foi supracitado, o aluno ao ingressar na escola realiza um exame de admissão que contempla a língua inglesa, eliminando, desta forma, a utilização da primeira parte do livro A2. O número de voluntários que analisaram a coleção *American Big Picture* foi 65, dentre esses 21 cursavam o primeiro ano, 14 o segundo ano e 30 o terceiro ano do Ensino Médio. Os participantes são todos do sexo masculino e 47 possuem entre 14 e 18 anos e 18 entre 19 e 22 anos.

Livro	Quantidade de Unidades	Turmas/ Série/ Nível	Quantidade de voluntários
Alive high 1	8	1 ^a	20
Alive high 2	8	2 ^a	13
Alive high 3	8	3 ^a	15
			Total: 48

Quadro 1: Análise da Coleção *Alive High*
Fonte: Autora.

Livro	Quantidade de Unidades	Turmas/ Série/ Nível	Quantidade de voluntários
American Big Picture A2	0	(Parte 1) não há	Não há este nível na escola.
	6	(Parte 2) 1 ^a / A2	09
American Big Picture B1	6	(Parte 1) 1 ^a / B1a	12
	6	(Parte 2) 3 ^a / B1b	14
American Big Picture B1+	6	(Parte 1) 2 ^a / B1a+	14
	6	(Parte 2) 3 ^a / B1b+	16
			Total: 65

Quadro 2: Análise da Coleção *American Big Picture*
Fonte: Autora.

As análises dos dados foram apresentadas de maneira descritiva, utilizando os 113 questionários respondidos pelos alunos que utilizam os volumes supracitados de cada coleção. Previamente, os LD foram observados a partir da fundamentação teórica contemplada na revisão bibliográfica para fins de investigação dos aspectos culturais apresentados nesses.

Antes de iniciar as análises dos livros didáticos à luz dos aspectos culturais contidos neles, é importante ressaltar que os questionários foram respondidos durante as aulas de língua inglesa, visando, assim, à aclimatação com a atmosfera de ensino e aprendizagem do idioma, e, além disso, oportunizar aos voluntários a recorrerem ao LD, caso desejassem, para responderem ao questionário, sendo facultada a eles a decisão de utilizar o livro ou fazer uso apenas de suas memórias. Ademais, segue uma explanação sobre a organização dos materiais, para que haja a ambientação com os livros a serem analisados e a compreensão dos objetivos gerais, ao observar a totalidade da obra, assim como dos específicos ao considerar cada seção do livro. Em seguida, o estudo dos livros foi feito a partir das perspectivas fundamentadas com base nos teóricos supracitados. Posteriormente, a avaliação do aluno com relação ao LD que ele utiliza foi considerada a fim de investigar a maneira como o usuário enxerga o material que ele utiliza. Por conseguinte, a comparação das duas visões foi o norteador para as conclusões da investigação. Portanto, segue a explanação acerca da organização das coleções e no capítulo seguinte, as análises dos LD sob a perspectiva desta pesquisadora e dos alunos, usuários dos LD.

3.3 Organizações das coleções

3.3.1 Alive High

Darei início pela coleção *Alive High*, destinada a alunos do Ensino Médio brasileiro como público alvo. Seus autores são brasileiros e ao apresentarem o livro relatam que a coleção tem uma abordagem complexa que se estende não apenas ao ensino de língua para comunicação, mas também para reflexão e ação na sociedade. Conforme mencionado no manual do professor, a coleção atende às finalidades estabelecidas no Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Além disso, os autores relatam no livro do professor que as práticas sociais da linguagem são estimuladas através de sugestões para a busca de oportunidades que levem o aluno a aprender e agir com o idioma tanto dentro de sala de aula quanto fora, bem como incentiva a autonomia do aluno. Como objetivo geral da coleção as orientações curriculares (BRASIL, 1996) foram tomadas como base principal.



FIGURA 3 – Capa do Livro *Alive High 2*

Fonte: Livro *Alive High 2*

Os livros são compostos por quatro partes, contendo duas unidades em cada parte, totalizando oito unidades por livro. A coleção contém três livros, portanto, foram observadas vinte e quatro unidades na coleção. As unidades são divididas em seções que variam em quantidade e tipo, são elas: 1. *Abertura das partes*; 2. *Lead-in*; 3. *Let's read!*; 4. *Let's listen and talk!*; 5. *Vocabulary corner*; 6. *Profession spot*; 7. *Let's focus on language!*; 8. *Let's act with words!*; 9. *Learning tips/Learning journal*; 10. *Review*; 11. *Turn on the jukebox!*; 12. *Time for literature* e 13. *Crossing boundaries*.

Os conteúdos e objetivos são específicos em cada seção, estes são citados abaixo seguindo a ótica de apresentação realizada na introdução dos livros realizada pelos autores.

1. *Abertura das Partes*: Apresenta os conteúdos de duas unidades que compõem aquela parte, ativando o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática que propõem. São exibidas ferramentas digitais gratuitas para auxiliarem o aluno no letramento digital.
2. *Lead-in*: Com base em imagens ou pequenos textos e vários tipos de atividades, esta seção tem como foco estabelecer o contato do aluno com o tema e o vocabulário da unidade.
3. *Let's read!*: Oferece textos de variados gêneros e assuntos presentes na sociedade com o objetivo de fazer com que o aluno desenvolva habilidades de compreensão e de posicionamento crítico.
4. *Let's listen and talk!*: Por meio de diversos tipos de textos orais, como trechos de filmes, programas de TV, entrevistas, diálogos, *podcasts*, trechos de palestras etc, busca-se o desenvolvimento de habilidades de compreensão bem como discutir assuntos relativos ao assunto da unidade.
5. *Vocabulary corner*: A seção é dedicada à ampliação do vocabulário relativo à unidade.
6. *Profession spot*: A partir de textos orais ou escritos sobre diferentes carreiras e profissões incentiva-se a reflexão e discussão sobre o assunto.
7. *Let's focus on language!*: Através de situações do uso da língua o aluno poderá inferir de maneira contextualizada a gramática, ou seja, propõe-se a compreensão de maneira indutiva.
8. *Let's act with words!*: A produção escrita finaliza todas as unidades, indicando um exercício, em diferentes gêneros textuais e seguindo as diferentes etapas de produção de texto.
9. *Learning tips/Learning journal*: Ao final de cada parte do livro, ou seja, quatro em cada livro, há a exposição de variadas estratégias de aprendizagem e uma autoavaliação do processo de aprendizagem do novo idioma.
10. *Review*: Assim como acontece com a seção anterior, esta seção está presente ao final das quatro partes do livro, com atividades de revisão do conteúdo e de exercícios equivalentes aos do Enem.
11. *Turn on the jukebox!*: Esta seção não está presente em todas as unidades. Propõe atividades de compreensão oral com músicas que estão disponibilizadas no CD que complementa o material.

12. *Time for literature*: Esta seção aparece duas vezes em cada livro, no final das partes 2 e 4, com trechos ou extratos de obras literárias em língua inglesa e informações sobre os autores.

13. *Crossing boundaries*: Esta seção indica atividades interdisciplinares, conectando a língua inglesa com outras disciplinas do Ensino Médio. Ela está presente duas vezes em cada volume.

Além das treze seções presentes no livro, há também, cinco diferentes tipos de *boxes* que podem aparecer nas lições, são eles: 1. *Language in action*; 2. *Did you know...?*; 3. *Pronunciation spot*; 4. *Beyond the lines* e 5. *Hint*. Os propósitos específicos de cada *box* seguem explanados:

1. *Language in action*: Informa o objetivo da unidade.
2. *Did you know...?*: Apresenta vocabulário, curiosidades ou até mesmo informações culturais relativos às atividades que seguem.
3. *Pronunciation spot*: Indica pontos relacionados à pronúncia e à entonação.
4. *Beyond the lines*: Tem a finalidade de favorecer a reflexão com a intenção de desenvolvimento do letramento crítico.
5. *Hint*: Sugere estratégias com vistas a auxiliar na recepção e produção de textos orais e escritos.

Por fim, há o *Glossary* com a tradução de uma seleção de vocabulário usado em cada livro e o *Language Reference* que possui quadros, comentários e listas de referência sobre aspectos linguísticos abordados nos livros.

3.3.2 American Big Picture

Os *American Big Picture* livros são destinados ao ensino de língua inglesa para estrangeiros, possuem uma proposta voltada ao uso de imagens para a provocação do uso da língua, como sugere o nome da obra *Big Picture* (Foto Grande). Os autores e organizadores são estrangeiros. Eles defendem a ideia de que estamos cada vez mais letrados visualmente no atual mundo digitalizado, portanto a imagem tem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, não sendo meramente ilustrativa. Imagens de impacto iniciam a unidade para ambientar o aluno com o tópico e também para estimulá-lo a interpretar a figura.

Além disso, eles consideram o livro internacional, no sentido de que há a necessidade de se considerar contextos culturais não apenas do ponto de vista do mundo anglófono, mas em uma variedade de situações globais, haja vista o status que a língua inglesa ocupa. Ao observarmos as capas dos LD dessa coleção, notamos que são fotos tiradas em diferentes países, refletindo pluralidade e buscando atender a diversos públicos que estudam a língua inglesa.

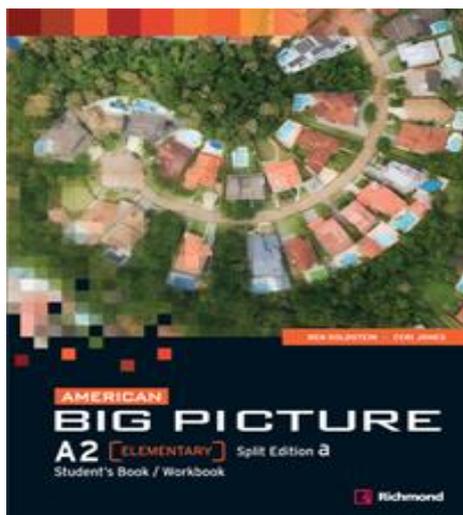


FIGURA 4 – Capa do Livro *American Big Picture A2*

Fonte: Livro *American Big Picture A2a*.

Na apresentação da coleção, os organizadores afirmam que a estereotipagem é questionada e que o material apresenta exemplos positivos nas vozes dos áudios e na escolha das informações culturais disponíveis aos aprendizes. Os livros possuem doze unidades, que são divididas em cinco lições. No entanto, o livro pode ser utilizado na versão *Split*, como no caso da EPCAR, que possui seis lições. As unidades são introduzidas por imagens de alto impacto que visam fazer a conexão do aluno com o tópico desde o início. De acordo com os organizadores da coleção, os alunos são estimulados a pensarem criticamente, não apenas descrevendo, mas também interpretando as imagens. Através de perguntas iniciais buscam-se respostas pessoais dos alunos, convidando-os a relacionar as imagens com suas experiências pessoais, legitimando assim, um dos motivadores da pesquisa, que é a busca pelas opiniões dos alunos.

A primeira lição funciona como uma abertura da unidade, possui a numeração da unidade acrescida de zero (por exemplo, 1.0) e, além de diversas perguntas, há exercícios de *listening* e o vocabulário principal da unidade começa a ser apresentado. As seções *Key Vocabulary* e *Notice Box* também acompanham a introdução da unidade.

1. *Key Vocabulary*: Nesta parte, o vocabulário base da unidade é apresentado e são, posteriormente, lembrados em variadas atividades no decorrer da unidade.
2. *Notice Box*: São caixas explicativas que têm a finalidade de destacar alguns aspectos importantes da língua. O destaque é dado a itens que são frequentes, problemáticos ou polissêmicos.

As lições abordam temáticas relacionadas à parte introdutória da unidade, e iniciam na lição um e se estende até a cinco (lições 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5). Em geral, as lições um, dois e três possuem as seguintes seções: 3. *Clear Aims*, 4. *Reading*, 5. *Grammar*, 6. *Grammar panel*, 7. *Vocabulary*, 8. *Pronunciation*, 9. *Speaking* e 10. *Listening*.

3. *Clear Aims*: As lições possuem em seus cabeçalhos o objetivo linguístico a ser atingido e os resultados a serem alcançados.
4. *Reading*: Diversos gêneros textuais são abordados nesta seção, incluindo textos impressos e *online*, como *blogs*, *e-mails*, excertos literários e anúncios. A maioria dos textos são adaptações de fontes autênticas.
5. *Grammar*: A partir do texto ou do áudio trabalhado na seção de *listening*, o aluno é estimulado a refletir acerca dos aspectos linguísticos e interagir com o *Grammar panel*. Posteriormente, ele pratica os aspectos gramaticais a partir de exercícios contextualizados, antes de consolidar seu conhecimento utilizando as novas estruturas para discutir tópicos relevantes.
6. *Grammar panel*: É utilizado para levar os alunos a observarem os aspectos principais da estrutura a ser trabalhada e inferirem a regra. Nas páginas finais do livro, há uma seção chamada *Grammar reference*, à qual os alunos são estimulados a recorrer para obterem maiores explicações sobre o tópico.
7. *Vocabulary*: As seções de vocabulário têm o foco no léxico, assim como na combinação de palavras, por exemplos as *collocations*, *word families* e expressões fixas. O vocabulário novo é apresentado em contextos claros, geralmente com suporte visual para auxiliar a aquisição.
8. *Pronunciation*: A prática de sons individuais, assim como o acento tônico e a entonação, são apresentados. Exemplos de falantes nativos geralmente são fornecidos, mas a inteligibilidade internacional é a principal meta.
9. *Speaking*: As lições são, comumente, finalizadas por atividades de *speaking* que, através de um foco personalizado, permite aos alunos praticarem o que aprenderam em um contexto de

vida real.

10. *Listening*: São diversificados, incluindo uma variedade de gêneros, como programas de rádio, *podcasts* e monólogos de opiniões. Inicialmente é solicitado que os alunos busquem uma compreensão geral e depois mais detalhada.

As lições quatro são destinadas à seção *Functional Language* que geralmente é acompanhada de atividades de língua em uso, *listening*, entonação e acentuação e *speaking*. Desta forma, as quartas lições possuem as seções: 11. *Functional Language*, 12. *Tune In*, 13. *Focus on Language*, 14. *Intonation and Stress* e 15. *Over to You*.

11. *Functional Language*: Tem o foco na prática de expressões da língua inglesa úteis em situações cotidianas.

12. *Tune In*: Os alunos escutam uma situação comum e do mundo real que evidencia o contexto e funciona como um modelo para suas produções. As imagens também são utilizadas nesta seção a fim de ajudarem os aprendizes a relacionarem-se com o tópico.

13. *Focus on Language*: Esta seção enfatiza a língua necessária para completarem as atividades.

14. *Intonation and Stress*: A seção busca estimular os alunos a escutarem a entonação e a acentuação tônica a partir de exemplos da língua falada.

15. *Over to You*: Por fim, os alunos fazem uso da língua destacada na seção *Focus on Language* através de atividades práticas e comunicativas, momento em que eles criam suas próprias conversas contextualizadas.

Nas lições cinco são alternados dois tipos de atividades, podendo ser elas *speaking* ou *writing*. Contudo, as mesmas etapas são seguidas a fim de preparar o aluno para a produção da atividade, seja ela falada ou escrita. São essas: 16. *Tune In*, 17. *Prepare for Task*, 18. *Task* e 19. *Report back*.

16. *Tune In*: Através de imagens, os alunos são incentivados a se sintonizarem com a temática proposta. Perguntas são realizadas e por vezes também atividades de compreensão auditiva.

17. *Prepare for Task*: Atividades de preparação servem como guia para a prática final, enquanto estratégias e competências são desenvolvidas. Os alunos são encorajados a trabalharem juntos a fim de negociarem os objetivos da tarefa e buscarem nos tópicos trabalhados previamente na unidade para obterem ideias.

18. *Task*: A atividade de *speaking ou writing* é solicitada alternadamente nas unidades.

19. *Report back*: Após realizarem a tarefa, os alunos leem ou escutam a atividade dos colegas. Desta maneira, eles comparam seus trabalhos, dão e recebem *feedback*.

Passadas três unidades, há a seção de *Review*, que possui uma página por unidade a ser revisada, permitindo ao aluno recordar e consolidar as estruturas e aspectos linguísticos estudados. Atividades diversificadas e ênfase na interação em sala de aula fazem com que esta parte do livro seja dinâmica e comunicativa, segundo os autores. Em cada página são trabalhadas as seções: 20. *Vocabulary*, 21. *Grammar*, 22. *Functional Language* e 23. *Looking Back*.

20. *Vocabulary*: Atividades com o vocabulário abordado na lição são propostas.

21. *Grammar*: Os aspectos linguísticos da língua inglesa trabalhados na unidade são retomados a fim de que haja mais oportunidades para a consolidação das estruturas e a comunicação seja ampliada.

22. *Functional Language*: Atividades de compreensão auditiva iniciam as atividades desta seção e depois os alunos são encorajados a realizarem outras tarefas.

23. *Looking Back*: Tem o objetivo de dar a oportunidade ao aluno de refletir acerca do que viu na unidade e pensar no que mais ele gostaria de estudar a respeito do tópico.

Finalizada a revisão individual, há uma página de atividades que une as três unidades, chamada *Bring it together*. Esta seção tem o intuito de concentrar a língua e as habilidades abordadas nas três unidades prévias, a fim de proporcionar aos alunos uma perspectiva mais ampla e contextos alternativos. Nesta parte, três etapas são, em regra, seguidas: 24. *Listening*, 25. *Speaking* e 26. *Quick Check*.

24. *Listening*: Mais uma oportunidade é dada ao estudante para praticar a habilidade de compreensão auditiva a respeito dos assuntos recorrentes no LD.

25. *Speaking*: Tendo em vista o foco comunicativo que a coleção possui, a habilidade de fala é trabalhada em duplas ou pequenos grupos.

26. *Quick Check*: Nesta seção, o aluno faz uma autoavaliação a respeito de seu aprendizado nas unidades. Eles são estimulados a pensarem criticamente acerca de suas estratégias de aprendizagem e maneiras de desenvolvê-las e melhorá-las.

O livro ainda possui um *Workbook*, que não se resume em atividades gramaticais, no

entanto, não abordarei sobre suas especificidades, haja vista sua análise não ter sido contemplada nesta dissertação.

Após a apresentação da metodologia empregada nesta pesquisa, o capítulo seguinte apresenta a análise das coleções, dos pontos de vista da pesquisadora e dos alunos, embasada no emprego dos procedimentos metodológicos descritos neste capítulo. Inicialmente a coleção *Alive High* foi observada e em seguida a *American Big Picture*, focando nas nacionalidades dos aspectos culturais, nas representações culturais brasileiras e nas oportunidades dadas ao aluno de demonstrarem sua criticidade.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, três livros de cada coleção foram analisados, tendo como critério de observação a ficha, indicada na metodologia, com o objetivo de observar os seguintes aspectos: 1. Os assuntos mais recorrentes; 2. As nacionalidades dos aspectos culturais exibidos e a maneira como estes são abordados; 3. O uso de imagens focalizando aspectos culturais; 4. A presença e a forma de abordagem de representações brasileiras existentes; 5. Oportunidades oferecidas ou negadas aos alunos de se expressarem e 6. Existência ou ausência de preconceito, discriminação, desigualdade ou estereótipo. Posteriormente à análise de cada coleção foram expostas respectivamente as opiniões dos usuários dos materiais, concomitantemente com as reflexões acerca das possíveis conclusões.

Antes de apresentar a análise dos materiais didáticos, faz-se necessário esclarecer que ao utilizar o termo ‘outras nacionalidades’ faço referência aos países que não têm as línguas inglesa e portuguesa como oficial. Ao considerar os países como anglófonos levou-se em conta não só os países que têm apenas um idioma como língua oficial, como a Inglaterra, foram considerados também aqueles que possuem mais de um, por exemplo, a África do Sul.

4.1 Análise da Coleção de LD *Alive High*

A coleção *Alive High*, aprovada pelo PNLD 2015, é composta por três livros destinados a cada série do Ensino Médio. Alunos de cada série foram ouvidos a fim de se obter uma visão ampla da coleção e dar a oportunidade a alunos, em diferentes estágios, de expressarem suas opiniões.

4.1.1 Assuntos mais recorrentes

A temática vinculada às expressões culturais está amplamente presente no primeiro livro da coleção *Alive High*, desta forma pode-se observá-la a partir de manifestações de diferentes povos através dos seguintes assuntos: formas e expressões de talento; arte urbana; tópicos relacionados ao ganho e à perda de peso; expressão corporal como: dança, música, arte, saúde e bem-estar; o mundo da moda; artes visuais; artesanato, sustentabilidade e

reciclagem; festivais populares e desfiles.

No segundo livro os assuntos não são tão vinculados à cultura específica de determinadas nacionalidades quanto no volume um. Os temas abordados se referem às conexões e relações que se estabelecem nas redes sociais, navegação segura na Internet, à invenção e evolução do rádio atrelado a assuntos do universo musical, o uso dos dispositivos móveis, jornais impressos e *on-line* e algumas características da revista, programas de televisão e vídeos pessoais e os gêneros que os envolvem. Portanto, a partir desses tópicos os assuntos são tratados de maneira mais global especialmente ao apresentar sobre as redes sociais.

No último livro da coleção, assuntos mais atrelados à cultura são retratados através dos temas vida no campo e na cidade, sustentabilidade ecológica, a influência da alimentação na saúde, bem-estar físico e mental, inteligências múltiplas e suas implicações na carreira e na aprendizagem, a importância de ações afirmativas na sociedade, as maravilhas feitas pelo ser humano e por fim os impactos dos avanços tecnológicos na sociedade.

Além dos temas abordados em cada lição, a coleção oportuniza em duas seções o trabalho com a literatura, fator importante na aquisição de uma segunda língua, já que a expressão literária é uma demonstração cultural, assim sendo o aluno não fica alheio aos registros culturais dos países cuja língua oficial é a língua inglesa.

4.1.2 As nacionalidades dos aspectos culturais exibidos e a maneira como estes são abordados

No que diz respeito aos aspectos culturais expostos no LD, os países falantes de língua inglesa como idioma oficial, obtêm maior destaque, posteriormente o Brasil e por fim vários países cujas línguas oficiais são diversas, como o espanhol, italiano, tailandês, japonês, árabe etc., levando o aluno a ter acesso a aspectos culturais mundiais diversos. Na unidade três (página 50) do primeiro livro, por exemplo, movimentos corporais de vários países são ilustrados, como um festival de dança popular na Turquia, uma competição internacional de *Bboy* em Roma, uma apresentação de dança de um casal com um brasileiro em cadeira de rodas, um ritual da tribo Kalapalo no Parque Indígena do Xingu, Carlinhos de Jesus dançando samba e judocas cubano e francês.



FIGURA 5 – Imagem de movimentos corporais no LD *Alive High 1*.

Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 50.

Com relação aos países cuja língua materna é o inglês, os Estados Unidos da América e a Inglaterra obtêm maior destaque, no LD *Alive High 1*, porém outros países são abordados, como: Canadá, Austrália, Nigéria, Jamaica, Gana e Nova Zelândia. Na unidade dois, nas páginas 32 e 33, que ilustram artes de rua, das nove imagens existentes, quatro são da Inglaterra (o Arco de Wellington, um painel pintado, caixas de telefones vermelhas e um *graffiti* na madeira na Inglaterra). As cinco restantes são de outras nacionalidades, como *yarn bombing* nos Estados Unidos, uma ilustração em Tóquio, um painel público no Brasil, uma manifestação cultural nas ruas da Romênia e o rosto de Mahatma Gandhi em Israel.

No segundo livro, assuntos relativos à cultura global são tratados, haja vista a transmissão de informação e as interações sociais no mundo globalizado abrangerem tanto a cultura local quanto a global. Assim como no livro um, o maior destaque é dado à cultura norte-americana, possivelmente pela grande quantidade de informação que o país em questão veicula e consome e, além disso, por ser um país com grande destaque mundial nos quesitos artístico e cultural. A cantora e compositora Kelly Clarkson na unidade três (página 51), as revistas (*Vogue*, *Time*, *Popular Science*, *Seventeen*, *Sports Illustrated*, *Rolling Stone*) na página 106, a música *Vogue* da cantora Madonna na unidade seis (páginas 114 e 115), e os

cantores Colbie Caillat, Sean Kingston, o rapper Soulja Boy, na unidade oito (páginas 142 e 143) e o escritor Ernest Hemingway (página 162) e sua obra *Cat in the Rain* (páginas 163 e 164) na segunda seção *Time for Literature* são alguns dos exemplos da cultura americana exposta no LD. Porém, além dos Estados Unidos, outros países cuja língua inglesa é oficial são expostos, como na unidade oito, o cantor e compositor canadense Justin Bieber (página 143), The Beatles (página 136) e também na primeira seção *Time for Literature* a escritora inglesa Jane Austen (página 80), com a obra *Pride & Prejudice* (páginas 81 – 87).



FIGURA 6 – Artistas anglófonos no LD *Alive High 2*.
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, páginas 142 e 143.

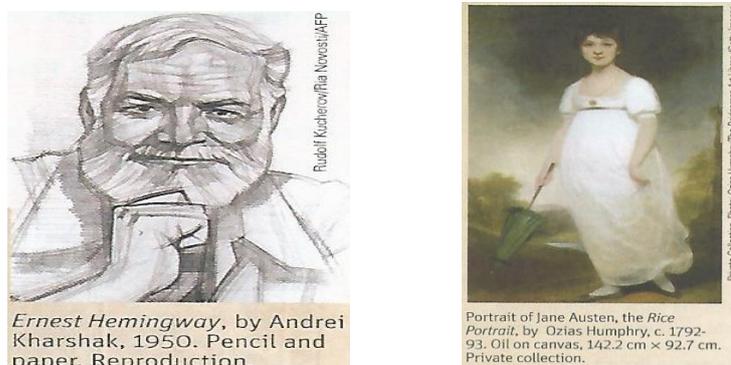


FIGURA 7 – Escritores anglófonos no LD *Alive High 2*.
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 162 e 80.

Assim como nos outros volumes da coleção os países mais representadas são as dos países falantes de LI, tais como: Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Canada, Índia e Nigéria. E ainda, a soberania dos Estados Unidos se mantém no LD *Alive High 3*. A partir de músicas, variados temas são trabalhados, como na primeira unidade, na página 16, há a música *Take Me Home, Country Roads* do cantor de americano John Denver que busca ilustrar a herança indígena no idioma com a palavra *Shenandoah*. Há sugestões voltadas ao professor para que ele leve o aluno a fazer a comparação desse fenômeno linguístico no seu idioma. Ao finalizar a unidade, a música *New York, New York* (página 33) é utilizada para

trabalhar a questão da migração. A música *The 3 R's* (página 40) e uma paródia de *Beat It* (página 66) dos cantores Jack Johnson e Michael Jackson respectivamente, fazem alusão a assuntos de impacto no mundo atual, são esses: meio ambiente e alimentação.



FIGURA 8 – Músicas anglófonas no LD *Alive High 3*.
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, páginas 33 e 66.

Outros países falantes de LI são exibidos, como a cultura canadense, demonstrada a partir de publicações da revista *Faze* (página 58), destinada a adolescentes. Nas seções um e dois de *Time for literature*, diferentes nacionalidades são manifestadas, na primeira parte (páginas 90 a 97) as obras *How Green Was My Valley* (1939) do escritor galês Richard Dafydd Vivian Llewellyn Lloyd, *The Lake Isle of Innisfree* do escritor irlandês William Butler Yeats e a música *Isle of Innisfree* escrita pelo irlandês Dick Farrelly são utilizadas para representar a cultura de cada escritor respectivamente. A obra de Lloyd, posteriormente tornou-se um clássico hollywoodiano, fato que também é indicado no LD.

Na segunda parte do livro *Alive High 3* (páginas 166 a 173), a literatura africana é tratada, a partir da influência da cultura dos países colonizadores. As obras, *Keffi's Birthday Treat* e *Telephone Conversation* do escritor nigeriano, Wole Soyinka, são utilizadas para retratar a cultura do autor. O professor tem a indicação dos autores do livro para informar aos alunos que, apesar do escritor em questão ter estudado em outro país para obter o título de doutor, ele utiliza seu conhecimento para representar a cultura de seu país de origem. Além disso, sugerem a discussão sobre as vantagens ou desvantagens da experiência numa universidade estrangeira no que concerne à cultura.

No box *Beyond the words...* (página 168) outros questionamentos são endereçados aos alunos: *What makes some people leave their home country to work or study abroad?*, *Why do developed countries offer scholarships to students from less privileged countries?* *What do these institutions expect to get in return?*, *Would authors like Soyinka be respected by international institutions if they didn't have certificates from famous universities like the ones in England?*. A provável intenção dos autores ao utilizarem o box é fazer com que o aluno

reflita acerca das relações entre países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos, no que diz respeito à vida acadêmica e econômica. Ainda na segunda parte da seção *Time for literature* (páginas 166-173) a música *Old Man River* (Kern/ Hammerstein) aborda a questão da escravidão nos Estados Unidos da América e há a indicação do filme *Show Boat* para o aprofundamento do assunto.

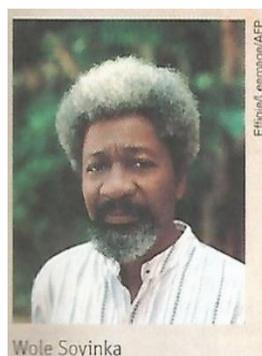


FIGURA 9 – Imagem do escritor nigeriano: Wole Soyinka no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 168.

Países de idiomas variados são expostos, como na unidade um, nas páginas 12 e 13, através de paisagens de artistas franceses renomados (Monet, Degas e Renoir) a vida no campo é retratada. Há o caso em que duas dessas obras, *Race Horse at Longchamp* de Degas e *Red boat* de Renoir, estavam em museus nos Estados Unidos, caracterizando, assim, duas nacionalidades envolvidas nas mesmas ilustrações.



FIGURA 10 – Obras retratando a vida no campo no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, páginas 12 e 13.

Os seguintes países são citados na unidade sete: Hong Kong, Nepal, China, México, Peru, Egito, Japão, Etiópia, Chade, Rússia, Coréia do Sul, Camboja, Chile, Indonésia, Israel, Grécia, Turquia e Itália. Na mesma unidade (página 136) as sete maravilhas fazem parte da temática, inclusive o Brasil é representado com o Cristo Redentor. No terceiro livro, a brasilidade não é tão divulgada quanto no livro um, porém há um crescimento significativo com relação ao segundo livro. As exposições variam de locais, artistas, obras de arte a animais.

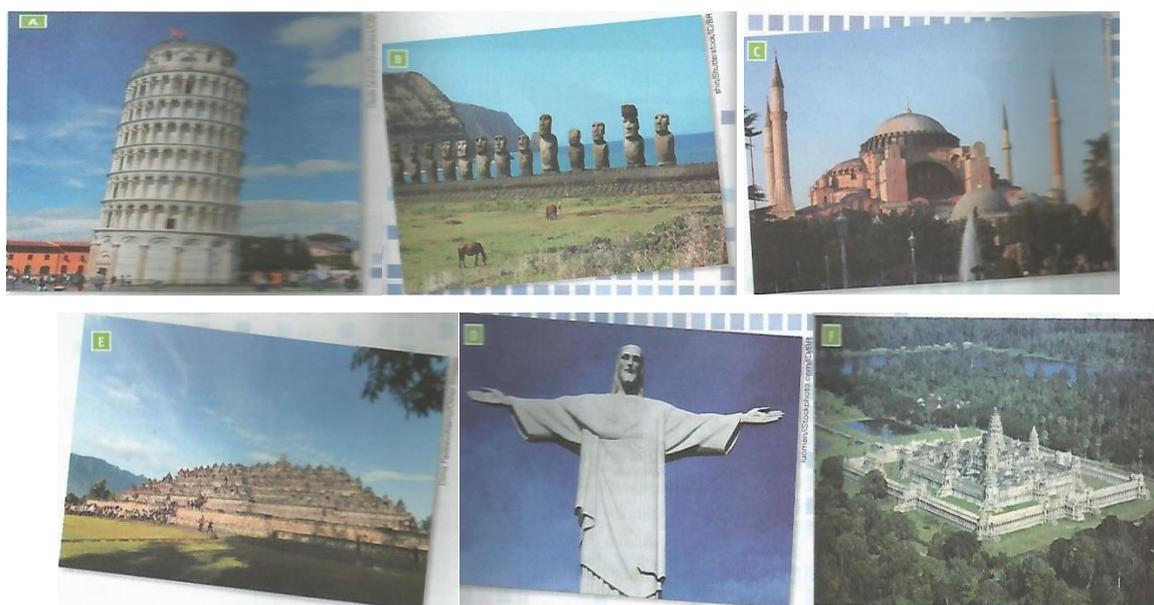


FIGURA 11 – Imagens de monumentos ao redor do mundo no LD *Alive High 3*
 Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 136.

4.1.3 O uso de imagens focalizando aspectos culturais

As imagens contabilizadas são de pessoas comuns, personalidades, lugares, trabalhos artesanais, capas de filmes, *flyers*, artes visuais, eventos etc. Todas possuem legendas especificando o país de origem ou elementos que tornam possível a identificação da nacionalidade, como nome da cidade ou algum elemento típico da região. As imagens que não continham nenhum elemento que assegurasse a procedência não foram contabilizadas.

Em algumas imagens, mais de um país estão envolvidos, nestes casos foi utilizada a expressão dupla nacionalidade para mostrar a duplicidade de culturas expressa nas gravuras. Na unidade dois do livro *Alive High 1*, por exemplo, na página 28 é exibida a *CowParade* no Rio de Janeiro. Esta exposição ocorreu em várias cidades ao redor do mundo e no Brasil não se restringiu ao Rio de Janeiro, a *CowParade* passou também por São Paulo (2005 e 2010), Curitiba (2006), Belo Horizonte (2006) e Belém (2016). Ainda na mesma unidade, página 29, o mural dos dois artistas brasileiros Otávio e Gustavo Pandolfo, conhecidos como Os Gêmeos, instalado na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Na seção de *Review*, na página 46, há uma dança coletiva realizada no Brasil, em homenagem ao comediante mexicano Roberto Bolaños, e uma arte de *yarn bombing* feita por uma artista polonesa e exposta em São Paulo.



2011 Cow Parade
in Rio de Janeiro,
Brazil.

FIGURA 12 – Imagem da *Cow Parade* no Rio de Janeiro no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 28.



FIGURA 13 – Imagens do mural dos Gêmeos em Nova Iorque no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 29.

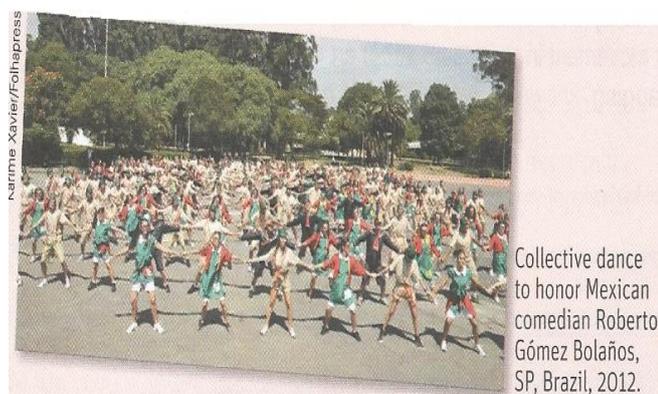


FIGURA 14 – Imagem da homenagem a Roberto Bolaños realizada no Brasil no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 46.

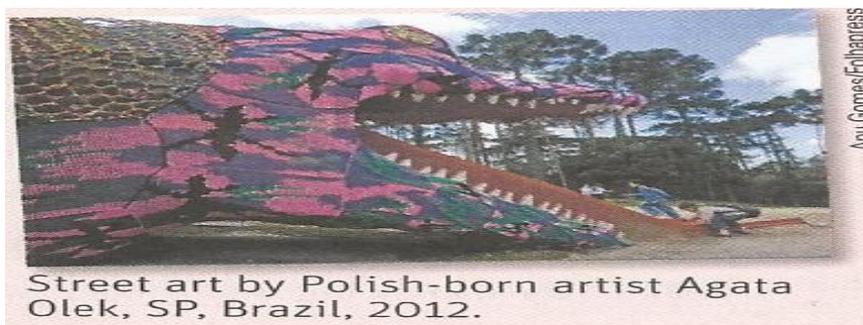


FIGURA 15 – Imagem de *yarn bombing* feita por uma artista polonesa e exposta em São Paulo no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 46.

No primeiro livro da coleção, na quarta unidade (páginas 65), há dois cartazes de divulgação de eventos brasileiros: Brasil *Summerfest* e Olodum em Nova Iorque nos Estados Unidos da América, o que demonstra a incorporação cultural do Brasil em outro país, embora os imigrantes brasileiros sejam o maior público dos eventos, de alguma maneira o americano passa a ter contato com outra cultura.

O quantitativo das imagens nas quais foi possível identificar a nacionalidade no livro *Alive High 1* foi cento e sessenta e nove. Segue no gráfico abaixo a divisão considerando as nacionalidades.

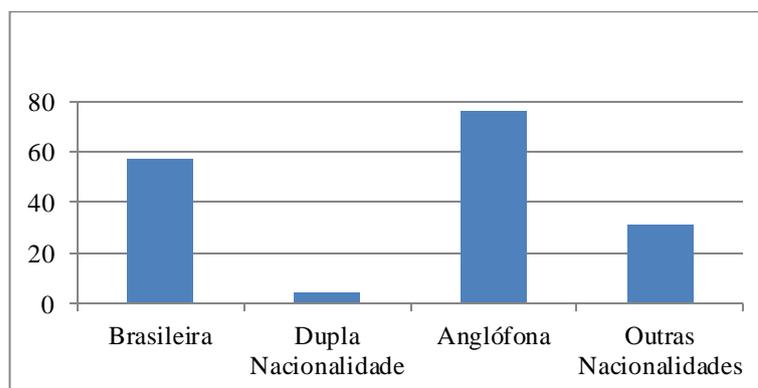


Gráfico 1: Imagens de nacionalidades no LD *Alive High 1*
Fonte: Pesquisa da autora.

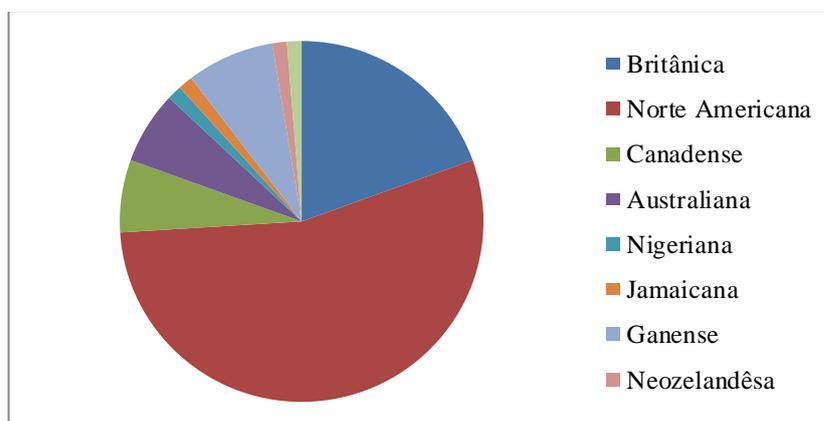


Gráfico 2: Nacionalidades dos anglófonos no LD *Alive High 1*
Fonte: Pesquisa da autora.

Os países cuja língua oficial é o inglês são os mais abordados nas imagens do primeiro livro da coleção, com maior destaque para os Estados Unidos e posteriormente para os países do Reino Unido. Como o idioma a ser desenvolvido é o inglês é natural que a cultura de países falantes deste idioma seja a mais destacada. Apesar de a cultura norte-americana ser a mais proeminente no LD, é interessante observar que alusões a países considerados emergentes são feitas, como Gana e Nigéria. Contudo a evidência dada é mais limitada.

Com relação às imagens denominadas de outras nacionalidades, foram contabilizadas quando não pertenciam a um país falante de língua inglesa como idioma oficial e nem ao Brasil. No livro um, há uma quantidade significativa destas nacionalidades. Já no livro dois esse número é mais reduzido, provavelmente porque em muitas imagens não é possível definir uma nacionalidade específica. No livro três ocorreu um aumento das imagens desses países.

Foram totalizadas 59 imagens no livro *Alive High 2* nas quais foi possível identificar a nacionalidade conforme a distribuição que segue no gráfico.

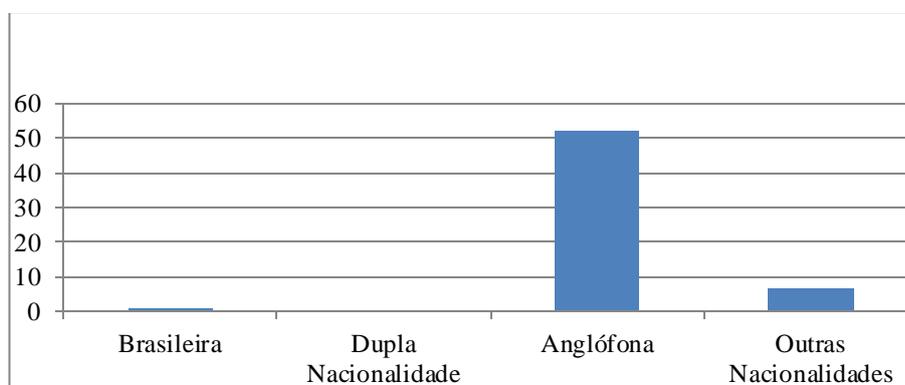


Gráfico 3: Imagens de nacionalidades no LD *Alive High 2*
Fonte: Pesquisa da autora.

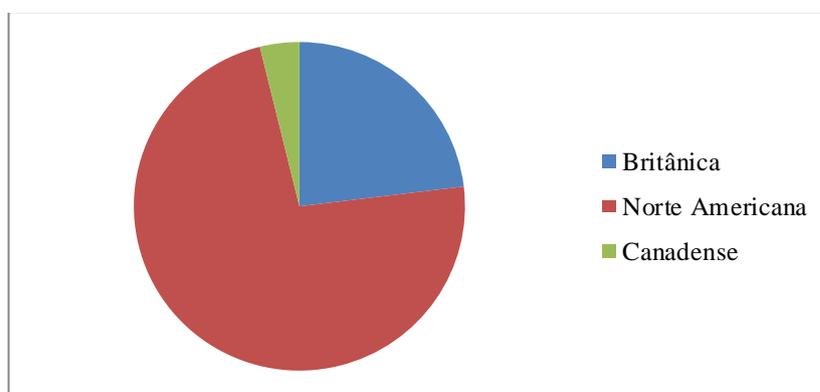


Gráfico 4: Nacionalidades dos anglófonos no LD *Alive High 2*
Fonte: Pesquisa da autora.

Assim como no livro um, a supremacia dos países falantes de LI se mantém. A maioria das imagens é relativa às redes sociais e segurança social, portanto nenhuma nacionalidade poderia ser definida já que há uma mistura cultural grande no uso dessas ferramentas. Quando o segundo livro faz referência à mídia impressa (páginas 88, 122, 120, 91 e 106 respectivamente) os exemplos são de revistas e jornais de países falantes de LI, com a prevalência dos Estados Unidos, como nos exemplos abaixo. Dentre dezenove imagens de

revistas e jornais, dezesseis são norte-americanas e três britânicas. No entanto, os autores sugerem que a extensão da atividade com revistas locais. Na unidade dois, página 36, são expostos três cartazes, um americano, o outro britânico e o último canadense, sendo assim há a diversidade de cultura, embora sejam de países desenvolvidos.



FIGURA 16 – Imagens de revistas e jornais no LD *Alive High 1*.
 Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, páginas 88, 122, 120, 91 e 106.

Contudo, na unidade seis, página 113, há uma ilustração da revista *Hmoobteen* que é o recurso utilizado para que a população Hmong continue a se comunicar. Eles são um grupo étnico asiático, proveniente das regiões montanhosas do sul da China, do norte do Vietnã e do Laos. Este exemplo é muito significativo já que a partir do LD, o aluno pode conhecer uma realidade nova e, a partir disso, trocar informações culturais a respeito e possivelmente tornar-se mais respeitoso com a diversidade. Quanto mais conhecimento se tem sobre uma cultura diferente, mais fácil será para respeitá-la, uma vez que a tendência é que se perceba que, sob outra ótica, todos são diferentes e as diferenças são enriquecedoras e não motivos para estereotipagem.



FIGURA 17 – Imagem da revista *Hmoobteen* no LD *Alive High 1*
 Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 113.

Todavia, no livro dois só existe uma figura que demonstra a cultura brasileira, ou seja ela não detém a mesma notoriedade que no livro um, talvez pelo fato do *Alive high 1* iniciar o ciclo no Ensino Médio intentou-se uma aproximação da cultura local com a da língua alvo, a partir de temas que facilitam a exposição da cultura do Brasil. No primeiro livro, a cultura brasileira é demonstrada de maneira bem ampla, com uma equivalência similar com as culturas anglófonas. A provável razão é para que o aluno tenha o sentimento da importância de sua cultura, especialmente no ponto de partida de seus estudos, dada a diminuição da frequência no segundo livro.

No último livro da coleção a regularidade das imagens é maior que no segundo livro e, a propósito, há imagens com menções diretas a respeito da cultura brasileira, como na poesia de Carlos Drummond de Andrade, dos pratos típicos na página 31 e do cantor Luiz Gonzaga na página 32. No total foram identificadas dezoito representações visuais brasileiras de 112 imagens em que foi possível o reconhecimento das nacionalidades, conforme exposto no gráfico 5.

Immigrants

*When I left my place
I did not leave, I lost myself,
but I thought I had left.
Poor me, I never left.*

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

FIGURA 18 – Imagem da tradução da poesia de Carlos Drummond de Andrade no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 31.

To understand the contrasts and the blend of cultures in the state of São Paulo, it is necessary to talk about migration. Here, tourists can get surprised with the strange mixture of feijão-de-corda (a dish made of beans) with pão de queijo (a bread made of cheese), together with forró (a typical rhythm from the Northeastern region) and country music. All of this together with a delicious barbecue and chimarrão (typical tea from the Southern region). In São Paulo, it is possible to find every little “piece” of Brazil, together with their different accents and cooking styles. After all, the state has become one of the most important migratory centers in the country. The region’s fast development, the chance of finding a job and the dream of having a better life are characteristics of São Paulo: a huge Babel Tower.

[...]

Available at: <http://saopaulo.sp.gov.br/en/conhecasp/gente-paulista_migrantes.php>. Accessed on: March 6, 2013.



FIGURA 19 – Imagens sobre hábitos alimentares brasileiros no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 31.

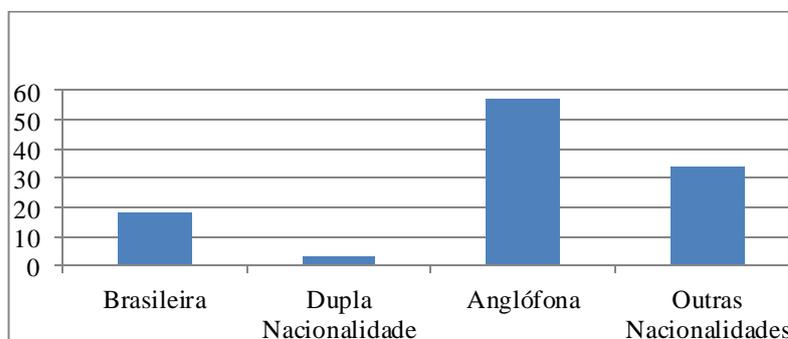


Gráfico 5: Imagens de nacionalidades no LD *Alive High 3*
Fonte: Pesquisa da autora.

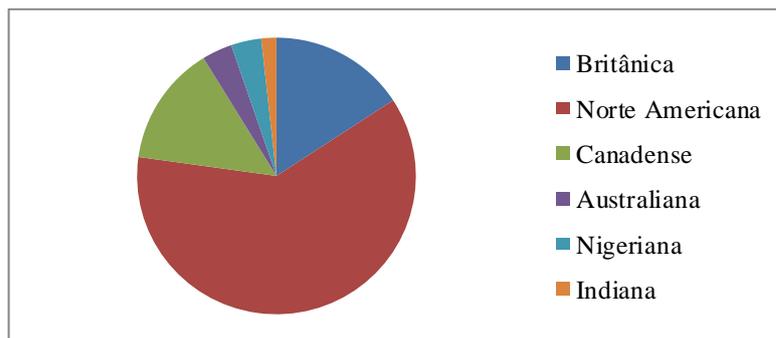


Gráfico 6: Nacionalidades dos anglófonos no LD *Alive High 3*
Fonte: Pesquisa da autora.

As imagens dos anglófonos se mantêm predominantes, assim como nos outros volumes da coleção. Seguidamente, as de outras nacionalidades e, por fim, as do Brasil. Houve uma tentativa de considerar variados aspectos culturais de maneira geral na coleção, o que pode ser notado na página 18 com uma imagem de um congestionamento de trânsito no Nepal e, ainda, em um texto sobre o custo de vida em diversos lugares do mundo na página 23 que expõe Londres, Rio de Janeiro, Seul, Moscou e N'Djamena.

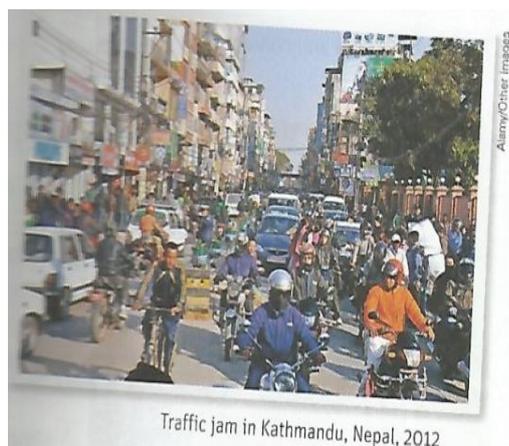


FIGURA 20 – Imagem de um congestionamento no Nepal no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 18.

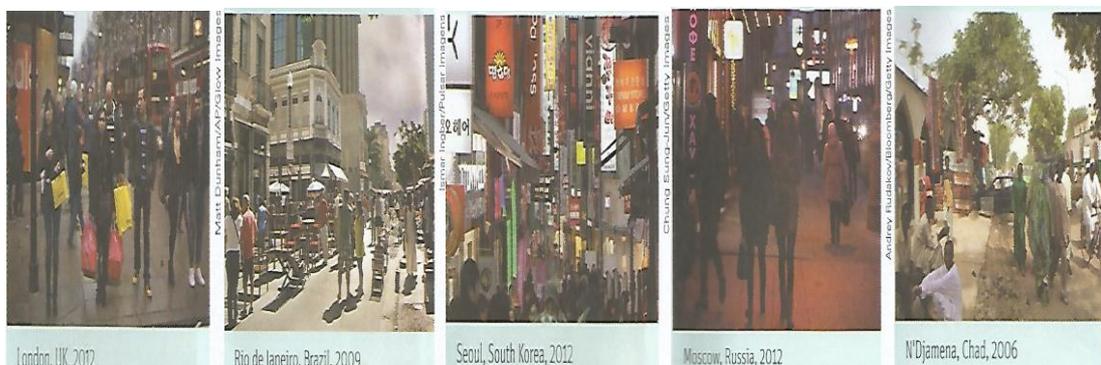


FIGURA 21 – Imagens sobre custo de vida ao redor do mundo no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 23.

4.1.4 A presença e a forma de abordagem de representações brasileiras existentes

Como a coleção destina-se a estudantes brasileiros e foi aprovada no PNLD, espera-se que a cultura local seja considerada. E neste quesito o primeiro livro atende as expectativas, já que a cultura brasileira obteve bastante notoriedade. Na unidade um, por exemplo, cujo tema é *What's your talent?*, o atleta citado é o lutador de MMA Anderson Silva (página 12), dando notoriedade para um esporte que tem crescido no país, ou seja, a abordagem não se restringe ao esporte que é frequentemente associado aos brasileiros, o futebol. Ainda na mesma unidade, página 25, há a exposição de talentos brasileiros em diferentes áreas, são estas: a artista plástica Adriana Varejão, a pesquisadora Lygia da Veiga Pereira, o rapper MV Bill e o talento ao jogar futebol do Gabriel Muniz, um menino com má formação nos pés.

Além das imagens da *CowParade* no Rio de Janeiro (página 28) e do mural dos artistas brasileiros *Os Gêmeos* (página 29), há duas outras imagens que representam o Brasil na segunda unidade, são elas a de um prédio pichado em São Paulo (página 31), mostrando a diferença entre a pichação e o grafite em Nova Iorque, e um belo painel público (página 33) feito por artesãos da AMAR de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, exibindo a cultura local. Na parte de revisão, página 45, há uma imagem de um muro com grafite nas ruas cariocas e um texto sobre a diferença entre a arte brasileira do grafite e da pichação, considerada ilegal.



Ponto de Cultura AMAR's artisans get together to create a public panel in Conselheiro Lafaiete, MG.

FIGURA 22 – Imagem do painel feito por artesãos da AMAR de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais no LD *Alive High 1*

Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 33.

Na primeira *Review* do livro *Alive High 1*, na página 46, há cinco imagens de artes de rua realizadas em São Paulo, uma projeção de vídeo em prédios, exposição de garrafas PET gigantes, uma dança coletiva em homenagem a Roberto Bolaños e uma arte de *yarn bombing*.

Ou seja, há a busca pela representação da diversidade artística e cultural brasileira.

Na unidade três, página 50, das oito imagens introdutórias, três se referem ao Brasil, a primeira mostra o dançarino Carlinhos de Jesus em uma apresentação na passagem da tocha olímpica no Rio de Janeiro, uma dupla da Paraíba em que o parceiro é cadeirante e o grupo indígena Kalapalo no Mato Grosso. Representações que vão do samba, dança popular brasileira internacionalmente conhecida, à dança indígena, que tem pouca notoriedade no âmbito nacional.

Na quarta unidade, o assunto abordado é a música e há dois cartazes de divulgação de eventos brasileiros nos Estados Unidos da América nas páginas 64 e 65. O evento Brasil *Summerfest* reúne vários artistas que tocam do rap, Indie rock à bossa nova, são eles: Criolo, Luísa Maita, Sérgio Dias, Mallu Magalhães, Jorge Continentino, Mauricio Pessoa, Flávio Renegado, Dj Dolores e Bebel Gilberto. Já o segundo *flyer* divulga o show do Olodum que mistura samba e reggae. Ainda, na mesma unidade (página 66) há uma menção ao projeto social AfroReggae, ao compositor arranjador e multi-instrumentalista Hermeto Pascoal e na página 73 as famosas cantoras de axé Cláudia Leite e Ivete Sangalo foram as eleitas para abordar o gênero textual biografia.



FIGURA 23 – Imagem do Brasil *Summerfest* nos Estados Unidos no LD *Alive High 1*
 Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 64.



FIGURA 24 – Imagem do show do Olodum nos Estados Unidos no LD Alive High 1
Fonte: Livro Alive High 1, 1ª edição, página 65.

Na unidade cinco não há referência cultural atrelada ao Brasil. O tema abordado é o mundo da moda, bem como assuntos conexos, como o uso de peles, a preocupação excessiva com o peso, o consumismo, etc. Na unidade seguinte, cujo tema é *Visual Arts*, na página 112 há uma imagem, entre as sete existentes no página, que mostra um casal em uma galeria de artes em São Paulo. Na seção *Review*, página 127, há um texto sobre a Semana de Arte Moderna que acontece em São Paulo. Na sétima unidade que se refere ao artesanato, as criações brasileiras são bastante divulgadas, exibindo colares, brincos, rendas e vasos nas páginas 132 e 138. Na mesma unidade, página 138, há uma imagem de dois bumbas meu boi, exibindo a cultura maranhense. Nas páginas 141 e 142, há um exercício, em que os alunos devem relacionar as peças de artesanato com os artistas brasileiros que as produziram e que são naturais de Pernambuco, Recife, Piauí e Minas Gerais.



FIGURA 25 – Imagem de peças de artesanato brasileiro no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 142.

Por fim, na unidade oito do primeiro volume da coleção, o tema *Festival and Parades* é abordado, portanto há a imagem de um carro alegórico, na página 146, que é utilizada para associar o Brasil ao tema. Um casal de mestre-sala e porta-bandeira, na página 157, ilustra uma seção que aborda as várias profissões envolvidas no Carnaval. Na atividade seguinte, página 158, que trabalha com o gênero textual comentário sobre um *post* em um *website*, o Carnaval continua sendo o foco. Embora o Carnaval carioca e o paulista sejam amplamente divulgados quando há referência ao Brasil, o LD *Alive High 1* o faz buscando ampliar o assunto, demonstrando as diferentes profissões necessárias para a realização do evento e a parte financeira movimentada por esta grande festa.



FIGURA 26 – Imagem do Carnaval brasileiro no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 50.

Uma iniciativa interessante é exposta na seção *Review*, página 164, o projeto Amor-Peixe é apresentado através de um texto intitulado *Amor-Peixe Project Consolidated as an Example of Sustainable Handicraft Production*, que expõe sobre a arte e a sustentabilidade que a associação busca integrar e a valorização da identidade da mulher e da cultura do Pantanal.

Com relação à cultura brasileira, no segundo volume houve uma menor expressividade, porém não deixou de ser exposta em algumas passagens, seja de maneira ilustrativa, como no caso dos nadadores Gustavo Borges e Thiago Pereira, na unidade três (página 58) ou em uma notícia de jornal sobre a ex-presidente Dilma Rouseff, na unidade cinco (página 102) ou, ainda, com sugestões de paralelismos ao Brasil, como relacionar a famosa frase do filósofo alemão Friedrich Nietzsche presente em um verso da música *Stronger* da americana Kelly Clarkson *That which does not kill us makes us stronger* ao ditado popular brasileiro na unidade três (página 55) e ao solicitar aos alunos que listem os cinco vídeos brasileiros mais virais na unidade oito (página 141). Entretanto, não houve uma parte da lição que focasse especificamente na cultura brasileira como ocorreu no livro um.



FIGURA 27 – Imagem de atletas brasileiros no LD *Alive High 2*
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 58.

BRAZIL, the saying used to go, is the land of the future – and always will be. But when Brazil's president, Dilma Rousseff, visits the White House next week, she will come as the leader of a country whose future has arrived. (...)

Available at: <http://www.nytimes.com/2012/04/04/opinion/can-brazil-stop-iran.html?_r=1&nl=todaysheadlines&emc=edit_th_20120404>
 Accessed on: April 4, 2012.

FIGURA 28– Imagem de notícia sobre o Brasil extraída no New York Times no LD *Alive High 2*
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 102.

Turn on the jukebox!

Before you listen...

Read the following quotation from Friedrich Nietzsche, a German philosopher and poet.

“That which does not kill us makes us stronger.”

- Is there an equivalent saying in Portuguese? “O que não mata, engorda.”
- How do you think it is related to the song? *Personal answer*



Caricature of the German philosopher Friedrich Nietzsche (1844-1900)

FIGURA 29– Imagem da frase do filósofo alemão Nietzsche presente na música da cantora Kelly Clarkson no LD *Alive High 2*.

Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 55.

A cultura do Brasil é divulgada no último livro da coleção, *Alive High 3*, através de imagens de Ouro Fino, Minas Gerais (página 18), do Rio de Janeiro (páginas 23 e 136), da Chapada Diamantina, Mucugê - Bahia (página 26) e do peixe-boi da Amazônia (página 51). Além das obras *Balões e Pipas* (página 28) dos brasileiros, Alberto da Veiga Guignard e Candido Portinari, respectivamente. A obra *Pipas* está localizada nos Estados Unidos, caracterizando dupla nacionalidade em uma imagem. Na seção *Crossing Boundaries* (páginas 30 a 33), os países Brasil e Estados Unidos foram os escolhidos para tratar do assunto

migração. A brasilidade foi exposta a partir de um trecho do poema *A Ilusão do Migrante* de Carlos Drummond de Andrade, na página 31, de um texto sobre a pluralidade de culturas em São Paulo (página 31), comidas típicas, como a feijoada e o acarajé (página 31), da cidade de Salgueiro em Pernambuco (página 32) e da música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga (página 32).

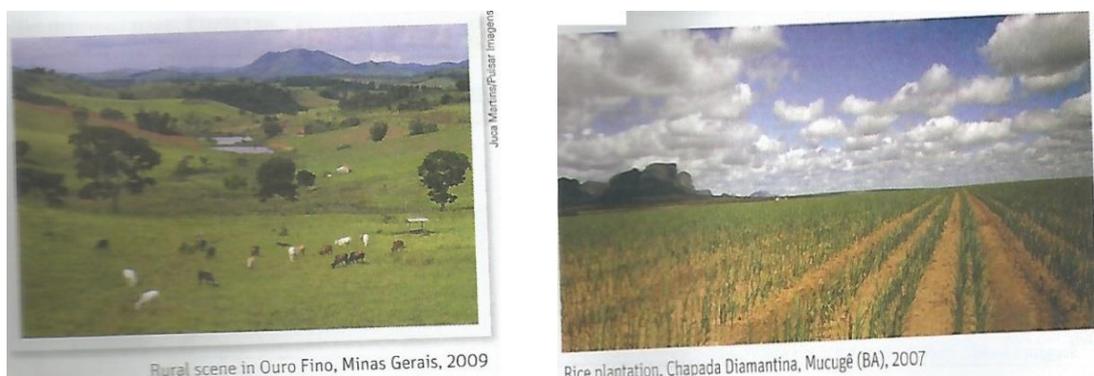


FIGURA 30– Imagens de áreas rurais brasileiras no LD *Alive High 3*.
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, páginas 18 e 26.



FIGURA 31– Imagem das obras *Balões* de Alberto da Veiga Guignard e *Pipas* de Cândido Portinari no LD *Alive High 3*.
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 28.

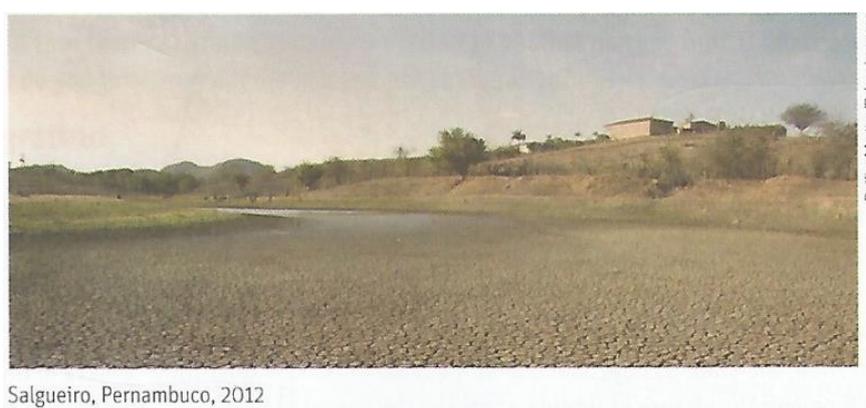


FIGURA 32– Imagem de Salgueiro em Pernambuco, Brasil no LD *Alive High 3*.
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 32.



Luiz Gonzaga in 1985

FIGURA 33– Imagem do cantor brasileiro Luiz Gonzaga no LD *Alive High 3*.

Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 32.

Além dos exemplos supracitados, há, na unidade cinco, que trata sobre inteligências e habilidades, um exercício para relacionar as imagens às profissões, e para retratar a profissão de ator, um casal negro brasileiro foi escolhido, Lázaro Ramos e Taís Araújo, como retrata a figura 34. Ou seja, a abordagem do brasileiro e do negro não é estereotipada na atividade, haja vista não representar pessoas bem-sucedidas apenas com pessoas brancas.

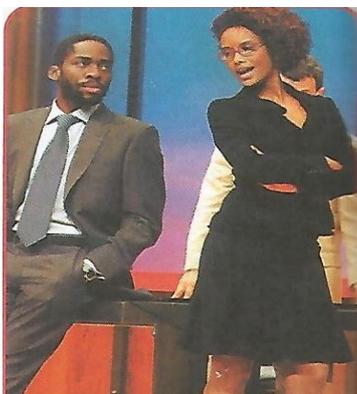


FIGURA 34– Imagem do casal de atores brasileiros Lázaro Ramos e Taís Araújo no LD *Alive High 3*

Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 110.

Em diversas ocasiões o livro busca fazer uma ponte entre a cultura americana, britânica e a portuguesa, solicitando ao aluno comentar como determinada expressão é em seu idioma, ou como determinada situação ocorre no Brasil e etc. Na seção que enfoca literatura, cujo tema é escravidão, os alunos são questionados: *Do you know any novels or poetry about black people in Brazil? Are the authors also black?, Taking colonization in Brazil as an example, what was the impact on the native languages?* Ao abordar a música *Old Man River* que faz referência a esse período, as seguintes perguntas são feitas: *Do you have any similar musical manifestation in your region?, Can you think of cultural contributions from slaves in Brazilian history?*

Além destes exemplos supracitados, na unidade seis, página 115, perguntas relativas a programas de ação social no Brasil são realizadas: *Do you know any affirmative action programs in Brazil? Search the Web or any other sources and name programs involving the “minorities” and women*”. Com base nesta aula, os alunos podem trocar informações e conhecerem ações sociais que podem ajudar sua comunidade, gerando transformação.

Do you know any affirmative action programs in Brazil? Search the Web or any other sources and name programs involving the “minorities” and women.

a) Public school students: [ProUni, quotas in public universities](#)

b) Race: [Quotas in public universities](#)

c) Low-income communities: [Bolsa Família, Fome Zero](#)

d) Disabled: [Quotas in companies](#)

e) Women: [Quotas in national congress](#)

FIGURA 35– Imagem de exercício sobre ações afirmativas no LD *Alive High 3*.
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 115.

4.1.5 Oportunidades oferecidas ou negadas aos alunos para se expressarem

No *box Beyond the lines*, presente no final das seções *Let’s read!* e *Vocabulary corner*, geralmente contribuem para que o aluno desenvolva seu lado crítico, expresse sua opinião e enxergue além das informações expostas, acerca de variados temas. No livro *Alive High 1*, unidade três (página 56), o aluno é levado a refletir sobre o valor atribuído aos atletas e dançarinos mundialmente, além das razões pelas quais muitos desses profissionais não conseguem se sustentar tendo o esporte ou a atividade artística como meio para ganhar a vida, portanto, desta maneira uma discussão pode ser ocasionada fazendo com que os alunos pensem diferente e sejam incentivadores da mudança da sua comunidade, a partir da valorização e incentivo desses profissionais no âmbito local que poderá se estender a outras localidades.

No que se refere à cultura e mais especificamente estereótipos também há a oportunidade para a quebra de paradigmas. Na unidade quatro, página 68, a partir das seguintes perguntas *What do you think about people who judge others based on their appearance?* e *What do you think about relationships between people from different backgrounds and social status?*, o aluno pode repensar os julgamentos realizados na sociedade ou até mesmo por ele, ou seja, a partir de uma aula o indivíduo pode desconstruir

um conceito injusto. Na página 71, um questionamento parecido com os realizados quanto aos atletas e dançarinos foi realizado sobre músicos da cidade e da região do aluno: *Would a musician earn enough to make a comfortable living in your city or region?*. Portanto, o aluno é levado a pensar sobre a diferença ou semelhança do local e global.

Após a exposição da campanha na unidade cinco, página 100, que trata sobre o uso de animais para a confecção de casacos de pele, os alunos devem responder a perguntas relativas à influência causada por este tipo de propaganda, se ela é ética ou não, há uma atividade que solicita exemplos de propagandas antiéticas e, por fim, questiona sobre o quão eficazes são as campanhas educacionais realizadas no Brasil/ seu estado.



FIGURA 36– Imagem de campanha contra a confecção de casaco de peles no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 100

Ainda sobre o tema referente à moda, a unidade oferece outros estímulos para que o aluno estude sobre a ética neste universo, como na página 103 com o texto intitulado *What is ethical fashion?*, no qual considera a produção, venda e compra, cobrindo questões variadas, como as condições de trabalho, exploração, comércio justo, produção sustentável, meio ambiente e bem-estar animal. Ligado ao tema da unidade, ainda foi oferecida a oportunidade de diálogo sobre outra questão: o consumismo. No box *Beyond the lines...* na página 108 há as seguintes perguntas: a) *Do you think people's well-being depends on having material things? If so, to what extent is this true?* e b) *Some people say being is more importante than having. Is it possible to reconcile them? Why (not)? How would you do that?*. Na página 110, o questionamento refere-se à beleza e ao poder da mídia, a partir das perguntas: *Is beauty in the*

eye of the media? Does the exposure to the media have any influence on people's perception of beauty?. Antes de finalizarem a unidade, os alunos são incentivados a criar uma propaganda para defender os animais de sua região, na última página da lição (página 111). Na *Review*, página 126, a partir de uma propaganda de um *shopping* em Dubai, nos Emirados Árabes, os alunos são sondados ainda sobre a temática moda: *Why do you think people buy brand-name clothes?*, *Do people feel pressured to wear certain brands and fashionable accessories in your community? How do you feel about it?* e *Do you think you are judged on what you wear or have?*

Na seção *Profession Spot* na unidade oito, na página 157, após um exercício sobre os profissionais envolvidos na produção de um desfile de Carnaval, há as seguintes indagações: *Are parades only used for entertainment? What can they also be used for?*, *What other types of parades can you think of?* e *Do the festivals and parades in your region reflect elements of the local culture, or do they "import" elements from other cultures as well?*. Neste ponto específico, o aluno é estimulado a pensar sobre a finalidade, a representatividade que esta festa tem em seu país e o quanto dessa manifestação cultural é derivada do povo brasileiro ou de influências externas. Desta forma, o aluno pode observar que, além da diversão, este momento também é um espaço para manifestação cultural.

Apesar de no LD serem expostos apenas os desfiles em sambódromos no Rio de Janeiro e São Paulo, que são amplamente veiculados nos meios de comunicação, há durante o Carnaval brasileiro vários tipos de festas e desfiles, conforme mencionado na página 147: *Brazil is world-famous for its Carnival celebrations. Carnival is celebrated all around the country, but the most famous celebrations happen in Rio, Bahia and Pernambuco*. Contudo, a partir das questões citadas acima, os alunos podem ser levados a associar as festas que acontecem em sua região com as manifestações cariocas e paulistas. Ou seja, nesta parte do livro, é oferecida a oportunidade para o aluno pensar especificamente sobre a cultura de seu país e expor sua opinião.

A origem da comemoração desta festa se inicia no período da colonização, a partir do entrudo português e das influências italianas e francesas, porém hoje tomou um formato que difere não só dos países colonizadores, mas de outras regiões do mundo, sendo bem peculiar a comemoração brasileira. De qualquer maneira, o aluno é questionado sobre a importação de elementos de outra cultura e sobre a notabilidade da cultura local. Desse modo, o estudante pode voltar sua atenção para sua cultura, buscando prezar os registros de brasilidade, e não o enaltecimento gerado por estereótipos de uma festa famosa mundialmente pela alegria,

diversão e mulheres belas e seminuas. Além disso, outras estereotipagens podem ser arraigadas, como a associação da festividade a um país sem lei, portanto esta visão não pode ser corroborada pelos brasileiros.

Na página 158, o aluno deve realizar um comentário sobre um *post* de um *website* intitulado *Splashing out for Carnival 2012* que comenta sobre o perfil econômico do cidadão médio brasileiro e o preço das fantasias: *Though Brazil is the sixth economy in the world, the largely unbalanced distribution of wealth means the average citizen is not wealthy. Despite this, at Carnival time, no expense is spared even amongst many of the poorest people in the country. For example, one of the most expensive costumes that will be flaunted at events throughout Brazil for Carnival 2012 can be purchased ready to wear for the price of R\$800 (£296 GBP/\$465 USD).*

A oportunidade de reflexão aqui se volta ao lado financeiro, portanto, outros aspectos podem ser discutidos como a distribuição de renda desigual no país, à importância dada ao desfile pela população inclusive pelos que não têm condições financeiras favoráveis à participação. O livro, ao abordar um tema que é alvo constante de estereotipagem dos brasileiros pelos estrangeiros, o faz considerando outros aspectos de relevância, como as profissões geradas. Ou seja, há a exposição da cultura sem, no entanto, colocar todos os brasileiros na mesma posição, sem empobrecer a imagem das pessoas a um único conceito. É verdade que muitos brasileiros gostam desta festa e a celebram, porém também é realidade que o país e os brasileiros não se restringem a este evento.

THE BUZZ FROM BRAZIL
Recent happenings from Brazil

Splashing out for Carnival 2012

Though Brazil is the sixth largest economy in the world, the largely unbalanced distribution of wealth means the average citizen is generally not wealthy. Despite this, at Carnival time, no expense is spared even amongst many of the poorest people in the country.

For example, one of the most expensive costumes that will be flaunted at events throughout Brazil for Carnival 2012 can be purchased ready to wear for the price of R\$800 (£296 GBP/\$465 USD).

FIGURA 37– Imagem do post de um *website* intitulado *Splashing out for Carnival 2012* no LD *Alive High 1*
Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 158.

Tanto quanto no primeiro livro, a maioria das perguntas que podem levar o aluno a ter uma visão mais apurada sobre determinado assunto é apresentada nos *boxes* intitulados *Beyond the lines...* no LD *Alive High 2*, como na primeira unidade do segundo livro da coleção, que exibe um infográfico da utilização das redes sociais por país em forma de mapa-múndi e questiona se todos os usuários da Internet são representados no infográfico, ficando a critério do professor, tornar a discussão acerca desta representação mais profunda. Na unidade três houve questionamentos importantes com relação aos padrões de beleza presentes em nossa sociedade e mantidos pela mídia. Além disso, o aluno é levado a pensar o que pode ser feito por ela para mudar esses padrões. Antes de responderem aos questionamentos do *box*, foi exposto o exemplo da cantora Kelly Clarkson, na página 52: os alunos, através de um exercício de *listening*, recebem a informação que no início de sua carreira pediram à cantora que perdesse peso. Além da discussão sobre os padrões de beleza, o aluno é questionado com relação à maneira como a mídia persuade quanto a esses padrões de beleza.

Beyond the lines... Personal answers

- a) How can beauty standards affect one's career, job or life?
- b) In what ways do the media play a role in keeping these standards?
- c) How do beauty standards influence your own choices?
- d) What can you do to change these standards?

FIGURA 38– Imagem de atividade de *speaking* sobre padrões de beleza no LD *Alive High 2*
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 52.

A unidade cinco tem como foco a confiabilidade das notícias (página 94), os fatores que influenciam o editor na escolha das matérias e a representação da comunidade local com diferentes contextos sociais e econômicos. A questão da confiabilidade continuou presente na unidade seis (página 109), entretanto focalizando revistas. O aluno também é levado a observar a intenção por trás da escolha das capas de revistas, a imagem, o estilo de vida, as características físicas que eles querem reforçar ou omitir e o porquê de serem celebridades. Além disso, é perguntado se as imagens reforçam algum estereótipo – percepção sobre o sentido de ser bonito, interessante, etc.

Beyond the lines...

- a) Who chooses what is published in newspapers? What do you think they base their choices on? *Personal answers. Você pode explorar diferentes fatores que influenciam o editor no momento em que escolhe as matérias: opinião pública, interesse político, o que causa mais sensação, etc.*
- b) How do you check the reliability of your source of news? *Personal answers*
- c) Do you think the news in and about your local community represents people from different social and economical backgrounds equally? *Personal answers*

FIGURA 39– Imagem de atividade de *speaking* sobre mídia (jornal) no LD *Alive High 2*
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 94.

Beyond the lines... Personal answers

- a) Do you think magazines are reliable sources of information?
- b) Why do you think magazines use celebrities on their covers? What do they want to sell?
- c) With a colleague, analyze the covers on the first page. What lifestyles, values, physical features are represented or omitted on them?
- d) Do the images reinforce any stereotypes – preconceptions about what it means to be beautiful, interesting, etc?

Sugerimos levar para a aula outras capas de revistas locais, folhetins, etc., e explorar os estilos de vida que elas vendem, se elas reforçam estereótipos, etc. Caso a escola conte com laboratório de informática, levar os alunos para pesquisar estas e outras capas na Internet.

FIGURA 40– Imagem de atividade de *speaking* sobre mídia (revistas) no LD *Alive High 2*
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 109.

Na parte de revisão das unidades cinco e seis, página 123, há um texto real que desmistifica os interesses dos adolescentes que relata o seguinte: *I agree with Natascia L. I sometimes wish I could read about the topics other than Paris Hilton or how to apply eyeliner correctly. I think that if we had a magazine that talked about actual news, it would sell. Most*

teenagers need to be more informed about politics and world issues. Teenagers today need a magazine with substance. Desta forma, fica evidente que nem todos os adolescentes se interessam pelo que está sendo veiculado em revistas para este público e que desejam ter mais conteúdo.

Ainda no *box Beyond the lines...* na unidade sete, página 132, que discorre sobre a televisão, o aluno é questionado sobre a influência da TV no comportamento humano. Na unidade oito que aborda os vídeos e tutoriais a Internet é o alvo do *box*, na página 144, que questiona: *Does fame on the Internet always mean success? Explain* e *Do you know any examples of a YouTube video which interfered negatively in one's career?*. Neste momento o livro não aborda uma discussão mais profunda sobre o assunto, mas o professor pode incentivá-la. A unidade oito encerra dando duas opções para os alunos escreverem um tutorial, uma delas é como fazer *dreadlocks*. Desta forma, foi utilizado um estilo de cabelo pouco aceito na sociedade conservadora de maneira natural, desmistificando mais uma vez conceitos pré-estabelecidos, já que expõe uma variação de cabelo sem atrelá-lo a uma imagem pejorativa.

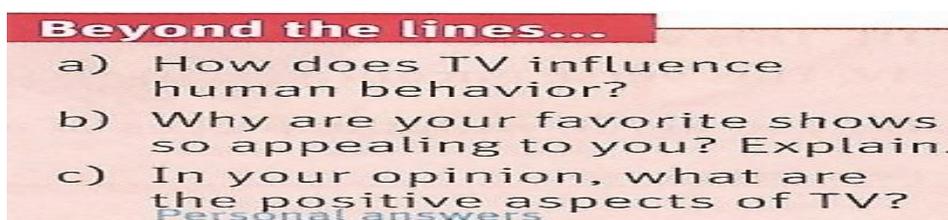


FIGURA 41– Imagem de atividade de *speaking* sobre a televisão no LD *Alive High 2*
Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 132.



FIGURA 42– Imagem de menina com *dreadlocks* no LD *Alive High 2*
Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 151.

Na unidade oito, página 146, a partir do texto, intitulado *For Teenage Girls, Facebook Means Always Being Camera-Ready*, um questionamento contemporâneo de grande relevância é realizado: o posicionamento atual de adolescentes do sexo feminino de a todo o momento estarem lindas e prontas para exibirem fotos em redes sociais. Apesar de não ser

uma seção em que o livro sugere interpretação de texto e discussão sobre a temática apresentada, o professor pode, se assim julgar interessante, expandir a atividade e conversar com a turma sobre o tema.

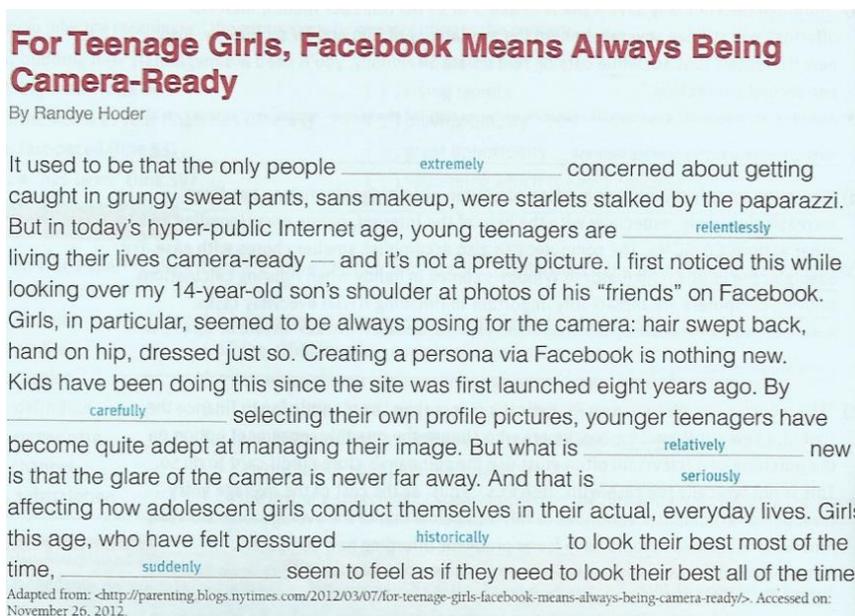


FIGURA 43– Imagem do texto *For Teenage Girls, Facebook Means Always Being Camera-Ready* no LD Alive High 2

Fonte: Livro Alive High 2, 1ª edição, página 146.

Assim como nos outros volumes, os *boxes Beyond the lines...* no *Alive High 3* concentram a maior parte das perguntas que possibilitam a expansão do assunto e da criticidade. A título de exemplo, na unidade dois, página 37, um quadrinho critica a política; na página seguinte, os alunos são questionados: *A proverb says that "people get the government they deserve". What is our role as citizens in relation to the way politicians treat us?* No período em que o Brasil se encontra, a situação política é um assunto que pode levar aos alunos a reformularem seus pensamentos e incentivar a pequenas mudanças em sua realidade.

Através de outro quadrinho, na página 50 na primeira *Review*, os Estados Unidos foram diretamente criticados com relação ao consumo de combustíveis fósseis, já que o personagem utiliza um chapéu que caracteriza o país. O aluno é motivado a responder aos seguintes exercícios: *The criticism of this comic strip is directed mainly to () addicts. () industries. () managers. () smokers., Do you think global warming really exists?, Do you think global warming can be prevented? What can we do in order to stop or ease its harms?.* Sendo assim, os autores incentivam os professores a promover uma discussão acerca do aquecimento global.

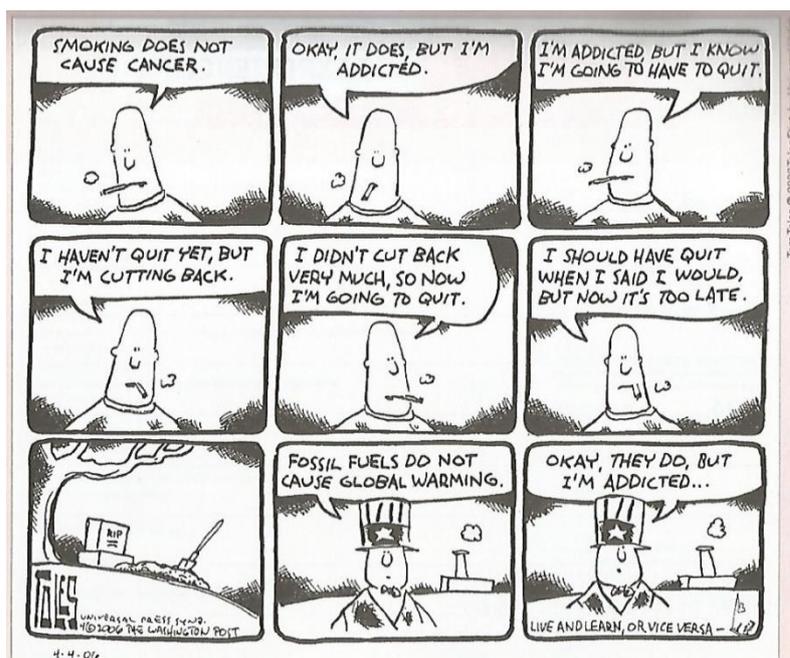


FIGURA 44– Imagem de tira em quadrinhos sobre aquecimento global no LD *Alive High 3*
 Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 50.

Na página 173, o aluno também é levado a pensar sobre as desigualdades, uma vez que a música *Old Man River* expõe a situação da escravidão dos afro-americanos no passado. Posteriormente, o aluno é questionado sobre a escravidão atual: *There is no more legal slavery in the world, but cases of “illegal slavery” are still recurrent. Do you know any cases of slavery?, Do you think that the life of field workers has changed with the abolition of slavery?.* Nesta parte, há uma ligação direta com o quadro do Brasil passado e presente, uma vez que a escravidão esteve presente na origem de nosso país e infelizmente resquícios dela ainda perduram em nossa sociedade, com trabalhos abusivos, desigualdade e preconceito, como explicitado no capítulo 2.

4.1.6 Existência ou ausência de preconceito, discriminação, desigualdade ou estereótipo

Outro importante aspecto a destacar na coleção *Alive High* é a oportunidade que é oferecida ao aluno de desconstruir um conceito erroneamente estabelecido na sociedade, como a crença de limitação ou até mesmo inutilidade das pessoas que possuem alguma deficiência. Embora o foco da pesquisa seja a cultura brasileira, percebe-se que houve no LD a tentativa de desconstrução de estereótipos ou preconceitos não diretamente ligados à nacionalidade,

mas ao ser humano de maneira geral, uma cultura de preconceito e desigualdade muitas vezes presentes na sociedade. É possível observar, no primeiro livro, menções a atletas paraolímpicos (página 12), uma criança com má formação nos pés (página 25), uma mulher com lesão cerebral (páginas 26 e 51), todos ativos e praticantes de atividades de que gostam. Há o registro da frase de Susan Boyle, *I want to turn my disability into ability* na página 51. No livro três, páginas 54 e 55, há imagens na abertura da parte 2, chamada *Healthy Life*, de três meninos abraçados, dois deles com Síndrome de Down, diversos adolescentes brincando dentre eles uma menina na cadeira de rodas e outras duas fotos com vários adolescentes de diferentes cores ou raças.

Estes elementos podem provocar uma reflexão importante em sala de aula. Apesar de não haver questões diretamente ligadas ao tema, as imagens demonstram a capacidade destas pessoas, desconstruindo assim, a ideia de que elas são incapazes e, ainda, o que pode incitar discussões sobre esta temática, motivadas pelo professor ou aluno, a fim de legitimar a capacidade e a importância das pessoas apesar das diferenças e características de cada uma.



Australia's Shelley Chaplin (L) celebrates with Katie Hill after winning a match against Britain during the Beijing 2008 Paralympic Games.

FIGURA 45– Imagem de jogo de basquetebol em uma Paralímpiada no LD *Alive High 1*
 Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 12.



Gabriel Muniz poses with a soccer ball outside his house in Campos dos Goytacazes, RJ

FIGURA 46– Imagem de menino com má formação nos pés jogando futebol no LD *Alive High 1*
 Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 25.



FIGURA 47– Imagem de Susan Boyle cantando no LD *Alive High 1*
 Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 50.

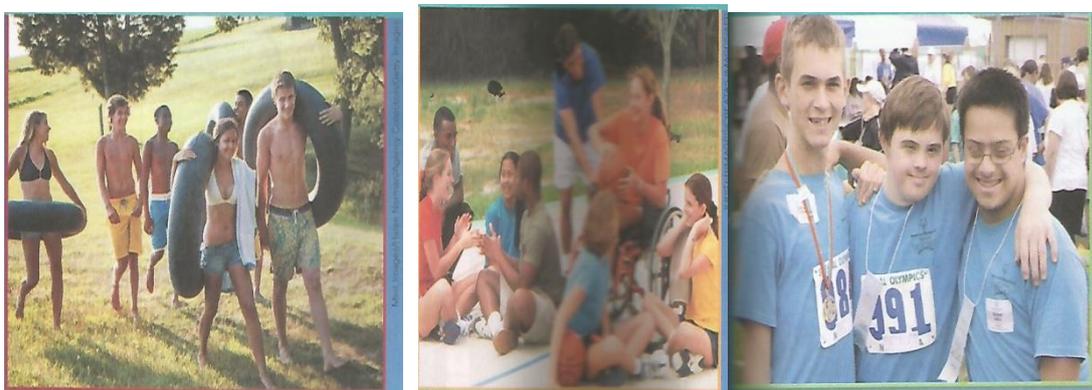
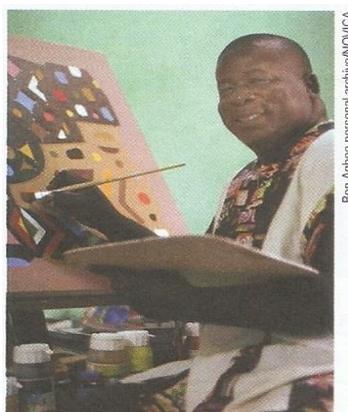


FIGURA 48– Imagem de adolescentes em atividades de lazer no LD *Alive High 3*
 Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 54 e 55.

A questão de desigualdade racial foi mencionada no primeiro livro através do filme *The Express* nas páginas 22 e 44. Além disso, na unidade seis, o artista africano Ben Agbee foi um dos três artistas biografados nas páginas 114 e 115. A escolha é

importante, já que África não costuma ser muito lembrada em publicações de LD, especialmente quando o assunto está relacionado à cultura.



Contemporary African artist Ben Agbee (full name Benjamin Agbenyega), born in Ghana in 1966.

FIGURA 49– Imagem do artista africano Ben Agbee no LD *Alive High 1*
 Fonte: Livro *Alive High 1*, 1ª edição, página 114.

No terceiro livro da coleção há outros exemplos. Na abertura da parte três do livro, páginas 98 e 99, intitulada *Yes, we can* há a ilustração de braços de diferentes cores apoiados uns nos outros, possibilitando a desconstrução de preconceito e discriminação racial, já que a imagem reforça a ideia de que precisamos uns dos outros e que todos nós somos importantes e capazes, independentemente de raça ou cor. Há diversas imagens no livro que reforçam a visão de igualdade entre pessoas de diferentes cores, por exemplo, na página 121, há duas pessoas de cores distintas apertando as mãos entre outras que demonstram grupos de amigos interagindo e se divertindo e há frequentemente diversidade racial nestas imagens. Ademais, o assunto sobre ações afirmativas referentes aos negros é abordado a partir de uma entrevista com o ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Ele relata que os negros hoje não são *a kind that could not overcome by energy and initiative*, portanto ele acha que ações afirmativas para os afro-americanos não são mais necessárias.



FIGURA 50– Imagem de dois amigos no LD *Alive High 3*
 Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 121.

A questão da discriminação racial também é abordada no poema de Wole Soyinka, chamado *Telephone Conversation*, na segunda seção de literatura do livro três (página 171), em que demonstra a questão de preconceito em relação ao negro, em uma conversa telefônica: um negro tenta alugar um quarto e a pessoa ao perceber que a pessoa é negra, hesita em alugar. O aluno, após fazer a compreensão do texto, deve responder a seguinte pergunta:

Beyond the words...

- In your opinion, how do texts like the poem “Telephone Conversation” contribute to making people aware of the problem of discrimination?

Personal answers

FIGURA 51 – Imagem de atividade de *speaking* sobre o poema *Telephone Conversation* do escritor nigeriano Wole Soyinka no LD *Alive High 3*
 Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 171.

Questionamentos acerca da realidade local também são levantados, não apenas sobre as desigualdades raciais, mas também sobre as sociais existentes no Brasil. Na página 79, por exemplo, o sistema de saúde é o alvo de discussão incentivado a partir das perguntas: *How long does it take for a patient in your region to be examined by a doctor in the public health system?* e *Can patients in the public health system have a Magnetic Resonance Imaging (MRI) exam easily in your region?*. A unidade seis trata sobre ações afirmativas e sua importância na sociedade: na página 117 os alunos são motivados a comentar acerca das minorias e o que o Brasil faz a respeito dessas pessoas para que as desigualdades acabem através das questões: *Would an elderly person in Brazil have to resort to an inclusion program in order to get higher education?* e *Do you think that the existence of associations helps minority groups to become more visible and respected in a society? Is the situation of the American black community better than the situation of the Brazilian black community because of the NAACP?*

Assim como nos volumes um e três é dada a oportunidade de o aluno repensar alguns estereótipos, o volume dois também o faz. A unidade sete inicia com um gênero textual com a presença da crítica, da ironia e do humor. Os três quadrinhos utilizados criticam o comportamento humano (página 126). O primeiro apresenta uma mulher assistindo a um canal de compras na televisão, enquanto seu filho diz: *Mummy... one of my friends says you can watch films and cartoons and stories on T.V as well.* Na parte de interpretação é questionado ao aluno qual é o estereótipo feminino presente. O livro mostra que as mulheres são estereotipadas com relação a compras. Apesar de não ser questionado aos alunos se eles têm o mesmo pensamento, o professor tem a oportunidade de trabalhar o assunto e talvez desconstruí-lo.

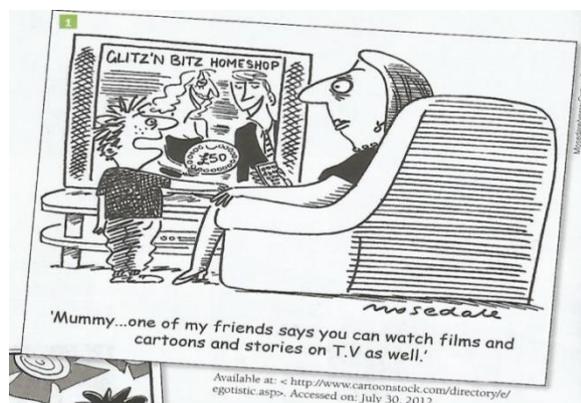


FIGURA 52 – Imagem de quadrinho sobre estereótipo feminino no LD *Alive High 2*
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 126.

O segundo quadrinho exibe uma entrevistadora dizendo a escritora: *I realize you're upset that Oprah hasn't reviewed your new book on her show. You've mentioned it several times. But you are on MY show, so why don't you tell us what inspired you to write 'Overcoming Disappointment and Resentment'*. O aluno é questionado a respeito da contradição entre o comportamento da autora e o nome de seu livro. Por fim, o terceiro mostra a mãe e o filho observando a janela por onde a televisão foi recém-atirada e a mãe comenta: *Your father kicked in the screen and threw the set out the window. He feels violence on TV is a bad influence*. Ou seja, o comportamento violento exibido na televisão e criticado pelo pai é justamente o tipo de comportamento que ele teve ao se livrar do aparelho.



FIGURA 53 – Imagem de quadrinho de um talk show no LD *Alive High 2*
Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 126.

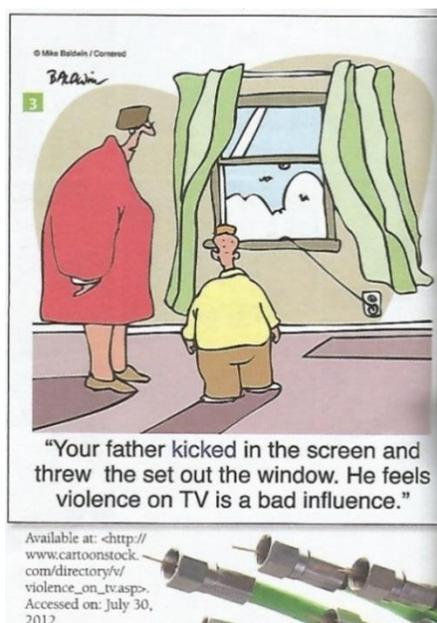


FIGURA 54 – Imagem de quadrinho sobre a violência no LD *Alive High 2*
Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 126.

Posteriormente, na seção de revisão, na página 158, há alusão ao estereótipo feminino a partir de um texto sobre os tipos de programas televisivos que atraem os homens. O texto afirma a predominância feminina dos telespectadores, devido ao fato da mulher ainda estar mais tempo em casa que os homens e conseqüentemente mais tempo em frente a TV. Esta é uma oportunidade para que o professor incite uma discussão acerca da posição da mulher na sociedade e também sobre o papel da televisão na vida das pessoas. O livro instiga questionamentos críticos sobre a realidade global e local, a partir das seguintes perguntas: *This text is about the American TV audience. What do you think about the TV audience in your country?, What do you think of the way women are represented in the text? Does it reflect the women in your community?.* A partir destes questionamentos, o aluno pode relacionar ou não a realidade local a do texto, desta forma tornando-se um agente crítico e transformador de sua realidade.

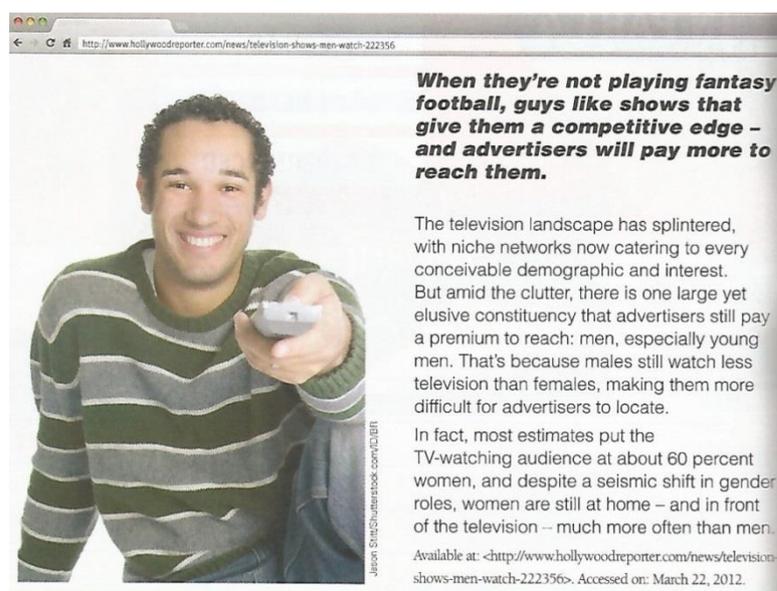


FIGURA 55 – Imagem de texto sobre as preferências masculinas e femininas em relação aos programas de televisão no LD *Alive High 2*
 Fonte: Livro *Alive High 2*, 1ª edição, página 158.

Na possível quebra de estereótipos, o livro três contribuiu em outras perspectivas, a primeira unidade (página 18) aborda a vida no campo e nas cidades, e indaga o aluno quanto a seu comportamento e de seus amigos, se eles rotulam as pessoas baseados no tipo de local onde elas vivem, através da seguinte pergunta: *Do you notice any stereotypes in the way you and your friends refer to people who live in the city or people who live in the countryside.*

A unidade três do LD *Alive High 3*, ao discorrer sobre alimentação, é apresentado um quadrinho (página 60) que mostra uma mulher acima do peso. Quando questionada sobre

quais são os três tipos de comida, responde *Frozen... Canned... and Take-out!*. Posteriormente as seguintes perguntas são feitas aos alunos: *How does the cartoonist represent someone who eats these unhealthy types of foods?*, *Do you think this cartoon reinforces a stereotype? If so, wich one?*. O objeto continua a ser debatido na lição quatro, página 74, com o questionamento: *Is every thin person you know healthy? Is every fat person you know unhealthy?*. O provável propósito foi incentivar os alunos a conversarem sobre outro grupo que sofre com o preconceito e a discriminação, e muitas vezes não tem notabilidade na sociedade. Apesar de os obesos serem considerados minoria, assim como os negros, mulheres, homossexuais, muitas vezes sofrem em silêncio insultos e preconceitos velados.



FIGURA 56 – Imagem de quadrinho sobre alimentação no LD *Alive High 3*
 Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 60.

Ainda na página 119 há a proposta aos alunos para que eles façam uma pesquisa entre eles para descobrirem quais ações são consideradas sexistas por seus colegas. Com esta atividade é possível que os alunos falem a respeito dos resultados, portanto, um pode ajudar ao outro a reformular conceitos e opiniões baseados em julgamentos simplificados. Após esta atividade, é sugerida outra, a fim de verificar se eles conhecem algum testemunho sofrido por minorias na escola/cidade. Estas são ocasiões que podem levar os alunos a desconstruírem pensamentos errôneos e modificarem comportamentos discriminatórios, já que vão comentar sobre situações que fizeram o outro sofrer. A monitoria do professor nesta interação, como já mencionado, é oportuna para a condução eficaz da discussão.

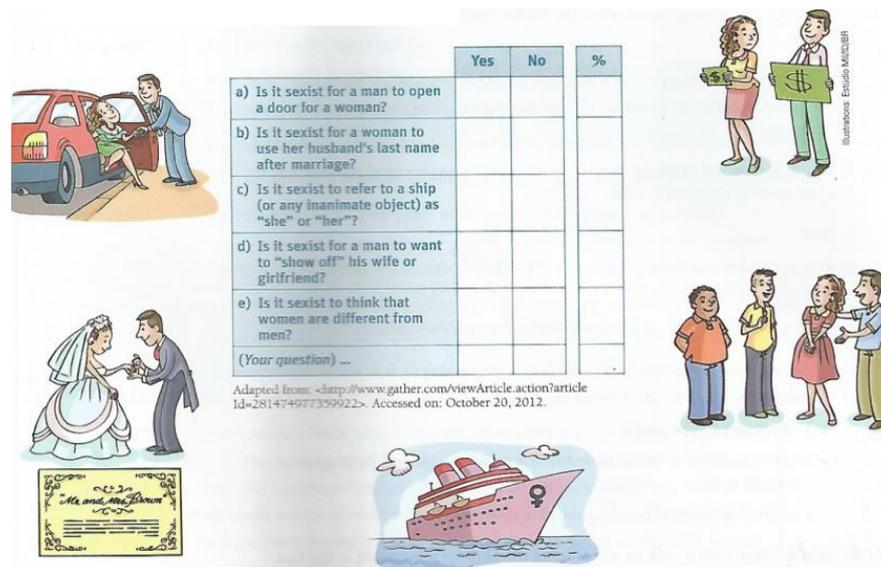


FIGURA 57 – Imagem de pesquisa a ser feita pelos alunos sobre ações consideradas sexistas no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 119.

Incluindo imagens de protestos a favor da justiça para as mulheres, casamento homossexual, educação grátis e o fim do silêncio dos imigrantes, os alunos devem fazer os exercícios na página 122. No *box Beyond the lines...* na página 126, o livro solicita a opinião do aluno sobre as mudanças sociais do seu país: *What is your own view about social changes? Do they happen in your country and in your community?, How can people contribute to social changes. Give some real examples.* Os questionamentos levam o aluno a pensar em exemplos práticos que podem causar as mudanças sociais.



FIGURA 58 – Imagem de protestos a favor das minorias no LD *Alive High 3*
Fonte: Livro *Alive High 3*, 1ª edição, página 122.

4.1.7 O olhar dos usuários e Reflexões

Com a intenção de compreender a visão do aluno com relação ao material de que ele faz uso, os questionários foram aplicados em cada série a fim de que um panorama mais

amplo fosse obtido. Além disso, buscou-se observar a influência que o material exerce no usuário no que concerne aos aspectos culturais. A parte inicial da pesquisa buscou investigar a presença ou ausência de aspectos culturais de países falantes de inglês, brasileiros, de outras nacionalidades (que não sejam os anglófonos e o Brasil) e de imagens focalizando aspectos culturais. Seguidamente, os voluntários atribuíram uma nota de 1 a 4, exprimindo de muito importante a sem importância respectivamente, a cada aspecto mencionado acima, demonstrando a opinião do aluno com relação a presença destes aspectos no LD de língua estrangeira.

Os estudantes relataram quanto aos assuntos presentes no LD que chamam mais atenção, se acreditam que os livros devem abordar aspectos culturais e quais seriam. Além disso, os voluntários responderam se identificaram alguma representação do Brasil no material e, em caso afirmativo, eles explanam como foi a exibição. Posteriormente, eles assinalaram a frequência da reprodução de preconceitos, discriminação e desigualdade por parte do LD e da oportunidade ofertadas pelo livro para a expressão de opinião e criticidade com relação aos aspectos culturais apresentados. Foram utilizadas porcentagens para mostrar a recorrência das respostas dos discentes, no entanto a finalidade é ilustrativa. Não houve tratamento estatístico dos dados.

A pesquisa foi respondida por três turmas, cada uma em uma série do Ensino Médio, totalizando 48 voluntários, conforme o quantitativo exposto no quadro 1.

As respostas seguintes referem-se ao livro *Alive High 1* e foram coletadas com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Quando questionados acerca da presença de aspectos culturais no LD de LI que utilizavam, a maioria respondeu positivamente, identificando tanto os aspectos brasileiros, de países falantes de inglês e de outras nacionalidades. Além disso, quase todos os alunos identificam cultura através das imagens contidas no LD. Sendo assim, a observação dos alunos convergiu com os dados apresentados na análise do LD com relação à identificação das nacionalidades dos aspectos culturais.

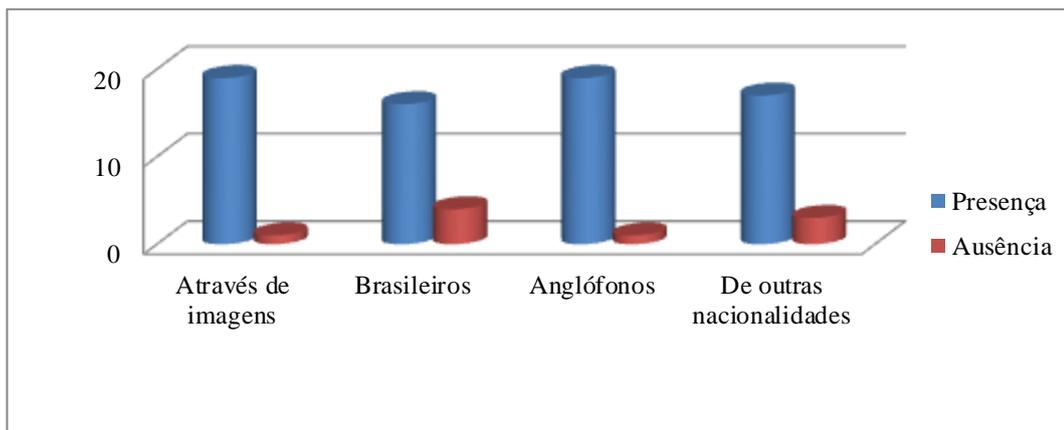


Gráfico 7: Observação dos alunos do 1º ano quanto a presença de aspectos culturais no LD *Alive High 1*
Fonte: Pesquisa da autora.

Posteriormente, eles atribuíram um grau de importância em relação à presença desses aspectos em LD de LI de acordo com a opinião deles, conforme exposto no gráfico abaixo.

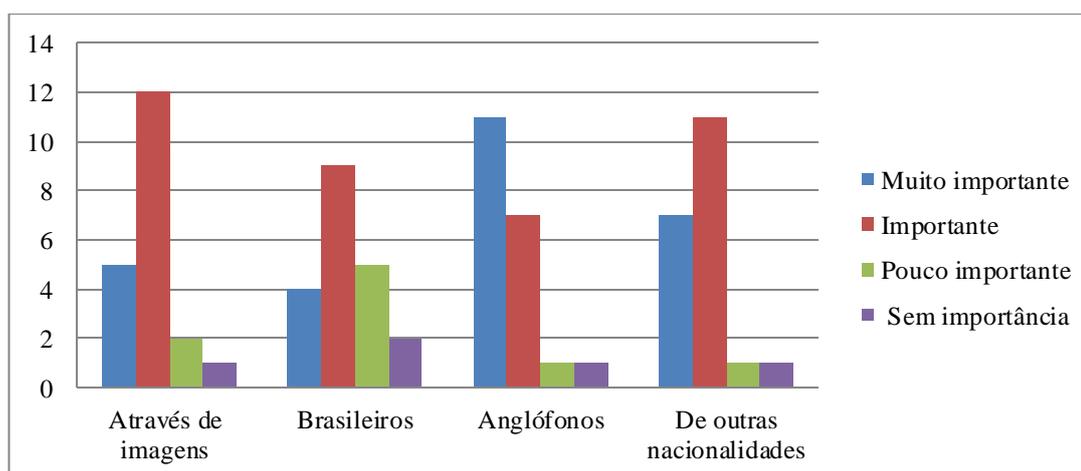


Gráfico 8: Relevância atribuída pelos alunos do 1º ano aos aspectos culturais no LD *Alive High 1*
Fonte: Pesquisa da autora.

Segundo os dados acima é possível inferir que os alunos consideram os aspectos culturais anglófonos os mais importantes, tendo posição de destaque quando comparado aos outros aspectos, possivelmente por ser o idioma alvo. Os aspectos culturais de outras nacionalidades são identificados em sua maioria como importantes, assim como os brasileiros. Porém, um quarto dos indivíduos pesquisados pensa que os aspectos brasileiros são pouco importantes, provavelmente por não associarem a sua cultura a um ambiente em que o idioma de outra nação seja o foco. Outra possível causa pode ser devido à supervalorização ao estrangeiro.

Dos assuntos listados no LD, os que inicialmente chamam mais atenção dos alunos são: festas locais de países, comida, profissões, estilo, talentos, assuntos científicos,

fotografia, aspectos culturais mundiais e de LI, vocabulário, pronúncia, músicas e filmes. Dentre estes assuntos, os mais mencionados foram música e filmes, ou seja, os alunos muitas vezes associam atividades prazerosas ao aprendizado. Além disso, é importante notar que nestas atividades a cultura está intimamente atrelada, reforçando a ligação estreita entre cultura e idioma.

O atleta paralímpico também foi mencionado como um assunto instigante pelo voluntário 2, que registrou o seguinte: “Atletas paralímpicos. Sou de movimentos de inclusão de deficientes”. A partir desta ilustração o aluno pode se identificar e provavelmente sentir que o livro está mais próximo de sua realidade, desta forma a noção de pertencimento e de motivação tendem a aumentar. E nos casos em que esta realidade não faz parte da rotina social de determinado aluno, este passa a ter acesso a informação de maneira respeitosa e não preconceituosa.

Ao responderem a pergunta “Quais aspectos culturais você gostaria que o seu livro abordasse?” alguns alunos demonstram satisfação com a abordagem cultural do livro, conforme relatado pelo aluno 4 “Os mesmos, são bem construídos” e pelo aluno 13 “Já aborda muita coisa”. Outros mencionam que gostariam que o livro abordasse festas típicas de países anglófonos, mais aspectos culturais brasileiros, tipos de comidas, arte, sexualidade, séries, maneiras de comportamento durante a interação em LI, aspectos linguísticos e aspectos culturais africanos. Além disso, 85% dos alunos afirmam que acham importante a abordagem de aspectos culturais no LD, 5% discordam, 5% pensam que deve haver pouca abordagem e 5% deixaram em branco. De fato, o livro expõe variados aspectos culturais e os alunos demonstram perceber isto, e mais, dão importância a esta abordagem. A percentagem que não julga relevante tais aspectos é pouco expressiva. Alguns solicitam que aspectos culturais africanos sejam tratados, possivelmente pela identificação de sua cultura com a africana.

Com relação à presença de representações brasileiras, quase todos (95%) a identificam no LD, porém 15% deixam claro que o país foi bem representado, 15% não opinaram, e o restante, ou seja, 70% disseram que o país foi representado superficialmente, registrando as seguintes crenças, aluno 2: “Superficialmente. Mostra a parte famosa.”, Aluno 3: “Foi representado como a forma que o mundo vê o Brasil, ou seja, futebol, carnaval praia”., aluno 13: “Como um país alegre e de cultura rica, mas generalizou muito desconsiderando as diferenças enormes entre culturas de diferentes lugares do país.” e aluno 17 “Como país festivo e sem responsabilidade.”. O Aluno 1 demonstrou uma visão diferente de seus colegas, ele relatou que o Brasil foi representado “com seus aspectos folclóricos. Porque tem a imagem do Bumba meu boi”.

Nota-se, nesta parte da exposição da brasilidade, que alguns alunos associam o tratamento recebido pelo LD à crença do Brasil ser um país de diversão e sem responsabilidades. Entretanto, o livro, na prática, aborda uma das festas mais populares do país, o Carnaval, mas não o fez de maneira estereotipada. Os voluntários 3, 4, 15 e 18 citaram que há a representação de praia e futebol, porém não há menção a nenhuma praia brasileira de maneira direta no livro utilizado por ele, apenas em fotos do Cristo Redentor que é possível ver o mar ao fundo. E no que se refere a futebol, há a imagem de um menino brasileiro com má formação nos pés que gosta de jogar futebol, ou seja, não houve uma massificação de que os brasileiros, sem exceção, amam jogar futebol. A imagem retrata mais a questão da superação do que a paixão pelo futebol.

Há uma discrepância dos dados da análise com o julgamento dos alunos e diversas podem ser as causas. Alguns dos fatores que podem ter levado a maioria dos voluntários a considerar que o Brasil é mal retratado, são: 1. a não valorização do aluno a cultura brasileira enquanto seu foco é estudar uma língua estrangeira; 2. o aluno não fazer o uso integral do material, então não o conhece profundamente; 3. a crença arraigada de que os estrangeiros julgam o Brasil desta maneira; ou 4. o aluno não ter parâmetro e conhecimento didático para realizar tais julgamentos.

Com relação à presença de preconceitos, discriminação e desigualdade no livro didático 85% afirmam que não há, enquanto 15% disseram raramente, porém não expuseram exemplos. Ou seja, neste ponto há uma sintonia na análise dos dados com o julgamento dos voluntários, já que o livro busca não retratar nenhum preconceito.

No tocante às oportunidades geradas pelo material para que o aluno expresse a sua opinião e criticidade com relação aos aspectos culturais 5% responderam sempre, o aluno 2 relata que “é inútil e desnecessário e infelizmente sempre pergunta o que acha sobre isso”. 45% marcaram frequentemente e o aluno 16 disse que o LD “solicita a interpretação própria do assunto, além da colocada pelo autor” e o aluno 19 afirma que “existem perguntas que requerem exposição de opinião e argumentos” e 15% registraram raramente, o aluno 20 justifica que “o livro só abre espaço para respostas objetivas sobre o próprio assunto”.

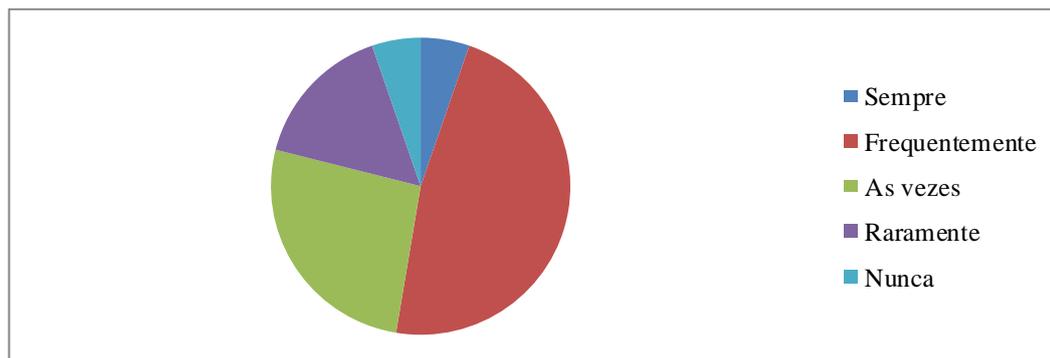


Gráfico 9: Observação dos alunos do 1º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *Alive High 1*
Fonte: Pesquisa da autora.

A maioria dos alunos percebe algum tipo de oportunidade exibida pelo LD para demonstrarem a opinião, porém alguns não corroboram do mesmo julgamento. Esses relatam que só há espaço para respostas objetivas, ou seja, as perguntas que estimulam a demonstração de opinião não são observadas pelo aluno 20, talvez por ele não gostar de se expor em discussões ou ainda pela possível falta de provocação em sala de aula para estes tipos de questionamentos.

O maior número dos usuários do LD *Alive High 2* notou o uso de imagens focalizando aspectos culturais, a presença de aspectos culturais anglófonos e de outras nacionalidades. Já com relação à demonstração de brasilidade, o resultado foi menor, dos 13 alunos pesquisados, seis não identificaram a representação do país. Informações que dialogam com os dados da análise, as representações do Brasil foram mais restritas no segundo volume e as anglófonas continuaram expressivas.

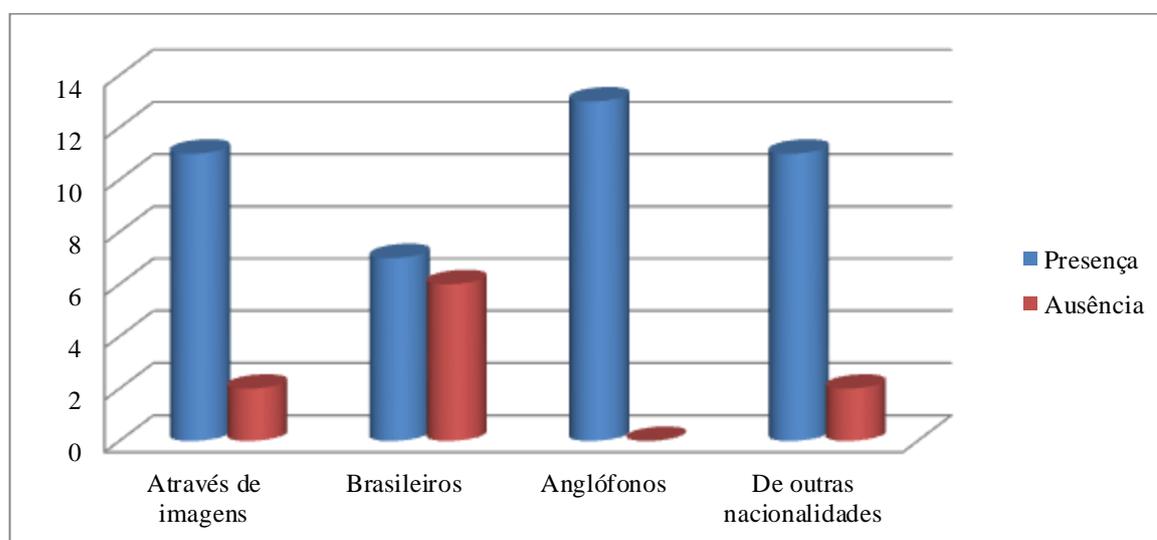


Gráfico 10: Observação dos alunos do 2º ano quanto a presença de aspectos culturais no LD *Alive High 2*
Fonte: Pesquisa da autora.

Os voluntários consideram a abordagem de outras nacionalidades muito importante, seguida das anglófonas, ao passo que a maioria não dá tanta importância à exposição cultural através de imagens. A possível causa pode ser advinda da ideia das imagens serem apenas ilustrativas e não desempenharem um papel de comunicação tão relevante quanto à língua.

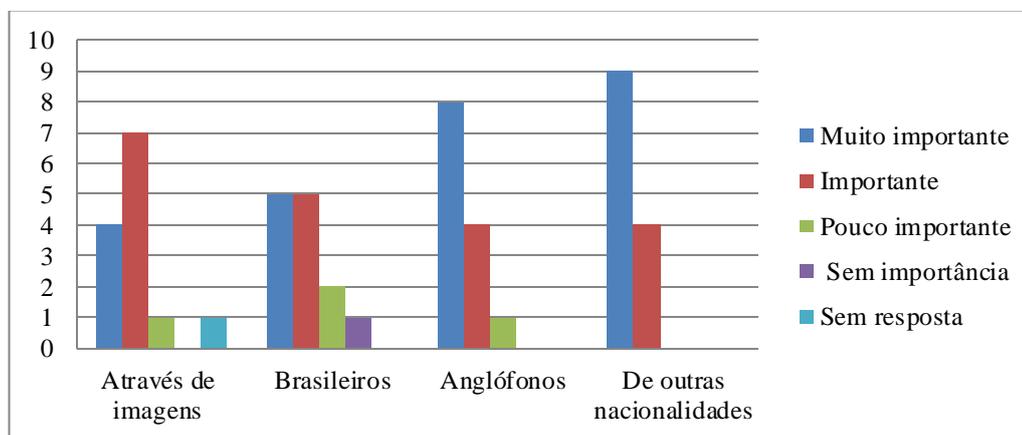


Gráfico 11: Relevância atribuída pelos alunos do 2º ano aos aspectos culturais no LD *Alive High 2*
Fonte: Pesquisa da autora.

Os assuntos que mais despertam o interesse dos usuários são relativos às formas de se expressar no exterior, vocabulário, curiosidades, artistas, culinária, aspectos culturais anglófonos e de diversas culturas entre outros como exposto nos comentários listados. O aluno 21 relata que “Assuntos atuais, pois traz a língua para mais próximo da gente” são os que mais chamam atenção, enquanto o aluno 22 menciona “A parte de gramática em que nós aprendemos os tempos verbais pelo fato de ser introduzida com textos e atividades de interação.” e o aluno 32 cita as “Imagens focalizando aspectos culturais. Porque é diferente de tudo o que já vi, e conhecer é sempre bom, poder olhar como é ao invés de apenas imaginar.” Através destes comentários é possível inferir que alguns alunos valorizam aulas interativas e contextualizadas, bem como o recurso das imagens e a necessidade de atualização constante dos assuntos para que o interesse seja mais natural.

Ao serem questionados quanto aos aspectos culturais a serem abordados pelo LD, os usuários responderam diversos aspectos, como é possível verificar nos comentários que seguem, aluno 23: “Hábitos da língua do país. Ao visitar um país novo (de língua inglesa) eu gostaria de saber a linguagem e expressões mais usadas.”, aluno 27: “Aspectos gastronômicos e sobre o relacionamento das pessoas umas com as outras, acho esses pontos culturais muito importantes.”, aluno 29: “Como funciona o relacionamento entre as pessoas e hábitos locais, pois são fatores muito importantes quando se viaja.” e aluno 33: “Língua, culinária e

comportamento, pois além de *seres* aspectos cruciais das culturas, despertam interesse dos alunos.”. Além desses registros houve outros que coadunam com o desejo de aprenderem mais sobre a cultura dos países anglófonos, como curiosidades sobre o cotidiano, comemorações, como eles vivem e a diferença na alimentação.

Dos treze alunos questionados com relação à abordagem de aspectos culturais no LD de LI, doze responderam positivamente e acrescentaram as seguintes informações, aluno 24: “Acho que sim e eles poderiam abordar mais sobre a diversidade do Brasil.”, aluno 30: “Sim, por exemplo, a cultura indiana que é tão diferente do resto do mundo e é pouco ou quase nunca apresentada.”, aluno 31: “principalmente dos países que falam língua inglesa. É extremamente importante, principalmente para entendermos determinadas expressões.” e aluno 33 “Sim, porque ajuda na compreensão da língua, porém de uma maneira interessante e que mostre as diferenças na cultura mundial. Os orientais, africanos, etc.” Pode ser percebido que há sede de desconhecido por parte dos alunos e que neste ponto o LD pode assumir um papel bastante esclarecedor.

Quando se referiram a presença de representações brasileiras, quatro alunos não as identificaram, enquanto nove alunos responderam positivamente quanto à existência de representações brasileiras. Assim como os usuários do livro um, a maioria, ou seja, 7 alunos, disseram que a maneira que o Brasil foi abordado foi estereotipada e superficial, sendo exibido apenas o Carnaval, o futebol e o Rio de Janeiro. No entanto, o aluno 31 teve uma manifestação positiva, relatando que o Brasil “foi representado de maneira bacana. Sendo muito fiel à realidade.”, e o aluno 28 se manteve neutro, dizendo que foi representado “pela música, comidas, etc, sendo comparadas”.

A regularidade da observação da presença de preconceitos, discriminação e desigualdade foi predominantemente nula, dado ratificado nas análises supracitadas.

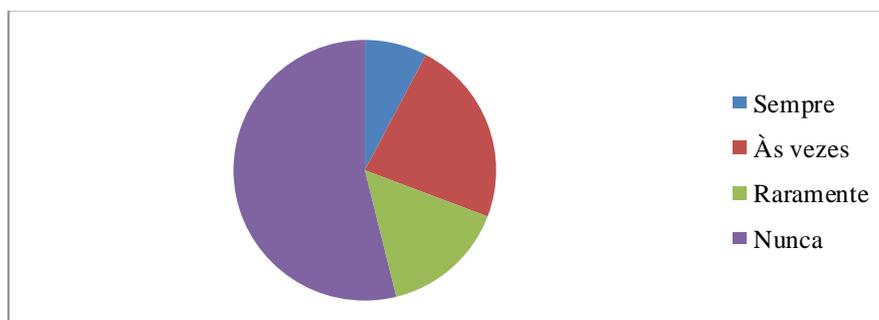


Gráfico 12: Observação dos alunos do 2º ano quanto a presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD *Alive High 2*

Fonte: Pesquisa da autora.

O voluntário 30 respondeu sempre, relatando que o país é mostrado como sendo inferior e a população retratada como se interessasse apenas por festas. Ele não faz menção a que país se refere, talvez sobre o Brasil, pois a pergunta anterior tratava sobre o país. Os alunos que marcaram às vezes e raramente, fizeram referência ao Carnaval, imagens de etnias específicas, culturas de alguns países como orientais e africanos. O voluntário 32 registrou que há a exposição excessiva das mulheres, quando se trata de Carnaval.

As respostas dos voluntários quanto à oportunidade para que o aluno seja crítico e manifeste sua opinião não foi homogênea.

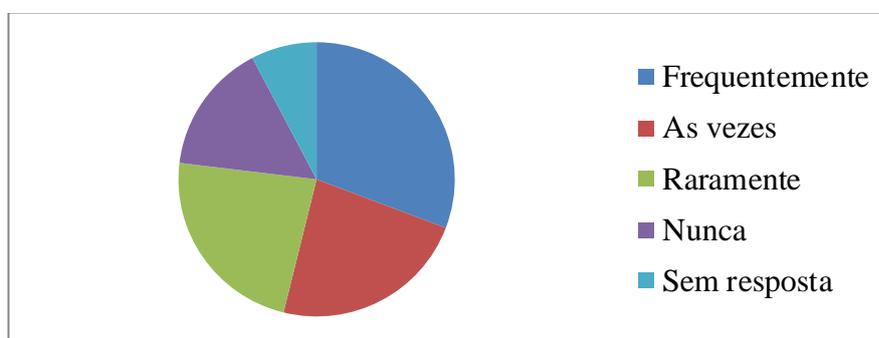


Gráfico 13: Observação dos alunos do 2º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *Alive High 2*
Fonte: Pesquisa da autora.

Alguns identificam espaço no livro para se expressarem nas interpretações de texto, redações ou na descrição de imagens, como citado pelo aluno 22: “Isso acontece quando perguntas que tem lá tem o comando de debater entre os colegas determinado assunto.” Porém outros replicaram, como o aluno 23: “Os livros não dão espaço para expressar o que pensamos ou conhecemos sobre alguma cultura.” e o aluno 32: “durante a discussão em sala, os professores *darem* um debate para que os alunos possam criticar, mas não o livro em si”. A partir destes pontos, dois aspectos podem ser apontados, primeiro a grande responsabilidade que o professor tem em propiciar estes momentos, mesmo que o LD aponte, se o docente não estimular a discussão do assunto pode não ocorrer, segundo há uma generalização dos LD e de sua abordagem, alguns alunos não percebem as peculiaridades de cada material.

Com relação aos usuários do terceiro livro da coleção, a maioria notou que aspectos brasileiros, anglófonos e mundiais foram apresentados no LD, porém com relação às imagens esta visão não foi tão ampla, dos quinze alunos pesquisados cinco observaram o uso de imagens para focalizar aspectos culturais.

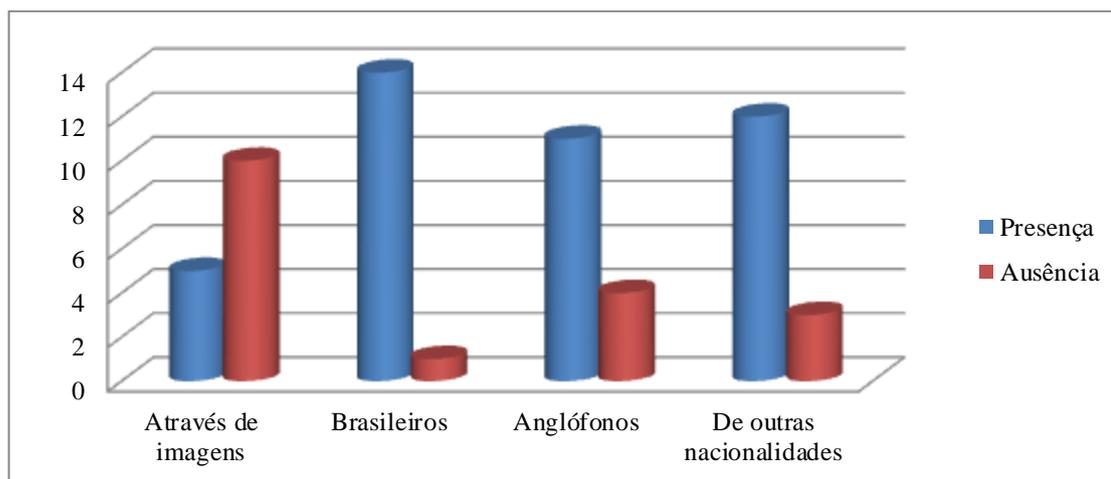


Gráfico 14: Observação dos alunos do 3º ano quanto a presença de aspectos culturais no LD *Alive High 3*
Fonte: Pesquisa da autora.

Houve predominância nas respostas muito importante e importante em todos os aspectos, porém 20% consideram pouco importante a abordagem de aspectos anglófonos. Fato curioso, pois dos três alunos que assinalaram pouco importante, dois (voluntários 34 e 35) manifestam que aspectos culturais devem ser abordados em LD, no entanto, priorizam os aspectos mundiais. Porém, o voluntário 36 além de julgar os aspectos anglófonos pouco importantes, expressou que os aspectos culturais não são importantes em livros de LI e responde negativamente quanto questionado se o LD deve abordar aspectos culturais. Este discente apresenta uma opinião diferente da dos demais, sendo interessante a investigação do motivo em pesquisas futuras.

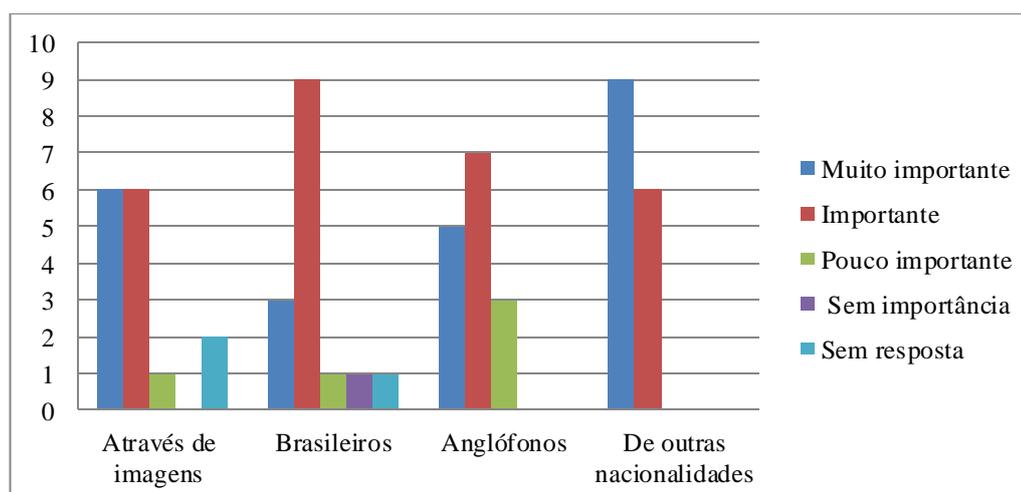


Gráfico 15: Relevância atribuída pelos alunos do 3º ano aos aspectos culturais no LD *Alive High 3*
Fonte: Pesquisa da autora.

Dos assuntos listados no LD os que mais motivam os alunos são aspectos culturais e inteligências múltiplas, seguido de meio ambiente. Tecnologia, alimentação e cotidiano

também foram mencionados. Com relação aos aspectos culturais, dois voluntários falam sobre os mundiais, dois acerca dos anglófonos e um sobre os brasileiros. O aluno 48 fundamentou dizendo que “deve existir um sentimento de nacionalidade (valores da nação) para com os estudantes brasileiros”.

Música, danças típicas, esporte, linguagem corporal estrangeira, costumes são alguns dos aspectos culturais citados pelos alunos do terceiro ano como desejáveis, bem como aspectos ingleses e norte-americanos. No entanto, alguns demonstram o desejo de conhecer sobre outras nacionalidades também, como segue no apontamento do voluntário 39: “Aspectos pouco conhecidos por quem não é nativo de países de língua inglesa e culturas exóticas de modo geral, tratando de lugares que falam inglês e raramente são lembrados.”

Apesar de muitos alunos mencionarem algum aspecto cultural que gostariam que o LD abordasse, o voluntário 36 comentou o seguinte: “Não acredito que aspectos culturais sejam de suma importância em livros de língua estrangeira.” Com isso, nota-se que ele não considera o elemento cultural crucial na aprendizagem de idiomas e que sua opinião pode estar pautada em uma metodologia mais estruturalista. Fato que possibilita outras análises a fim de observar as motivações e assimilações do discente. No entanto, esta pesquisa não expande esta temática devido a limitações inerentes a questão investigada.

Quase todos defendem que os aspectos culturais devem ser abordados nos LD de LI, o voluntário 45, por exemplo, defende que como não há aulas que falem muito sobre a cultura de outros países, seria interessante que, nas aulas de inglês, estes temas fossem abordados e o aluno 39 corrobora dizendo que “aprender uma língua é aprender a cultura que a originou”. O voluntário 46 disse que acredita ser importante, mas que não deve haver o mesmo enfoque da linguagem, “poderia ser abordado na forma de gravuras seguidas de pequenos textos explicativos”.

Quanto à brasilidade exposta no LD, a visão dos alunos foi bem diferente da análise, pois 80% não observaram aspectos do Brasil no livro. E os 20% que disseram observar algum aspecto brasileiro, relataram o seguinte, aluno 37: “Muito superficial, tanto que gostaria de marcar: (X) não.”, aluno 43: “De forma pouco ampla e sistêmica.” e aluno 44: “Através de personagens famosos como, artistas e atletas”.

Quase todos os voluntários nunca observaram a reprodução de preconceitos, discriminação e desigualdade por parte do livro. Um aluno assinalou frequentemente, justificando com o seguinte comentário, realizado pelo voluntário 36: “As imagens

representam, na maioria das vezes, apenas pessoas brancas”. Esta última informação exposta pelo voluntário 36 não coaduna com os dados analisados, onde várias imagens de negros foram observadas.

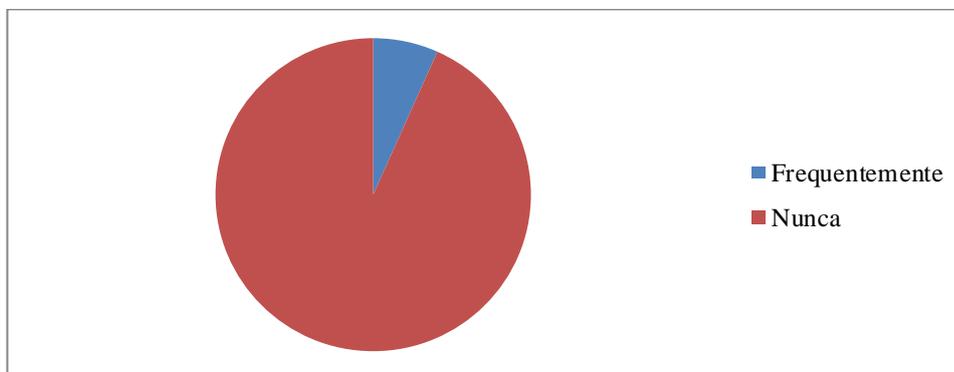


Gráfico 16: Observação dos alunos do 3º ano quanto a presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD *Alive High 3*

Fonte: Pesquisa da autora.

Dois voluntários disseram que sempre são oferecidas pelo LD oportunidades para que eles expressem sua opinião, os voluntários 47 e 48, respectivamente, fundamentaram dizendo que: “O livro promove debates sobre a opinião dos alunos em quase todas as unidades.” e “Sempre, pois nos fazem pensar sociologicamente acerca dos temas apresentados.” Fatos constatados em diversas perguntas do LD expostas acima, citadas nos *boxes Beyond the lines...* Além disso, quando foi abordada a migração, por exemplo, a questão sociológica está intimamente ligada. Cinco alunos responderam ‘frequentemente’, assim como ‘às vezes’ foi marcado pela mesma quantidade de usuários e um assinalou ‘nunca’.

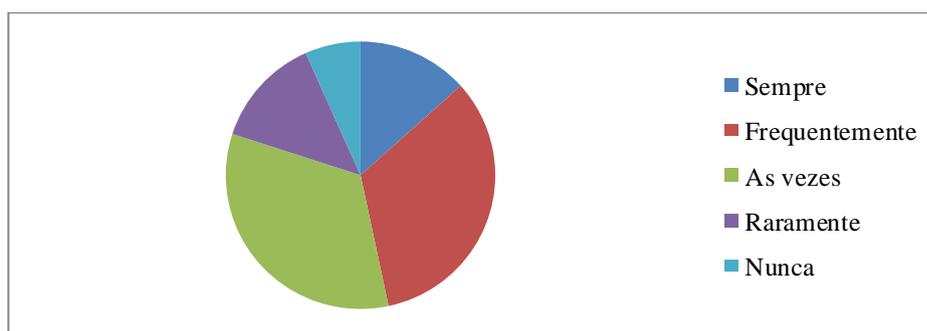


Gráfico 17: Observação dos alunos do 3º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *Alive High 3*

Fonte: Pesquisa da autora.

4.1.8 Visão geral da coleção *Alive High*

No tocante a coleção completa pode-se perceber que os autores buscam expor a diversidade cultural mundial, dando espaço para variadas nacionalidades. Como demonstrado no gráfico 18 da quantidade de imagens em que são percebidas o país de origem, os anglófonos detêm o maior destaque, provavelmente por terem a língua estudada, portanto, há o propósito de fazer com que os aprendizes conheçam mais sobre a cultura dos países falantes do idioma, a fim de que haja reduções de mal-entendidos ao utilizarem a língua inglesa. Posteriormente, a cultura brasileira foi a mais exibida, haja vista a importância da valorização de identidade do aluno brasileiro, a quem o livro se destina. Assim como já mencionado, a cultura local também deve ser primada para que haja a “valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos” (BRASIL, 2015, p.07).

E, por fim, as outras nacionalidades, considerando países cujas línguas oficiais são variadas, foram expostas através de imagens em número similar as brasileiras, corroborando com o descrito no PNLD que menciona que as obras devem estar imbuídas na “formação cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades” (BRASIL, 2015, p. 07).

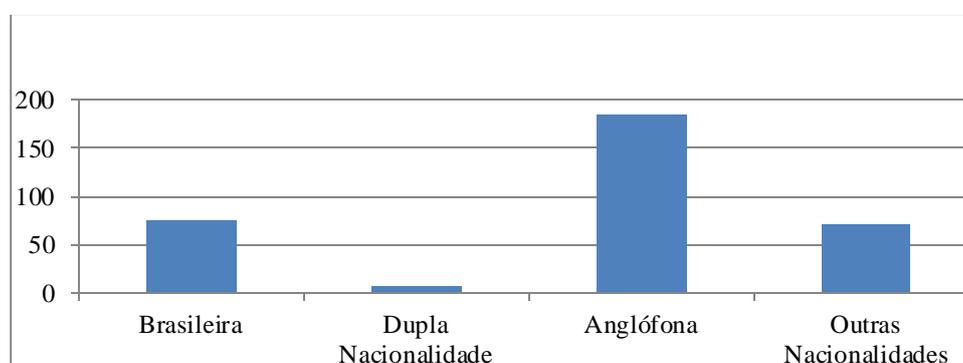


Gráfico 18: Imagens de nacionalidades na coleção *Alive High*
Fonte: Pesquisa da autora.

Os alunos percebem que as imagens anglófonas foram as mais exploradas na coleção, depois as de outras nacionalidades e por último as brasileiras. Este aspecto destoou ligeiramente da minha observação, pois notei mais imagens brasileiras do que de outras nacionalidades, porém os números foram bem próximos (brasileiras 76 e de outras nacionalidades 72). Neste aspecto, os voluntários não contabilizaram as imagens dos livros, apenas expuseram uma visão geral dos materiais, o que justifica a pequena diferença na

observação deles, já que os resultados são bastante similares.

Houve uma discrepância entre os alunos do 3º ano com os das outras séries na identificação de aspectos culturais através de imagens, 5 alunos em um total de 15 (33,33%) observaram enquanto no primeiro ano 17 alunos em um total de 20 (84,62%) e no segundo ano 12 alunos em um total de 13 (95%) o fizeram. Porém, a visão geral dos alunos demonstrou que a maioria identifica imagens abordando cultura. Quanto às imagens brasileiras, a maioria dos alunos as percebem, porém a diferença no segundo (7 alunos - 53,85%) ano foi menor que nos primeiro (16 voluntários - 80%) e terceiro (14 estudantes - 93,33%) anos, o que fora notado também na análise feita por mim. O livro destinado ao segundo ano é o que aborda a cultura brasileira com menor frequência.

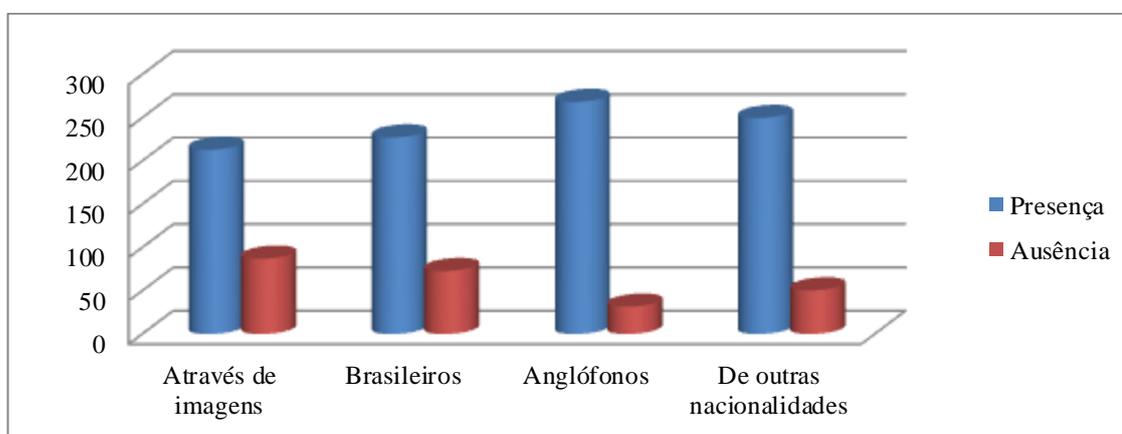


Gráfico 19: Observação dos alunos quanto a presença de aspectos culturais na coleção *Alive High*
Fonte: Pesquisa da autora.

A coleção destaca as culturas anglófonas e também dá espaço para outras nacionalidades, sendo concomitante com a opinião dos alunos, fato ratificado pelo gráfico 20 que demonstra que de modo geral os alunos consideram todos os aspectos muito importantes e importantes na coleção *Alive High*, sendo os anglófonos e de outras nacionalidades com o maior destaque na classificação muito importante.

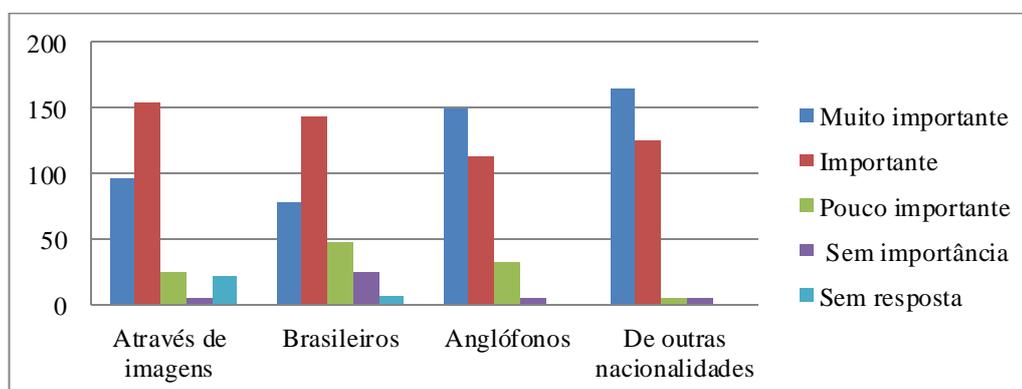


Gráfico 20: Relevância atribuída pelos alunos aos aspectos culturais da coleção LD *Alive High*
Fonte: Pesquisa da autora.

Assim como na análise de dados, na visão dos alunos a coleção não expõe preconceitos, discriminação e desigualdades, sendo similar a visão entre as turmas.

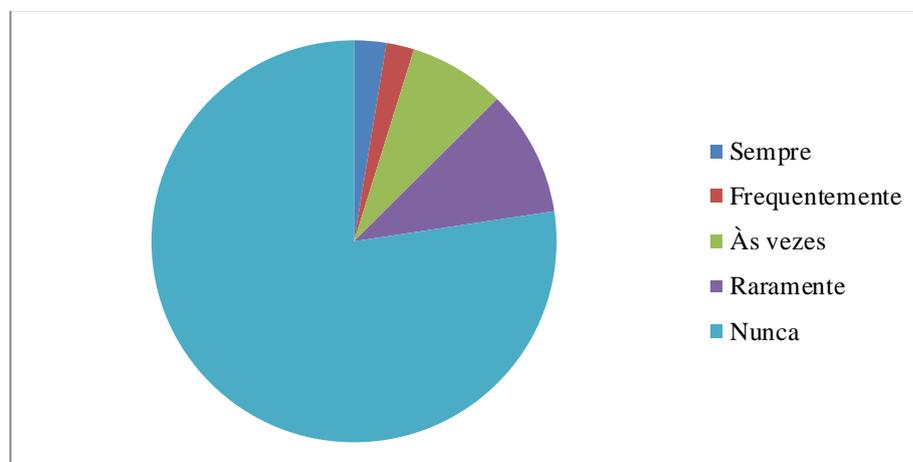


Gráfico 21: Observação dos alunos quanto a presença de preconceitos, discriminação e desigualdades na coleção *Alive High*
Fonte: Pesquisa da autora.

Contudo, os alunos demonstraram uma possível tendência à supergeneralização da coleção *Alive High*, sobretudo nas questões abertas 6 e 7, que dizem respeito aos aspectos culturais que devem ser abordados no LD e sobre as representações brasileiras no livro. Dos 48 alunos pesquisados, 27 notam representações do Brasil na coleção, enquanto 21 não notam. A maior parte (28 alunos) caracteriza a representação como estereotipada ou superficial. E os alunos que observam a brasilidade, conceituam o material como caracterizador do Brasil como país do Carnaval, samba, futebol e praia. Apesar de não haver aspecto sobre o Carnaval no LD *Alive High 2*, por exemplo, o voluntário 24 relata que “gostaria que ele abordasse um pouco mais sobre a diversidade da cultura brasileira. Porque eles sempre falam mais do carnaval.”

Desta forma observa-se que os alunos fizeram esta afirmação mesmo não sendo a maneira como o material aborda o Brasil, essa ideia parece que foi massificada na mente de alguns usuários, possivelmente por uma visão midiática, que o Brasil é visto pelo estrangeiro como o país da diversão, samba, Carnaval e futebol acaba por se reproduzida na opinião do aluno ao observar o material didático.

Conforme afirmam os autores no Manual do Professor no que diz respeito à metodologia da coleção, eles a classificam como complexa uma vez que “não se limita ao ensino da língua inglesa para a comunicação, mas também para reflexão e ação na sociedade” (MENEZES et al., 2013, p. 205). Informação que pode ser revalidada pelos alunos, no gráfico 22, de modo geral os alunos se sentem encorajados a exporem suas opiniões e se

posicionarem criticamente com relação aos assuntos abordados, sendo as respostas positivas ‘sempre’, ‘frequentemente’ e ‘às vezes’ as mais assinaladas.

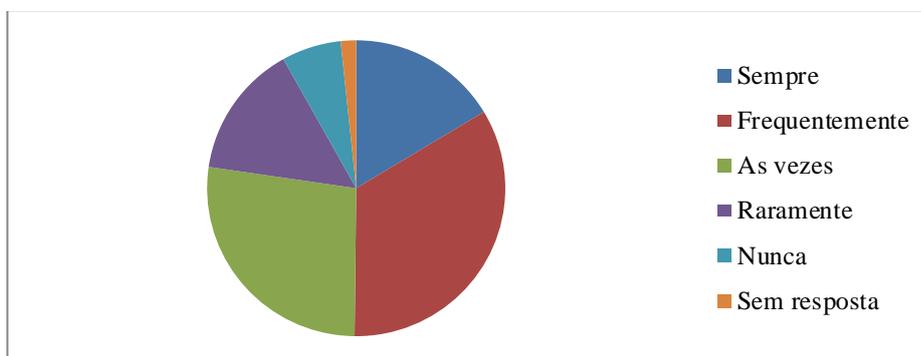


Gráfico 22: Observação dos alunos quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pela coleção *Alive High*
Fonte: Pesquisa da autora.

4.2 Análise da Coleção de LD *American Big Picture*

Os três livros da coleção *American Big Picture* seguiram os mesmos critérios de observação já referidos a respeito da coleção *Alive High*. A coleção *Big Picture* tem duas versões, *The Big Picture* e *American Big Picture*, sendo o que difere entre elas apenas algumas variantes britânicas e americanas de vocabulário. Todo o restante é mantido, inclusive as imagens. Há seis livros na coleção, porém só foram considerados os volumes utilizados pelos voluntários, ou seja, a segunda parte do livro A2b (da lição 7 a 12), os livros B1 e B1+ completos (da lição 1 a 12).

Como os alunos são nivelados, os livros são utilizados de acordo com o conhecimento do idioma que o aluno tem, sendo o livro A2b utilizado apenas pelos alunos do 1º ano que demonstram conhecimentos básicos do idioma, os livros B1 e B1+ têm usuários do 1ª ao 3º ano. Cada livro tem a versão *Split*, portanto durante um ano letivo apenas a metade de um livro é utilizada. No intuito de fazer com que a análise seja a mais fidedigna possível, respeitou-se esta separação dos livros em atenção à divisão das turmas pesquisadas. Caso contrário, teríamos respostas de voluntários que estudaram com parte do LD há mais de um ano ou que, ainda, nem sequer tiveram contato com a outra metade do livro. Houve a preocupação de ouvir pelo menos uma turma de cada série a fim de se obter uma visão ampla dos alunos.

4.2.1 Assuntos mais recorrentes

Na segunda parte do livro A2, os assuntos mais recorrentes são clima, transporte e viagens, situações que ocorreram no passado, atividades para o dia de folga, *blogs*, *websites*, notícias, comida e hábitos alimentares, tecnologia, diferentes formas de comunicação, profissões, realizações e ambições, experiência de vida, descrição de cidades e habilidades.

No livro B1, em sua primeira parte, os tópicos abordados são idiomas, bilinguismo, comunicação e vida em outros planetas, natureza e histórias de sobrevivência, as sete maravilhas do mundo moderno, símbolos, ícones culturais, estágios da vida, vida escolar e suas regras, museu e cultura, ajuda ao próximo, mudança de vida e doenças. Na segunda parte do LD B1, que apresenta da lição 7 a 12, os assuntos foram tecnologia e conexão, treinamento para o cérebro, lendas urbanas, coisas reais e falsas, família, identidade, estilos de vida, dinheiro, *merchandising*, comida local e internacional, relacionamento, o mundo da música e hábitos do passado.

No último livro analisado, B1+ que corresponde ao nível intermediário, trataram os seguintes assuntos: comunicação, livros, filmes, programas de TV, arte, graffiti, monumentos, o homem e a natureza, desastres, diferentes tipos de casa, plástico, social *networking*, projetos de engenharia, previsões, festas populares, super-heróis, mudanças com consequências em longo prazo, compra de objetos globais e locais. Na segunda parte do livro, os tópicos são brinquedos e jogos, imagens estereotípicas, excursões alternativas, jornalismo cidadão, regras, leis, restrições da internet, mobilidade, inovações, tipos de calçados, decisões difíceis, senso de identidade, mundo virtual e *video game*, desejos, visões de sucesso, memórias e diferentes formas de aprendizado.

4.2.2 As nacionalidades dos aspectos culturais exibidos e a maneira como estes são abordados

Na segunda parte do livro *American Big Picture A2*, várias nacionalidades são abordadas a partir de aspectos culturais. As nacionalidades expostas, desconsiderando os países anglófonos e os brasileiros, chamadas nesta dissertação de outras nacionalidades, foram a argentina, indonésia, espanhola, russa, francesa, árabe, em diversas partes do material como

pode ser notado nos exemplos que seguem. Na parte de revisão, há um exercício de compreensão auditiva que trata sobre os meios de transporte em Lyon, na França. O militar argentino exposto na página 87 e o tenista espanhol Rafael Nadal na seção que aborda profissões, na página 121.



FIGURA 59 – Imagem de militar argentino no LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 87.

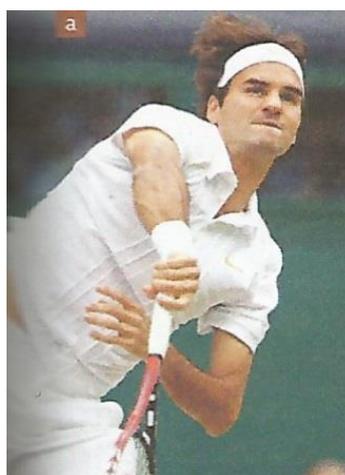


FIGURA 60 – Imagem do tenista espanhol Rafael Nadal no LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 121.

Na unidade nove que discorre sobre o tópico comida, diferentes tipos de café da manhã foram expostos, considerando países com hábitos distintos: Brasil, Turquia, México, Escandinávia e Tailândia. Os alunos fazem um exercício de *listening* associando os tipos de café da manhã, expostos nas figuras, aos países. Esta associação pode levar o aluno a conhecer acerca de países com os quais ele não tem contato e associar a pluralidade de gostos e hábitos ao redor do mundo. Porém, o primeiro item já está respondido no LD como exemplo, associando o café, ilustrado por um copo da *Starbucks*, e um *doughnut* a um café da manhã consumido ao redor do mundo. Apesar da marca *Starbucks* e o *doughnut* serem

bastante populares globalmente, não são consumidos em todas as regiões, além disso, é importante mencionar que são alimentos pertencentes à cultura norte-americana. Ou seja, pode-se inferir a partir de tal exemplo que a cultura americana influencia demais culturas ou que há a possível intenção de estipular a cultura norte-americana como globalizante.

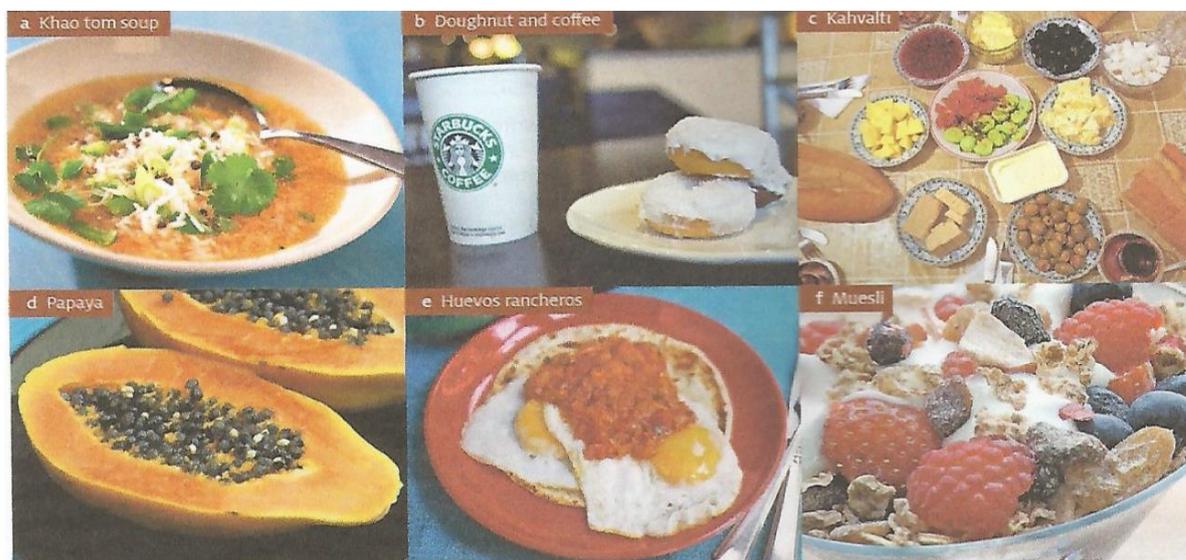


FIGURA 61 – Imagem de diferentes tipos de café de manhã no LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 94.

	Country	Key words
1	<i>All over the world</i>	<i>a doughnut, a coffee</i>
2		
3		
4		
5		
6		

FIGURA 62 – Imagem de atividade de associação do café de manhã ao país no LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 94.

Os estadunidenses também foram abordados em mais ocasiões, como na página 115 em um fórum que questiona a melhor época para viajar para a cidade de Nova Iorque. Já os britânicos foram o centro de um artigo na página 114 que relata que as pessoas da referida nacionalidade preferem usar telefones mais simples.

I'm planning a trip to New York City. When is the best time to visit the city? Thanks.

Here are the answers.

1) October. Autumn colours are beautiful in Central Park and it's low season, so it will be cheaper to get a room.
☆☆☆☆☆ Rate the answer.

2) Christmas vacation, wonderful time for all your presents and it might snow! So romantic!
☆☆☆☆☆ Rate the answer.

3) August is the best month – all the New Yorkers go away then and you can have the city to yourself.
☆☆☆☆☆ Rate the answer.

As I said, not all good, but one was exactly what I wanted to know! Guess which one it was.

FIGURA 63 – Imagem de atividade sobre viagem no LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 115.

British phone users want simpler phones

New phones are more difficult to use and have too many applications that a lot of us are not interested in. Many users are only interested in texting and making calls. Functions like taking photos and listening to music are popular, but not essential. Most of us are more interested in good sound quality, good coverage and, most importantly, checking the time!

However, there's the other extreme - the minority that loves these new applications. Did you know that now you can get a device that allows you to identify birdsong, another that tunes a musical instrument and even one that repels mosquitoes (the phone produces a noise that scares them away)! Can you believe it?



FIGURA 64 – Imagem de texto sobre celular LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 114.

No livro seguinte da coleção, B1, a primeira unidade expõe diferentes idiomas, através de placas de boas vindas e de bandeiras de nações distintas, além disso, trata o bilinguismo por meio de alguns personagens que convivem com variados idiomas, como na página 5 que discorre sobre quatro personagens, Marcela que mora no México e trabalha nos Estados Unidos; Robert que mora na Bélgica e fala flamengo (língua neerlandesa) e francês, como a maioria dos moradores de Flanders e fala também inglês; Wotoro que mora no Quênia que possui mais de 60 idiomas e cujas línguas oficiais são duas, portanto é comum que as pessoas falem três idiomas assim como o personagem descrito e Brad que é americano, mas trabalha em uma escola de imersão francesa.



FIGURA 65 – Imagens de placas de boas vindas em diferentes países LD *American Big Picture B1a* Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 04 e 05.

A Languages & countries

- Match the language to the country/countries. One country has two languages.

Arabic	Australia	
Cantonese	Belgium	
Dutch	Brazil	
English	China	
French	Egypt	
Hindi	Holland	
Japanese	India	
Mandarin	Japan	
Portuguese	Kenya	
Spanish	Peru	
Swahili		

Note: A hand-drawn arrow connects 'Arabic' to 'Egypt' and 'Cantonese' to 'China'.

FIGURA 66 – Imagem de exercício sobre idiomas no LD *American Big Picture B1a* Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 05.



FIGURA 67 – Imagens sobre nacionalidades no LD *American Big Picture B1a* Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 06 e 07.

Being bilingual



What's it like to be fluent in two or more languages? We interviewed four bilingual people to find out.

Marcela: 'I live in Tijuana in Mexico, but I work in San Diego in the USA five days a week. I speak English and Spanish well and I'm taking weekly Japanese classes at the moment. Sometimes I don't know how to say what I want to say in English, so I say it in Spanish. Luckily, most people I know speak both languages.'

Robert: 'I live in Belgium and I speak Flemish (which is like Dutch) and French. I live in Flanders and almost everyone here speaks Dutch and French. A lot of people also speak English, like me – I'm speaking English now! I visit the French-speaking part of Belgium every month because my grandmother lives there. A lot of people there don't know Flemish or English.'

Wotoro: 'There are over 60 languages in Kenya and there are two official languages, so it's common for people to speak at least three different languages – their mother tongue and English and Swahili. I speak Gikuyu with my family, English on Monday to Friday mornings when I go to school, and Swahili or Gikuyu when I buy things at the market. I think in all three languages. Right now, I'm thinking in English because I'm speaking English.'

Brad: 'I'm American, but I work at a French immersion school. I'm teaching beginner's French at the moment. I started to learn French when I was four and a half and then I majored in French at college and lived in France for a few years. Some people think that being bilingual makes you smarter. I don't know if that's true, but it's fun to know two languages.'

FIGURA 68– Imagem do texto *Being bilingual* no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 06.

A nacionalidade americana, no livro B1 foi demonstrada através de personagens e marcas famosas como a *Barbie*, o *Mickey*, os *Simpsons*, *Dr. House*, a *Coca-Cola* e a marca *Levi's* nas páginas 30 e 31 ao trabalhar com o tema ícones culturais. Os países anglófonos foram exibidos também em algumas séries e um filme (páginas 16 e 61), como a série canadense *Survivorman*, a britânica *Extreme Survival*, o aventureiro britânico *Bear Grylls* e o filme estadunidense *The Pursuit of Happiness*.



FIGURA 69– Imagens de ícones culturais no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, páginas 30 e 31.

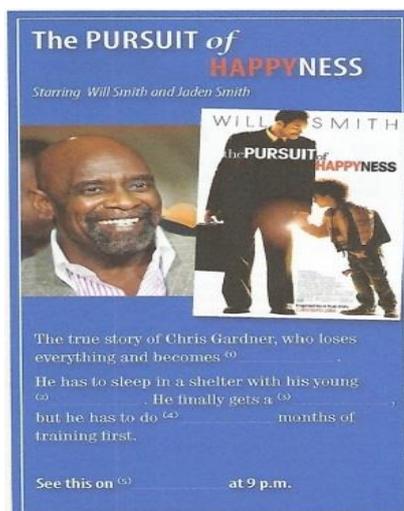


FIGURA 70– Imagem de atividade sobre o filme *The pursuit of happyyness* no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 61.



FIGURA 71– Imagem sobre programas de TV no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 16.

Ainda na lição de ícones culturais (página 30) outras nacionalidades foram exploradas, como o argentino Ernesto Guevara, o ex-presidente da África do Sul Nelson Mandela e na página seguinte através de um texto sobre a vida do jamaicano Bob Marley. Percebe-se, então, que a predominância foi de nações anglófonas ao abordar os ícones culturais.

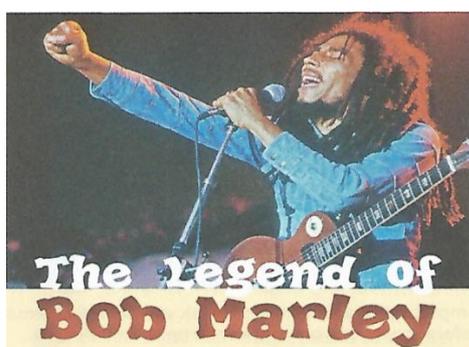


FIGURA 72– Imagem do cantor jamaicano Bob Marley no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 31.

Nas páginas 20 e 21 do livro *B1a*, há um artigo sobre o surgimento de romances interativos, populares hoje em dia e presentes nas telas de nossos celulares. O primeiro *mobile novel* foi criado por Yoshi no Japão em 2003. Porém, ao mencionar uma característica marcante do gênero, em que as histórias são lançadas em partes, tornando possível observar a interação e a preferência do público com relação aos personagens e ao rumo da trama, o autor do texto faz alusão ao mais popular dos romancistas ingleses da era vitoriana, Charles Dickens, que também contava seus romances a prestação.

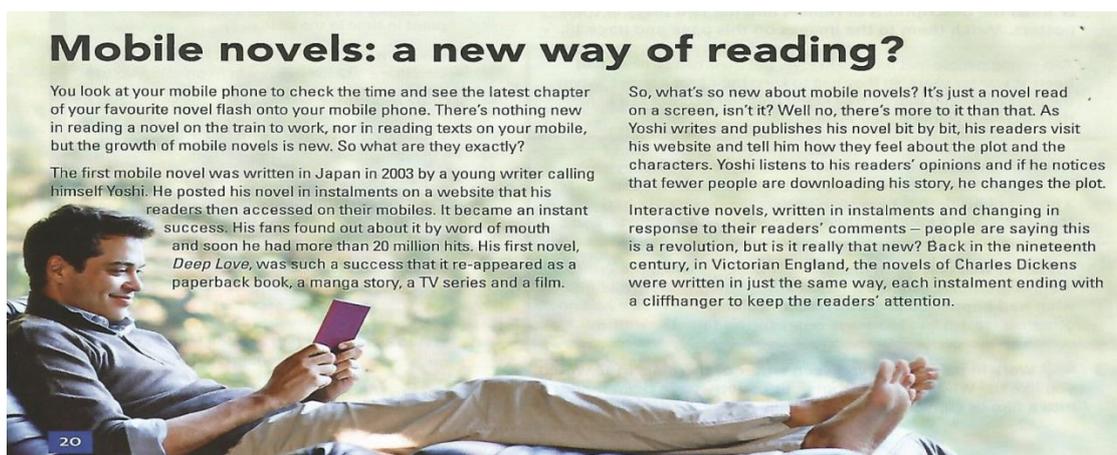


FIGURA 73– Imagem do texto *Mobile novels: a new way of reading?* no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 20.

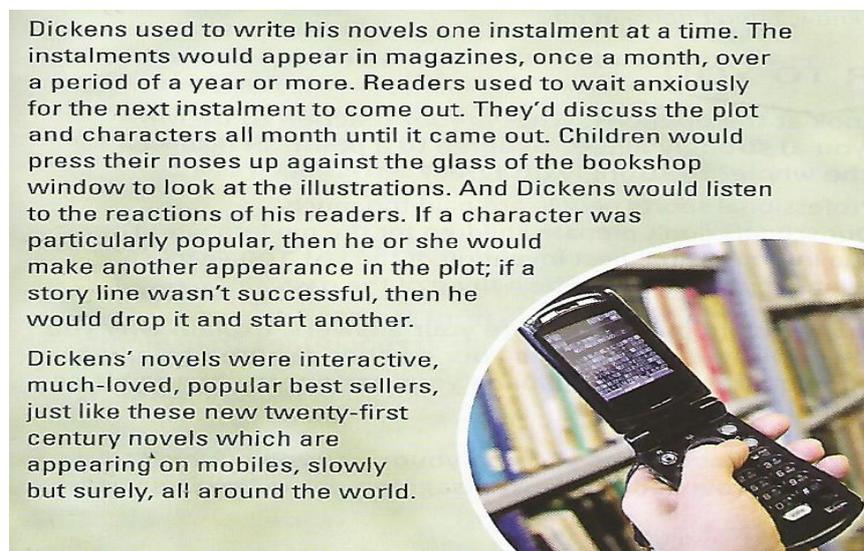


FIGURA 74– Imagem de texto sobre os romances de Dickens no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 21

As sete maravilhas modernas abriram a unidade três, portanto variados países foram expostos. Na unidade seguinte há um exercício de compreensão auditiva (página 38) que relata sobre a cultura colombiana sobre a festa *Quinceañera*, comemorada pelas meninas ao

completarem quinze anos. Ainda na mesma unidade, há um texto que menciona três adolescentes que já possuem grandes responsabilidades: 1. uma australiana de 13 anos que tem que cuidar da mãe doente; 2. uma adolescente brasileira de 16 anos que é mãe; e 3. um menino boliviano de 12 anos que trabalha com seus pais e irmãos nos campos.

Na unidade cinco (páginas 54 e 55) há uma lição que trata sobre os ciganos, com variados exercícios. A maneira como eles vivem, o idioma, a influência de suas músicas em bandas como, Gogol Bordello e guitarristas como Django Reinhardt. A sua cultura e o museu dos ciganos são alguns dos assuntos apresentados na lição.

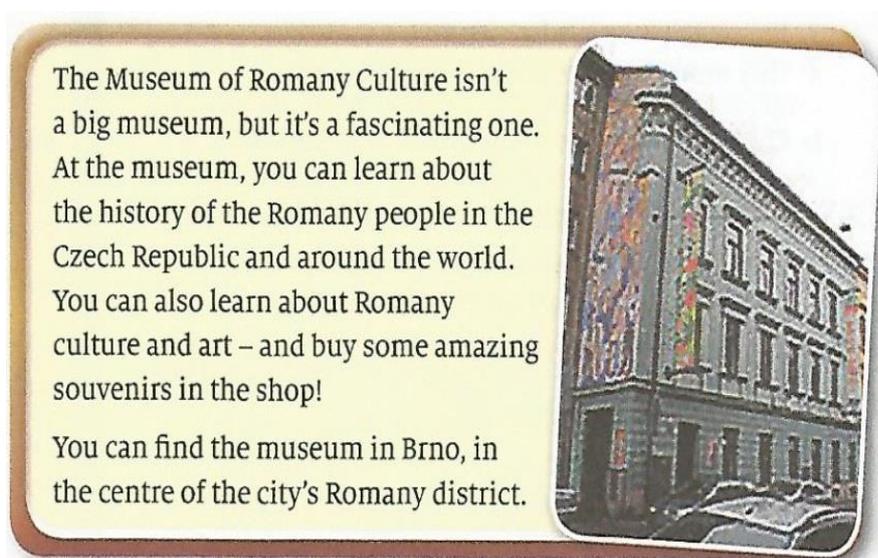


FIGURA 75– Imagem de texto sobre o museu da cultura cigana no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 54.



FIGURA 76– Imagens sobre a cultura cigana no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 54.

Na mesma unidade (página 57), há uma lição que aborda cursos de inglês em variados países, são estes: Irlanda, Austrália e Estados Unidos.

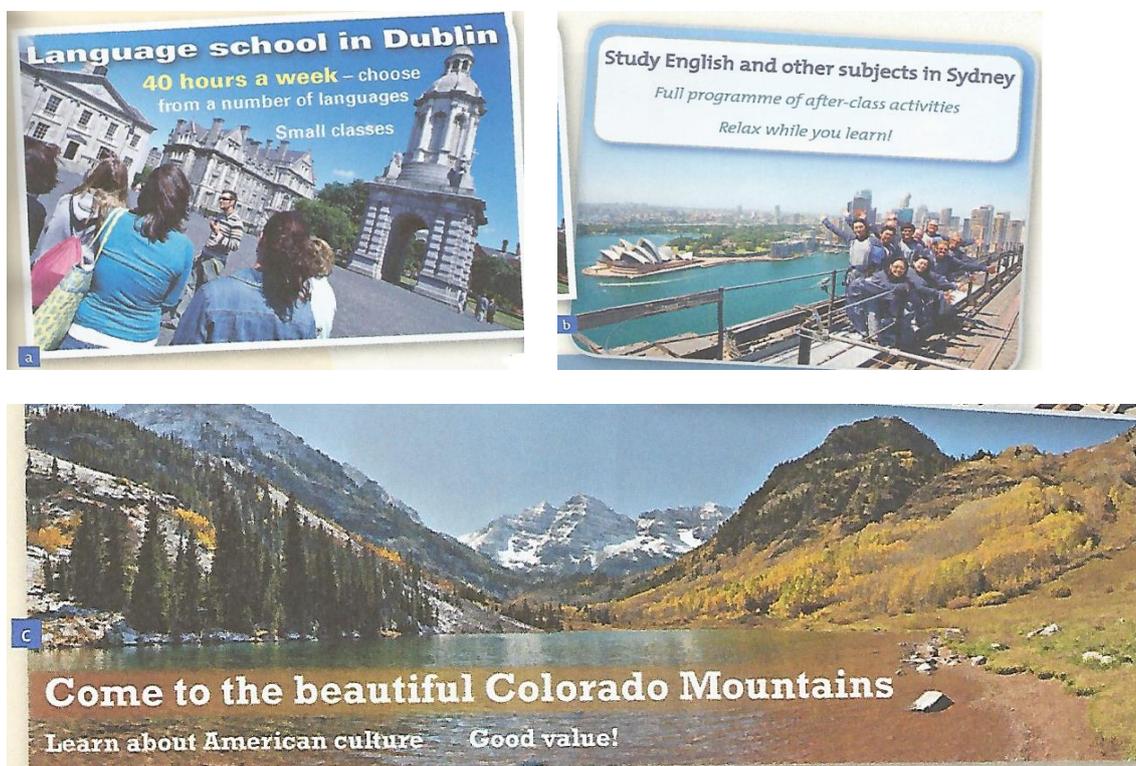


FIGURA 77– Imagens sobre cursos de inglês no exterior no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 57.

Além das nacionalidades já mencionadas foram expostas no LD B1a outros países, como: Malásia, Holanda, China, Egito, Peru, Itália, Alemanha, Áustria, Noruega, Jordânia e Espanha. Por se tratar de um livro que é comercializado em diferentes países o livro procura expor diversas culturas, porém o foco é dado aos anglófonos, com especial atenção aos Estados Unidos no livro B1, possivelmente por ser o país de maior destaque atualmente.

Na segunda parte do livro B1, na unidade oito, um texto ao dar dicas a viajantes os alerta sobre um antigo jogo no qual na maioria das vezes o turista acaba jogando sem ter a menor possibilidade de ganhar, perdendo, assim, seu dinheiro. Os recursos visuais oferecidos mostram a capital da Hungria e uma pintura do holandês Hieronymus Bosch.



FIGURA 78– Imagens sobre *shell game* no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 84.

Outras nacionalidades foram expostas, através de celebridades como o português Cristiano Ronaldo (página 91), camisas de futebol de vários países (página 108), *souvenir* referente ao futebol alemão (página 108), comida típica italiana *arrostiani* (página 115) e o tenista da República Tcheca (página 131). Assim como outras imagens relativas à Quebec no Canadá, Japão, França, Finlândia, Alemanha, China, Egito, Peru e Rússia.



FIGURA 79– Imagem do jogador português Cristiano Ronaldo no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 91



FIGURA 80– Imagens de camisas e *souvenirs* de variados times de futebol no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 108.



FIGURA 81– Imagens de diferentes tipos de comida no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 115.

Na unidade dez o assunto referente à comida é bem explorado, na lição 10.3, há a imagem de pessoas consumindo comidas internacionais, de grandes multinacionais, em lugares inusitados, já que não são alimentos característicos da região. Como uma menina peruana tomando Coca-Cola em um copo do *McDonald's*, um casal comendo na *Pizza Hut* no Egito e um copo de café *Starbucks* na China na página 112. Há a provável intenção de mostrar como a globalização afetou inclusive nos hábitos alimentares.



FIGURA 82– Imagens de cadeias de restaurantes no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 112.

Um mapa explicativo das fontes de recursos e das lojas da empresa com a maior rede de cafeterias do mundo *Starbucks* foi utilizado em uma atividade de *speaking* na página 113. Através do mapa é possível inferir que não há lojas na Índia, América do Sul e África e que os países pobres apenas produziam os ingredientes enquanto os ricos os consumiam. Os dados são de 2003, e já estão desatualizados uma vez que, segundo os dados fornecidos no site³ da multinacional, pesquisados por mim em janeiro de 2017, a empresa abriu sua primeira loja no Brasil em 2006, na Argentina em 2008, na Índia em 2012, na África Oriental em 2009. Entretanto, é certo que a maior expansão aconteceu nos países ricos.

³ Disponível em (<https://www.starbucks.com.br/site-selector>). Acesso em 18/01/17.

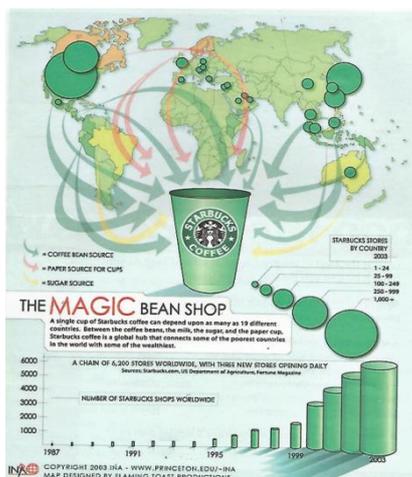


FIGURA 83– Imagem de gráficos sobre a Starbucks no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 113.

Contudo, comidas típicas de outros locais também foram consideradas, como a África Ocidental com o *jollof rice* (página 114), o *moinmoin* nigeriano (página 114) e Brasil com o açaí (página 136). Além disso, na página 113 a rede nigeriana de *fast-food Mr. Bigg's*, foi apresentada em um exercício com a informação que comidas internacionais são vendidas, como hambúrguer e batata frita, porém comidas locais também são comercializadas na rede, como arroz e tomate ou pudim de feijão.



FIGURA 84– Imagem de comidas típicas de *jollofrice* e de *moinmoin* no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 114.



FIGURA 85– Imagem de açaí na tigela no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 136.



FIGURA 86– Imagem do *Mr. Bigg's* (fast food nigeriano) no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 113.

Um artigo sobre uma novela *Pobol y Cwm* (*People of the Valley*) cujo idioma falado é o galês foi exposto na página 135. Este é um bom exemplo cultural do País de Gales, pois possui uma trama que está relacionada aos problemas diários similares aos que os cidadãos enfrentam.

Pobol y Cwm (People of the Valley)

Pobol y Cwm (*People of the Valley*) is a Welsh language TV soap opera that has been produced by the BBC since 1974. The show is set in the fictional village of Cwmderi and talks about complex social themes such as death, bullying and mental health in a sensitive and sympathetic way.

The characters are all people who live in the village. Marian, a sweet old lady, knows everything about everybody. Meic and Anita are the owners of the pub, which is at the heart of village life. They share in everybody's problems, even though they have plenty of their own, including a fire that burns down the pub. They have to close down and start again in a new building.

The lives of the people of Cwmderi are full of personal tragedies and difficult choices, which are followed by thousands of fans five nights a week. The key to its success is the fact that life in Cwmderi reflects the problems and choices that people face in the world outside, and it is easy for the audience to feel sympathy for them.

With English subtitles and a great website with information and downloads, I'd recommend this program to anyone who wants to know a little more about Wales and its language.

FIGURA 87– Imagem da novela *Pobol y Cwm* (*People of the Valley*) no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 135.

No livro B1+a na primeira parte, com relação às outras nacionalidades foram realizadas referências dos seguintes países: Tunísia, Alemanha, Itália, Tailândia, Emirados Árabes, Marrocos, Espanha, Argentina, Japão e China. O Japão foi representado em algumas situações pontuais, por exemplo, com os encontros de *Cosplay* (página 58), onde personagens fictícios da cultura pop japonesa são encarnados por pessoas em diversos países. Esses encontros são populares em muitos países, inclusive no Brasil. Além disso, o manga foi abordado na lição 2.2 (página 18), nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa.

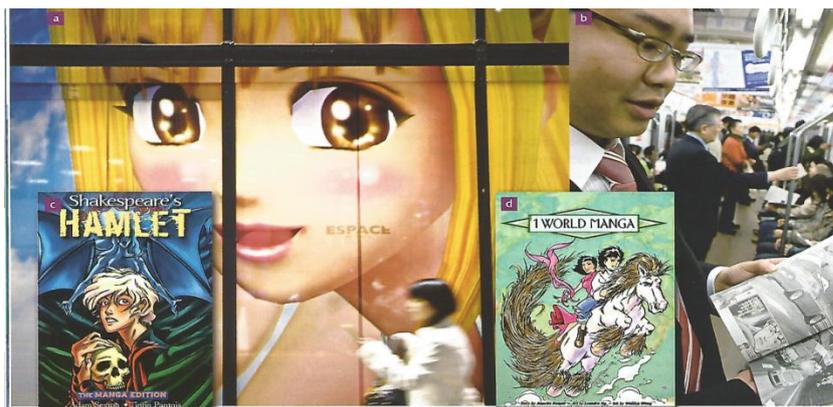


FIGURA 88– Imagens de manga no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 18.



FIGURA 89– Imagem de encontro de Cosplay no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 58.

Na segunda parte do livro B1+ b a abordagem de variados países continua presente, por exemplo, Grécia, Egito, Moçambique, Rússia, Espanha, Andorra, China, França, Argentina, República Tcheca e Coréia. Na página 96, a partir de um exercício de compreensão auditiva que trata da lei de proibição ao ato de fumar em locais públicos, como bares e restaurantes, a Espanha foi abordada, pois na atividade há comentários sobre as modificações causadas pela nova lei. O assunto continua na página 97 em outro exercício de *listening*, porém trata dos desdobramentos da tentativa de implantação da mesma lei na Holanda.



FIGURA 90– Imagem sobre a lei de proibição ao ato de fumar em locais públicos no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 97.

Na página 107, o tema inovações abre a unidade, e a *FLAP (Flexible Light and Power) Bag* que se refere a uma bolsa solar criada pelos trabalhadores locais de Sierra Madre no México, para as pessoas que não têm eletricidade.



FIGURA 91– Imagem de uma mulher com uma *FLAP (Flexible Light and Power) Bag* no LD *American Big Picture B1+b*

Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 107.

Os aspectos culturais dos países cuja língua oficial é o inglês, são estes Quênia, Londres e Estados Unidos, foram expostos no livro B1+b através de imagens, *listening* e textos. A cultura queniana foi exposta na lição 8.1 de maneira ampla, tratando sobre a questão da estereotipagem sobre o país. Este assunto encontra-se detalhado nesta dissertação no item 5.2.6 que expõe a existência ou ausência de preconceito, discriminação, desigualdade ou estereótipo.

4.2.3 O uso de imagens focalizando aspectos culturais

Muito embora haja na coleção uma grande quantidade de imagens, na maioria das vezes não há elementos suficientes que possibilitem a especificação da nacionalidade. Portanto, foram contabilizadas aquelas com a identificação possível. Assim como na coleção *Alive High*, a coleção *American Big Picture* também abordou mais aspectos anglófonos, como pode ser notado nas análises a seguir.

Tanto quanto na coleção analisada anteriormente, *Alive High*, na coleção *American Big Picture* em algumas imagens há o envolvimento de mais de uma nacionalidade, o mesmo termo foi utilizado: dupla nacionalidade. Contudo há imagens, nesta coleção, que envolvem

mais de duas nacionalidades, nestes casos a expressão múltiplas nacionalidades foi adotada. Exemplos podem ser percebidos nas páginas 4 e 5 do livro B1a, que vários idiomas estão presentes nas placas de boas-vindas.

A segunda parte do livro *American Big Picture A2* inicia a unidade sete, na página 72, abordando as estações e o clima, as imagens expõem o Castelo de São Basílio em Moscou, Rússia, representando o verão, sendo que a primavera foi ilustrada com a imagem da estação de esqui em Aspen no Colorado, Estados Unidos. Na lição seguinte, na página 74, a comparação entre o passado e o presente de Bali foi realizada, exibindo a transformação pela qual o local passou. Posteriormente, os alunos fazem a comparação entre o passado e o presente de Bernidorm na Espanha, na página 75.



FIGURA 92– Imagem do Castelo de São Basílio em Moscou, Rússia no LD Livro *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 72.



FIGURA 93– Imagem da estação de esqui em Aspen no Colorado, Estados Unidos no LD Livro *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 72.

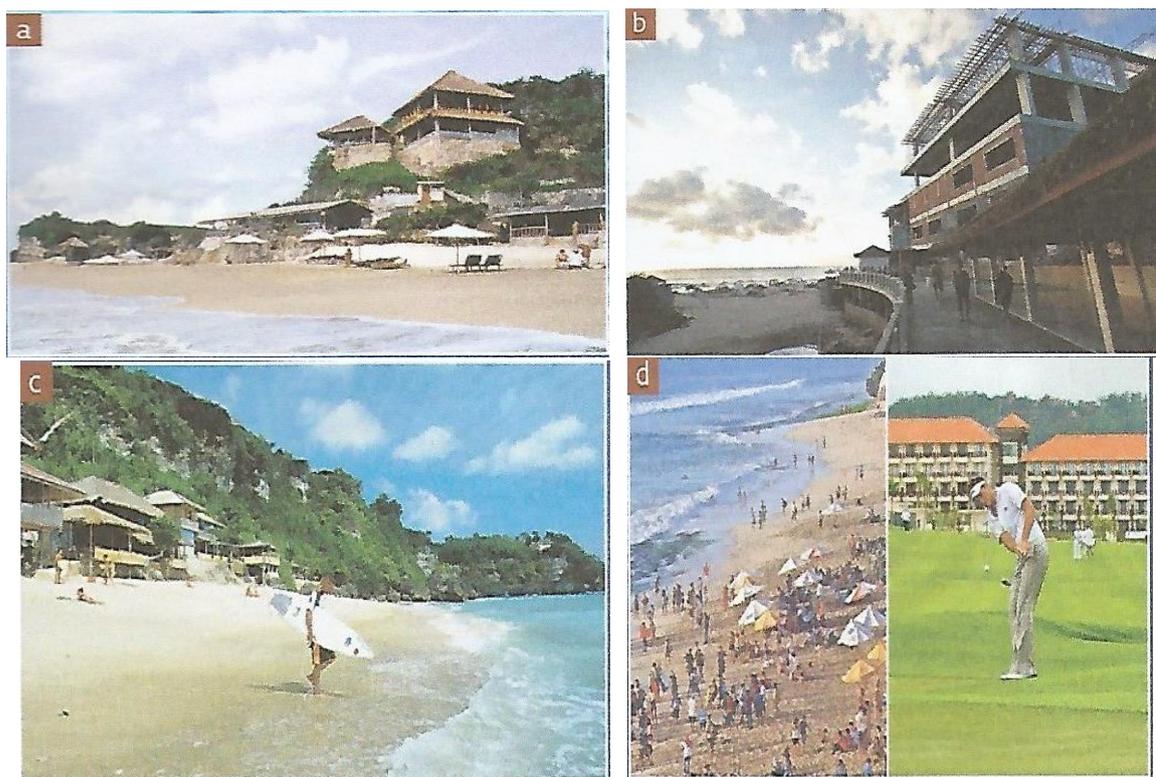


FIGURA 94– Imagens do passado e presente de Bali no LD Livro *American Big Picture A2b*
 Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 74.



FIGURA 95– Imagens do presente e passado de Benidorm na Espanha no LD Livro *American Big Picture A2b*
 Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 75.

A lição 10.2 se refere à conexão entre as pessoas, pelo uso do celular. Para tal, utilizam imagens de pessoas de diversas nacionalidades, como mostra a figura 95.



FIGURA 96– Imagens sobre conectividade no LD Livro *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 110 e 111.

Nas páginas seguintes, 112 e 113, a comunicação continua em voga, porém com outro viés. Quatro *flash mobs* são citados nas imagens e no *listening*, são esses: *Pillow Fight* em Nova Iorque, *No Pants Day* em Nova Iorque, *A silent rave* em Londres e *In memoriam* em homenagem ao jogador Dani Jarque na Espanha.



FIGURA 97– Imagens de *flash mobs* no LD Livro *American Big Picture A2b*
Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, páginas 112 e 113.

As imagens no livro A2b priorizaram outras nacionalidades, logo depois os países anglófonos, exibindo apenas Grã Bretanha, Estados Unidos e Austrália, como pode ser observado nos dados expostos nos gráficos 23 e 24. Não houve nenhuma imagem neste livro que caracterizasse o Brasil. Nas páginas 82 e 83 a *Times Square* é utilizada para a abertura da

unidade que aborda notícias, o ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, é exposto na página 121 entre outros exemplos que serão citados posteriormente.

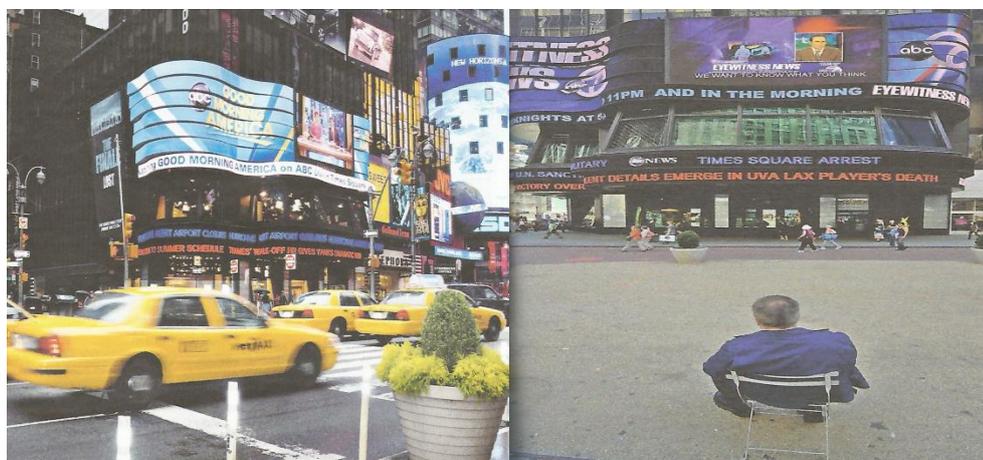


FIGURA 98– Imagem da *Times Square* no LD Livro *American Big Picture A2b*
 Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, páginas 82 e 83.



FIGURA 99– Imagem do ex-presidente americano Barack Obama no LD Livro *American Big Picture A2b*
 Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 121.

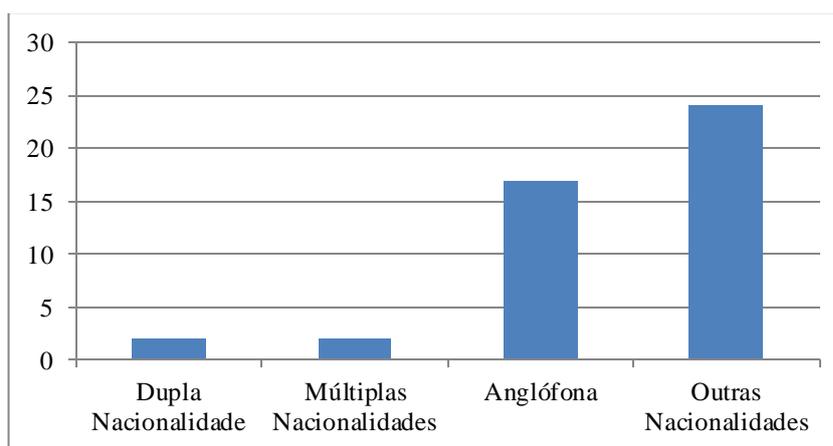


Gráfico 23: Imagens de nacionalidades no LD *American Big Picture A2b*
 Fonte: Pesquisa da autora.

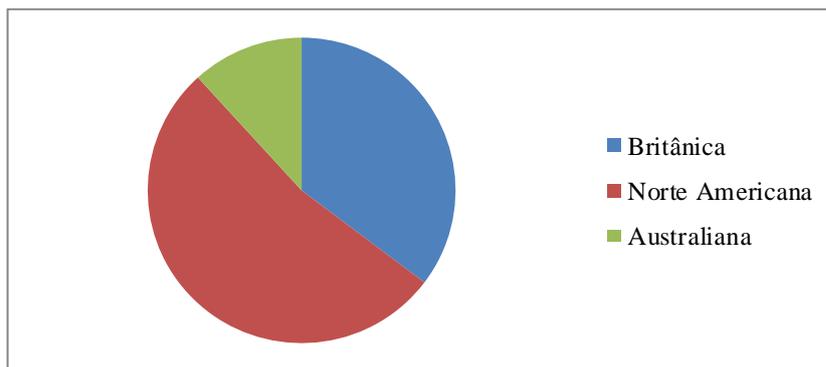


Gráfico 24: Nacionalidades dos anglófonos no LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Pesquisa da autora.

No livro B1a das 72 imagens contabilizadas, houve o mesmo número de imagens anglófonas e de outras nacionalidades, conforme exibido no gráfico 25. No site do material é afirmado que o material é internacional, já que *it is built around global topics and cultural material (...). It also recognises the diversity of spoken English today and includes a large variety of native and non-native voices in all of its audio recordings.*

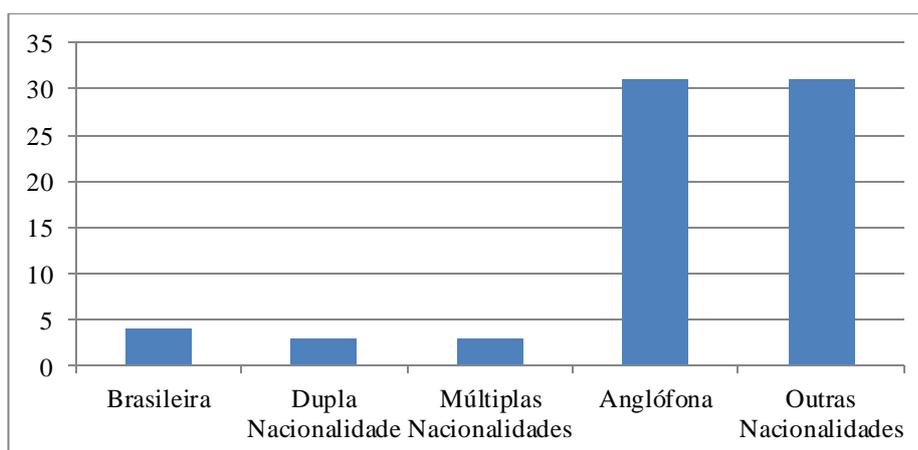


Gráfico 25: Imagens de nacionalidades no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Pesquisa da autora.

Das nacionalidades anglófonas apresentadas, o maior destaque no livro B1a foi dado à cultura americana com 14 imagens calculadas, a britânica segue com sete. No entanto, o livro contemplou outras nacionalidades, mesmo que com menor enfoque, como a Índia, utilizando para isso imagens de réplicas do conhecido Taj Mahal.

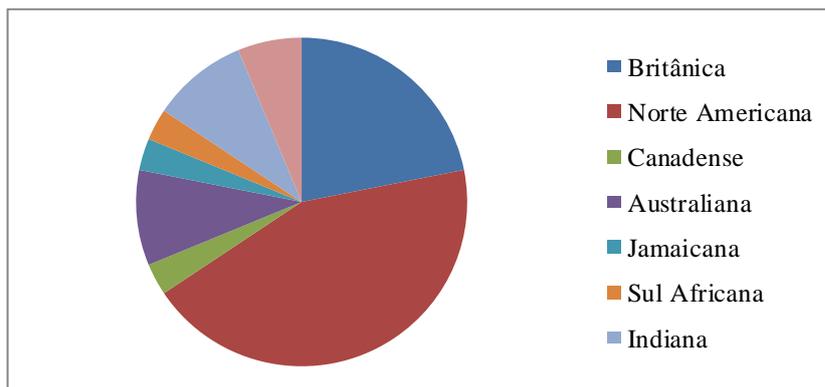


Gráfico 26: Nacionalidades dos anglófonos no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Pesquisa da autora.

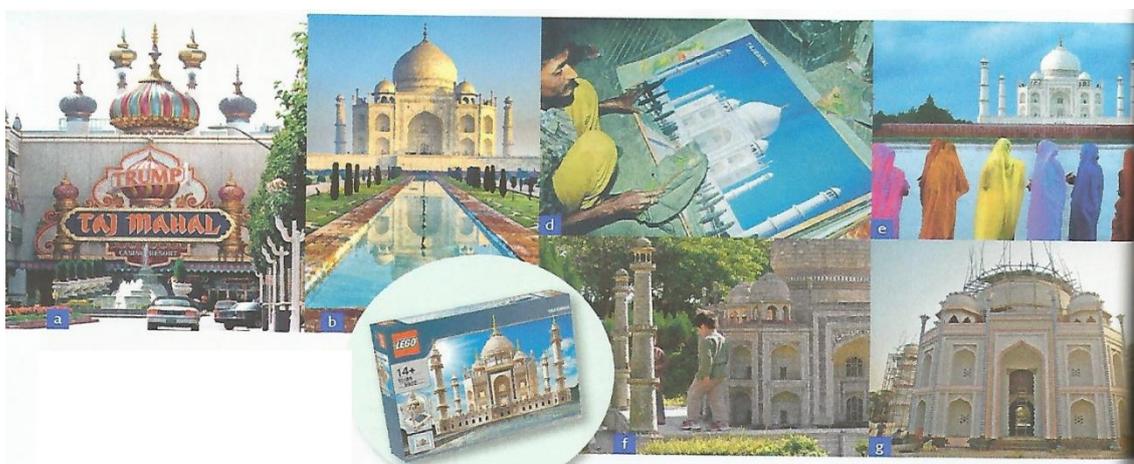


FIGURA 100- Imagens do Taj Mahal LD Livro *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 26.

Na segunda parte do livro não há muitas figuras que permitissem a identificação das nacionalidades, apenas 43. Dentre essas, 21 relacionadas aos anglófonos e 15 a outras nacionalidades.

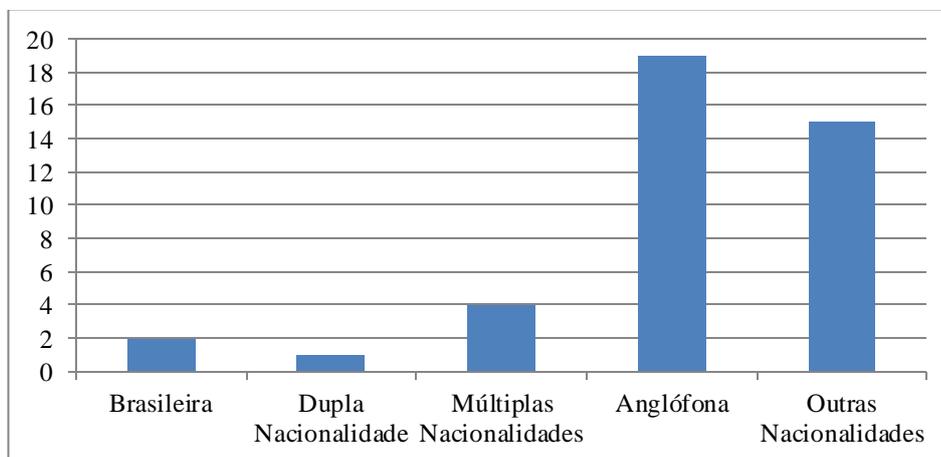


Gráfico 27: Imagens de nacionalidades no LD *American Big Picture B1b*
Fonte: Pesquisa da autora.

Com relação aos anglófonos, quinze imagens remetem aos estadunidenses, três aos britânicos, duas aos nigerianos e uma aos sul-africanos. A imagem sul-africana (página 134) exhibe torcedores em uma arquibancada. Imagens relacionadas a esportes também fizeram alusão aos britânicos, através da camisa do *Manchester United* na página 108. Os recursos imagéticos que se referem aos americanos expõem marcas (*McDonald's*, *Nike*, *Häagen-Dazs*, *Ben & Jerry's*, *Carhartt*, *Pizza Hut* e *Starbucks*) e as séries (*Lost*, *Dr. House*, *CSI Miami* e *Family Guy*). Muito embora algumas das marcas mencionadas tenham uma representatividade mundial sendo consideradas multinacionais, todas têm sua sede e origem nos Estados Unidos e imprimem o estilo seguido pelo referido país.

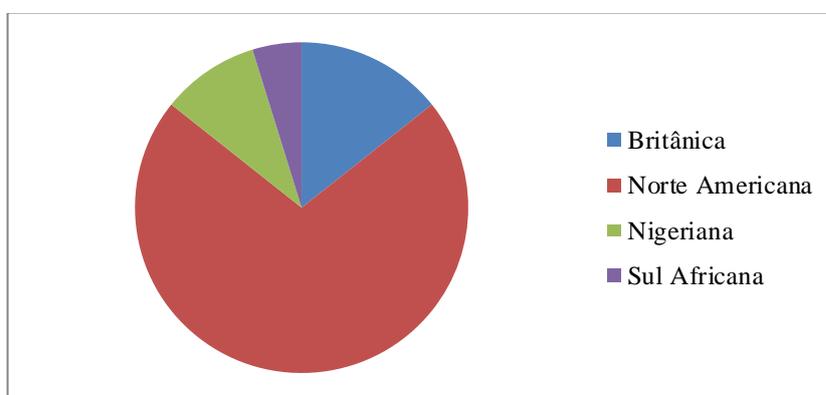


Gráfico 28: Nacionalidades dos anglófonos no LD American Big Picture B1b
Fonte: Pesquisa da autora.



FIGURA 101– Imagem de torcida sul-africana no LD Livro *American Big Picture B1b*
Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 134.

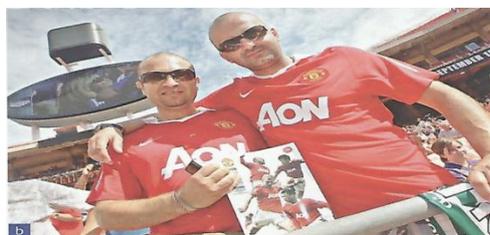


FIGURA 102– Imagem de torcedores do *Manchester United* no LD Livro *American Big Picture B1b*
Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 108.

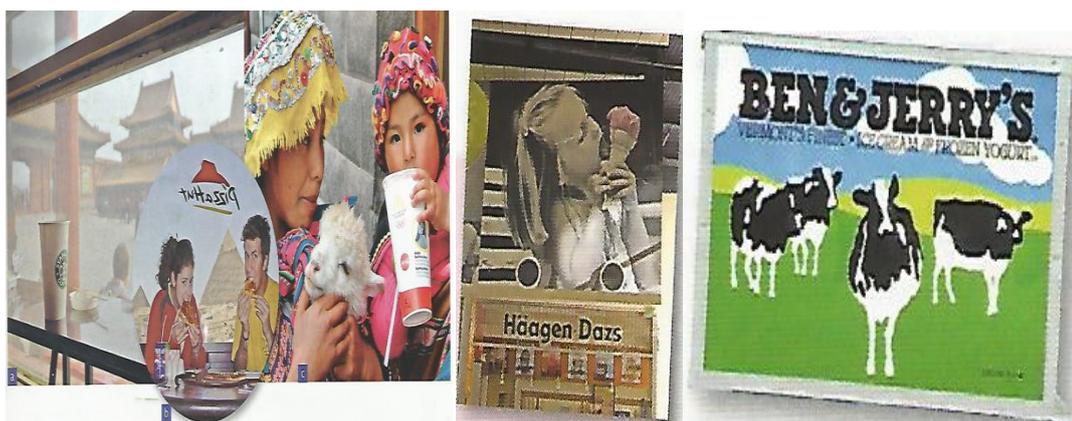


FIGURA 103– Imagens de marcas no LD Livro *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, páginas 107, 110, 112e 149.



FIGURA 104– Imagens de séries no LD Livro *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 135.

No livro B1+ há a exposição de diferentes culturas através de imagens de festas típicas, arte, livros, filmes, entre outros. Na primeira unidade, página 4, a exposição de uma mulher utilizando um teclado, com as mãos todas tatuadas com hena, exhibe uma característica que nos remete a um costume da cultura indiana. Na lição 1.2 na página 8, há a exposição de três cartazes, cada um faz referência a um país, no primeiro a França, o segundo a Alemanha e ao jogador britânico David Beckham e o terceiro aos Estados Unidos. Há mais uma figura na página 9, de um urso polar segurando uma placa com a frase *Save the Humans*, em protesto a derretimento das geleiras no Polo Norte.



FIGURA 105– Imagem das mãos de uma mulher no LD Livro *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 04.



FIGURA 106– Imagens de manifestações no LD Livro *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, páginas 08 e 09.

Na lição 2.1 (página 16) que trata sobre livros, dos quatro expostos dois são americanos (*The Road* e *Beloved*), um britânico (*The No. 1 Ladies' Detective Agency*) e um japonês (*Norwegian Wood*) que utiliza o nome de uma música da banda britânica *The Beatles*. A respeito dos filmes abordados na página 20, o primeiro é o hollywoodiano *Cliffhanger* com Sylvester Stallone, o segundo aborda um filme seriado clássico dos anos 30 e o último expõe a série americana *CSI: Crime Scene Investigation*.

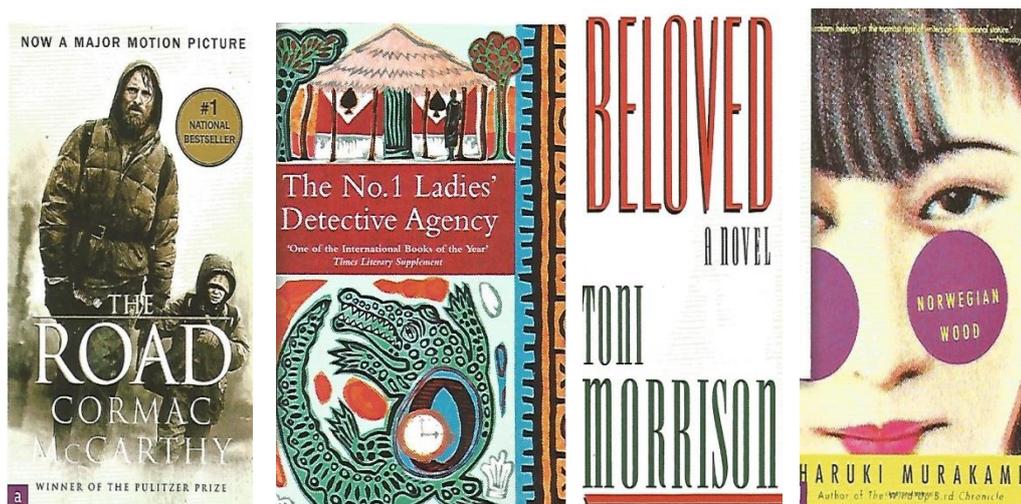


FIGURA 107– Imagens de capas de livros no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 16.

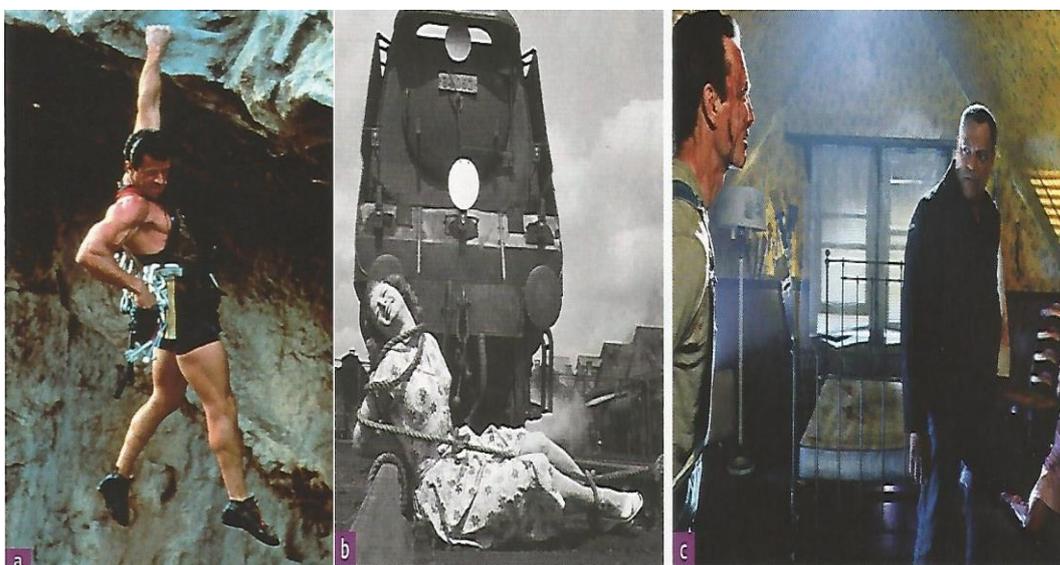


FIGURA 108– Imagens de filmes no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 20.

Os chineses Zhang Huan e Liu Bolin, na página 26, realizam um trabalho artístico inusitado, destacando assim outra vertente cultural, uma vez que ao invés de pintar quadros eles fazem parte efetivamente da arte, eles possuem nas pinturas que são realizadas por seus assistentes.

- Is there anywhere in your town where people draw or paint on the street? What kind of things do they usually paint or draw?
- Have you ever had a portrait taken or made of you? If yes, what kind of portrait was it? Did you like it? Do you still have a copy?

A portrait is worth a thousand words

- 1 The tradition of painting portraits is an old one. And artists have always been interested in self-portraits, but there are two Chinese artists who are doing something very different with this old tradition. Instead of painting pictures of themselves, they pose and their assistants paint on them. If you're confused, then read on...
- 2 Zhang Huan asked three calligraphers to paint very small Chinese characters all over his face. First a few words, then more and more. The tiny characters slowly filled his whole face until you can't read anything anymore. His whole face is covered in black ink. Art critic Alina Balanescu says, 'I find this work extremely **interesting**. It's called *Family Tree*. Most of the text comes from Chinese folklore. The title isn't very easy to understand, but I think Zhang, who now lives in the US, is showing the influence of his [Chinese] roots, he's trying not to forget his family tree. He's doing it in a very **special** way of course, and the result is totally **fascinating**.' The artist has a more negative view: 'At the end, I cannot tell who I am. My identity has disappeared.'



- 3 Compare this with the work of Liu Bolin in *Hiding in the City* – a series of photographs taken in urban locations. It's a very **good** title, because it's almost impossible to see Liu in his photos. People walking by when the photos are being prepared often have no idea Liu is there until he begins to move. Preparing for these photographs requires a lot of patience. Liu has to stand still for hours while an assistant paints him from head to toe, until he disappears into the background like a human chameleon. It's great fun and makes for an absolutely **fantastic** collection of images. But there is another more serious side to his art. Liu makes himself invisible to highlight the difficulties that many artists have in his country. This is a silent protest which is completely **unique** to him.

FIGURA 109– Imagem de texto sobre a arte de Zhang Huan e Liu Bolin no LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 26.

Na lição 4.1 (página 40) os alunos devem associar placas que alertam sobre riscos ao perigo que a região citada no livro pode apresentar, neste exercício quatro países foram mencionados: Austrália, Tailândia, Reino Unido e Brasil. Na lição seguinte, diferentes tipos de moradias foram exibidos no Himalaia (Índia), na Tailândia e Marrocos.



FIGURA 110– Imagens de placas no LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 40.

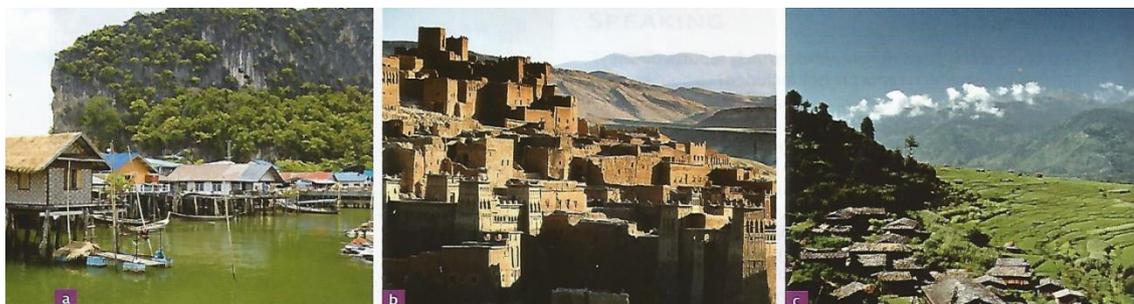


FIGURA 111– Imagens de diferentes tipos de moradia no LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 42.

Portanto, há uma grande exposição cultural considerando o aspecto global, sendo as culturas anglófonas a mais difundida no material pesquisado. Das 73 imagens contabilizadas, 27 consideram outras nacionalidades enquanto, 31 se referem aos países cuja língua oficial é a inglesa.

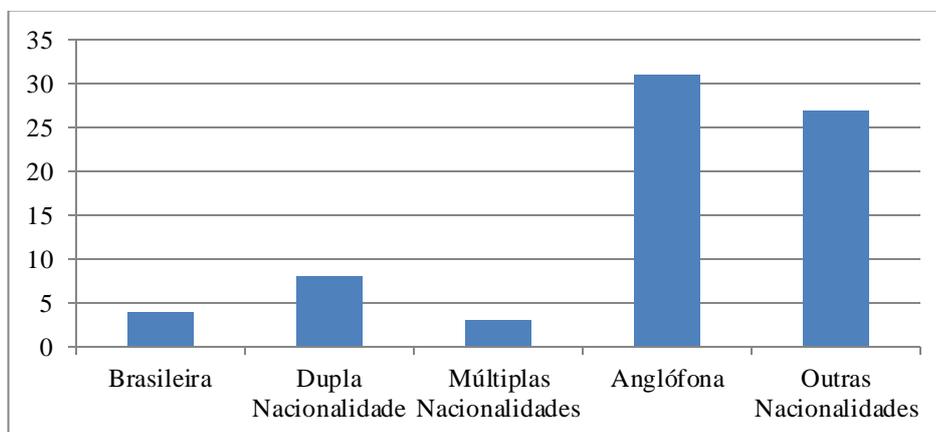


Gráfico 29: Imagens de nacionalidades no LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Pesquisa da autora.

A cultura norte-americana foi demonstrada a partir dos livros e filmes mencionados acima; do jornalista Eric Molinsky desenhando as pessoas em Nova Iorque (página 30); de um *camping* em Marfa, Texas (página 47); das festas de *Halloween* e *The Cherry Blossom Festival* (páginas 58 e 59) e dos super-heróis *Hulk*, *Superman* e *Spiderman* (página 62).



FIGURA 112– Imagem do jornalista Eric Molinsky desenhando as pessoas em Nova Iorque no LD *American Big Picture B1+a*

Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 30.

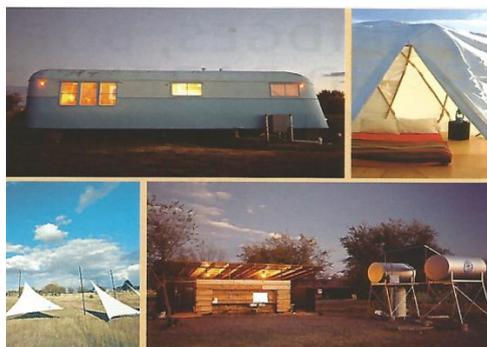


FIGURA 113– Imagem de um *camping* em Marfa, Texas no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 47.



FIGURA 114– Imagem das festas de *Halloween* e *The Cherry Blossom Festival* no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, páginas 58 e 59.



FIGURA 115– Imagem das festas dos super-heróis *Hulk*, *Superman* e *Spiderman* no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 62.

A cultura britânica também foi divulgada através de livros supracitados, e de filmes baseados em duas obras da literatura inglesa de William Shakespeare, *The Merchant of Venice* e *Romeo & Juliet* na página 19. Na página 28, através da exposição do pedestal localizado na *Trafalgar Square* em Londres, no qual os alunos realizam um exercício de *listening*.



FIGURA 116– Imagem duas obras da literatura inglesa de William Shakespeare no LD *American Big Picture B1+a*

Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 19



FIGURA 117– Imagem do pedestal localizado na *Trafalgar Square* em Londres no LD *American Big Picture B1+a*

Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 28.

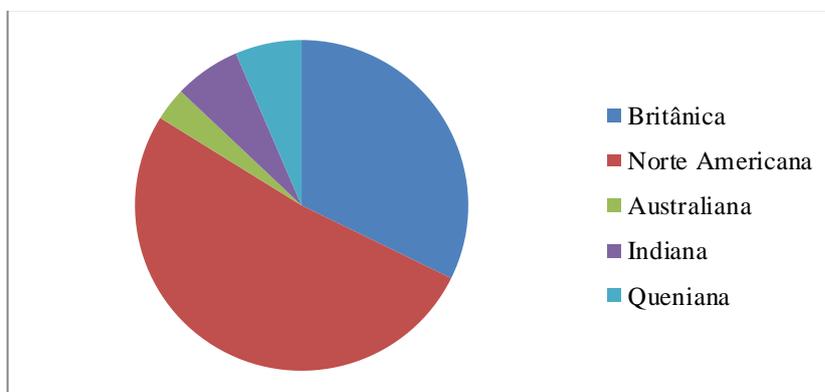


Gráfico 30: Nacionalidades dos anglófonos no LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Pesquisa da autora.

Com relação ao uso de imagens, assim como na primeira parte do livro B1+, a segunda parte também prioriza a cultura dos países anglófonos. De trinta e duas imagens contabilizadas, 18 se referem a países falantes da língua inglesa como idioma oficial. Posteriormente, variados países foram considerados. Nesta segunda parte do livro não há referência alguma ao Brasil.

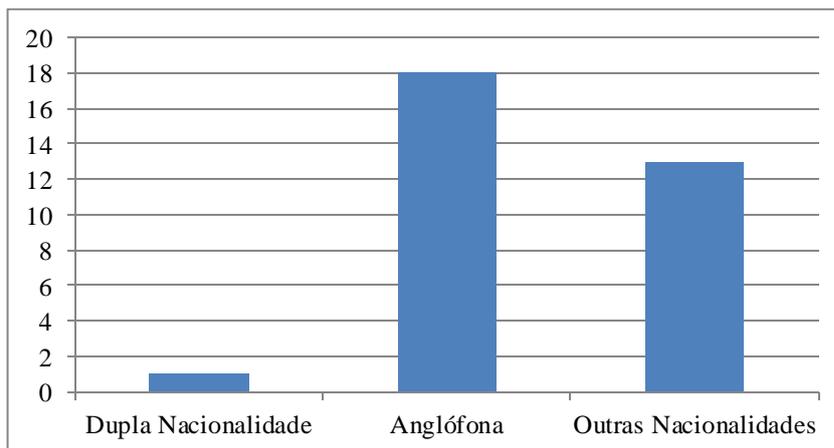


Gráfico 31: Imagens de nacionalidades no LD *American Big Picture B1+b*

Fonte: Pesquisa da autora.

A Espanha foi ilustrada a partir da menção a *paella* na página 116 e do time Barcelona na página 117. A Argentina com a representação do tango na página 130 e através de um exercício de *listening* que fala sobre a dança típica do país. E um conflito entre a polícia e torcedores de futebol na Rússia, nas páginas 82 e 83.



FIGURA 118– Imagem do prato *paella* no LD *American Big Picture B1+b*

Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 116.



FIGURA 119– Imagem do símbolo do time Barcelona no LD *American Big Picture B1+b*

Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 117.



FIGURA 120– Imagem do tango argentino no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 130.



FIGURA 121– Imagem de um conflito entre a polícia e torcedores de futebol na Rússia no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 83.

No que se refere aos países anglófonos, as imagens fizeram referência apenas às culturas britânica, norte-americana e queniana. A parte referente aos britânicos foi a mais explorada na segunda parte do livro, através de imagens da Inglaterra nas páginas 86 e 87. A americana foi exibida na página 72 a partir de uma foto do cantor Elvis Presley, na página 152, em uma atividade de *writing* que exhibe um cartaz sobre um clube de caminhada.



FIGURA 122– Imagens da Inglaterra no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, páginas 86 e 87.



FIGURA 123– Imagem do cantor Elvis Presley no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 72.

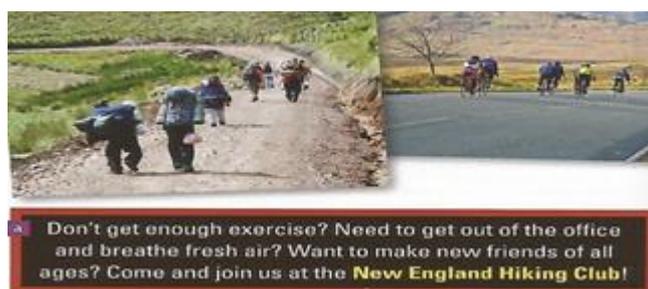


FIGURA 124– Imagem sobre um clube de caminhada no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 152.

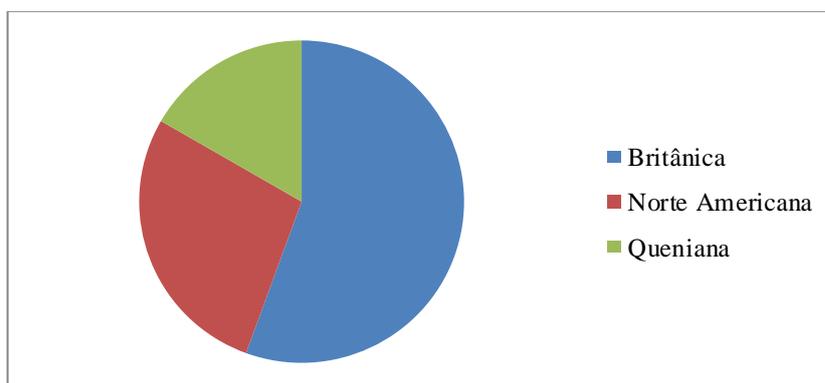


Gráfico 32: Nacionalidades dos anglófonos no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Pesquisa da autora.

4.2.4 A presença e a forma de abordagem de representações brasileiras existentes

Na segunda parte do livro A2b não houve imagens brasileiras. A cultura do país é exposta em dois exercícios de *listening*. Na página 78, através do personagem Bruno que comenta sobre os meios de transporte que utiliza para ir ao trabalho, há a exposição das duas cidades brasileiras mais famosas, Rio de Janeiro e São Paulo. O café da manhã brasileiro é mencionado em um exercício na página 94, relacionando a imagem do mamão ao hábito brasileiro e do exercício de *listening* que relata *que A traditional Brazilian breakfast consists of different breads with fresh fruit – papaya, pineapple or melon, for example*. Esta imagem

não foi contabilizada nas imagens brasileiras, uma vez que a fruta exibida não é característica apenas no Brasil.

No livro seguinte, *B1a* há referência ao Brasil em quatro situações: 1. em um exercício (página 4) para relacionar o país ao idioma; 2. há a foto do Cristo Redentor na página 25, como uma das sete maravilhas modernas; 3. na página 44, há um texto sobre adolescentes com grandes responsabilidades que apresenta a imagem de uma brasileira negra de 16 anos que é mãe; e 4. no texto *The School of Fun* (páginas 52 e 53) há um menino negro advindo das favelas, chamado Anselmo, que está frequentando uma escola circense e tendo assim uma nova perspectiva para sua vida.



FIGURA 125– Imagem do Cristo Redentor no Rio de Janeiro no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 25.

Young achievers

For millions of teenagers, responsibilities begin early.

 <p style="text-align: center; background-color: #800000; color: white; padding: 2px;">The carer</p> <p>A carer looks after an elderly or sick person at home, often a relative. We do not know how many teenage carers there are worldwide, but there are over 180,000 in Australia alone.</p> <p>Spotlight on: Libby, 13, Australia <i>Mum's illness started getting worse a few years ago (she's got multiple sclerosis), and now she needs my help. Dad died when I was young, and I'm the oldest child, so I do most of the housework. I make the breakfast, do jobs around the home, that sort of stuff. I've got four younger sisters, so I'm always busy! The oldest child always does more work, I think.</i></p>	 <p style="text-align: center; background-color: #800000; color: white; padding: 2px;">The mum</p> <p>Every year, more than 13 million teenage girls have a child.</p> <p>Spotlight on: Rosemeri, 16, Brazil <i>Life is certainly easier without kids. Now I've become a mum, I look after Angela, pay the bills, do the shopping and other adult things – I don't have a lot of time for myself. Sometimes I feel jealous of my friends. Going to the beach is much more fun than staying at home with a baby! But I wouldn't change places for anything. Seeing Angela grow up is amazing. It's hard, but becoming a mum is the best thing I've ever done.</i></p>	 <p style="text-align: center; background-color: #800000; color: white; padding: 2px;">The worker</p> <p>About 158 million under-14-year-olds work. In Latin America, about 16% of children work. The figure is about 22% in Asia and 41% in Africa.</p> <p>Spotlight on: Ciro, 12, Bolivia <i>I've always worked – when I was little, I did the gardening at home and grew vegetables. Now I'm older, I work for much longer hours, sometimes ten or more a day. I work with my father and brothers in the fields. I'm the youngest worker, but I'm faster than my dad! Younger workers are quicker, I think. I left school early. Sometimes I miss it. Having a job is a lot more difficult than studying. But I want to help my family.</i></p>
--	--	---

FIGURA 126– Imagem do texto *Young Achievers* no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 44

THE SCHOOL OF FUN



At school yesterday, Anselmo rode a bicycle in the classroom. Then he stood on his head. But his teacher wasn't angry. 'Excellent, Anselmo! I'm really pleased!' Ester da Silva said.

Anselmo goes to an unusual school in Rio de Janeiro, in Brazil. At the school, students aged 4 to 24 learn how to dance, sing and do acrobatics in a circus.

That sounds exciting, but it isn't easy. 'Students have to work hard,' says Ester. 'We say that all students at Circus School have to study 'normal' school subjects like Languages and Maths as well – that's very important. They don't have to get the highest marks, but they do

have to try their best. They mustn't be late for classes, and they must always be polite.'

Ester thinks that Circus School teaches students many useful things. 'Students learn how to work with other people, and they learn about themselves, too. They see that some things in life can be difficult, but if you work hard they can get better. Best of all, they learn that school – and life – can be exciting and enjoyable!'

Circus School is a charity, and all the classes are free. Most of the students come from *favelas* (poor parts of town), where many children leave school without any qualifications. Anselmo lives in a tiny room with his mother and three brothers. He left secondary school when he was 12, and he washed cars for money. 'It was tiring, and many drivers didn't pay.'

Now, thanks to Ester, he's hoping for a better future. 'I'm probably not going to be a circus star!' he says, smiling. 'But I might be a teacher one day, like Mrs da Silva. I'm very happy I don't have to clean cars any more!'



FIGURA 127– Imagem do texto *The School of Fun* no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, páginas 52 e 53.

Com relação ao Cristo Redentor, foi utilizada uma das figuras mais emblemáticas do Brasil por este fazer parte das sete maravilhas modernas, ou seja, a lição se propunha a isto, ilustrar locais que já foram pré-elegidos como as maravilhas do mundo. Porém, quando o livro aborda personagens que retratam os brasileiros, não houve a preocupação de representar o povo de maneira ampla: nas duas situações foram escolhidas realidades de pessoas que passaram por alguma situação de dificuldade, como a mulher negra e pobre que engravidou na adolescência e o menino da favela (termo usado no livro) que largou a escola porque tinha que lavar carros para ganhar dinheiro e agora tem a oportunidade de frequentar uma escola circense. No primeiro exemplo a menina apesar de amar o filho, relata que sente falta do convívio com as amigas, no segundo caso foi mostrado um caso de possível superação, já que o menino possivelmente mudará o rumo de sua vida graças à oportunidade que teve.

O LD demonstra dois exemplos efetivos da realidade brasileira, porém reflete de maneira parcial os brasileiros. Há outras realidades que contrastam com as expostas no material didático. Este pode ser um exemplo que poderá levar um aluno brasileiro ou estrangeiro a reforçar o estereótipo racial ou de classe social, associando que o negro ou o pobre não estudam e está sempre à margem da sociedade. É verdade que vivemos em um país em que a distribuição de renda é injusta, e a parte da população mais carente tem que lutar

muito para conseguir seus direitos, muitas vezes negado. E que os negros não atingiram igualdade de vagas nas universidades ou nas posições mais privilegiadas do mercado de trabalho. Contudo a realidade brasileira não se resume a estes problemas sociais. Os referidos problemas são muito importantes e necessitam ser encarados como uma pauta relevante pelos governantes. Da mesma forma, a diversidade brasileira necessita ser observada em sua amplitude e não tratada por uma ótica limitada. Todavia, a realidade acima não expressa a brasilidade de maneira ampla. Sabemos que as identidades de um povo são múltiplas, sendo impossível representá-las em uma coleção de LD. Porém, ao escolher representar uma realidade em detrimento de outra é necessário se ter em mente que a estereotipagem é um risco que se corre. Acabam por classificar toda uma nação por alguns exemplos específicos do LD, portanto a escolha dessa representatividade deve ser feita de maneira bem criteriosa.

A partir da lição sete, houve três menções ao Brasil, em 1. um exercício de compreensão auditiva (página 81) que fala sobre vegetarianos, a ex-presidente da Sociedade Vegetariana Brasileira, Marly Winckler é mencionada; 2. um texto sobre chinelos de dedo (página 111) comenta-se sobre a origem neozelandesa do chinelo que fora inspirado na sandália japonesa, denominada *zori*, mas atualmente a versão do chinelo mais famosa é a da marca brasileira Havaianas; e 3. um exercício de compreensão auditiva (página 136) que tem como tema central o açaí.

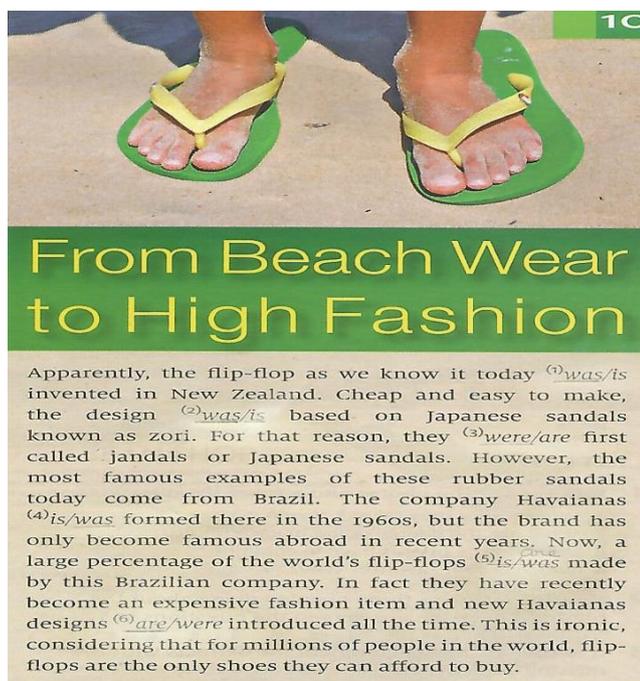


FIGURA 128– Imagem do texto *From Beach Wear to High Fashion* no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 111.



FIGURA 129– Imagem de alimento brasileiro no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 136.

A brasilidade, na primeira parte do livro B1+a, encontra-se em quatro imagens: a primeira na página 40, por meio de uma placa que expressa o perigo de ataques de tubarões e de um exercício de *listening* em que o aluno faz a associação da placa com o áudio que aborda sobre os ataques em Recife; a segunda na página 56, que exhibe a fronteira entre Uruguai e Brasil; a terceira na página 59, com um casal de mestre sala e porta bandeira em um desfile de Carnaval das escolas de samba mirins, no Rio de Janeiro, e por último na página 159 quando na lição 4.0 há uma referência a esta imagem a fim de abordar sobre as mudanças feitas pelo homem na natureza. Houve uma pequena menção sem imagens na página 37, em um texto em que o personagem Xavier comenta que tem um amigo brasileiro.



FIGURA 130– Imagem de placa sobre ataques em Recife no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 40.



FIGURA 131– Imagem da fronteira entre Uruguai e Brasil no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 56.



FIGURA 132– Imagem de um casal de mestre sala e porta bandeira em um desfile de Carnaval das escolas de samba mirins no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 59.



FIGURA 133– Imagem de queimadas na natureza brasileira no LD *American Big Picture B1+a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 159.

Não houve exposição acerca do Brasil na segunda parte do livro B1+. Portanto, é possível observarmos que, quando há referência ao Brasil na coleção *American Big Picture*, na maior parte das menções, há alusão à natureza, chinelo utilizado na praia (Livro B1b, página 111), praia de Recife (Livro B1+a, página 40) e a Amazônia (Livro B1+b, página 159), pessoas de classe social baixa (Livro B1a, páginas 44, 52 e 53) e todos os personagens ilustrados são negros (Livro B1, páginas 44, 52, 53e 59). Sendo assim, pode se inferir que a visão ilustrada nos três volumes da coleção, ou seja, a parte analisada, reflete uma visão do brasileiro um tanto limitada, há menções apenas de uma parte muito específica da população brasileira.

4.2.5 Oportunidades oferecidas ou negadas aos alunos para se expressarem

A opinião dos alunos é perguntada após os textos, mas não estão presentes em todas as lições questionamentos que os levem a desenvolver e expressar o lado crítico que possivelmente possuem. Diferentemente da coleção *Alive High*, não há um espaço específico dedicado à prática do letramento crítico na coleção *American Big Picture*, porém a partir de alguns questionamentos realizados na prática de *speaking* e das temáticas trabalhadas no material é possível que o professor estimule tal expressão do aluno. Como no livro B1a que há um professor de ioga cadeirante (página 48), o aluno primeiro deve apontar nas imagens quem é o professor e quem são os alunos, depois o professor toca o áudio do exercício de compreensão auditiva, momento em que os alunos podem inferir que o professor é o portador de deficiência.



FIGURA 134– Imagem de aula de ioga no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 48.

Na página 135 em que a novela galesa é apresentada, os questionamentos expressos na figura 134, podem levar o aluno brasileiro a associar a sua preferência e realidade e comentar sobre as novelas brasileiras. Porém, não há uma variedade por parte do livro de situações em que o aluno seja motivado a expressar sua opinião.

Read the description of a local TV show. Would you like to watch it? Why/Why not? Is there anything similar on TV in your country?

FIGURA 135– Imagem de atividade oral sobre TV no LD *American Big Picture B1b*
Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 135.

O livro B1+ a oferece uma boa oportunidade para os alunos refletirem e expressarem seus pensamentos acerca da realidade de seu país sobre o Carnaval. A lição 6.1 aborda a referida festa só que em Berlim, *Karneval der Kulturen*, e solicita que sejam formados pequenos grupos para a discussão das seguintes perguntas: *Are there any cities in your country with a similar ethnic mix to Berlin? Do they hold a similar festival, Do you think this type of carnival is beneficial to a country or city? Why/Why not?* Portanto, como esta festa acontece em diversas áreas do Brasil, o aluno brasileiro pode ser conduzido a opinar sobre os benefícios ocasionados pela festa.

Na página 83 do livro B1+ b, algumas perguntas são feitas aos alunos após a abordagem de dois textos que tratam sobre a cultura popular do *hip hop* e do futebol e das associações que são feitas aos públicos apreciadores destas expressões culturais, são estas: *Are either of these examples of popular culture important in your life? If yes, in what way? If no, which do you like or consider important? Why?; Do you agree with the opinions expressed here? Why/ Why not? Give examples from your personal experience.*

Ademais na página 84, após o texto *Not the whole story*, que trata sobre os estereótipos associados ao povo queniano, as seguintes perguntas são destinadas ao aluno: *What about you? What about your country? Does the world only see one side of the story of where you come from? If so, what is that story? How would you like people to see your culture?*

4.2.6 Existência ou ausência de preconceito, discriminação, desigualdade ou estereótipo

No livro A2b, na unidade 11 (páginas 116 e 117) doze imagens foram utilizadas para ilustrar as profissões, dentre elas seis exibiam o sexo feminino. Na profissão militar a fotografia de uma mulher foi escolhida para representar o exército da Malásia. O país em questão ainda possui uma visão bastante conservadora com relação à mulher, é importante ter exemplos que demonstram direitos mais equivalentes entre homens e mulheres, já que o ingresso de mulheres nos quartéis até hoje não acontece de maneira igualitária em muitos países.



FIGURA 136– Imagem de mulher militar do exército da Malásia no LD *American Big Picture A2 b*
 Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, página 116.

Há algumas imagens que exibem pessoas de diferentes raças e cores de maneira igualitária, como pode ser percebido nas imagens abaixo, entre amigos ou em grupos de trabalho, nas páginas 77 e 122.



FIGURA 137– Imagens de grupos de amigos no LD *American Big Picture A2 b*
 Fonte: Livro *American Big Picture A2b*, 1ª edição, páginas 77 e 122.

No livro B1a (páginas 40 e 41), um texto aborda diretamente a questão do estereótipo de idade e gênero. Há dois personagens do sexo masculino, um com 79 anos que adora esportes de aventura e o outro com 15 anos que adora fazer tricô. Além disso, há imagens que podem ajudar na desconstrução do estereótipo de que há que se ter determinada idade ou sexo para ser capaz de realizar certas atividades. Há um senhor lutando caratê, um menino pescando, duas senhoras: uma tocando guitarra e a outra andando de *skate*, uma adolescente jogando golfe, um rapaz produzindo artesanato.

Act your age!

The media loves stereotypes. How many photos have you seen which show teenagers playing computer games, or grandparents doing the gardening? In real life, of course, we enjoy all kinds of hobbies, at all ages. We've interviewed two people who don't want to 'act their age'.

Ela, 79

I've always liked adventurous sports. Paragliding, skydiving – you name it, I've tried it. On the day I retired, I went surfing. I've never liked taking it easy, 'acting my age'. I haven't lost my love of excitement, just because my hair's gone grey! Surfing has a young image now, but it's an old, old sport – did you know that James Cook first saw people surfing in Tahiti in 1769? For me, it's a great way to stay fit, as well as to meet friends. It can help people in difficult times, too.

Marco, 15

I'm a knitter. I've knitted hats and scarves, as well as a cover for my iPod. They don't look like things your granny knits! I've used dark colours and added skull and crossbones logos*. They look pretty good! I'm not the only one. In my school in Manhattan, we're allowed to knit in class. Studies have shown that knitting is good for stress, so it helps us to learn. I'd definitely rather knit than do yoga! Knitting can be fun, too. In the USA and Canada, there's a craze for 'yarn-bombing'. Have you ever seen graffiti on city streets? Well, it's a bit like that. People cover signs, walls, even buses, in colourful wools. But you can take the knitting off afterwards – not like graffiti!

*skull and crossbones logo

FIGURA 138– Imagens do texto *Act your age!* no LD *American Big Picture B1 a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, páginas 40 e 41.



FIGURA 139– Imagens de *hobbies* no LD *American Big Picture B1 a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, páginas 40 e 41.

Na segunda parte do livro B1 há imagens de pessoas idosas realizando atividades consideradas joviais, uma senhora de 88 anos jogando *games* (página 74) e um senhor jogando futebol (página 116). Outras demonstrações de uma possível desconstrução de estereótipo de idade. Muitas vezes os idosos são tratados como incapazes e inúteis, portanto é importante que os LD reforcem o contrário.



FIGURA 140– Imagem de atividades de lazer no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, páginas 74 e 116.

Haja vista a evolução pela qual a sociedade passou no que se refere à posição da mulher, ainda há materiais didáticos que não acompanharam tal progresso. Porém, o LD *American Big Picture B1a* mostra em algumas imagens uma possível quebra de paradigma, de que a mulher só poderia ocupar posições submissas ou empregos considerados tipicamente femininos. Na página 8, por exemplo, a mulher está na posição de chefia, na página 15 ela está explorando uma floresta sozinha demonstrando sua independência, na página 48 uma mulher da Arábia Saudita trabalhando como professora universitária de tecnologia da informação, na página 59 uma mulher como policial, na página 154 uma examinadora de trânsito avaliando um homem.



Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, páginas 08 e 15.

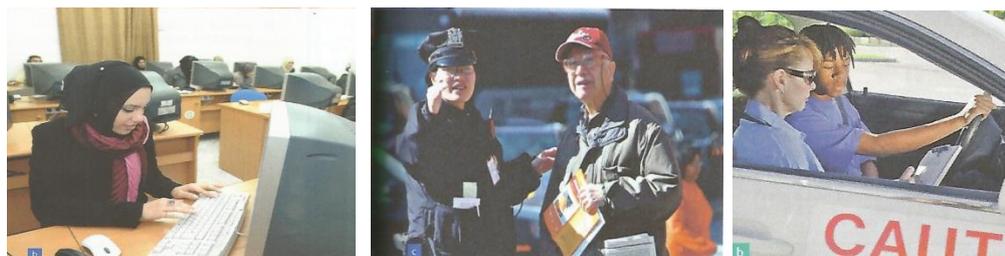


FIGURA 141– Imagens de mulheres realizando diferentes tipos de atividades no LD *American Big Picture B1a*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, páginas 48, 59 e 154.

Apesar da profissão de professor geralmente ser associada às mulheres e ser uma das poucas permitidas às mulheres na Arábia Saudita, a foto acima pode possibilitar a desconstrução de um estereótipo tão sofrido pelas mulheres do referido país. No exercício de compreensão auditiva fica evidente que a personagem leciona uma disciplina que não é comum às mulheres. O áudio trata de uma aluna que relata ter sido encorajada pela professora a estudar, pois os pais da aluna não queriam que ela estudasse e sim casasse. A professora falou com os pais da aluna e eles consentiram que a aluna frequentasse a universidade.

Além disso, os autores tiveram a preocupação de citar pessoas com deficiência física levando uma vida normal, conforme já fora mencionado no exemplo do professor na página 48 e ainda em outra foto de um casal em seu casamento em que o noivo é cadeirante na página 39. Podemos observar diversas situações em que houve a tentativa de uma possível desconstrução de estereótipos.



FIGURA 142– Imagem de casamento no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, página 39.

No livro B1a das quatro imagens de pais e filhos, coube à mulher o cuidado com a família em todas elas, apenas em uma delas ilustra o pai segurando o filho. Sendo assim, há que se ter o cuidado para que não haja uma tendência ao reforço da ideia de que cabe apenas a mulher o cuidado com os filhos. Na imagem em que cabe ao pai o cuidado do filho, ele está com uma aparência de mau humor e irritabilidade.

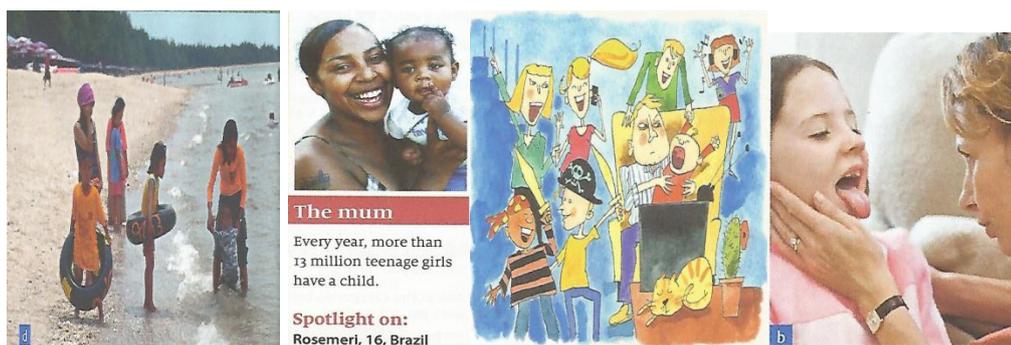


FIGURA 143– Imagens de famílias no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1a*, 1ª edição, páginas 14, 44, 45 e 64.

Há outras imagens (página 90) na segunda parte do livro B1 que reforçam a imagem da mulher ser a responsável com o cuidado com o filho ou ainda de ser má motorista. No entanto, na mesma página há outra imagem que demonstra a menina ensinando ao menino e outra da mulher como empresária. Na página 101 há uma profissional dando conselhos financeiros a um homem. Já na página 120, o assunto abordado e discussão, há três imagens de pessoas discutindo, nas imagens em que há mulher, é sempre ela exposta como nervosa.



Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 90.



FIGURA 144– Imagens de relações no LD *American Big Picture B1b*
Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, páginas 101 e 120.

Com relação ao Carnaval, é possível verificar que o livro *American Big Picture B1+ a* teve uma abordagem mais original, uma vez que associou a festa à Rússia, e não ao estereótipo comumente associado ao Brasil sobre a terra do Carnaval mais famosos do mundo. Apesar de haver uma imagem de um casal carnavalesco brasileiro na página 59, a maior exposição sobre o Carnaval acontece na página 60, em que o assunto é tratado com mais detalhes através de imagens e exercícios relacionados ao *Karneval der Kulturen* em Berlim, ou seja, uma perspectiva diferente de associação do que comumente é observado em LD de LE.



Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 59.

6.1 CARNIVAL OF CULTURES

■ PRACTISE IF IN REAL SITUATIONS
■ TALK ABOUT FESTIVALS

Karneval der Kulturen

Berlin is a city with a large international population. Among the 3.4 million inhabitants of the German capital, 450,000 do not have German citizenship. Many more have a mixed ethnic background. The Carnival represents the cultural and ethnic diversity of Berlin.

FIGURA 145– Imagens sobre o Carnaval no LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Livro *American Big Picture B1+a*, 1ª edição, página 60.

Na segunda parte do livro, há na lição 8.0 (página 82), uma atividade que parte da exposição de duas imagens, uma de um show de *hip hop* com uma cantora negra e a plateia no fundo com pessoas negras e brancas curtindo o show; a outra mostra um policial em direção a uma torcida de futebol. As perguntas iniciais para abordar o assunto são: *Work in pairs. Look at the images. What form of popular culture is shown in each? Do they have positive or negative associations for you?*

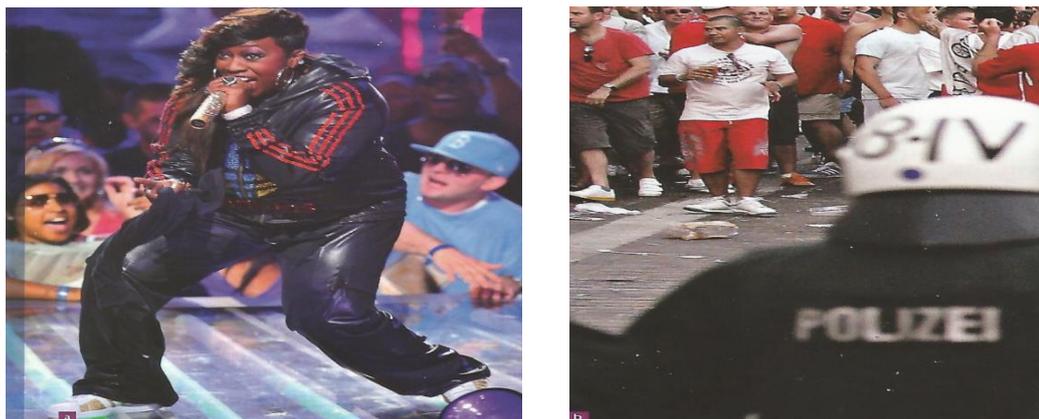


FIGURA 146– Imagens sobre o *hip hop* e torcida de futebol no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 82.

Posteriormente, os alunos leem dois textos que relatam a versão estereotipada que a população em geral tem sobre estes grupos, no texto referente à segunda figura afirma-se que a versão midiática referente ao futebol expõe homens torcedores em confronto com a polícia, no entanto mulheres também gostam do esporte e nem todo homem torcedor é um vândalo. Além disso, a seguinte informação é adicionada: *It brings people together, it breaks down barriers but you don't hear media reports about that*". No que se refere aos fãs de *hip hop*, o LD declara que: *There's a myth that only gangs listen to it, it's racism and sexist, the lyrics are violent. That's not true.* Adicionam que a imagem demonstra o outro lado, todos os tipos de pessoas fazem *rap* sobre coisas que são importantes para elas.

Os alunos fazem um exercício de compreensão auditiva sobre o assunto em questão, em que duas pessoas expressam suas opiniões com relação aos textos, cada pessoa acerca de um tema. A primeira fala sobre o futebol: *Well, I'm not sure. I don't think women like football much. Football stadiums are usually full of men, aren't they? But yes it does bring people together, people are always exchanging stories and opinions about it. My problem with football is that it's always in the media. Every time you turn on the news or open a newspaper it's always the same old story – football, football, football. What if you're not interested in football?* A segunda discorre sobre o *hip hop*: *Yes, absolutely right Hip hop is a great way to express yourself. It's like poetry that you recite, that you read aloud. People can find a voice when they rap, and women do it, too, of course! Just because of one or two well-known cases years ago, now all we get is negative stereotypes about it. People prefer to marginalize it and make up these lies. It's time to tell the other side of the story.*

O assunto é finalizado com uma atividade de *speaking* em que é sugerido que os alunos trabalhem em duplas, e discutam as seguintes questões: *Are either of these examples of*

popular culture important in your life? If yes, in what way? If no, which do you like or consider important? Why?; Do you agree with the opinions expressed here? Why/ Why not? Give examples from your personal experience.

A partir das temáticas destacadas acima, é possível levar o aluno a manifestar-se criticamente com relação a dois assuntos presentes na realidade brasileira e que são estereotipados também no Brasil. Portanto, através da discussão em sala de aula, o aluno pode ser levado a pensar criticamente sobre a realidade que o circunda.

Na lição 8.1 intitulada *The whole story?*, no livro B1+b, houve o relato de uma história que mostra os efeitos que uma visão limitada sobre um povo pode representar. O texto *Not the whole story* foi inspirado na vida da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Em um vídeo no site *TED*, chamado *The danger of a single story*, ela descreve muito bem o malefício da impressão limitada por uma visão restrita acerca de um povo e o quão frequente é esta ação em nossa sociedade. Além disso, pode ser percebido que esse tipo de ação acontece nas mais diversas esferas e sociedades.

O LD *American Big Picture* utilizou em forma de texto uma versão reduzida do vídeo. A fim de introduzir a lição, foram utilizadas as imagens abaixo, juntamente com as questões: *Where are they from? What do they show?; What do they tell you about this place?; Do you think they tell you the whole story? Why/Why not?* Posteriormente, os alunos devem ler o título do blog e o primeiro parágrafo e responder: *What is the place in the image?;* e *What is the blog post about?*

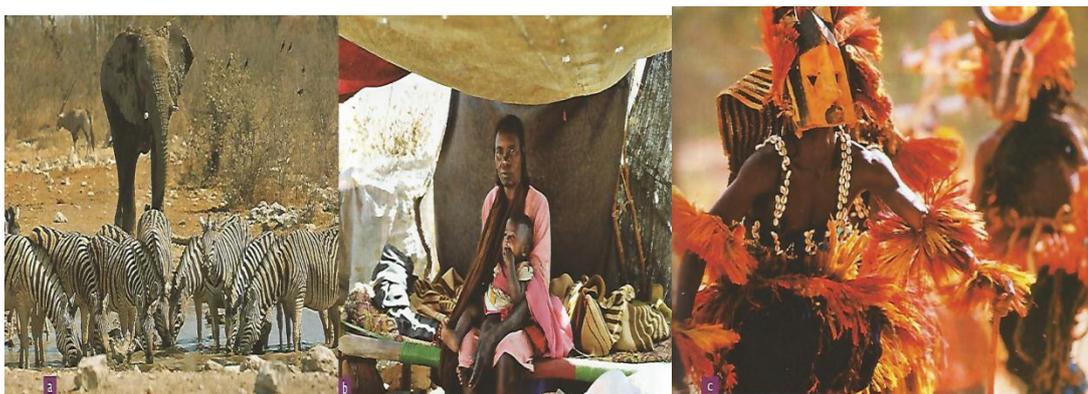


FIGURA 147– Imagens sobre a África no LD *American Big Picture B1+b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 84.

Para a realização das atividades de compreensão, o texto a seguir deve ser lido. No mesmo texto são apresentadas duas simplificações de realidade, na verdade podemos considerar três exemplos de observação de apenas um lado da história. Uma por parte da

autora que diz que não conhecia a realidade da família de Rosa, uma funcionária de sua família, enxergando-os como simplesmente uma família pobre. A autora diz que, até o momento da visita à casa de Rosa, não havia presenciado a pobreza, portanto seus horizontes foram ampliados e, além disso, o que foi conservado em sua memória foi a calorosa recepção e não a pobreza daquela família. Posteriormente, a autora relata sua chegada a universidade nos Estados Unidos e neste episódio quem sofreu com a simplificação do indivíduo foi ela. A maioria das pessoas que ela conhecia sabia apenas um lado da história da África, uma história de pobreza e guerra. Eles demonstravam surpresa ao saber sobre seu gosto musical, ao observar as roupas que usava e ainda ao ouvirem o inglês tão bem falado por ela. Eles desconheciam que na África há países cuja primeira língua é o inglês.

A terceira simplificação pode ser observada quando ela menciona a imagem que fazia dos Estados Unidos, observando apenas um lado da história, a partir das fotos de Hollywood sua crença era baseada em belas pessoas administrando suas belas vidas. Porém, quando ela chegou lá viu muitas outras histórias: pessoas necessitadas vivendo nas ruas, altas taxas de desemprego e criminalidade e belas paisagens. Sendo assim, ela também demonstrou nossa propensão e fragilidade de simplificação do outro. Em suma, a autora quis alertar sobre o risco da simplificação das pessoas e de suas culturas em uma única história, levando assim a estereotipagem.

Not the whole story



I was born and brought up in Kenya, in a happy, wealthy family. We had servants to look after us and we had everything we could ever want or need. As a child I took all this for granted. I didn't even know there was another side to the story. **Read more.**

One of our servants was called Rosa. When she first came to live with us, we were both eight. When she wasn't working, we used to spend hours playing together. She was my best friend. My mother told me that she came from a very poor family. But it wasn't until I visited her family in their village three or four years later that I realised exactly what poor meant.

Her house was a simple hut, one room shared by the whole family. Their lives were very simple, too. For the first time in my life I saw people who had less than me. For a moment I was an outsider, like a curious tourist with a camera. It was like visiting a new world. Once I got over that initial shock, what really stayed with me wasn't the poverty, but the smiles and the warm welcome. And my view of my home, of my country, of Africa, had changed.

When I went to study at university in the United States, the opposite happened. Most of the people I met knew just one story about Africa: a story of poverty and war. They were surprised by my clothes and my taste in music. They asked me where I had learned to speak English so well. When I explained that it was my first language, they said they didn't know that English was spoken in Africa. I told them that in Kenya, English was an official language. When they asked if they could see photos of Africa, I showed them photos of my home and my family and my school. I told them about my best friend Rosa, too. I wanted them to know that Kenya has a thousand truths, a thousand stories to tell.

And I realised that I was just as guilty. Before I arrived in the United States, I had only known one story, fed by images from Hollywood, showing beautiful people leading beautiful lives. When I arrived, I saw so many other stories — needy people living on the street, high unemployment, incredible crime rates, and beautiful landscapes that took my breath away. It reminded me that we have to try and see all the different stories that every country has to tell.

What about you? What about your country? Does the world only see one side of the story of where you come from? If so, what is that story? How would you like people to see your culture?

FIGURA 148– Imagem do texto *Not the whole story* no LD *American Big Picture B1+b*

Fonte: Livro *American Big Picture B1+b*, 1ª edição, página 83.

4.2.7 O olhar dos usuários e Reflexões

As etapas seguidas ao verificar a respeito da visão dos alunos acerca da coleção *American Big Picture* obedeceram à mesma ordem descrita na observação relacionada à coleção *Alive High*. A pesquisa foi realizada no mês de novembro a fim de que os alunos já tivessem estudado a maior parte das lições dos livros, para que, assim, pudessem contribuir com uma visão mais ampla do material. Iniciamos com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio que utilizavam a segunda parte do livro A2b na época da pesquisa. As séries dos voluntários que responderam a pesquisa estão especificadas no quadro 2.

Os usuários em sua maioria identificaram a presença de aspectos culturais de países de LI, de outras nacionalidades e a abordagem cultural através de imagens, conforme exposto no gráfico 33. Porém, no que se refere à cultura do Brasil 3 alunos observam a presença de algum aspecto brasileiro. As exposições sobre o Brasil não são extensas no LD. A citação em relação ao Brasil se restringiu especificamente ao café da manhã por parte dos alunos e na minha análise foram observados também duas atividades de *listening*, todavia os alunos não se recordam delas no questionário.

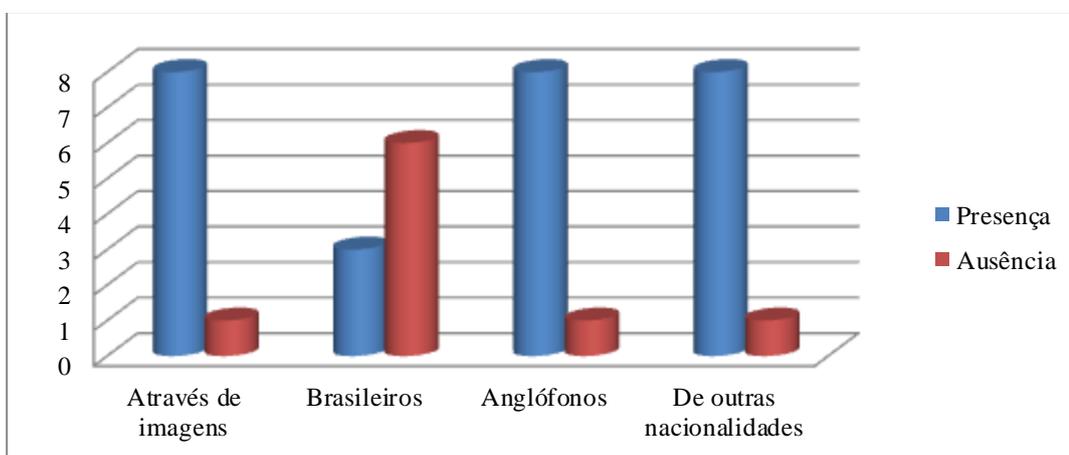


Gráfico 33: Observação dos alunos do 1º ano quanto à presença de aspectos culturais *American Big Picture A2b*
Fonte: Pesquisa da autora.

No quesito importância à presença de aspectos culturais de países de LI e imagens focando aspectos culturais oito alunos consideram entre muito importante e importante. A exposição de aspectos culturais brasileiros no LD de LI foi assinalada como pouco importante por três usuários.

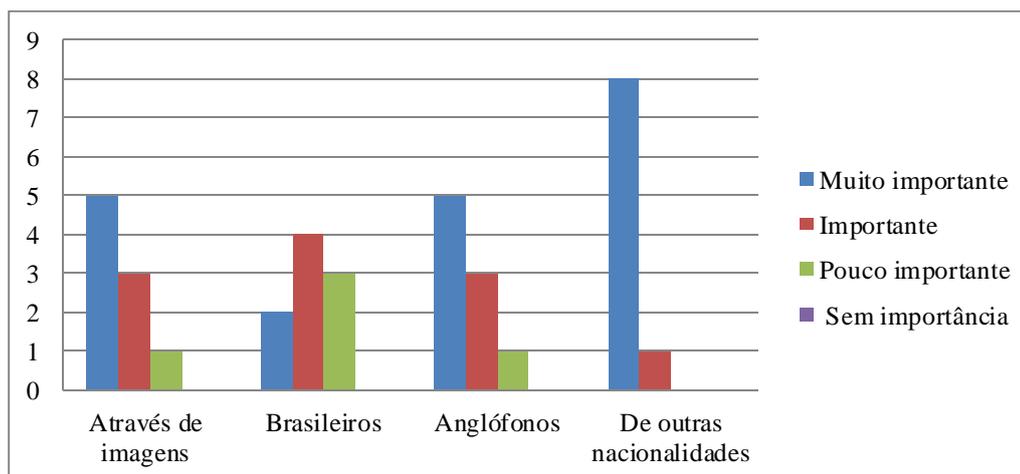


Gráfico 34: Relevância atribuída pelos alunos do 1º ano aos aspectos culturais no LD *American Big Picture A2b*
 Fonte: Pesquisa da autora.

No que diz respeito aos assuntos listados no livro *American Big Picture A2b*, os que mais chamam a atenção dos alunos são os referentes à cultura, modo de vida e notícias dos países anglófonos. O aluno 51 justifica que “a presença de aspectos culturais de países de língua inglesa, pois para conhecer uma língua, é necessário conhecer mais sobre o país e a cultura por trás da língua”. Outros citaram interpretação de textos, pronúncia e vocabulário. Dois, dos nove alunos pesquisados, relatam que o livro já aborda aspectos culturais suficientes na opinião deles. Outros citam política, hábitos, tradições e música de países anglófonos.

O aluno 55 cita “aspectos culturais ligados ao militarismo. Assim, além de influenciar a leitura do aluno, iria ajudar no seu futuro de aviador”. O aluno 53 responde “os aspectos culturais brasileiros. Pois acredito que facilitaria a compreensão dos textos, uma vez que, já possuo conhecimento prévio da cultura brasileira”. Todos os alunos acreditam que aspectos culturais devem ser abordados no LD de LI. Apenas três alunos identificam representações brasileiras nos LD, os alunos 54 e 55 citam que a abordagem foi relacionada à comida enquanto o aluno 53 diz que foi representado “assim como de outros países”. Pode-se notar que os alunos consideram bastante importantes assuntos acerca dos países de LI, porém há citações de outros aspectos que expõe mais acerca da cultura pessoal do aluno, atrelando a sua identidade, como nos casos dos alunos que mencionaram aspectos brasileiros e militares.

Nenhum dos alunos pesquisados observa a presença de preconceitos, discriminação e desigualdade no LD *American Big Picture A2b*. A maior parte dos alunos pesquisados nunca observou oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecidas pelo LD. Enquanto, três alunos observaram esta oportunidade às vezes, conforme os seguintes registros: o aluno 52 diz

que “no início de cada unidade, o livro aborda um assunto e nos faz perguntas para refletir sobre o tema”; e o aluno 55 afirma que “em alguns exercícios o livro faz questionamentos a respeito do meu ponto de vista em relação ao que foi apresentado”. À medida que outros alunos expuseram uma impressão diferente, conforme o aluno 53 que relata que o LD “apresenta oportunidade de reflexão sobre o tema, mas não oportunidades de expressão”; e o aluno 56 que fala que “essa oportunidade não é dada visto que os aspectos culturais são apenas apresentados e não discutidos”.

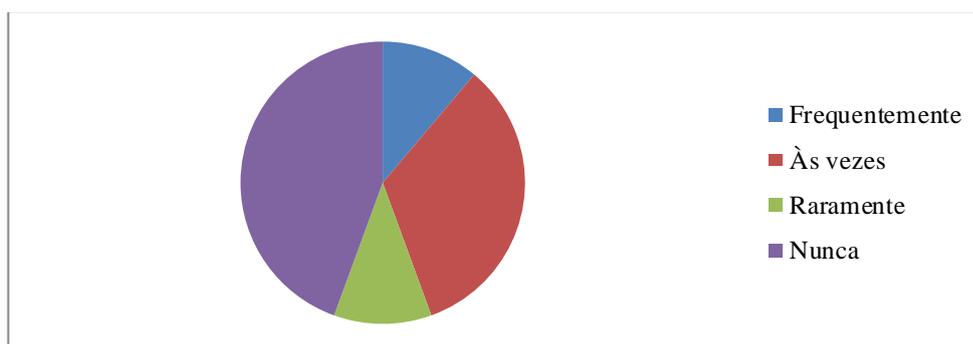


Gráfico 35: Observação dos alunos do 1º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *American Big Picture A2b*
Fonte: Pesquisa da autora.

No livro seguinte da coleção destinado aos alunos pré-intermediários, na primeira parte do livro, os alunos do primeiro ano demonstram uma prevalência na percepção da presença de demonstrações culturais de países falantes oficiais de inglês, de outras nacionalidades e de imagens com o foco cultural. Não obstante, a minoria (quatro alunos) observou a presença de aspectos culturais brasileiros, mesmo sendo a versão do livro em que há mais referências acerca do nosso país. Quando questionados quanto à existência de representações do Brasil no LD no mesmo questionário, o resultado foi oposto, 11 alunos de um total de 12 responderam afirmativamente. O possível motivo pode ser devido a não considerarem que as exposições realizadas no livro exibam aspectos culturais brasileiros em sua extensão.

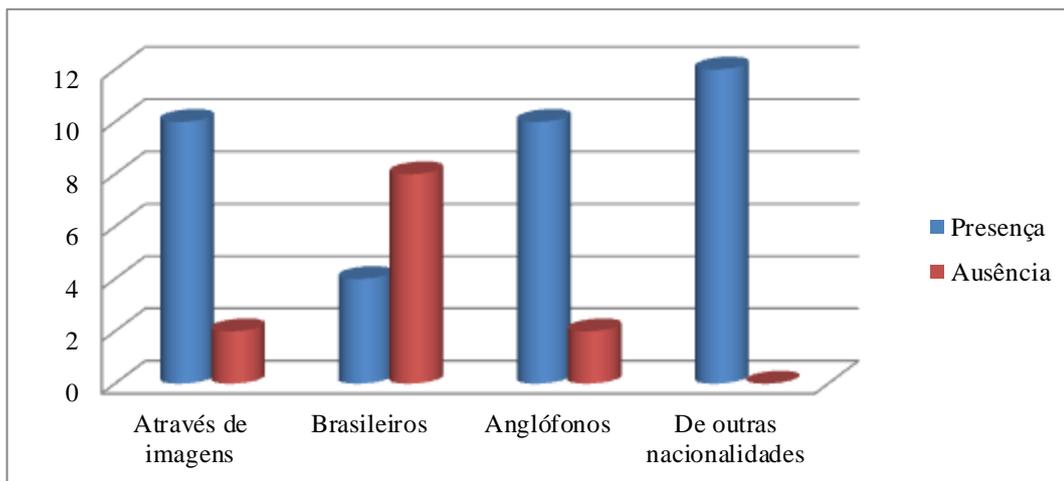


Gráfico 36: Observação dos alunos do 1º ano quanto à presença de aspectos culturais *American Big Picture B1a*
Fonte: Pesquisa da autora.

A relevância atribuída a cada aspecto, segundo os alunos, teve maior destaque com relação aos aspectos anglófonos, de outras nacionalidades, e às imagens. No que se refere aos brasileiros, quatro alunos consideraram pouco importante ou sem importância a abordagem no LD de LI.

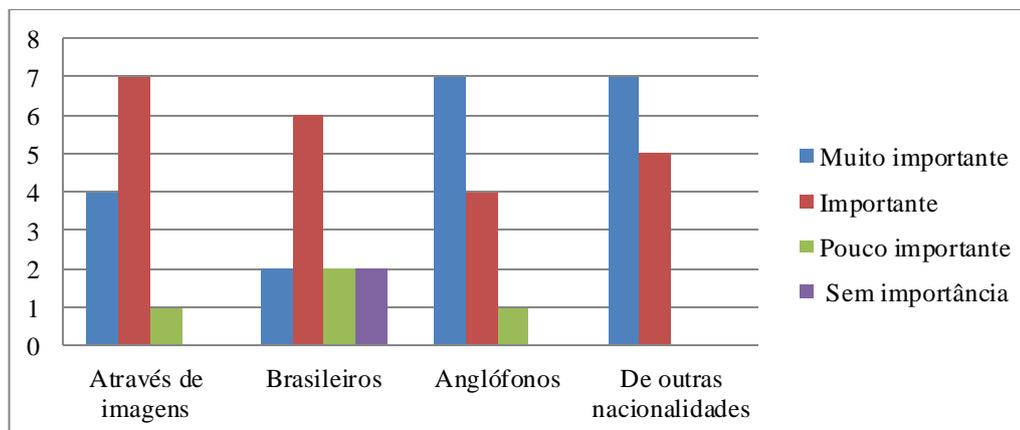


Gráfico 37: Relevância atribuída pelos alunos do 1º ano aos aspectos culturais no LD *American Big Picture B1a*
Fonte: Pesquisa da autora.

Ao serem questionados sobre quais assuntos chamam mais atenção na primeira parte do LD, B1a, o maior destaque foi dado ao tópico de cultura mundial, o aluno 59 inclusive consegue perceber tais aspectos através dos áudios utilizados, relatando o seguinte “Exclusivamente a cultura diversificada mostrada nos áudios de *listening*, que ajuda a explorar as variáveis linguísticas”. Posteriormente aos aspectos culturais mundiais, o assunto que mais atraiu os usuários foram as sete maravilhas, que de certa forma também está atrelado ao assunto de maior destaque, haja vista a representatividade mundial conectada ao tópico. Alguns voluntários relataram que, desta maneira, aprendem além de inglês, pois têm contato com conhecimentos gerais, outros falam que assim observam a interação global que o inglês

nos permite. Gramática, vocabulário e a unidade 4, que relata sobre o tempo, também foram citados, mas com uma frequência menor.

O aluno 62 citou que “A questão sobre aspectos culturais brasileiros chama muito a atenção, pois sempre que algo sobre o Brasil é citado, o estereótipo do brasileiro (samba, festa, favela, miséria) fica mais forte, uma vez que sempre são mostrados aspectos que remetem aos assuntos acima”. Com relação à brasilidade exposta, a maioria exprime que o livro aborda, porém os alunos afirmam que o Brasil é representado de forma limitada, conforme corrobora o aluno 66 que relata que seu país é “geralmente é representado por praias, isso em tese é bom, no entanto há uma diversidade muito maior de atrações como, por exemplo, monumentos em Brasília”.

Cinco alunos, dentre os doze pesquisados, observaram a referência feita pelo livro ao Cristo Redentor, uns dizem que foi uma boa representação e outros demonstram uma opinião distinta, como pode ser percebido no relato do aluno 62 que diz que o Brasil “foi representado pelo Rio de Janeiro, porém há outros lugares melhores que podem representar também”. Outros identificam também a reprodução baseada na pobreza e de forma estereotipada, como podemos comprovar com as seguintes afirmações do aluno 59: “o Brasil geralmente é representado a partir de estereótipos, como praia, favela, pessoas de cor negra”; do aluno 63: “foi representado pela população pobre do país”; e do aluno 65: “um país normal, com mistura de culturas, porém na maioria das vezes fala de pobreza”.

A frequência, observada pelos estudantes, na reprodução de aspectos de estereotipagem e preconceito, variou bastante, porém a resposta nunca sobressaiu, sendo assinalada por 8 dos 12 voluntários. Porém, três usuários que responderam ‘frequentemente’ e ‘às vezes’, justificaram com os pareceres a seguir, aluno 62: “no livro didático usado em minha escola em todas as representações de pessoas mais pobres ou de brasileiro aparecem personagens negros”; aluno 64: “o fato de sempre que se fala de alguém da África ou de um país latino, usar uma pessoa negra para a representação”; e aluno 68: “os países latinos são representados pela população pobre”.

A visão do aluno corrobora com a obtida em minha pesquisa, quando citam brasileiros, a associação é feita através de pessoas com renda baixa e negras, conforme discutido acima. Apesar de isso ser uma das realidades brasileiras, incorremos no erro de simplificação de um povo que usualmente finda em estereótipo. Muitas vezes o estereótipo é a porta de entrada para diminuição do indivíduo, conseqüentemente na desvalorização, preconceito, discriminação e tratamentos desiguais.

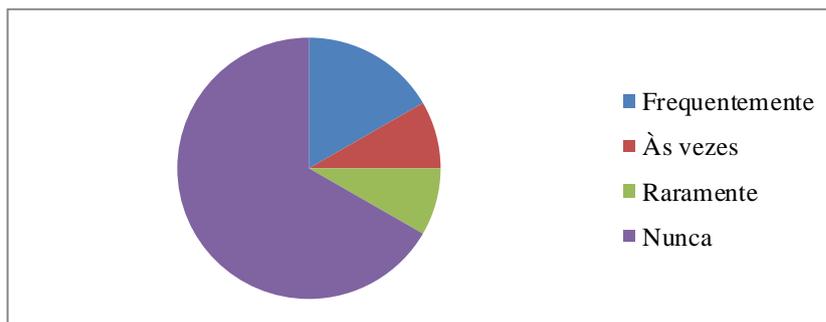


Gráfico 38: Observação dos alunos do 1º ano quanto a presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD *American Big Picture B1a*

Fonte: Pesquisa da autora.

Quanto ao espaço para manifestação dos pontos de vista incentivados por parte do livro, as respostas variaram entre sempre, frequentemente, às vezes e raramente. Os que assinalaram sempre e frequentemente escreveram comentários similares ao do aluno 63 que diz que “é constante a presença de questões de interação com a classe ou até mesmo com caráter de representação individual”; os voluntários que responderam ‘às vezes’ e ‘raramente’ disseram que as oportunidades não são amplas, como ratificado no comentário do aluno 64 que afirma que “as perguntas geralmente tendem a uma resposta comum, não havendo muito espaço para respostas variadas”, enquanto um dos estudantes, o aluno 68 disse que “na minha opinião, um livro de inglês não tem por finalidade oferecer oportunidade para que nos expressemos, haja vista ser focado em oferecer o aprendizado da linguagem”.

É interessante observar que alguns estudantes não associam a criticidade como um elemento importante durante o processo de ensino aprendizagem de um idioma, por vezes eles defendem a ideia de que a língua não tem envolvimento com as crenças, tradições e cultura dos envolvidos no desenvolvimento do idioma e ainda não valorizam o espaço de exposição de suas opiniões, caracterizando uma preferência pela educação tradicional, na qual o aluno é um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

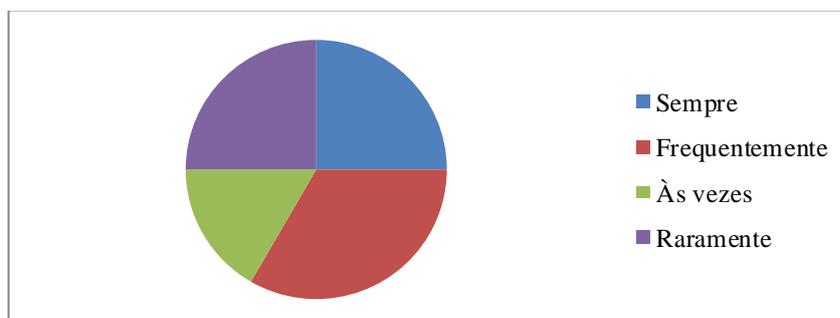


Gráfico 39: Observação dos alunos do 1º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *American Big Picture B1a*

Fonte: Pesquisa da autora.

Na segunda parte do livro destinado aos pré-intermediários, B1b, os voluntários cursavam o último trimestre do terceiro ano do Ensino Médio. Ao analisarem acerca da presença e ausência de aspectos culturais, apresentam resultados bastante similares no que concernem imagens focalizando cultura e as representações dos anglófonos e de outras nacionalidades: a maioria observa a presença de tais características no LD; o que destoou completamente no que se refere aos aspectos brasileiros, doze alunos não percebem traços da cultura brasileira no LD.

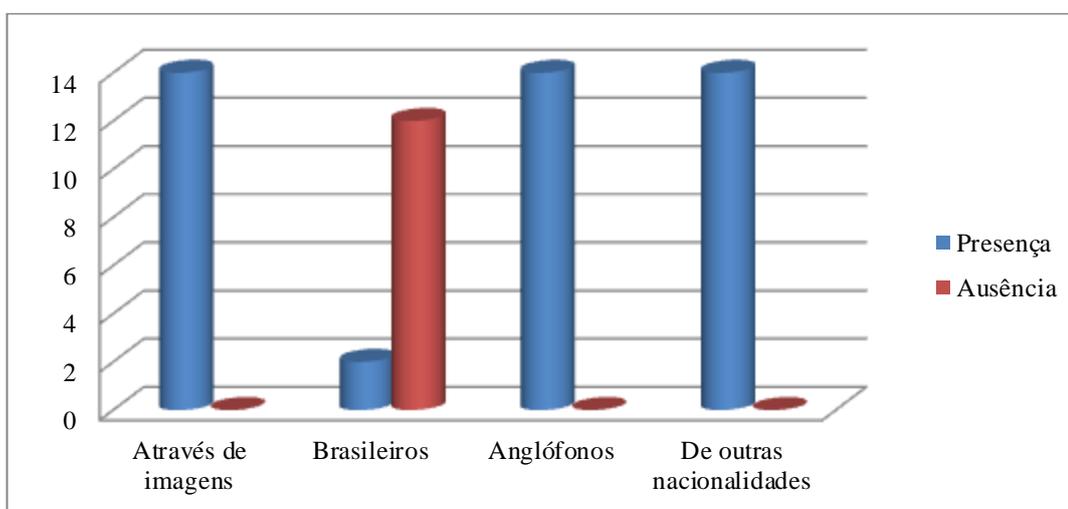


Gráfico 40: Observação dos alunos do 3º ano quanto a presença de aspectos culturais *American Big Picture B1b*
Fonte: Pesquisa da autora.

Ao atribuírem graus de importância aos aspectos, houve convergência na maioria dos itens com relação à percepção que eles demonstram ter acerca do prestígio dado pelo LD. Por exemplo, os alunos notaram que os aspectos culturais anglófonos, de outras nacionalidades e através de imagens foram os mais destacados, da mesma forma que atribuíram os maiores graus de importância. Já no que se refere ao Brasil, houve uma queda desta deferência.

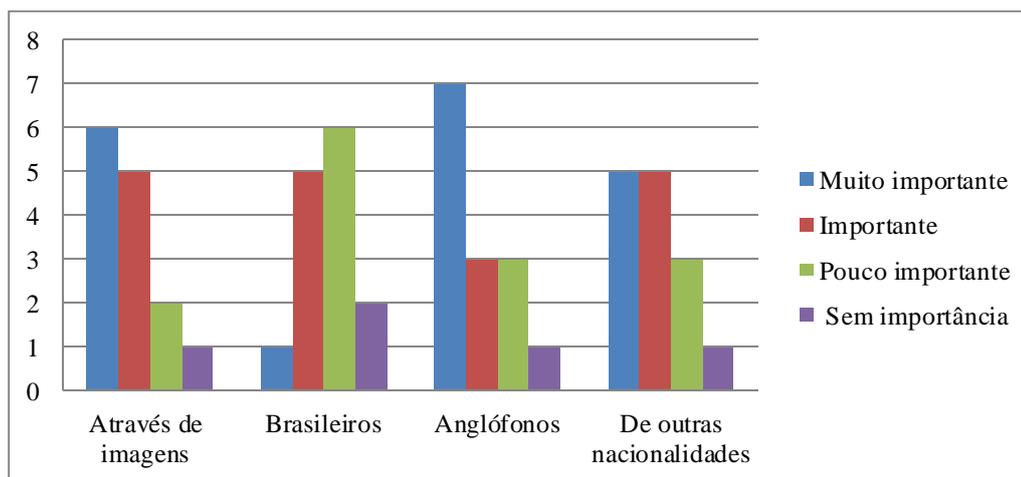


Gráfico 41: Relevância atribuída pelos alunos do 3º ano aos aspectos culturais no LD *American Big Picture B1b*
Fonte: Pesquisa da autora.

Ao listarem os assuntos apresentados no livro didático que mais despertam a atenção os alunos citaram gramática, vocabulário, textos explicativos, exercícios e a introdução dos assuntos através de imagens. Além disso, os voluntários mencionaram tecnologia, assuntos relacionados ao dia a dia relacionados aos países de LI, viagem, aspectos culturais mundiais, costumes e tradições. O voluntário 80 comentou sobre a cultura brasileira, afirmando que “Os aspectos culturais brasileiros, pois quando se estuda uma língua estrangeira parece que esquecem do próprio país, e esse estudo faz conhecer coisas que nem sabia”.

Quando questionados especificamente pelos assuntos relacionados aos aspectos culturais a que aspiram estudar no LD responderam: gírias, expressões cotidianas, aspectos culturais mundiais, culturas diferentes da brasileira, esportes dos países de LI, pontos turísticos mundiais, culinária e curiosidades. Quatro alunos apontaram aspectos brasileiros ao responderem a questão, através das seguintes declarações: aluno 76: “O nacional, pois poderia auxiliar na aprendizagem, de modo a deixar de forma mais clara certos assuntos”; aluno 79: “Os aspectos culturais brasileiros, pelo fato dele não abordar muito os aspectos culturais dos países que não utilizam a língua inglesa como idioma”; aluno 81: “Aspectos culturais brasileiros, pois acho de suma importância para nossa formação conhecer tais aspectos”; e aluno 82: “Eu gostaria que o meu livro abordasse aspectos culturais dos brasileiros com base na visão dos outros países”. É possível notar que mesmo os alunos que desejam estudar mais acerca da cultura brasileira apresentam vertentes distintas. Um deles demonstra que gostaria de estudar sobre o Brasil sob a ótica dos estrangeiros. O outro deseja que a ampliação de abordagem leve em consideração não apenas os países falantes de LI, o que possivelmente infere a vontade de mais conhecimento acerca da cultura de seu país.

O aluno 83 externou uma posição inversa a de seus colegas de classe, ele alega não concordar com a abordagem cultural, como podemos observar em seu registro: “Não sou a favor dos aspectos culturais, mas se for pra ser que seja ao menos de uma cultura inglesa”. Ou seja, o aluno não tem uma visão de que há uma harmonia entre língua e cultura. Dos quatorze alunos do 3º ano, a maior parte (12 voluntários) se mostrou favorável à presença de assuntos culturais no LD, dos 2 que não apoiam um não respondeu e o outro aluno é o mesmo que se mostrou desfavorável anteriormente, relata que: “Na minha opinião os livros acabam perdendo a finalidade didática ao abordar exageradamente os aspectos culturais”.

No que concerne à visão dos alunos quanto às representações do Brasil no LD, apenas três constataam a existência, alegando que não é ampla, como observado nos relatos do aluno 78: “foi representado a sua beleza, o cristo redentor”, aluno 79 “Simplesmente algumas imagens de representação”; e aluno 81: “Como é visto lá fora, pelo samba e culinária”.

O aluno 73 assinalou que observa raramente a presença de preconceito, discriminação e desigualdade por parte do LD, ele expôs que observou estas características no livro “quando falou do homem que não tinha dinheiro”. Embora o voluntário não tenha dado mais detalhes, pode-se inferir que ele faz referência a livro que tinha como tema central *The moneyless man*.

Nesta lição o texto faz menção a Mark Boyle, um escritor e ativista irlandês, que decidiu viver sem dinheiro, o que considera ser o principal símbolo da sociedade atual. Apesar de o texto ser bastante descritivo, os alunos podem ser levados a analisar e opinar acerca do estilo de vida eleito pelo escritor.



FIGURA 149– Imagem de Mark Boyle no LD *American Big Picture B1b*
 Fonte: Livro *American Big Picture B1b*, 1ª edição, página 94.

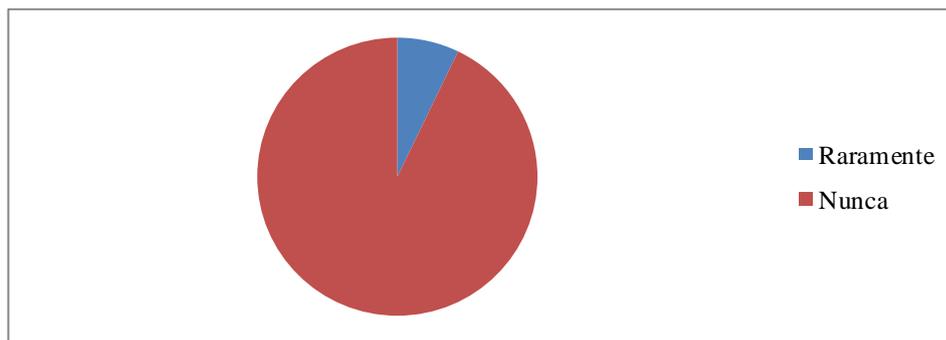


Gráfico 42: Observação dos alunos do 3º ano quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD *American Big Picture B1b*

Fonte: Pesquisa da autora.

Dois dos quatorze usuários do livro B1b relataram que o livro sempre ou frequentemente oportuniza ao aluno expressar sua opinião e criticidade acerca dos aspectos culturais apresentado no LD, justificando que isto ocorre, conforme afirmação do aluno72: “no momento em que ocorre a descrição dessas imagens”; e aluno 76: “sempre abre esse espaço, pois, ele busca mostrar, apresentar a cultura e não defende uma opinião do autor”. Um pouco menos da metade (6 voluntários) relatou que às vezes tem a oportunidade descrita acima, através de atividades orais em sala, questionários pessoais, diálogos e debates, eles expõem os seguintes comentários, aluno 74: “Podemos ser críticos no ponto de desejar saber o porquê e opinar sobre de modo a dar sua opinião”; e aluno 77: “Em determinadas situações o livro sugere que o aluno realize um debate com outro aluno a fim de propor discussões de suas opiniões”. A maior parte dos alunos que assinalaram raramente e nunca disseram não observar esta oportunidade, o aluno75 afirma que “o livro foca apenas em apresentar os aspectos, sem dar ao aluno a possibilidade de expressar opiniões pessoais”, o aluno 76 relata que “de certa forma o objetivo a ser alcançado não necessita de opiniões e críticas”.

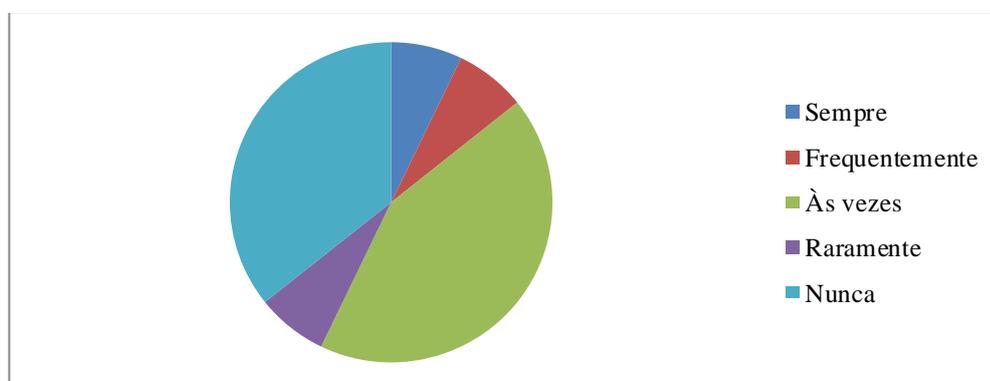


Gráfico 43: Observação dos alunos do 3º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *American Big Picture B1b*

Fonte: Pesquisa da autora.

Os alunos que responderam acerca da primeira parte do livro *American Big Picture* indicado aos alunos intermediários cursavam o terceiro trimestre do segundo do Ensino Médio. A partir gráfico 44 é possível inferir que a visão dos alunos foi idêntica com relação à presença de aspectos culturais anglófonos e de outras nacionalidades, bem como a exposição cultural através de imagens. Em contra partida, os aspectos brasileiros, foram identificados por apenas quatro alunos.

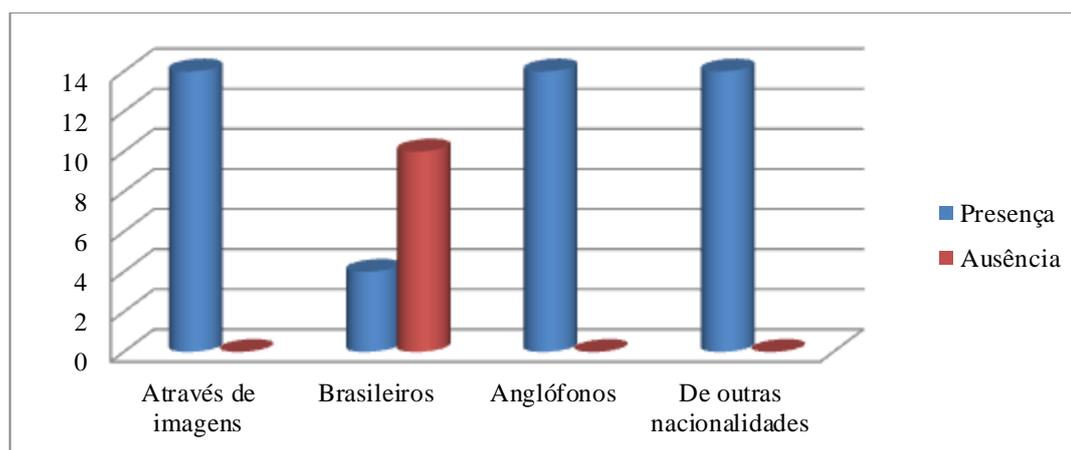


Gráfico 44: Observação dos alunos do 2º ano quanto à presença de aspectos culturais *American Big Picture BI+a*

Fonte: Pesquisa da autora.

A relevância prestigiada pelos voluntários se refere primeiramente aos aspectos culturais de outras nacionalidades, em segundo lugar eles valorizam as imagens com foco em aspectos culturais, em terceiro lugar citam os países anglófonos e os brasileiros ocupam o último lugar, com cinco alunos declarando ser pouco importante a presença da cultura brasileira no LD de inglês.

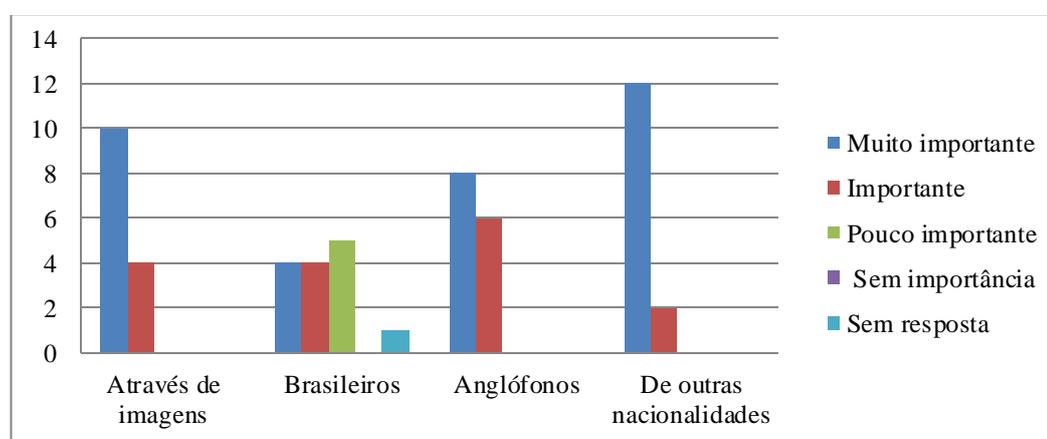


Gráfico 45: Relevância atribuída pelos alunos do 2º ano aos aspectos culturais no LD *American Big Picture BI+a*

Fonte: Pesquisa da autora.

Dos temas apresentados no livro B1+a, os que foram considerados mais atrativos foram os ligados à cultura. Os voluntários fundamentaram com as seguintes análises, aluno 85: “assuntos de cunho social e cultural. Pois nos passa conhecimento de mundo relacionado com o aprendizado de língua inglesa”; aluno 88: “os aspectos culturais brasileiros, pois, mesmo presentes, aparecem com pouca frequência e apenas em algumas citações”; e aluno 91: “estereótipos, pois como é um livro de línguas tem que acabar com certas manias e preconceitos que às vezes aprendemos até em sala de aula, tal como mexicanos imigrantes ilegais”.

Os assuntos que os alunos se sentem mais desejosos em verificar no LD são relacionados à cultura, conforme pode ser observado nas seguintes respostas dadas pelos usuários do material em questão, aluno 89: “estilo de vida das pessoas em diferentes regiões dos EUA”; aluno 90: “um pouco da cultura de cada lugar, visto que ao aprendermos o básico da cultura de outras pessoas, podemos nos comunicar mais facilmente com as mesmas”; e aluno 94: “comparar os aspectos culturais brasileiros com os demais de língua inglesa, por uma questão de conhecimento”. Ademais, os estudantes citaram turismo, conversas informais, gírias, religião, esportes e feriados. Todos os voluntários manifestaram interesse na abordagem cultural realizada pelo livro, relataram que desta maneira, aluno 92: “o aprendizado da língua, quando relacionado com aspectos culturais, tornam mais efetivo o ensinamento passado como exemplo, houve a presença de capítulos sobre os perigos de se ter uma visão única de uma cultura e neste também retratou algumas culturas”; aluno 96: “nos ajuda a ter mais conhecimento sobre o mundo, entender mais o uso da língua etc.”; e aluno 97: “no livro foi apresentado a história de uma menina que se mudou para os EUA e suas opiniões sobre essa situação de viver em um país diferente do seu”.

No tocante às representações da brasilidade no LD B1+a, de 14 alunos 10 não identificam nenhuma abordagem por parte do material utilizado, enquanto os que identificam admitem que as referências são breves e o aluno 86 disse que foi “abordado como um país de festas e para o turismo”.

Quanto à regularidade de reprodução de estereótipos, preconceitos e desigualdades, três alunos afirmam que raramente há algum indicativo, todo o restante disse que nunca houve. Os alunos fizeram os seguintes comentários, aluno 88: “um capítulo nos mostra estereótipos existentes sobre a África, outro sobre o *hip-hop* e *rap*”; aluno 89: “só quando o tema é esse tal como *Single Story*”; e aluno 91: “em momentos raros quando se fala de estereótipos pode-se causar uma pequena impressão”. Ou seja, a partir dos pareceres dos

alunos, é possível inferir que o LD abordou sobre a questão do estereótipo, porém eles não conseguiram exprimir que não foi como reprodução e sim como desconstrução, fazendo uma crítica ao pensamento simplificado usualmente encontrado na sociedade acerca de outras culturas, conforme exemplificado no livro sobre os africanos, torcedores do futebol e apreciadores de *hip hop* e *rap*.

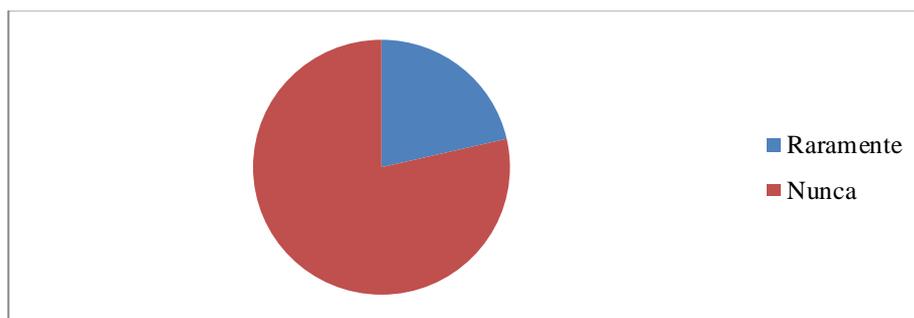


Gráfico 46: Observação dos alunos do 2º ano quanto à presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Pesquisa da autora.

Os alunos predominantemente consideram que o livro oportuniza a expressão das suas opiniões e manifestação crítica acerca dos assuntos, dez assinalaram frequentemente, como pode ser confirmado no gráfico 47. Os alunos ratificam com as seguintes afirmações, aluno 86: “o livro por meio das atividades propostas e textos com imagens ilustrativas dão espaço para opiniões e contribuições, sempre associados com o auxílio do professor”; aluno 89: “há textos e imagens que solicitam opinião em relação à determinada cultura ou tema, porém não é sempre”; aluno 91: “por exemplo, o livro te faz ser mais crítico em relação a estereótipos”; e aluno 95: “o livro, após a abordagem de aspectos culturais, nos fornece a oportunidade de concordar ou não com o que foi dito, estimulando o aluno a ter uma visão crítica e a debater (em inglês) os diferentes pontos de vistas em sala de aula”.

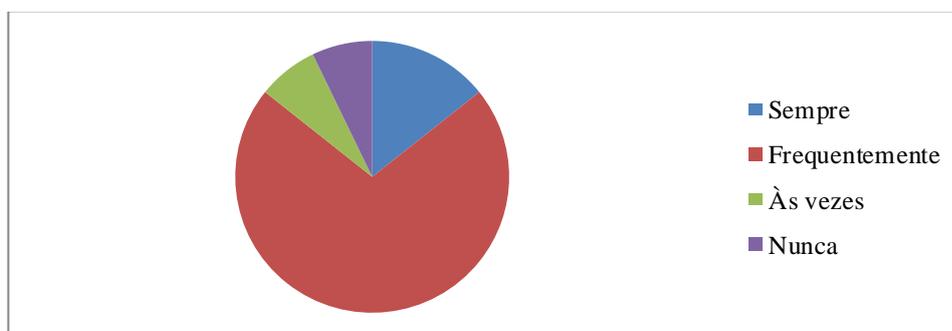


Gráfico 47: Observação dos alunos do 2º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *American Big Picture B1+a*
Fonte: Pesquisa da autora.

O último livro utilizado na escola pesquisada é a segunda parte do livro destinado aos estudantes com nível intermediário da língua, haja vista que seguirão em outros níveis na Academia da Força Aérea. Portanto, apenas os alunos do terceiro ano estudam esta parte do livro, B1+b. A turma pesquisada continha 16 alunos que cursavam o terceiro trimestre do ano letivo de 2016. Os resultados foram bastante similares na questão que investiga sobre a presença e ausência de alguns elementos no LD, sendo idênticos no que concerne aos países anglófonos, de outras nacionalidades e a imagens que focalizam aspectos culturais, 15 alunos perceberam a presença dos elementos citados. No que se refere ao Brasil, o resultado destoou ligeiramente, 13 alunos notaram aspectos brasileiros no LD de LI.

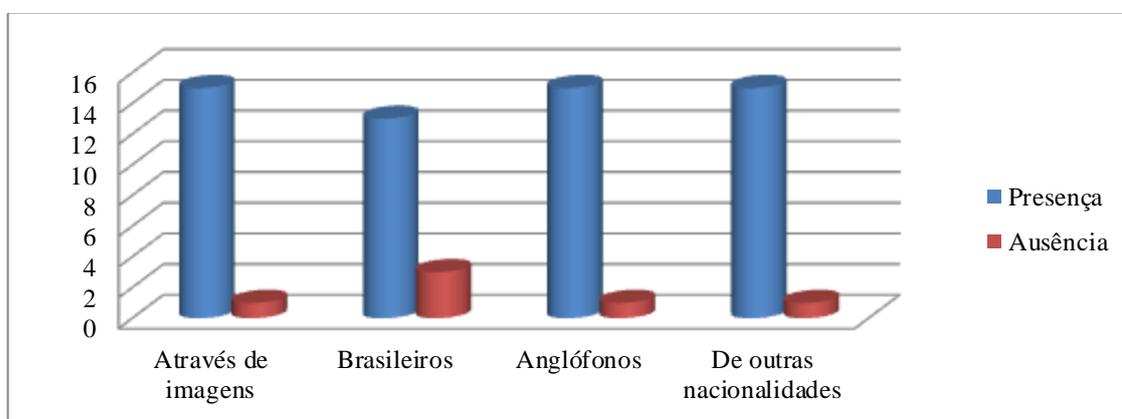


Gráfico 48: Observação dos alunos do 3º ano quanto a presença de aspectos culturais *American Big Picture B1+b*

Fonte: Pesquisa da autora.

A minoria dos voluntários (6 alunos) considera muito importante ou importante a presença de aspectos culturais brasileiros no LD. Enquanto, treze voluntários consideram aspectos culturais mundiais, doze imagens focando aspectos culturais e onze a cultura de países anglófonos muito importantes e importantes.

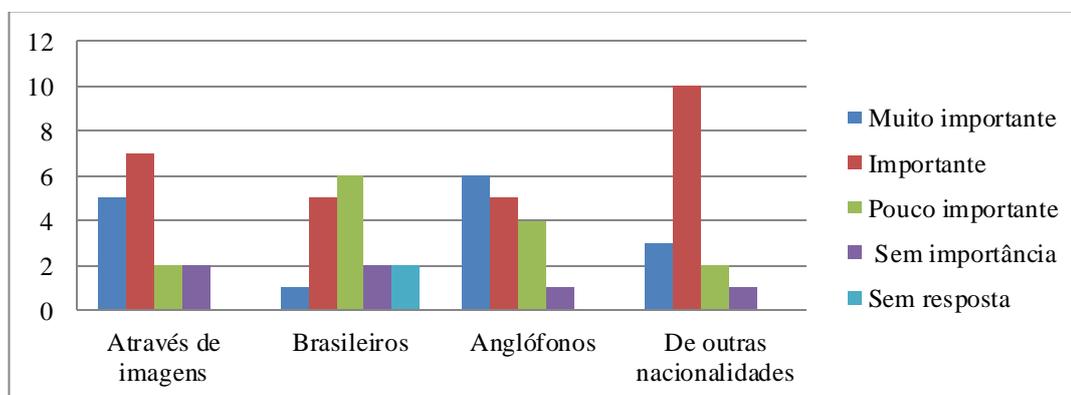


Gráfico 49: Relevância atribuída pelos alunos do 3º ano aos aspectos culturais no LD *American Big Picture B1+b*

Fonte: Pesquisa da autora.

Os assuntos listados como mais atraentes foram: aspectos culturais de variados países, de países pouco conhecidos e de países anglófonos. O aluno 101 afirma não ter muito interesse pelo que o livro aborda, enquanto o aluno 111 diz que gostou quando foi apresentado acerca de um equipamento que ele desconhecia e que julga “interessante um militar conhecer e agrega uma informação que muitos não sabiam”.

Os usuários comentaram que gostariam que esportes, costumes, tradições, turismo, sotaques, culinária, cinema, política, educação, música e arte fossem trabalhados no LD. Alguns alunos dizem que gostariam de aprender mais sobre países de LI, como no exemplo a seguir, aluno 105: “mais aspectos culturais de países que falam inglês, porque aprender língua é também aprender a cultura da língua”. Dois alunos, dos dezesseis pesquisados, fizeram referência ao Brasil com os comentários que seguem, aluno 108: “brasileiros, para enaltecer o sentimento de patriotismo”; e aluno 112: “real cultura brasileira, pois o livro trata o Brasil de forma pejorativa”. E apenas o estudante 109 afirmou que em sua opinião “nenhum, o livro deveria focar no inglês e não na cultura”. Portanto, percebe-se que este último aluno não associa língua a cultura, possivelmente pensa que aprender vocabulário e regras gramaticais é suficiente para a comunicação em um novo idioma.

O mesmo aluno foi o único a responder a pergunta seguinte de maneira negativa, alegando não achar que aspectos culturais devem ser abordados no LD de inglês. À medida que, o restante defende a importância de tal abordagem, dentre eles a maioria apoia a apresentação de elementos de países anglófonos, justificando com os comentários que seguem, aluno 107: “auxilia no aprendizado além de ser útil para uma visita a países de língua inglesa”; aluno 109: “cultura de conhecimento mundial é relevante”; e aluno 113: “a língua está sempre associada à cultura”.

A quantidade de alunos que identificou representações brasileiras neste livro foi a segunda maior (13 alunos). Dentre esses, a maioria afirmou que foi uma apresentação superficial e estereotipada, declarando, conforme o aluno 110 que “foi mal representado, uma vez que somente a cultura que exportamos é que foi retratada”; e aluno 112 “parcialmente, foi falado só dos ‘cartões de visita’ do país”. O aluno 98 relatou que a representação foi “normal, como todo turista vê. Mas não é importante, pois não estamos aprendendo português e sim inglês”. Sendo assim, pode-se inferir que há um voluntário que não percebe a estereotipagem, ou a visão parcial do turista acerca do Brasil, como algo negativo.

Ainda no que concerne aos estereótipos, desigualdades e preconceitos, pode ser percebido a partir do gráfico 50 que a maior parte dos estudantes (11 alunos) assinalou que

nunca observou a presença de tais aspectos. Apenas um respondeu sempre, o aluno 107, que justificou com a afirmação “a representação do Brasil”.

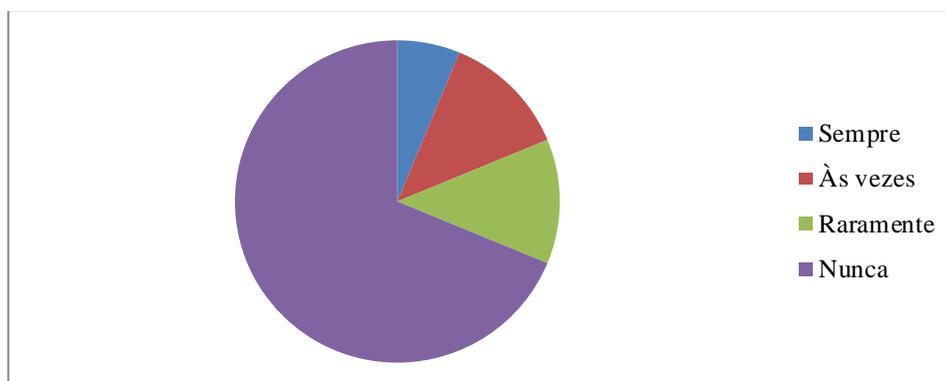


Gráfico 50: Observação dos alunos do 3º ano quanto a presença de preconceitos, discriminação e desigualdades no LD *American Big Picture B1+b*
Fonte: Pesquisa da autora.

No que tange às oportunidades de manifestação de opiniões e críticas a respeito de aspectos culturais, oito assinalaram às vezes, quatro frequentemente, três nunca e um sempre. Os relatos foram os seguintes a partir do questionamento realizado, aluno 102: “o livro abre precedente para debates ao trabalhar com imagens”; aluno 110: “essas discussões são importantes para o conhecimento de culturas estrangeiras, a própria cultura brasileira e eliminação de preconceitos”; e aluno 112: “tudo depende do leitor ou na sala de aula para aproveitar os temas abordados para expressar a opinião, pois ninguém faz isso sozinho. O livro por sua vez não tenta doutrinar apenas uma opinião”. Outros dois alunos expuseram posições diferentes, aluno 97: “no caso do Brasil, só aparece uma realidade, somente uma pequena parte da cultura. Acredito que nos outros também ocorra o mesmo”; e aluno 110: “o livro é bastante positivo e trabalha com conceitos pré-estabelecidos por ele mesmo”.

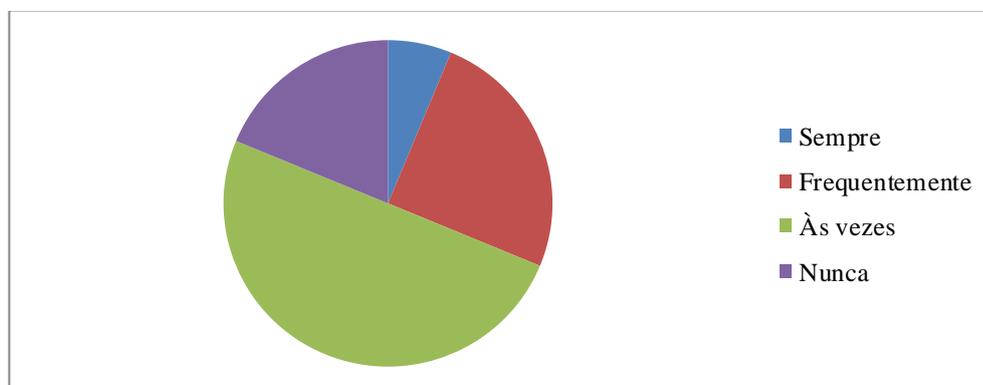


Gráfico 51: Observação dos alunos do 3º ano quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pelo LD *American Big Picture B1+b*
Fonte: Pesquisa da autora.

4.2.8 Visão geral da coleção *American Big Picture*

Ao analisarmos três dos livros da coleção *American Big Picture* podem-se inferir algumas hipóteses. Primeiramente no que se refere à nacionalidade das imagens, nota-se que houve uma preocupação por parte da equipe que produziu o livro em considerar variadas nações, sobretudo nos áudios que demonstram diferentes sotaques. No entanto, a nacionalidade brasileira foi a menos considerada, haja vista o livro não ser destinado exclusivamente a brasileiros.

Das duzentas e sessenta e três imagens contabilizadas, apenas quinze fazem referência ao Brasil. Presumivelmente, os países anglófonos foram os mais evidenciados, tendo em conta que a língua oficial dos países é a mesma que está sendo estudada. O livro por ter a abordagem internacional tem como meta usuários de variadas nacionalidades, por conseguinte, uma visão globalizada é exposta através das imagens, tendo as outras nacionalidades um número muito próximo às nacionalidades de países de LI. Foram estimadas 116 imagens anglófonas e 110 de outras nacionalidades, desconsiderando as imagens que envolviam mais de uma nacionalidade, essas resultaram em 15 de dupla nacionalidade e 12 de múltiplas nacionalidades. Esses dados podem ser confirmados ao observarmos o gráfico abaixo.

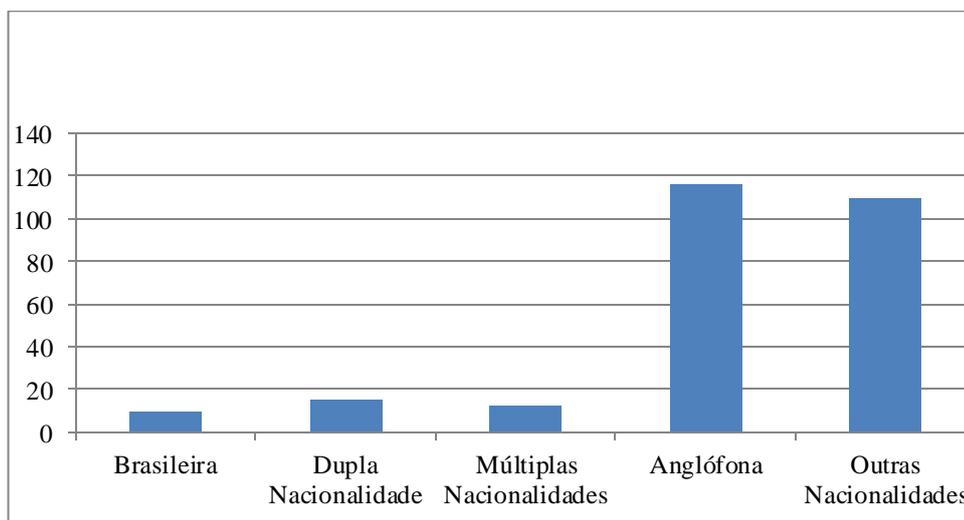


Gráfico 52: Imagens de nacionalidades na coleção *American Big Picture*

Fonte: Pesquisa da autora.

As informações acerca da visão dos alunos foram compiladas para obtenção de uma visão ampla do seu pensamento sobre a coleção *American Big Picture*. Os alunos identificam aspectos culturais anglófonos, de outras nacionalidades e através de imagens de maneira

quase que igualitária, diferente dos aspectos culturais brasileiros que a ausência sobrepõe a presença na visão dos voluntários.

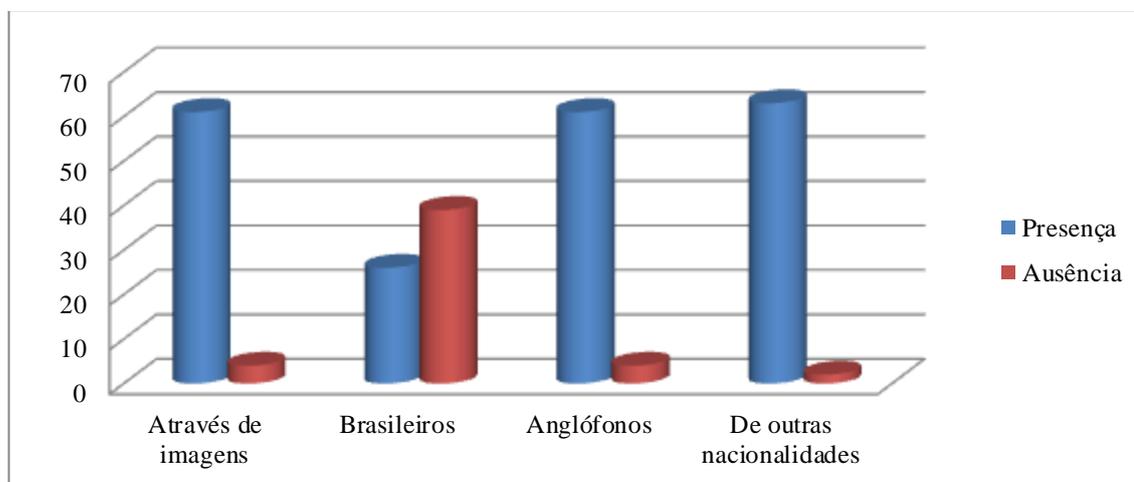


Gráfico 53: Observação dos alunos quanto a presença de aspectos culturais na coleção *American Big Picture*
Fonte: Pesquisa da autora.

Na atribuição da pertinência dos aspectos citados acima pelos usuários, os resultados foram prioritariamente muito importante e importante, referentes a imagens focalizando aspectos culturais (56 usuários), relativos aos anglófonos (54 voluntários) e de outras nacionalidades (58 alunos). Conquanto, nos aspectos brasileiros as respostas muito importante e importante foram eleitas por 34 voluntários, à inclinação para as respostas pouco importante e sem importância aumentou consideravelmente (28 alunos) nos aspectos que concernem ao Brasil que nos outros aspectos.

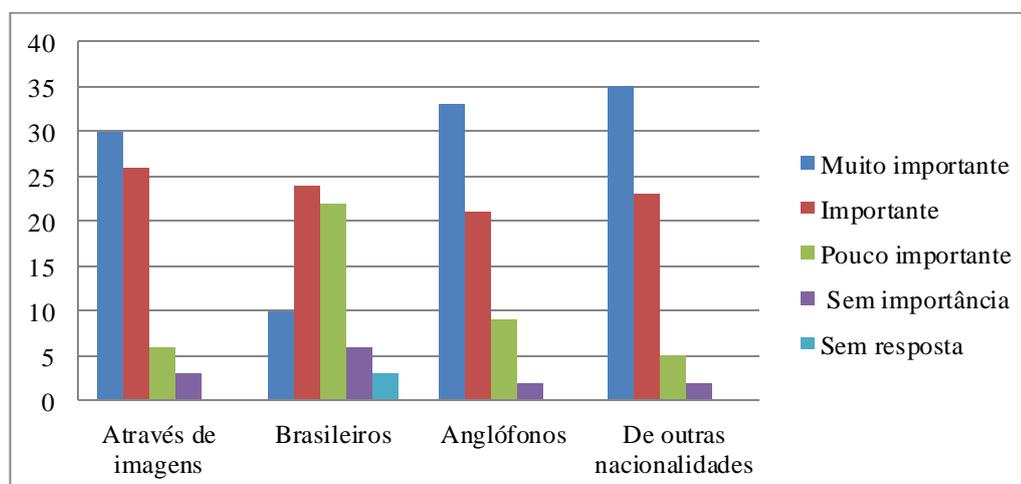


Gráfico 54: Relevância atribuída pelos alunos aos aspectos culturais da coleção LD *American Big Picture*
Fonte: Pesquisa da autora.

De maneira geral, os alunos demonstram satisfação com relação aos temas abordados pela coleção e são favoráveis à abordagem de aspectos culturais no LD de LI. Com relação à representação do Brasil por parte da coleção, 34 dos 65 usuários dos três livros identificaram aspectos culturais brasileiros. No entanto, a minoria viu esta representação feita de maneira plural, pois os alunos afirmaram que as citações foram simplificadas e por vezes estereotipadas, considerando apenas uma pequena parcela do país. A limitação da exposição do país provavelmente se deve ao fato do Brasil não ser o único público alvo da coleção, juntamente com uma simplificação das informações pesquisadas. É desejável que se tenha cuidado com estas representações com intuito de não gerar nenhum desconforto as usuários.

A predominância da resposta nunca foi significativa, 80% afirmaram que não há preconceitos, discriminação e desigualdades na coleção *American Big Picture*.

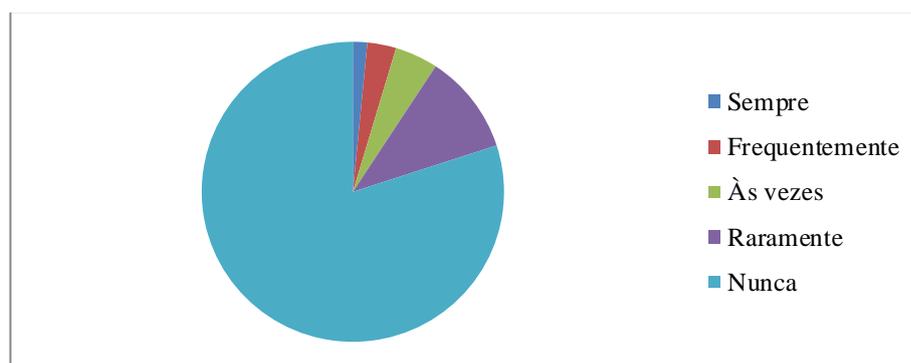


Gráfico 55: Observação dos alunos quanto a presença de preconceitos, discriminação e desigualdades na coleção *American Big Picture*
Fonte: Pesquisa da autora.

No que concerne às oportunidades de expressão os resultados foram mais difusos; em um total de 65 usuários 7 assinalaram sempre; 20 frequentemente; 20 às vezes; 5 raramente e 13 nunca. Pode-se compreender, analisando o gráfico abaixo, que a minoria tem a sensação de poucas oportunidades ou nenhuma para a expressão da criticidade, já que se pode observar uma busca por parte dos autores dos livros em abordarem temas polêmicos que levem o aluno a ter uma visão mais ampla, como os casos da imagem do professor de ioga que é cadeirante no livro B1a, do texto *Not the whole story* no livro B1+a entre outros.

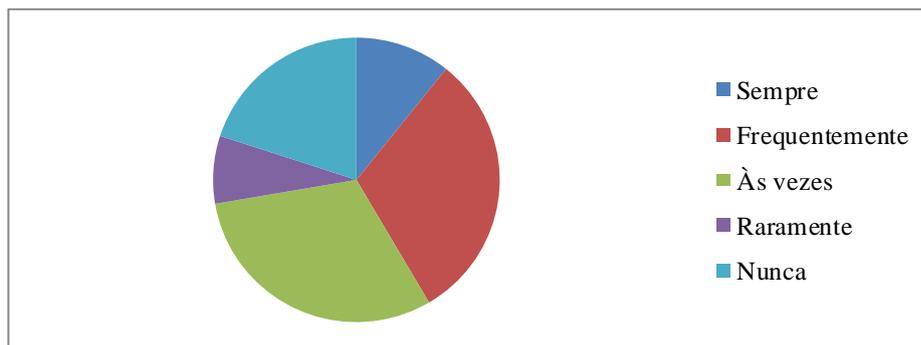


Gráfico 56: Observação dos alunos quanto a frequência de oportunidade para expressar opinião e criticidade oferecida pela coleção *American Big Picture*
Fonte: Pesquisa da autora.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho busquei responder como os aspectos culturais brasileiros foram abordados nos livros didáticos de inglês *Alive high e American Big Picture*, sob o aspecto da (des)construção de estereótipos com base em teorias e na opinião dos alunos, ou seja, usuários do LD. A fim de responder este questionamento, faço um levantamento acerca da demanda de aprendizagem de línguas estrangeiras, da importância do LD e do professor (SILVA, 2016), do ensino e a aprendizagem de LE a partir de uma pedagogia pós-metodológica (KUMARAVADIVELU, 2001) considerando aspectos culturais (KRAMSCH, 1998) e uma abordagem voltada aos letramentos crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MATTOS & VALÉRIO, 2010) e visual (FERRAZ, 2010) com vistas a uma formação cidadã (BRASIL, 2015).

Ademais, é realizada uma análise acerca dos possíveis aspectos negativos causados no processo de aprendizagem pela presença de estereótipo, preconceito, discriminação e desigualdade. Para atingir uma formação que se baseie nas exigências propostas pelo PNL, a (des)construção, fundamentada nos conceitos de DERRIDA (2002) é sugerida. Apoiada nos estudos de RIBEIRO (1995) e ORTIZ (2012), busquei compreender a formação da identidade nacional brasileira, com o intuito de assimilar as possíveis razões da interpretação realizada pelos discentes acerca dos aspectos brasileiros nos LD por eles utilizados. Assim como defendido por Ribeiro (1995) nós brasileiros carregamos a doçura e a crueldade em nossa constituição, portanto, a democracia racial só é possível conjuntamente com a democracia social. Desta forma, se torna indispensável que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1970, p. 69).

Considerando os objetivos específicos, analisei (1) como os fatores língua, cultura e estereótipos nos LD *Alive High e American Big Picture* se relacionam com a fundamentação teórica; (2) os LD quanto à exploração das questões culturais e a presença de estereótipos relacionados ao Brasil; (3) a percepção do aluno quanto à abordagem da cultura brasileira exposta nos livros de maneira estereotipada ou não; e (4) a opinião do aluno quanto aos LD no que se refere à oportunidade de criticidade quanto aos aspectos culturais, observando, assim, a interferência dos LD nessa possível (des)construção de estereótipos culturais.

Nas duas coleções analisadas, houve uma preocupação em apresentar nacionalidades

variadas, coadunando, assim, com o cenário globalizado atual no qual o aluno se insere. As culturas anglófonas são as mais acentuadas nas duas coleções, haja vista, serem as culturas do idioma estudado pelos voluntários. Na coleção *Alive High* foram contabilizadas cento e oitenta e seis imagens relacionadas a países falantes de inglês como idioma oficial e na coleção *American Big Picture*, o total de imagens de países anglófonos foi cento e dezenove, conforme a divisão nos gráficos abaixo.

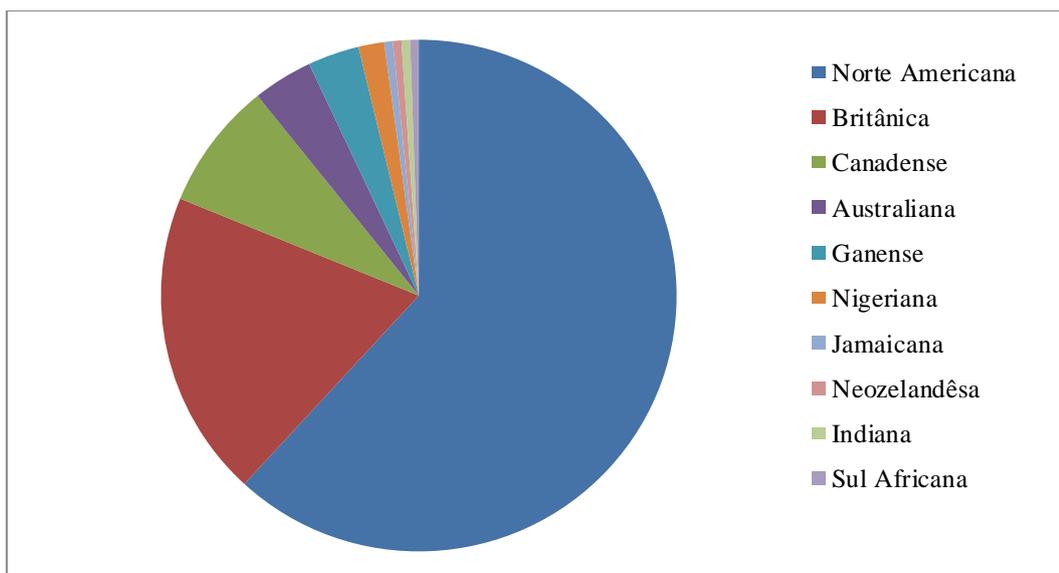


Gráfico 57: Nacionalidades dos anglófonos na coleção *Alive High*
Fonte: Pesquisa da autora.

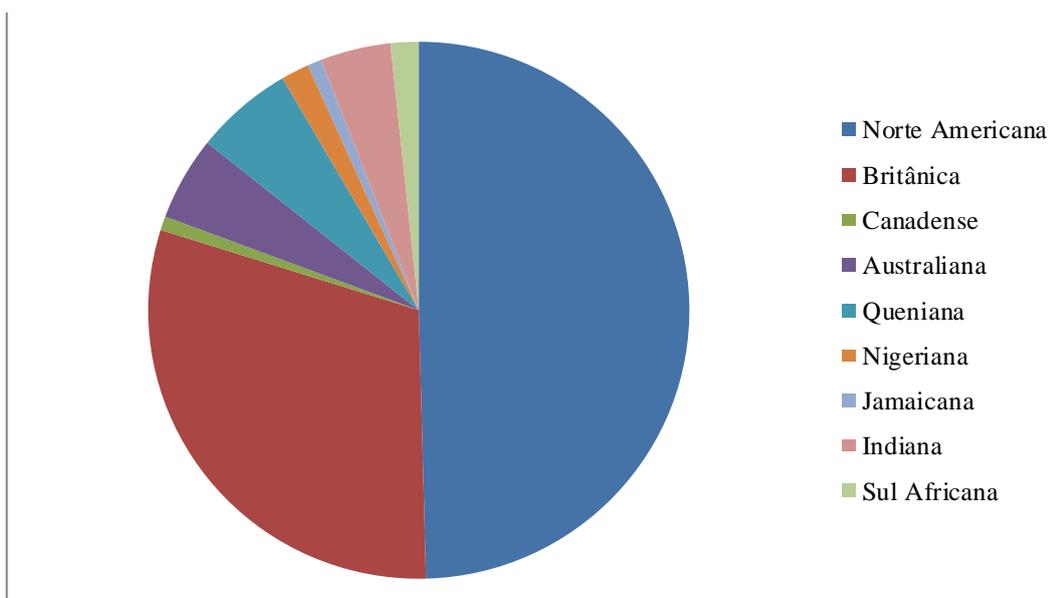


Gráfico 58: Nacionalidades dos anglófonos na coleção *American Big Picture*
Fonte: Pesquisa da autora.

No que se refere à cultura, ambas as coleções buscam demonstrar a pluralidade cultural em que vivemos, no entanto, quanto à cultura brasileira a coleção *Alive High* dá um destaque proeminente em relação a *American Big Picture*. A cultura brasileira foi a segunda mais exibida no LD *Alive High*. Alguns fatos possivelmente podem explicar essa tendência que contribui para haver uma maior abrangência da cultura brasileira neste LD: (a) a coleção é destinada a brasileiros, (b) os autores e organizadores são brasileiros e (c) segue os padrões do PNLD. Desta maneira, a coleção retrata o Brasil sob variadas óticas sem tendências a estereotipagem e, ainda, busca fazer questionamentos aos alunos, levando-os a mostrar sua criticidade e incentivando-os a expandir seus horizontes. A coleção *American Big Picture* faz menos referências ao Brasil do que a *Alive High*, o que pode ser explicado pelo fato do livro ser internacional e buscar atender uma gama grande de nacionalidades. Ainda, a maior parte das imagens e textos que se referem ao Brasil não o fazem levando em consideração a sua variedade cultural, as imagens expõem natureza, pessoas negras de classe social baixa, o açaí e o chinelo havaianas. Não foi percebido nenhum tipo de preconceito, mas é importante se ter em mente que reducionismos podem gerar estereótipos, ou seja, a abordagem da cultura brasileira merece atenção. Como Fleuri (2003, p. 02) afirma, estereótipo “indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade”. Sendo assim, caso não haja uma abordagem plural acerca do Brasil exposto no LD, pode-se fomentar uma ideia limitada do país.

O contexto social e cultural de determinado povo deve ser respeitado e valorizado, já que constitui a representatividade social dos povos. Porém, há que se ter a preocupação para não desconsiderar as individualidades e particularidades do ser social, pois são constituídas a partir da identidade pessoal. Ao se classificar e categorizar todos os indivíduos como um só, corre-se o sério risco da estereotipagem, podendo dessa maneira culminar no preconceito. Além disso, o estereótipo tem uma visão simplificadora de determinadas culturas, adotando um padrão de significados para qualificar o outro.

Tilio (2006) traz contribuições significativas com relação aos livros analisados por ele que podem colaborar nas conclusões aqui apresentadas. O autor observa que um “ponto que colabora para a ausência da abordagem cultural relativa ao aprendiz em livros didáticos é o preconceito que existe, no Brasil, na adoção de livros nacionais” (TILIO, 2006, p. 214). Ele cita que há a ideia difundida no senso comum brasileiro de valorização do importado em detrimento do nacional, “existe a noção de que autores estrangeiros possuem maior autoridade e legitimidade para falarem sobre uma língua estrangeira; afinal, estão falando de seu idioma

nativo” (TILIO, 2006, p. 214). Apesar dos pontos levantados por Tilio serem reais, acredito que com o PNLD combinado à pesquisa há uma tendência à diminuição dessas crenças, desta forma, uma maior valorização dos materiais criados por brasileiros poderá ser atingida. Pois, conforme Tilio (2016, p. 214) apresenta, há autores que defendem que o não-nativo é um melhor instrutor de língua estrangeira do que o próprio nativo falante do idioma (Kramsch, 1993; Oliveira, 2000), tendo em vista que o nativo “aprendeu a língua em um ambiente natural e pode confiar no seu conhecimento intuitivo, o primeiro precisou realmente estudar de forma sistemática para aprender e estar capacitado a ensinar” (TILIO, 2006, p. 214).

Além disso, o autor afirma que livros que visam o mercado internacional tendem ao etnocentrismo, ou seja, há a super-valorização da sua própria cultura, ou uma pluralidade superficial, uma folclorização, fazendo menção a aspectos culturais de diversas culturas na expectativa de agradar a todos os usuários do livro, em qualquer parte do mundo, por parte do autor. “Como não é possível dar conta de um número infinito de culturas, a tendência é que o autor se atenha a estereótipos, contribuindo cada vez mais para a difusão destes” (TILIO, 2006, p. 213). Sendo assim, possivelmente essa tendência ocorre no LD *American Big Picture*, haja vista a limitação em que o Brasil foi exposto, baseado apenas em conhecimentos gerais do país.

Percebi também uma tentativa por parte das duas coleções em mostrar o outro lado acerca de temas polêmicos, e por vezes estereotipados em nossa sociedade, como pessoas com algum tipo de deficiência realizando atividades variadas e levando uma vida normal, uma tentativa de igualdade de raça e gênero. Embora, tenha sido observado na coleção *American Big Picture* que a responsabilidade pelo cuidado com os filhos tenha sido focada, prioritariamente nas mulheres.

Considerando o olhar dos usuários acerca das coleções concluo que nem sempre há compatibilidade em nossas visões. Apesar de afirmarem não observarem preconceitos, discriminação e desigualdade nas coleções, no que diz respeito à presença de estereótipos brasileiros a resposta é positiva por parte da metade dos usuários. Eles afirmam que as coleções têm uma visão reduzida e estereotipada da brasilidade, fato que não é comprovado especialmente na coleção *Alive High*. Com efeito, a coleção *American Big Picture* não expressa a pluralidade, entretanto a coleção *Alive High* busca ilustrar tal diversidade. É possível perceber, no discurso dos alunos, uma visão arraigada possivelmente decorrente da massificação da mídia em colocar o Brasil como estereotipado pelo estrangeiro, conhecido apenas pelo Carnaval, samba, futebol e belas paisagens, uma vez que, mesmo não havendo

exposição alguma dos elementos, os alunos categorizam o material assim. Essa noção de inferioridade que nós brasileiros carregamos pode ser explicada pelo processo de colonização de nosso povo conjuntamente com todo o sofrimento e opressão, desta forma a construção da identidade brasileira foi um fenômeno mais recente.

De maneira geral, os alunos se sentem encorajados a exporem suas opiniões e se posicionarem criticamente com relação aos assuntos abordados em ambas as coleções, corroborando, assim, com o LC defendido por Mattos & Valério (2010). As autoras afirmam que a sala de aula tradicional pode perpetuar as relações de poder já existentes, e desta forma pode provocar a acomodação ao desencorajar o indivíduo de oportunidades para questionamentos. Além disso, elas defendem que os objetivos do LC e da educação tradicional são divergentes, uma vez que o LC busca a promoção do empoderamento do aluno, que é incentivado a apropriar-se de seu processo educacional.

Isto posto, este estudo propõe a conscientização na escolha e utilização do LD e busca contribuir com todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, através das fichas utilizadas por mim para observar as coleções, bem como as respondidas pelos voluntários, que podem ser úteis para a observação dos docentes e pesquisa acerca da visão dos alunos. Ainda, busca alertar os docentes e pesquisadores sobre a importância de dar voz ao aluno para que possamos entender seus processos de compreensão de mundo e estimulá-lo a criar uma nova visão de si mesmo e de suas potencialidades. Pois, como vimos no resultado desta pesquisa, o aluno se vê estereotipado pelo livro didático, tanto na coleção nacional quanto na internacional, portanto, não se sabe até que ponto ele acredita nesse conceito limitante e em consequência isto o inibe em suas ações, pela crença de que seu país e sua nacionalidade não são levados a sério no cenário internacional. É importante que nós professores busquemos estratégias que estimulem os alunos a perceber a realidade inversa, pois como afirmam Cervetti, Pardales e Damico (2001) escolhas que os professores fazem em sala de aula são sempre, em parte, decisões sobre o que os alunos e, portanto, a nação devem se tornar. Pesquisadores e autores também são parte importante nesse cenário educacional.

Levando em consideração as limitações deste trabalho, proponho algumas questões que podem suscitar pesquisas futuras: (1) qual a compreensão do docente sobre cultura e estereótipos no ensino de língua estrangeira e como sua prática reflete isso; (2) como lidar com a crença estereotipada do aluno brasileiro sobre sua própria nacionalidade; e (3) a influência do discurso da comunidade escolar e do material didático na compreensão do aluno sobre sua cultura e a do outro.

A partir desta pesquisa, espero estimular professores e pesquisadores a darem continuidade ao desenvolvimento de pesquisas neste campo e a comunidade escolar a atentar para a realização de práticas de empoderamento e valorização da diversidade cultural. Como fora observada a crença de parte dos alunos de que sua cultura não fora respeitada e valorizada, portanto, penso que seria interessante que o professor de língua inglesa envolvesse alunos em práticas de valorização de suas culturas locais, levando-os a perceber sua importância, conhecer suas raízes, valorizar sua identidade e apoderar-se de suas competências linguísticas para que suas potencialidades sejam capazes de trazer mudança de sua realidade e de todos que o cercam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE, M. S. P. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: Feldman-Bianco B., Leite M. L. M., organizadoras. **Desafios da imagem-fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas (SP): Papyrus; 2004. p. 75-112.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 209-215.
- ARAÚJO, G. F.; BARBOSA, A. S. Cultura e identidade nacional nos anos Vargas: tensões e contradições de uma cultura oficial. In: **Revice** - Revista de Ciências do Estado, v1, n.2, 2016. p. 72-106.
- BACKES, C. **O que é ser brasileiro?** (Dissertação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- BERWIG, C. A. **Estereótipos Culturais no Ensino/Aprendizagem de Português para Estrangeiros**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- BINGHAM, C. **Derrida on Teaching: The Economy of Erasure**. Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.413-440 – 1º sem. 2013.
- BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? – Resenha Crítica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 17, Campinas, UNICAMP, 1991. p. 43 – 56.
- BRADFIELD, B. & LETHABY, C. **American Big Picture** Livro do Professor. Richmond, ed. 1, México, 2012.
- BRASIL. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB), Brasília, 1996.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL/ MEC /FNDE. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira e moderna: ensino médio**. – Brasília: MEC /FNDE, 2014.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BROWN, H. D. Cultural values: the interpretation of discourses. In: **ELT Journal**. Oxford: OUP, 1990, v. 44, p. 11 – 17.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs. Nova Jersey: Prentice Hall, 1994. 320 p.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Nova Jersey: Prentice Hall, 2001. 300 p.
- BRUNER, J. V. A historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (Ed), **Culture, Communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the**

traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. 2001. v. 4, n. 9.

COSTA, M. I. A. **A oralidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras**: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português. Universidade do Minho, 2009.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. British Council Brasil, ed. 1, São Paulo, 2014.

DERRIDA, J. **Who's afraid of philosophy?** Right to philosophy I (J. Plug, Trans.). Stanford: Stanford University Press, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In MOITA LOPES, L. P., (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 45-65.

FERRAZ, D. M. **Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices**. Crop (FFLCH/USP), v. 13, 2008. p. 162-173.

FERRAZ, D. M. EELT. **Education through English Language Teaching and Visual Literacy**: an interweaving perspective. 2010.

FERRAZ, D. M. **Visual Literacy**: the interpretation of images in English classes - Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio, 2014

FERREIRA, A. J. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. In: **Revista Línguas & Letras**, Cascavel: Edunioeste. v. 1, n. 1, p.117-127, 2000.

FLEURI, R. M. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade**. 26^a Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, A. **Introduction to sociology**. New York/London: WW Norton. 2^aed., 1996

GIROUX, H. Breaking in to the movies: An introduction. In: **Breaking in to the movies**. Blackwell Publishers, 2002.

GONDIM, A. A. L. e LEURQUIN, E. V. L. F., A competência comunicativa no livro didático de portuguesa língua estrangeira. In: **Anais do III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. PUC- Rio, 2010. p. 06 – 17.

GOULART, A. T. **Notas sobre o Desconstrucionismo de Jacques Derrida**. PUC Minas – MG, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e Discriminação**: Queixas de Ofensas e Tratamento Desigual dos Negros no Brasil. São Paulo, Editora, 34/FUSP, 2004.

HAMILTON, D. & TROLIER, T. K. Stereotypes and stereotyping: an overview of cognitive approach, 1986. In: PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**, São Paulo: E.P.U., 2002.

HELER, A. Sobre os preconceitos. In: **Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**. U.S.A: The University of Pennsylvania Press, 1974.

- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.
- JOLY, M. 2005. O que é uma imagem? In: **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papyrus.
- JORGE, M. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil. In: **The Latin Americanist**. Volume 56, dez. 2012. p. 79–90.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 1986, p. 07.
- KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. **Language and Culture**. New York: Oxford, 1998.
- KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge. 2010.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. TESOL QUARTERLY Vol. 35, No. 4, Winter 2001.
- LEROY, H. R.; COURA-SOBRINHO, J. Interculturalidade e ensino de Português Língua Estrangeira. In: **Cadernos do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011. v. XV. p. 1920-1935.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- LARSEN-FREEMAN, D. Key concepts in language learning and language education. In J. Simpson (Ed.), Routledge **Handbook of Applied Linguistics**. 2011, p. 155 – 170.
- MCMAHON, B. E. 2000) Scaffolding: A suitable teaching characteristic in one-to-one teaching in Maths Recovery. In Bana, Jack and Chapman, Anne, Eds. **Proceedings Mathematics Education Beyond 2000**, pages 417-423, Fremantle, Western Australia.
- MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de línguas e literaturas**. Revista X, v. 1, p. 33-47, 2011.
- MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K.M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. RBLA, Belo Horizonte, v.10, n.1, 2010. p.135-158.
- MENDES, E. Aprender a Língua aprendendo a Cultura: Uma Proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. J. & SANTOS P. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**, Editora UNB, 2002.
- MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 316 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, São Paulo, 2004.
- MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). Língua, cultura e formação de professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: _____. **Saberes em Português**: Ensino e

Formação Docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MEYER, R. M. de B. Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade In: CUNHA, M. J. C. e SANTOS, P. (orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Ed. da UnB, 2002. p. 201-207.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NELKEN, L., C. de O. P.; VILAÇA, M. L. C. **O Livro Didático de Língua Estrangeira: História, Avaliação e Importância**. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XVI, p. 950-958, 2012

OLIVEIRA, L. P. **Escolhas Pedagógicas do Educador e Identidade Cultural dos Aprendizes**. Linguagem e Ensino, Pelotas, vol. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PERRY, K. H. **What is literacy?** – A critical overview of sociocultural perspectives. Journal of Language & Literacy Education, 2012, p. 50-71.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. Intercultural Communication. A reader. Belmont. CA. 1-25, 1993.

SAMOVAR, L., PORTER, R. & JAIN, N. **Understanding Intercultural Communication**. Belmont, CA: Wadsworth, 1981.

SANTAELLA, L; NORTH, W. Imagem como representação visual e mental. In **Imagem: semiótica e cognição**. 1997.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. **O letramento crítico e o ensino de inglês**: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. The ESPECIALIST, vol. 34, no 1 (1-23) 2013.

SARMENTO, S. **Ensino de cultura na aula de língua estrangeira**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E.; STEFANI, L. A. **Communication between Cultures**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas**: comunicativa e intercultural. Revista Contingentia, Vol. 5, No. 1, maio 2010, 68–75.

SILVA, R. A. F. **Um perfil do implícito textual no discurso do livro didático**, FATEB, Telêmaco Borba, 2008.

SILVA, R. P. **O componente sociocultural no ensino de língua espanhola**, 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Telêmaco Borba, Estado do Paraná.

SILVA, R. C. (a) Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In: **Anais do III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. PUC- Rio, 2010. p. 111 – 134.

SILVA, R. C. (b) **Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira**. RBLA, Belo Horizonte, 2010, v. 10, n. 1, p. 207-226.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. Dissertação – Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, R. C. Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões. In: **Anais do SILEL**.

Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, R. C. **Livro didático de inglês: Que livro é este?** Discurso de produtores e usuários. 1ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

THERBORN, G. **Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento**. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 122-169

TILIO, R. C. **Reflexões acerca do conceito de cultura**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VII Número XXVIII Jan-Mar 2009.

TILIO, R. C., **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva Culturas, identidades e pós-modernidade**. (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, RJ, 2006.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**. Maidenhead, UK: Open University Press. 2001.

VILAÇA, M. L.C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VII Número XXVI Jul-Set 2008.

VILAÇA, M. L.C. **O Material Didático no Ensino de Língua Estrangeira: Definições, Modalidades e Papéis**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VIII Número XXX Jul-Set 2009.

XAVIER, J. P. **Letramento Visual Crítico: Leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. (Dissertação de Mestrado) UFMG, 2015.