

Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudanças

((Inter) cultural aspects in the analysis of activities of an English textbook's analyses linked with the purpose of changes)

Olena Kovalek¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

olena_kovalek@yahoo.com.br

Abstract: The importance and the inclusion of cultural aspects in English teaching and learning as a foreign language have been receiving more attention of researches from Applied Linguistic. This is justifiable to the extent that language teaching and learning should not be detached from cultural aspects. This way, in this article, we start with the development of Communicative Approach supported by the concept of communicative competence and we consider the competences division proposed by Canale (1983, apud VIANA, 2003). After that, we focalize the sociolinguistic competence. This competence influenced teaching and learning of a foreign language by considering that students, beyond grammatical knowledge, have to develop the ability to use the language appropriately in social and cultural ways, too. Therefore, the teacher has to help students in an intercultural process in classroom (BARBOSA, 2007; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; VIANA, 2003). So that, we investigated a unit into an English textbook, used in idioms course, which proposes intercultural activities. After the analyses of those activities we notice that the activities called themselves intercultural, but they do not support the intercultural dimension. Therefore, we propose some changes in these activities in order to approach the intercultural dimension.

Keywords: language and culture; textbook; intercultural.

Resumo: A relevância e a necessidade de inclusão dos aspectos culturais no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa vêm proporcionando vários estudos na área de Linguística Aplicada. Esse fato justifica-se na medida em que o ensino e aprendizagem de línguas não deve ser desvinculado dos seus aspectos linguísticos. Dessa forma, neste artigo, partimos do desenvolvimento da abordagem comunicativa sustentada pelo conceito de competência comunicativa e consideramos a divisão de competências proposta por Canale (1983, apud Viana, 2003) para, então, destacarmos a competência sociolinguística. Esta competência influenciou o ensino e aprendizagem de LE por considerar que os alunos, além do conhecimento gramatical, devem desenvolver também a habilidade de saber usar a língua de maneira socialmente e culturalmente apropriada. Então, o professor deve auxiliá-los num processo intercultural em sala de aula (BARBOSA, 2007; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; VIANA, 2003). Dessa maneira, analisamos uma unidade inserida num livro didático de Língua Inglesa, usado em cursos de idiomas, que propõe atividades interculturais e propomos mudanças em algumas dessas atividades que se dizem interculturais, mas que não sustentam essa dimensão intercultural.

Palavras-chave: língua-cultura; livro didático; interculturalidade.

Introdução

As questões culturais foram retomadas e sobressaíram no ensino e aprendizagem de línguas a partir do desenvolvimento da abordagem comunicativa, na década de 1970,

cuja sustentação básica orienta-se pelo conceito de competência comunicativa. Esse conceito controverso foi amplamente discutido na área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) à época, sendo que para o presente artigo, tomamos como importante a divisão teórica de competência comunicativa proposta por Canale (1983, apud VIANA, 2003, p. 134). O autor apresenta uma subdivisão para competência comunicativa, em quatro outras competências ou áreas: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Resumidamente podemos definir a *competência gramatical* como sendo o domínio das estruturas linguísticas, do código (verbal e não verbal), incluindo regras da língua para formação e compreensão de palavras e frases; a *competência sociolinguística* refere-se ao conhecimento das regras socioculturais no uso da língua, ou seja, como os enunciados ao serem produzidos são compreendidos em contextos linguísticos diferentes; a *competência discursiva*: trata-se de saber organizar o discurso através da combinação de formas gramaticais e significados com intuito de produzir um texto coeso e coerente; e a *competência estratégica*: trata-se do domínio das estratégias (verbais e não verbais) na comunicação para elaborar e compreender frases, com a finalidade de compensar algum problema na comunicação ou aperfeiçoar a eficácia da mesma.

A partir dessas definições, destacamos a competência sociolinguística que influenciou o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que essa competência, segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002), apresentou uma inovação: os aprendizes de uma Língua Estrangeira (LE), além do conhecimento gramatical da língua, precisariam desenvolver, também, a habilidade de saber usar essa língua de maneira socialmente e culturalmente apropriada.

Dessa maneira, ao trazer essa competência para o espaço da sala de aula, o professor pode possibilitar o contato dos alunos com a cultura do outro através da interação entre culturas, ou seja, pelo processo comunicativo intercultural. Este processo intercultural “[...] trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo” (BARBOSA, 2007, p. 111).

A interculturalidade envolve a relação entre língua-cultura-interação, segundo Viana (2003), que faz parte dos processos constitutivos dos interlocutores – do eu (*cultura de origem*) e do outro (*cultura alvo*). Dessa maneira, o processo de interação com a língua-cultura do outro deve ser feito de maneira cuidadosa, a fim de que não ocorra a sobrevalorização de uma cultura em detrimento da outra. Portanto, a relação entre culturas deve ser mantida por igual, ou seja, o aluno ao preocupar-se com a identidade cultural do outro não deve deixar de considerar a própria. O professor necessita atentar-se a este processo intercultural para que se promovam trocas entre as diferentes culturas.

A fim de que essa proposta ocorra o professor precisaria ter consciência de como trabalhar a interculturalidade em sala de aula, envolvendo os alunos nesse processo de comunicação em LE permeado por aspectos culturais e preocupando-se com os meios de promovê-lo.

Nesse sentido, é extremamente relevante que o professor saiba analisar os conteúdos culturais, nos livros didáticos, subjacentes aos textos, atividades, imagens entre outros; e quando necessário, propor mudanças na maneira em que estes conteúdos foram apresentados.

Nessa perspectiva, pretendemos no presente artigo, analisar uma lição de uma unidade de um livro didático muito usado em cursos de idiomas. Esta lição propõe atividades interculturais, nas quais, estrangeiros que moram nos Estados Unidos falam sobre o modo de vida das pessoas americanas. Dessa forma, buscaremos analisar: como os conteúdos culturais aparecem na lição selecionada do livro didático? Se esses conteúdos condizem com o direcionamento oferecido aos professores no livro do professor (*teacher's book*)? E se as atividades propostas nesta lição criam oportunidade para os alunos vivenciarem a 'dimensão' intercultural?

Além disso, concomitantemente a esta análise, pretendemos propor atividades que promovam a interculturalidade utilizando textos teóricos, que embasem a nossa reflexão, a respeito da necessidade do professor propor mudanças no modo em que os conteúdos culturais são apresentados nos livros didáticos.

Conceito de Cultura e sua articulação com o ensino e aprendizagem de línguas

A articulação língua e cultura é recente na área educacional em LE e está ligada a interesse teórico regido pelas regras sociais do uso da língua e suas implicações no ensino de LE. Nesse sentido, acreditamos que a relação língua-cultura no ensino e aprendizagem de línguas é algo fundamental, uma vez que, desvincular a cultura do ensino de línguas é uma forma empobrecedora de se ensinar língua, pois “[...] não se pode desvincular a língua dos aspectos sociais que subjazem o seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (SANTOS, 2004, p. 101).

Dessa maneira, ao se ensinar cultura, ou melhor, ensinar e aprender línguas como cultura (ALMEIDA FILHO, 2002), deve-se ter clareza daquilo que está sendo considerado como cultura e o modo como ela será abordada, tanto nos planejamentos de curso quanto nos materiais didáticos que tenham tais fins. Não sendo tarefa fácil, grande parte das iniciativas pedagógicas nessa área de vinculação língua-cultura não possui respaldo em teorias ou em diretrizes claras de como a dimensão cultural pode ter lugar na sala de aula de línguas, ou seja, “o que se quer dizer com a palavra cultura e que aspectos poderiam representá-la” (SANTOS, 2004). Resultado disso são: os cursos, os materiais e as propostas pedagógicas que se reduzem a apresentações de conteúdos culturais quase sempre representados por ‘aspectos estanques’ da cultura da língua que está sendo ensinada, sem a preocupação com: a) a cultura ou culturas dos alunos envolvidos nesse processo; b) a abordagem de ensino do professor; c) a maneira como a cultura é apresentada em sala de aula e d) com as visões e atitudes de aprender do aluno, entre outras.

Nesse sentido, pretendemos expor brevemente alguns conceitos de cultura para então analisarmos a lição do livro didático. Para tanto, precisamos reforçar que falar de cultura não é uma tarefa fácil devido à complexidade, ao emaranhamento de conceitos e definições que cercam esse termo, desde sua origem à contemporaneidade. Viana (2003, p. 37), por exemplo, cita em seu trabalho que “Kluckhohn e Kroeber (1952), Solinik (1991), Abbud (1995) e outros, reuniram mais de trezentas definições [...] Trifonovitch (1980) afirma que é possível descobrir mais de quatrocentos e cinquenta”.

As definições irão variar de acordo com os diferentes campos de conhecimento como a sociologia, antropologia, a agronomia, a biologia, a sociolinguística, a filosofia, dentre outros. Assim, faz-se necessário delimitar esses conceitos de acordo com os

objetivos e os interesses vinculados aos propósitos de investigação específicos de cada trabalho. Portanto, apresentaremos apenas algumas das concepções do termo, nos baseando na divisão cultural de Thompson (2002) em quatro concepções: clássica, descritiva, simbólica e estrutural.

A *concepção clássica* trata-se do uso tradicional do termo e levou ao início das primeiras discussões sobre cultura entre filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. Nessa perspectiva, o termo cultura era usado como um “processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, um processo que diferia, sob certos aspectos, do de ‘civilização’” (THOMPSON, 2002, p.166, grifo nosso).

De acordo com Viana (2003), por certo período na história do ensino de LE, os termos cultura e civilização eram utilizados com sentidos semelhantes. De acordo com Thompson (2002, p. 167), “[...] o uso independente do substantivo cultura referindo-se a um processo geral ou produto desse processo, não era comum até o fim do século XVIII e início do século XIX”. A independência dos termos ocorreu na França e na Inglaterra e, em seguida na Alemanha. Nos dois primeiros países, as palavras “cultura” e “civilização” se sobrepunham para designar o ser humano que em seu desenvolvimento tornar-se-ia “culto” ou “civilizado”. Na Alemanha, no entanto, essas palavras foram contrastadas e civilização adquiriu um caráter negativo, pois “[...] foi associada ao caráter de polidez e refinamento das maneiras e cultura assumiu um caráter positivo, por se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e criatividade das pessoas”. Além disso, o uso desses termos no país estava ligado a padrões de estratificação social, os intelectuais conhecidos como *intelligentsia* não faziam parte das classes superiores (nobres e expoentes da burguesia); esses últimos usavam o francês como símbolo de *status* e se esforçavam no *refinamento de suas maneiras imitando os franceses*, porém não realizavam atividades intelectuais e artísticas.

A fim de contextualizarmos a “concepção clássica” de cultura, sua emergência ocorreu no século XVIII e foi definida de maneira ampla como: “[...] cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 2002, p. 170, grifo nosso). Portanto, esta concepção liga cultura à arte que transforma o indivíduo em um ser culto, ou seja, enobrecido na mente e no espírito.

Para delinear a *concepção descritiva* de cultura, Thompson (2002) tomou como foco os escritos de historiadores culturais do século XIX, destacando: Gustav Klemm (trabalhos publicados entre 1843 e 1852); em seguida, Tylor (1871) e Malinowski (escritos de 1930-1940).

Perpassando pela concepção e estudos culturais de cada um desses autores, Thompson (2002) percebe a convergência, nos trabalhos de Tylor e Malinowski, no que se refere à cultura e suas tarefas. A partir deste ponto, Thompson (2002) postula que na *concepção descritiva* de cultura estudam-se os fenômenos culturais relacionados a um grupo ou sociedade, sendo assim definida como:

[...] o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade; e o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos. (THOMPSON, 2002, p. 173)

Dessa maneira, a cultura compreenderia diversos itens da vida em geral de um povo, porém Thompson (2002) acredita que este conceito ainda é vago em relação a sua amplitude e na necessidade de especificação metodológica da análise. Por esta razão, o autor buscou outro conceito de cultura na antropologia, levando-o a Geertz (1989) e sua perspectiva semiótica, e que Thompson (2002) enquadrado como *concepção simbólica*.

A ideia antropológica de Geertz (1989) traz o uso dos símbolos como traços característicos humanos, na construção, produção e troca de expressões significativas (linguísticas e não linguísticas). Neste sentido, de maneira ampla a *concepção simbólica* caracteriza a cultura, como:

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se e partilham suas experiências, concepções e crenças. (THOMPSON, 2002, p. 176)

Dessa forma, pela análise cultural busca-se elucidar os padrões de significado e a explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas. O estudo da cultura, na perspectiva de Geertz, é uma atividade que busca a interpretação de um texto, isso requer não apenas o classificar e quantificar, mas a atitude de sensibilizar-se assim como um interprete que “busca discernir os padrões de significado, discriminar entre gradações de sentido e tornar inteligível uma forma de vida que é já significativa para aqueles que vivem” (1989, p. 176).

Tendo como base a concepção simbólica de Geertz, com suas dificuldades e limitações, Thompson (2002) formula a *concepção estrutural*. Nela, o autor busca enfatizar tanto o caráter simbólico dos fenômenos culturais como o fato de esses fenômenos estarem sempre em contextos sociais estruturados. Sendo assim, nessa concepção os fenômenos culturais são tomados como formas simbólicas em contextos estruturados e

[...] a análise cultural como o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. (THOMPSON, 2002, p. 181)

Para o autor, a análise cultural é entendida como *o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas*. As formas simbólicas estão inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos nos quais são produzidas, transmitidas e recebidas. Neste sentido a análise dos fenômenos culturais implica: a elucidação dos contextos e dos processos socialmente estruturados, e a interpretação das formas simbólicas. A estruturação, segundo Thompson (2002), pode se caracterizar de diversas maneiras, entre as quais ele menciona: “relações assimétricas de poder, acesso diferenciado a recursos e oportunidades, e mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas” (p. 181).

Portanto, podemos considerar que a *concepção estrutural* reúne todos os elementos apresentados nas outras concepções, compreendendo toda e qualquer variável cultural ligada a uma estrutura social estabelecendo relações de poder e interesses entre indivíduos.

Apresentadas as concepções de cultura de Thompson (2002), pretendemos compreender a relação que se estabelece entre as culturas no processo de ensino e aprendizagem de línguas pela/na comunicação, ou seja, através da interculturalidade.

Aspectos interculturais vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas

A fim de nos aprofundarmos nas questões interculturais ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas e utilizarmos estas na análise do livro didático e propormos atividades interculturais, nos apoiaremos no texto teórico de Byram, Gribkova e Starkey (2002), intitulado: *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*.¹

O livro tem como proposta trazer para os professores, de maneira prática, a “Dimensão Intercultural”² como alvo no ensino e aprendizagem de línguas. Para isso, os autores utilizaram perguntas feitas por professores relacionadas à prática, ou seja, a questões/dúvidas encontradas em seus trabalhos, mais especificamente em sala de aula. Dentre essas perguntas, destacaremos aquelas que irão nos auxiliar na análise da lição e na produção das atividades.

Primeiramente, *Qual é ‘a dimensão intercultural’ no ensino de línguas?*³ De acordo com os autores, ao nos comunicarmos não há simplesmente a troca de informações, mas também há influência de qual grupo social pertencemos. Dependendo da posição que assumimos nesse grupo haverá uma influência no que se diz, como se diz, qual a resposta esperada e como ela é interpretada. Nesse sentido, quando as pessoas comunicam-se, as suas identidades sociais são parte indissociáveis dessa interação social. O mesmo ocorre no ensino de línguas, através da competência comunicativa, os aprendizes precisam apreender não só a competência gramatical, mas também o conhecimento do que é ‘apropriado’ na língua, ou seja, em seu uso social.

O aluno precisa ser sensibilizado a saber como agir (o que dizer, quando dizer e como dizer) em outra cultura, porém preservando a sua identidade nacional e respeitando a do outro. Esse processo de interação entre culturas e língua estrangeira trata-se da interculturalidade. O problema nessa relação ocorre quando tomamos o outro como representante de um país, de uma identidade nacional, promovendo assim a criação de estereótipos que reduzem o indivíduo, de um ser humano complexo, a um simples representante de um país ou “cultura”. Esta simplificação pode ser reforçada quando o aluno está submetido a um ensino de línguas que o leve a imitar um falante nativo da língua-alvo, tanto na competência linguística quanto no conhecimento sobre o país e sua “cultura”.⁴

Concluindo, o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas envolve: fornecer aos aprendizes tanto a competência linguística quanto a intercultural; prepará-los para interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los no entendimento de pessoas das outras culturas (que são indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos) e ajudá-los na percepção de como esta interação pode ser uma experiência enriquecedora.

1 O livro está em Inglês, portanto, faremos uma tradução nossa: “Desenvolvendo a dimensão intercultural no ensino de línguas: uma introdução prática para os professores”.

2 Intercultural Dimension.

3 What is ‘the intercultural dimension’ in language teaching?

4 Byram coloca “culture”, “cultura”, entre aspas para distinguir a transformação que este termo passou ao longo dos anos. Segundo o autor, a “cultura” ou Cultura dava ênfase na cultura erudita: na Literatura, nas Artes e na filosofia; e o termo cultura recentemente é usado como um estilo de vida compartilhado.

Partindo para outra questão: *Qual conhecimento, habilidades, atitudes e valores estão envolvidos na competência intercultural e qual é a importância/relevância de cada um destes elementos?*⁵ Os autores acreditam que os componentes da competência intercultural são: conhecimento, habilidades e atitudes, complementados por assegurar os valores, que são parte das identidades sociais.

Esses componentes devem ser levados em conta no processo de ensino e aprendizagem de línguas, dessa maneira, apresentaremos resumidamente cada um deles.

O primeiro componente da competência intercultural trata-se das **atitudes interculturais (*savoir être*)**, que envolvem a curiosidade e abertura, disposição para suspender descrença sobre outras culturas e crenças cristalizadas sobre a própria. Para isto, deve-se ter a capacidade de ‘descentralizar’, uma vez que, há uma tendência etnocêntrica de cada cultura, ou seja, o de se apegar ao outro e julgá-lo através de seus próprios modos de referência. Outro componente trata-se do **conhecimento (*savoirs*)** de grupos sociais, de seus produtos e práticas; de processo de interação social e individual no seu país e no de seu interlocutor. O conhecimento envolve dois componentes principais: o conhecimento de processos sociais e o conhecimento de representações destes processos e produtos. **Habilidades de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*)** trata-se da habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com eventos e documentos da própria cultura. **Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*)** é a habilidade de adquirir novo conhecimento da cultura e práticas culturais, e habilidade de aplicar este conhecimento em situações restritas como comunicação e interação em tempo real. **Consciência Cultural Crítica (*savoir s’engager*)** é a habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos na própria cultura e país, bem como na de seu interlocutor. O ensinar não tem propósito de mudar os valores dos alunos, mas fazer com que estes valores sejam explícitos e conscientes. O papel do professor, portanto, é o de desenvolver as habilidades, atitudes e preocupar-se com valores. Além disso, deve promover o conhecimento de uma cultura particular.

E para finalizarmos esta discussão e partirmos para análise da unidade, apresentaremos a seguinte questão trabalhada pelos autores: *Quais materiais eu preciso para promover a dimensão intercultural?*⁶ Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002), os livros didáticos podem ser escritos em uma perspectiva intercultural e crítica. Os materiais precisam trazer fontes de informações autênticas, incluindo textos autênticos, gravações autênticas, uma variedade de documentos escritos e visuais, como mapas, fotografias, diagramas e desenhos. Os autores acreditam que as atividades necessitam envolver compreensão, discussões e escrita na língua alvo. A abordagem do material precisa ser sempre crítica.

É necessário que os leitores dos livros, ou melhor, os alunos, tragam suas contribuições como textos e materiais visuais que contenham pontos de vistas contrastantes. Os alunos precisam adquirir conceitos para análise de textos para irem além das informações superficiais. Estes textos precisam ser autênticos, como já apontamos, sendo a internet uma

5 What knowledge, skills, attitudes and values are involved in intercultural competence and what is the relevant importance of each?

6 What materials do I need to promote the intercultural dimension?

fonte rica para encontrá-los; os alunos podem encontrar jornais com posicionamentos políticos diferentes ou perspectivas culturais e materiais de campanha de organizações variadas.

Os alunos precisam ser encorajados a examinarem criticamente os livros didáticos, incluindo os desenhos, fotografias e outros materiais que este livro possa conter. Concluindo, o uso de materiais autênticos é importante, mas eles devem assegurar que os alunos entendam o contexto e as intenções trazidas pelos materiais. Materiais de origens diferentes, com perspectivas diferentes, devem ser usados em conjunto possibilitando que os alunos comparem e analisem os materiais criticamente. Julgamos que é mais importante que os alunos adquiram habilidades pela análise do que por informações superficiais.

Análise do livro didático vinculada a uma proposta de atividade intercultural

Na presente análise, nos focaremos numa lição, de uma unidade de um livro didático utilizado em cursos de idiomas, mas especificamente no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, observaremos as orientações oferecidas pelo livro do professor (*teacher's book*). Enquanto realizarmos a análise do livro, pretendemos sugerir maneiras de adaptar as atividades propostas e vinculá-las a possíveis reflexões e tentativas de inclusão da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas.

O livro didático em questão, *American English File 1* (2008), é caracterizado como “Um curso de inglês Americano que trabalha com as quatro habilidades, com metodologia comunicativa, envolvendo textos, e planejamento forte de pronúncia – projetado para fazer os alunos falarem”.⁷ O livro apresenta nove unidades sendo que cada unidade é dividida em quatro lições (classificadas em A, B, C e D). Ao final de cada unidade há o *Practical English* (Inglês na prática) com situações imaginárias do cotidiano; o *Writing* (Escrita) com diferentes gêneros textuais e o *Review and Check* (Revisão) com atividades para revisão das lições estudadas.

A lição analisada⁸ é numerada como 2 A e tem o título: *Cappuccino and fries* (Caputino e Fritas). Ela é dividida em: *vocabulary* (vocabulário), *reading* (leitura), *grammar* (gramática), *pronunciation* (pronúncia) e *writing and speaking* (escrita e fala). Trabalharemos neste artigo com as partes de vocabulário e leitura, uma vez que, nelas encontramos atividades com tentativas de trazer conteúdos culturais para o ensino de língua inglesa.

Antes de analisarmos as atividades, destacamos uma passagem do livro do professor explicando o que será trabalhado na lição: “A lição planejada é baseada nas entrevistas com estrangeiros que moram nos Estados Unidos e que falam sobre o modo de vida das pessoas americanas. Alguns de seus comentários não são tipicamente estereotipados e poderão surpreender seus alunos”.⁹

7 Tradução nossa do seguinte trecho: “Four-skills American English course with a communicative methodology, engaging texts, and a strong pronunciation syllabus – designed to get students speaking.” Disponível em: <http://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/american_english_file/?cc=hu&selLanguage=hu&mode=hub>. Acesso em: 23 out. 2011.

8 Anexaremos a lição no final deste artigo.

9 Tradução nossa: “The lesson is based on interviews with foreigners living in the US who talk about the way American people live. Some of their comments are not the typical stereotypes and may surprise your students.”

Em seguida, o professor é orientado a escrever no quadro *What's typically american?* (O que é tipicamente americano?), e anotar o que os alunos falarem. Essa atividade poderá reforçar a criação de estereótipos, uma vez que, a reflexão em relação ao outro (o americano) pode levar a generalizações clássicas como “todo americano gosta de hambúrguer”, “americanos jogam futebol americano”, “eles comem ovo e bacon no café da manhã” entre outras.

Dessa maneira, percebemos a tendência que os alunos têm de reduzir a cultura de um país ao que Hall (2006) denomina de cultura nacional. Desse modo, notamos que há uma unificação, que muitas vezes anula diferenças e une todas as classes, gêneros e raças em nome de uma identidade cultural que possa representar todos como pertencentes à mesma nação.

No entanto, se essas representações em relação à cultura alvo aparecerem nesta atividade, o professor consciente da dimensão intercultural poderá fazer proveito das frases e ou palavras estereotipadas que aparecerem, promovendo um diálogo com os alunos possibilitando o trabalho com as competências interculturais, sugeridas por Byram, Gribkova e Starkey (2002). Assim, o professor pode auxiliar os alunos na tomada de *atitudes*: ‘descentralizar’, relativizando as próprias crenças, comportamentos e valores; no *conhecimento*: levar o aluno a entender os processos sociais relacionados às classes sociais, gênero, raça etc.; *habilidade de interpretar e relacionar*: auxiliar os alunos a interpretar o que há de implícito nas palavras sugeridas por eles sobre o ‘tipicamente americano’, explicar e relacionar a eventos da própria cultura do aluno; *habilidade de descobrir e interagir*: propor que os alunos pesquisem textos autênticos a respeito da cultura americana; tragam seus conhecimentos novos e compartilhem esses conhecimentos com os outros alunos e *consciência cultural crítica*: auxiliar os alunos a avaliarem criticamente, a partir de critérios explícitos, as práticas e produtos de sua cultura e a do outro.

Percebemos que uma pergunta aparentemente simples como: O que é tipicamente americano?, poderá levar há uma reflexão e discussão duradoura, caso o professor saiba direcioná-la. No entanto, o livro didático apresenta essa atividade como *warm up* (aquecimento), ou seja, uma atividade rápida para elucidar aquilo que provavelmente será trabalhado ao longo da lição.

Acreditamos que essa atividade suscita a concepção descritiva de cultura, segundo Thompson (2002), por fazer os alunos levantarem listas com diversos itens da vida em geral de um povo, como: as crenças, costumes, tradições, entre outros, formando um ‘todo complexo’.

Após este questionamento, o professor é orientado a trabalhar com a primeira seção do livro: *Vocabulary*. A atividade proposta oferece aos alunos, no enunciado, algumas porcentagens que devem ser usadas para completar algumas frases relacionadas à pergunta: *What % of American people...?* (Qual a porcentagem de americanos que...?). As frases sugeridas pelo exercício são: *read a newspaper every day* (ler o jornal todos os dias), *smoke* (fumar), *drink coffee every day* (tomar café todos os dias), *use the Internet* (usar a Internet), *speak Spanish* (falar Espanhol) e *have a TV at home* (ter uma TV em casa). Primeiramente os alunos devem colocar as porcentagens que eles acreditam que sejam verdadeiras; em seguida, eles devem ouvir o áudio e conferirem se as suas respostas conferem com a do áudio.

Notamos que, o áudio reproduz as frases de maneira direta, portanto, as frases reproduzidas não estão inseridas em um texto, ou diálogo. Dessa forma, entendemos que

o objetivo da atividade é que os alunos compreendam as porcentagens e confirmem se as porcentagens, que eles colocaram no exercício anterior (como hipótese), encontram-se corretas.

O livro do professor sugere que se: “foque na enquete sobre americanos (Qual a % de americanos que...?). Obter/ensinar o significado de frases com verbos (ler o jornal, etc.) e as expressões de tempo: todos os dias, toda noite, todo final de semana. Usando mímicas ou desenhando figuras na lousa”.¹⁰

Julgamos que a atividade tem uma proposta estrutural, pois esta preocupada com o ensino dos verbos e expressões de tempo. No entanto, se formos além das estruturas e observarmos o sentido das frases, há possibilidade de propormos uma atividade intercultural e crítica.

No entanto, como Byram et al. (2002, p. 18) afirmam, os “[...] materiais precisam trazer fontes de informações autênticas, incluindo textos autênticos, gravações autênticas, uma variedade de documentos escritos e visuais”. Nesse sentido, não sabemos qual a fonte usada pelo livro, para utilizarmos as frases da atividade, e nem se as gravações são autênticas.

Sugerimos, portanto, que o professor verifique a confiabilidade desses dados, antes de trabalhar com os alunos. Para tanto, o professor poderia separar os alunos em grupos e entregar para cada grupo uma frase da atividade do livro; em seguida o professor pode levá-los a uma sala de computadores (caso haja essa possibilidade na escola), e pedir para que eles: pesquisem se os dados apresentados por suas frases são corretos e, anotem ou tragam textos autênticos ou documentos escritos que comprovem a autenticidade dos dados. A partir desses dados, autenticados com a ajuda dos alunos, o professor poderá iniciar uma discussão a respeito da ‘sociedade americana’, desmistificando as representações culturais que os alunos possam ter dos Estados Unidos. Nesse sentido, pela interação com a cultura do outro, os alunos e o próprio professor podem: sensibilizar-se para entender os indivíduos de outras culturas, cujas perspectivas, valores e comportamentos são distintos e ajudá-los na percepção de como a interação intercultural pode ser uma experiência enriquecedora.

Exemplificando a atividade proposta, ao pesquisarmos na internet a frase “20% of american people smoke” (20% das pessoas americanas fumam), encontramos um site¹¹ que traz um artigo com o seguinte título: *U.S. smoking rate is under 20 percent for first time* (A taxa de fumantes nos Estados Unidos está abaixo de 20% pela primeira vez). O artigo é do dia 30 de Novembro de 2008, e por ser marcado temporalmente pode ser comparado com artigos atuais sobre os fumantes nos Estados Unidos. Os alunos podem certificar se: a taxa de fumantes, nos Estados Unidos, cresceu ou diminuiu? Qual a influência do cigarro na cultura americana? E fazer comparações com a própria cultura, se os brasileiros fumam tanto quanto os americanos?, por exemplo. E para finalizar esta atividade e auxiliar nas discussões, sugerimos que o professor leve o filme: *Thank you for*

10 No original: *Focus on the survey about American people (What % of American people...?). Elicit/teach the meanings of the verb phrases (read a newspaper, etc.) and the time expressions every day, every night, every weekend. Use mime or draw pictures on the board.*

11 Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/2008/11/13/us-smoking-usa-idUSTRE4AC6XX20081113>>. Acesso em: 25 out. 2011.

smoking (Obrigado por fumar), que traz discussões a respeito da indústria do tabaco nos Estados Unidos.

Na segunda parte do exercício, os alunos em pares devem escrever na frente das frases se elas são verdadeiras ou falsas em relação a eles. O objetivo do exercício, novamente trata-se de trabalhar com estruturas gramaticais. Por meio das frases afirmativas: *I read a newspaper every day* (Eu leio um jornal todo dia), e das frases negativas: *I don't smoke* (Eu não fumo), busca-se reforçar o uso do auxiliar do presente na forma negativa (**don't**). No entanto, acreditamos que através dessas frases os professores poderiam propor um trabalho envolvendo as identidades dos alunos, que variam (os alunos como indivíduos), mesmo eles fazendo parte da cultura brasileira.

Em seguida, na primeira atividade da segunda seção, *Reading*, os alunos são orientados a olhar as imagens apresentadas pelo livro e por meio delas responderem a seguinte questão: *Which things are "typically American"?* (Quais objetos são tipicamente americanos?).

O objetivo da atividade, segundo o livro do professor, é focar nas fotos para que o professor ensine o vocabulário, e em pares eles deverão decidir quais objetos eles acham que é tipicamente americano. Em seguida, os alunos devem ler depoimentos de quatro estrangeiros, que moram nos Estados Unidos, falando sobre as pessoas e o país. Em seguida, lido o texto os alunos devem concluir, segundo o livro do professor, que: "[...] de acordo com as quatro pessoas, todos os objetos das fotos são 'tipicamente americanos'".¹²

Observamos que o livro do professor afirma que os depoimentos, dessa atividade, são baseados em entrevistas feitas com estrangeiros que moram nos Estados Unidos. Dessa maneira, entendemos que há possibilidade de os depoimentos serem textos autênticos, embora não saibamos a data em que foi realizada a entrevista e se elas foram transcritas da mesma maneira que os estrangeiros reportaram, ou se são recortes.

Podemos constatar que as falas dos estrangeiros, na atividade, trazem várias generalizações: *"People in America drink a lot of coffee – cappuccino and mocha coffees are very popular"* (As pessoas nos Estados Unidos bebem muito café – caputino e o café moca são bem populares), *"People here read everywhere – on the train, on the bus and on the subway"* (As pessoas aqui leem em todo lugar – no trem, no ônibus e no metro), *"People drive cars everywhere – to the store, to the movies, and to work. Americans like big cars"* (As pessoas usam carros para irem em todos os lugares – para a loja, para o cinema, para o trabalho. Os americanos gostam de carros grandes.), *"I think my American family is typical. The woman doesn't cook. She just puts pizza in the microave, but she watches cooking shows on TV every day! The man cooks on weekends. He makes fantastic pasta dishes. Their child has a terrible diet. She eats hot dogs and French fries at home, and she goes to a fast-food restaurant every week"* (Eu acho que minha família americana é típica. A mulher não cozinha. Ela simplesmente coloca a pizza no micro-ondas, mas ela assiste os shows de culinária todos os dias na TV! O homem cozinha nos finais de semana. Ele faz pratos de massa fantásticos. A filha deles tem uma dieta horrível. Ela come cachorro quente e batatas fritas em casa, e vai a restaurante de fast-food toda semana.)

Percebemos, pelas falas, que o estrangeiro toma o outro (o americano) como representante de um país, de uma identidade nacional, criando assim estereótipos que reduzem o indivíduo, de um ser humano complexo, a um simples representante de um país

¹² According to four people, all the things in the photos are "typically american".

ou “cultura”. Porém o diferente, ou seja, o olhar sobre a cultura do outro pode nos fazer repensar essa cultura e a nossa cultura. Nesse sentido, mais uma vez o papel do professor em saber conduzir a aula numa ‘dimensão’ intercultural é fundamental. O professor pode destacar esse tema amplo do que é tipicamente americano, criando oportunidades para os alunos compararem as situações que forem familiares a eles, daquelas que não forem pelo contexto.

Além disso, o professor pode encorajar os alunos a comentar as declarações feitas nos depoimentos e modificá-las quando necessário. Este processo possibilita que os alunos transformem os valores culturais implícitos em valores culturais explícitos, principalmente na própria cultura, uma vez que, quando os valores nos são muito comuns, eles são difíceis de serem explicitados.

Embora, a orientação trazida pelo livro do professor afirme que nos depoimentos: “Alguns de seus comentários não são tipicamente estereotipados e poderão surpreender seus alunos”, acreditamos que a concepção descritiva de cultura ainda prevalece nessa atividade, com alguns traços da concepção simbólica, devido ao uso das imagens que trazem significados historicamente transmitidos, incorporados aos símbolos. Os estereótipos aparecem, e muito, nas declarações feitas pelos estrangeiros, algo comum, uma vez que, quando olhamos os outros através do nosso olhar, a cultura acaba passando por nosso crivo cultural, gerando assim representações da cultura do outro. Este fenômeno de estranhamento, do olhar o diferente, do olhar do estrangeiro é denominado por Bakhtin como exotopia. Segundo o autor, “na área da cultura, a exotopia é o nível mais poderoso de conhecimento. É apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais complexa e profundamente” (DORNBUSCH, 1998).

Notamos que, o que talvez possa surpreender os alunos são as informações que envolvem regras sociais, convencionais dos Estados Unidos. Encontramos uma única informação, desse modo, na seguinte passagem: “*In US, cars stop when you stand on the crosswalk – it’s incredible! Cars don’t stop for you in Madrid.*” (Nos Estados Unidos, os carros param quando você pisa na faixa de pedestre – é incrível! Carros não param para você em Madri). O interessante dessa informação é que há comparação entre a cultura americana e a cultura espanhola (esse é o depoimento de uma turista espanhola da cidade de Madri). Além disso, essa comparação pode ser trazida para o contexto brasileiro, uma vez que, existem cidades no Brasil onde o motorista para na faixa de pedestre para que os pedestres passem.

Enfim, acreditamos que o professor, além de retrabalhar com esse texto, poderá trazer artigos autênticos sobre os hábitos alimentares dos americanos, mostrando que assim como alguns brasileiros alguns americanos, também, pulam o café da manhã ou preferem alimentos mais saudáveis como cereais, frutas, iogurte, etc.¹³. Informações como estas podem auxiliar os alunos a olharem para a cultura americana de um modo diferente e contextualizado, mudando um pouco a visão estereotipada de que todo americano come ovo, bacon e panquecas no café da manhã. Dessa maneira, o professor pode trabalhar com textos, que trazem informações novas, sobre épocas e hábitos que se modificam em conjunto com os indivíduos pertencentes à determinada cultura.

13 Informações retiradas do artigo: “Changing face of breakfast – food habits.” Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m1272/is_n2587_v122/ai_15173059/?tag=content;coll>. Acesso em: 27 out. 2011.

Conclusão

As concepções de cultura proposta por Thompson (2002) e as perguntas, a respeito da ‘dimensão intercultural’ vinculada ao ensino e aprendizagem de línguas, propostas por Byram, Gribkova e Starkey (2002), e discutidas ao longo deste artigo, nos deram suporte para análise de uma lição do livro didático *American English File 1* e para as sugestões de adaptação das atividades numa perspectiva intercultural.

Notamos que a concepção descritiva de cultura é comum a todas as atividades, sendo que em uma existem traços da concepção simbólica de cultura. As atividades condizem com as orientações oferecidas pelo livro do professor de se trabalhar as estruturas gramaticais e contradizem, quando sugerem que a atividade da seção *Reading* traz informações que não são tipicamente estereotipadas, aos alunos. Dessa maneira, as atividades propostas na lição, por trabalharem apenas com a estrutura da língua, não criam oportunidade para os alunos vivenciarem a ‘dimensão’ intercultural. Portanto, pretendemos com o artigo propor reflexões e atividades que possibilitassem a adaptação das já existentes, numa perspectiva que suscitasse a comunicação intercultural dos alunos e professor. Para tanto, reutilizamos os temas tratados na lição do livro didático e exploramos o uso dos estereótipos como algo positivo, por possibilitar o aluno a observar o outro, e reconstruir sua visão em relação a esse outro e principalmente em relação a si próprio. Enfim, objetivamos com esta proposta mostrar que é possível modificar e desafiar os livros didáticos através de técnicas simples que levem tanto o professor quanto os aprendizes a se preocuparem com valores implícitos e significados que estão presentes no material usado por eles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. Jandira; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-DF: EDUNB, 2002. p. 210-215.
- BARBOSA, L. M. A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: GATTOLIN, S.; SIGNORI, M. B.; MIOTELLO, V. (Org.). *Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos-SP: Pedro e Paulo Editores, 2007. p. 107-120.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- DORNBUSCH, Claudia S. O olhar estrangeiro. *Pandaemonicum Germanicum*, São Paulo, n. 2, p. 13-21, 1998.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução de T. S. De Tomaz e G. L. Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOEING, C.; SELIGSON, P. *American English File*. New York: Oxford, 2008.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANA, N. *Sotaque Cultural: Uma proposta para compreensão de traços culturais (re) velados na interação em Língua Estrangeira*. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

2
A

G simple present + and -
V verb phrases, irregular plurals
P consonant sounds, third person -s

They live in a house.
He doesn't smoke.

Cappuccino and fries

1 VOCABULARY verb phrases

a 21 What do you think? Complete with a percentage, e.g., 50% (*fifty percent*). Listen and check.

10% 20% 50% 55% 70% 99%

WHAT % OF AMERICAN PEOPLE...?

read a newspaper every day	_____	use the Internet	_____
smoke	_____	speaking Spanish	_____
drink coffee every day	_____	have a TV at home	_____

b In pairs, make true (+) or false (-) sentences about you.

- I read a newspaper every day.
- I don't smoke.

c p.143 Vocabulary Bank Verb phrases.

2 READING

a Look at the photos. Which things are "typically American"?

b Read the text. Check your answer to a.

Typically American?

Four foreigners in the US talk about the people and the country...

1 **Jen** from Korea works in a coffeehouse in Seattle

"People in America **drink** a lot of coffee - cappuccino and mocha coffees are really popular. Children sometimes **go** to coffeehouses and **drink** hot chocolate. In my coffeehouse, we **have** a rule: 'No smoking.' Men and women **don't smoke** inside. They **smoke** outside."

2 **Alexandra** from Russia is a student in New York

"People here **read** everywhere - on the train, on the bus, and on the subway. I **live** with three American students, and they **buy** books all the time. When I **want** a book, I **go** to the university library."

3 **Carlos** is a tourist from Spain

"People **drive** cars everywhere - to the store, to the movies, and to work. Americans **like** big cars. SUVs and minivans are popular. In the US, cars **stop** when you **stand** on the crosswalk - it's incredible! Cars **don't stop** for you in Madrid."

4 **Martina** from Brazil works as an "au pair" in Boston

"I think my American family is typical. The woman **doesn't cook**. She just **puts** pizza in the microwave, but she **watches** cooking shows on TV every day! The man **cooks** on weekends. He **makes** fantastic pasta dishes. Their child **has** a terrible diet. She **eats** hot dogs and French fries at home, and she **goes** to a fast-food restaurant every week."