


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

KAMYLÁ BARBOSA CORADINI

**ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS A PARTIR DOS GÊNEROS
TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES* – PNLD 2018**



ARARAQUARA – SP
2018

KAMYLA BARBOSA CORADINI

**ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS A PARTIR DOS GÊNEROS
TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES* – PNLD 2018**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua

Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

ARARAQUARA – SP
2018

Barbosa Coradini, Kamyla
Análise dos Aspectos Culturais a partir dos
Gêneros Textuais no Livro Didático Circles - PNLD
2018 / Kamyla Barbosa Coradini - 2018
131 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo
Salomão

1. Gêneros Textuais. 2. Cultura. 3. Livro Didático.
I. Título.

KAMYLA BARBOSA CORADINI

**ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS A PARTIR DOS GÊNEROS
TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES* – PNLD 2018**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua

Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Data da defesa: 27/09/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Membro Titular: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (UNESP/FCLAr)

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha família e amigos, em especial aos meus pais, Nelson Barbosa Sobrinho e Marta Silva Barbosa, ao meu marido Luciano Coradini e à minha filha amada Sofia Barbosa Coradini pelo carinho, amor e paciência que tenho recebido diariamente. A vocês, o meu muito obrigada e o meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar meus passos, me prover saúde, disposição e sabedoria para concluir esta etapa de minha vida.

À minha filha amada, Sofia, que me ensina a cada dia a ser mãe e o valor do amor incondicional.

Ao meu marido, Luciano, por toda paciência, carinho e dedicação durante esse percurso.

Aos meus pais, Marta e Nelson, pelo apoio durante toda a minha vida, pelo amor e por me apoiarem em todos os projetos que me proponho a realizar.

Aos meus irmão e sobrinhas, em especial a minha irmã.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, pelos ensinamentos, pela paciência, pelo apoio e pela dedicação diante das dificuldades que encontrei. Minha eterna gratidão e admiração.

À Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, a Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão e a Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula que, desde o SELin e a qualificação, muito agregaram a este trabalho.

Às amigas irmãs, Márcia e Maria Fernanda, pelo apoio sempre e pelas conversas descontraídas.

A Antônio Carlos Domenes Barbosa o meu eterno obrigado por ter me conduzido em dias difíceis de processo seletivo.

Aos meus familiares e amigos, agradeço por todo carinho e compreensão durante esta jornada.

Ao Centro Paula Souza pela oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos meus alunos e colegas de trabalho da Etec Dr. Júlio Cardoso que me acompanharam durante esta caminhada e torceram por mim.

Aos meus colegas da Unesp de Araraquara, Bruna Campos, Carolina Déa, Michelle Faria e Victor Gomes, pelas trocas de experiências, dicas e ajuda durante esta trajetória.

“Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

RESUMO

O estudo de inglês como língua estrangeira remete ao enfoque em aspectos culturais desse idioma, trazendo à tona questionamentos sobre como estes podem ser abordados durante as aulas de forma a gerar reflexões pelos alunos. O presente trabalho apresenta uma análise sobre os aspectos culturais a partir dos gêneros textuais no livro *Circles I* (2016), livro didático previamente examinado e selecionado por uma comissão nomeada pelo governo federal – de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2018) e, posteriormente, escolhido por professores da rede pública de ensino. Este estudo se mostrou relevante, tanto por trazer a interação entre cultura e gêneros textuais, visto que as pesquisas costumam considerar um aspecto ou outro e não a relação entre ambos, quanto por evidenciar a importância do estudo de cultura em livros didáticos do ensino médio. A pesquisa se deu com base nos conceitos de cultura defendidos por Salomão (2015), Dourado e Poshar (2010), Kumaravadivelu (2002, 2003), Moran (2001), Kramsch (1993, 1998, 2009, 2011), bem como conceitos sobre gêneros textuais conforme Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2011), Marchuschi (2002, 2003, 2008, 2011), Hammond e Derewianka (2001), entre outros. Trata-se de uma pesquisa documental na qual se analisa um livro didático em uma perspectiva qualitativa interpretativa. Tendo em vista que a coleção *Circles* (2016) é pautada no ensino por meio de gêneros textuais, este trabalho busca compreender que tipos de gêneros estão presentes no livro didático *Circles I* (2016) e como contribuem para abordar o componente cultural em sua proposta de ensino. Os resultados mostram que os gêneros textuais utilizados no LD contribuem para a identificação dos aspectos culturais, visto que apresentam cultura de forma reflexiva de diferentes maneiras, como comunidades, produtos, práticas, pessoas e perspectivas, indo além da visão superficial que geralmente aborda informações e curiosidades sobre o outro de modo homogêneo, estático e idealizado.

Palavras-chave: Livro didático. Cultura. Gêneros textuais.

ABSTRACT

The study of English as a foreign language refers to the focus on cultural aspects of this language, bringing up questions about how these can be addressed during class to generate reflections by the students. This work presents an analysis of the cultural aspects from the textual genres of the book *Circles I* (2016), a textbook previously examined and selected by a committee appointed by the Brazilian Federal Government – according to “The National Textbook Plan” (*Plano Nacional do Livro Didático, PNLD-2018*) and subsequently chosen by public school teachers. This study proved to be important for bringing the interaction between culture and text genres, since searches tend to consider one aspect or the other and not the relationship between both, and by highlighting the importance of the study of culture in high school textbooks. The research is based on the concepts of culture defended by Salomão (2015), Dourado e Poshar (2010), Kumaravadivelu (2002, 2003), Moran (2001), Kramsch (1993, 1998, 2009, 2011), as well as concepts about text genres according to Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2011), Marchuschi (2002, 2003, 2008, 2011), Hammond e Derewianka (2001), and others. It is a documentary research in which a textbook is analyzed in a qualitative interpretative perspective. Considering that the collection *Circles* (2016) is based in teaching through genres, this work seeks to understand what types of genres are presented in the textbook *Circles I* (2016) and how they may contribute to addressing the cultural component in their proposal. The results show that the text genres used in the textbook contribute to the identification of cultural aspects, as they present culture from a reflexive form in different ways, as communities, products, practices, people, and perspectives, going beyond the superficial view which usually designs information and facts about the other in a homogeneous, idealized and static way.

Keywords: Textbook. Culture. Textual Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>The five dimensions of culture</i>	41
Figura 2	<i>Culture as iceberg</i>	43
Figura 3	Coleção <i>Circles</i>	47
Figura 4	Apresentação – Coleção <i>Circles</i>	52
Figura 5	Sumário Guia Didático	53
Figura 6	Banco de Gêneros – Unidade 1	57
Figura 7	Relatório de Pesquisa – Unidade 1	61
Figura 8	Relatório de Pesquisa – Unidade 1	62
Figura 9	Artigo Acadêmico – Unidade 1	63
Figura 10	<i>Vlog</i> – Unidade 1	64
Figura 11	Gráfico Tipo 1 – Unidade 1	66
Figura 12	Gráficos Tipos 2 e 3 – Unidade 1	66
Figura 13	Enquete – Unidade 1	68
Figura 14	Apresentação Oral – Unidade 1	69
Figura 15	Provérbios – Unidade 2	71
Figura 16	<i>Meme</i> – Unidade 2	72
Figura 17	Pôster / Sinopse de filme – Unidade 2	74
Figura 18	Tirinha – Unidade 2	76
Figura 19	Canção e <i>Cultural Heritage</i> – Unidade 2	77
Figura 20	Mapa Mental – Unidade 2	79
Figura 21	Pôster de Campanha – Unidade 3	82
Figura 22	<i>Cultural Heritage</i> – Unidade 3	84
Figura 23	Infográfico – Unidade 3	86
Figura 24	<i>Cultural Heritage</i> – Unidade 4	87
Figura 25	Anúncio de propaganda – Unidade 5	89
Figura 26	<i>Cultural Heritage</i> – Unidade 5	91
Figura 27	Manchete Esportiva – Unidade 5	92
Figura 28	Infográfico – Unidade 5	93
Figura 29	Fotolegenda	95
Figura 30	<i>Cultural Heritage</i>	96
Figura 31	Provérbios	97
Figura 32	As Cinco Dimensões da Cultura	98
Figura 33	Cultura como <i>Iceberg</i>	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distinção entre tipo de texto e gênero textual	33
Quadro 2	Distinção de gêneros textuais segundo Marcuschi (2008)	33
Quadro 3	Ensino pautado em gêneros segundo Antunes (2002)	37
Quadro 4	Origem da pesquisa	47
Quadro 5	Unidades - Coleção <i>Circles</i>	48
Quadro 6	Seções – Coleção <i>Circles</i>	49
Quadro 7	Boxes – Coleção <i>Circles</i>	50
Quadro 8	Outros boxes	50
Quadro 9	Tipos de gênero textual – Banco de gêneros	58
Quadro 10	Tipos de gênero textual – LD volume 1	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MD	Material Didático
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCNEM+	Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio
PCNLE	Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	16
JUSTIFICATIVA	16
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Diferenças entre Livro Didático e Material Didático.....	20
1.2 O Livro Didático	21
1.3 PCN, PNLD e BNCC	25
1.4 Gêneros Textuais: Conceito e Ensino	31
1.5 Cultura e suas Conceituações.....	37
1.6 Cultura no Ensino de Línguas	40
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
2 Natureza da Pesquisa.....	46
2.1 O Livro Didático Circles Volume 1	47
2.2 O Manual do Professor.....	53
2.3 Procedimentos de Análise	54
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS ELEMENTOS CULTURAIS A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS	56
3.1 Os Gêneros Textuais no Livro Didático.....	56
3.2 Análise do LD <i>Circles</i> 1.....	59
3.2.1 Unidade 1: <i>Who Am I?</i>	60
3.2.2 Unidade 2: <i>Is Love Everywhere?</i>	70
3.2.3 Unidade 3: <i>Diversity: Much Beyond Stereotypes</i>	80
3.2.4 Unidade 4: <i>Nutrition: What Is Good For You?</i>	85
3.2.5 Unidade 5: <i>On The Way To Gender Equality</i>	88
3.2.6 Unidade 6: <i>People In Our Lives</i>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS.....	110

INTRODUÇÃO

Atualmente, vários autores concordam que o ensino de uma língua estrangeira deve ir além da apresentação de estrutura gramatical. Requer a apresentação de aspectos cotidianos da mesma, além da problematização de estereótipos que possam ser erroneamente apresentados como aspectos culturais e, conseqüentemente, levar os alunos a desenvolverem um pré-conceito sobre determinado povo ou idioma. Portanto, a escolha do livro didático (LD) a ser utilizado é muito importante.

Ao fazer tal escolha, o professor precisa estar atento não apenas ao conteúdo a ser abordado, mas também aos aspectos que envolvam o ensino de uma língua estrangeira, pois o aprendizado de um idioma pode ser associado aos seus aspectos culturais. Assim sendo, muitos livros didáticos propõem atividades que procuram favorecer a abordagem de aspectos culturais durante as aulas ou que, de alguma forma, promovam a discussão acerca do assunto. De acordo com Kramsch (2009), a língua simboliza a realidade cultural, além de ser vista não apenas como um sistema de signos com valor cultural, mas também como símbolo da identidade social.

Os livros didáticos podem apresentar os aspectos culturais de diversas maneiras, utilizando gêneros diversificados; através de contextos verbais e não verbais. Kramsch (2009) menciona que o uso da língua escrita é também formado e socializado pela cultura. Não apenas o que é adequado para escrever para quem em que circunstâncias, mas também quais gêneros textuais são apropriados (um formulário, uma carta comercial, um panfleto político), porque estes são sancionados por convenções culturais. Os gêneros são instrumentos que ajudam na compreensão de atividades cotidianas, pois surgem da necessidade de atividades socioculturais. Nas palavras de Marcuschi (2002):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (...) Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

Como podemos observar na afirmação de Marcuschi (2002), os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano e, portanto, podem nos auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim sendo, o presente trabalho propõe uma análise do volume I da coleção de livros didáticos para o ensino médio, *Circles* (PNLD 2018), produzida pela editora FTD e escrita por Viviane Kirmeliene, Carolina Pereira, Elaine Hodgson e Rita Ladeia. Este livro didático foi examinado e selecionado por uma comissão nomeada pelo governo federal – de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ e, posteriormente, escolhido por professores da rede pública de ensino.

No PNLD, é possível encontrar as razões que levaram os avaliadores a escolherem tal obra e, dentre os motivos, temos afirmações que vão ao encontro das expectativas propostas na presente pesquisa:

Seleciona 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 das comunidades que nela se expressam. Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional. (BRASIL, 2017, p.17)

Este estudo tem como base a definição e desenvolvimento de cultura no ensino de línguas, assim como as teorias sobre gêneros textuais, uma vez que todos os capítulos do livro apresentam uma seção denominada *Reading* (Leitura), voltada às habilidades de leitura e de compreensão de textos ligados ao tema central da unidade, bem como de reconhecimento e discussão de gêneros textuais. Essa seção, de acordo com o guia didático do professor, pode ajudar os alunos a compreenderem melhor os textos, auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades produtivas, além de proporcionar a percepção de aspectos interdisciplinares e culturais. Em nosso estudo, realizamos uma análise qualitativa dos aspectos culturais e suas abordagens, considerando as notas culturais (*Cultural Heritage*) presentes em alguns capítulos do LD e os quadros de gêneros textuais presentes no manual do professor, no guia didático.

O livro didático deveria ir além de um simples instrumento de apoio durante as aulas, pois ele pode promover pesquisa e construção de conhecimento. Portanto, analisar um livro didático de língua estrangeira é extremamente relevante, visto sua importância dentro e fora da sala de aula. Ademais, cultura sempre estará presente no ensino de línguas, seja em um

¹ O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é responsável pela seleção de livros didáticos a serem providos às escolas públicas de forma sistemática, regular e gratuita. Abordaremos mais este assunto na seção 1.3 (PCN, PNLD e BNCC) do capítulo 1 deste trabalho.

texto a ser interpretado, numa música, numa imagem, etc. É importante que o professor saiba fazer uso de tais materiais para despertar no aluno conhecimento acerca do assunto ao mesmo tempo em que aprende uma nova língua.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Para conduzir a análise a ser apresentada no presente trabalho, sobre o estudo da relação entre cultura e gêneros textuais presente no livro didático aqui considerado, elaboramos duas perguntas norteadoras de pesquisa:

- 1) Quais gêneros textuais estão presentes no livro didático *Circles I* (2016)?
- 2) Como os diferentes gêneros textuais utilizados no livro *Circles I* (2016) contribuem para abordar o componente cultural em sua proposta de ensino?

Como podemos observar pelas perguntas de pesquisa, nosso objetivo geral é promover um estudo de um livro didático para o Ensino Médio, considerando seus aspectos culturais a partir de gêneros textuais.

A fim de especificarmos esta análise, propusemos objetivos vinculado às duas perguntas norteadoras, sendo o primeiro analisar quais gêneros textuais contribuem para a identificação dos aspectos culturais. Conseqüentemente, o objetivo específico interligado à segunda pergunta norteadora, é verificar se os gêneros textuais propostos valorizam a abordagem cultural no volume I do LD *Circles* (2016).

JUSTIFICATIVA

O estudo da língua estrangeira moderna no Ensino Médio (EM) tem sido cada vez mais valorizado, tamanha a necessidade do aprendizado de outro idioma no mundo digital e globalizado em que vivemos atualmente. Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) passa por várias discussões no âmbito do MEC (Ministério da Educação) e, finalmente em 2013, passa a integrar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Ensinar uma LEM no Ensino Médio significa tratar o(a) estudante como sujeito corresponsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, sob a orientação de docentes engajados(as) em proporcionar oportunidades para o crescimento acadêmico, profissional, cultural, ético e social de seus estudantes. O centro do trabalho cotidiano em sala de aula torna-se, portanto, crucial para que esse(a) educando(a), junto com seus pares, passe a ter condições de usar a língua estrangeira em uma variedade de contextos sócio discursivos para abordar uma multiplicidade

de temas, vivenciando, então, práticas realmente significativas. (BRASIL, 2017, p.10)

Considerando a citação prévia, fica evidente a necessidade de contínuos estudos e pesquisas relacionados ao campo de ensino-aprendizagem da LEM, como aqui propomos através da análise do LD, *Circles I* (2016) de língua inglesa.

Ademais, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM+* (BRASIL, 2000) ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir. Ainda no mesmo documento, encontramos evidências da importância do aprendizado dos gêneros textuais dentro de um contexto, considerando a relevância dos aspectos culturais da pesquisa:

A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis. (BRASIL, 2000, p.93)

Além disso, o PCNEM+ aponta que os textos em língua estrangeira selecionados devem funcionar como veículo das diversidades culturais, levantando questões sociais ligadas a preconceitos e desigualdades – cuja abordagem pode e deve ser feita em articulação com outras disciplinas. O trabalho envolvendo temática sociocultural é igualmente importante para o desenvolvimento de competências nas quais a linguagem é fonte de legitimação de acordos e de condutas a serem avaliadas ou não. Também acreditamos que a maneira como os aspectos culturais são apresentados nos livros didáticos podem influenciar o ensino dos mesmos, assim sendo a temática deste trabalho constitui-se como importante foco de investigação.

Muitos artigos, pesquisas de mestrado e doutorado já foram feitas com base na avaliação e análise de livros didáticos, porém nenhum que tenha utilizado o material a ser analisado na presente investigação, visto que é um material novo no mercado. Além disso, as pesquisas tendem a explorar um aspecto ou outro, isto é, avaliam a questão dos gêneros textuais ou cultura nos livros didáticos e não a relação entre ambos.

Dentre essas várias pesquisas de mestrado destacamos Silva (2007), Lima (2007), Silva (2012) e Porcellato (2013). As pesquisas consideradas foram realizadas em

universidades distintas, Universidade Federal da Paraíba, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal de Minas Gerais, respectivamente. Silva (2007) e Lima (2007) consideraram significativamente os gêneros textuais em suas pesquisas, ao passo que Silva (2012) e Porcellato (2013) se basearam nas questões culturais ao analisarem livros didáticos.

Silva (2007) considerou a existência de uma proposta de ensino de língua inglesa através dos gêneros textuais. Para isso, baseou-se nas visões bakhtinianas de gêneros textuais, nas diretrizes do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira - PCNLE (1998), no PNLD (2007), e no perfil do professor para analisar a coleção do LD *Take Your Time* (2004), da Editora Moderna. De acordo com a autora, o resultado demonstrou que a coleção não satisfaz às exigências mínimas para o trabalho de ensino/aprendizagem através da função social da língua.

Lima (2007) analisou as propostas de produção escrita feitas em livros didáticos, observando se tais propostas contemplavam os elementos implicados na composição dos gêneros textuais. Para tal estudo, utilizou a coleção *Interchange – Third Edition* (2005) da Cambridge University Press, considerando a indicação do gênero, do destinatário, do propósito comunicativo e da forma composicional do texto. Segundo Lima (2007), as propostas de produção escrita feitas no ambiente escolar, conforme atestado nos livros didáticos examinados, ainda apresentam falta de contextualização que seria possível com um trabalho explicitamente firmado na teoria dos gêneros textuais.

Silva (2012) buscou identificar os aspectos culturais e como os mesmos são abordados na coleção de livros didáticos de língua inglesa *Links – English for teens* (2009), da Editora Ática. Além disso, também levou em consideração o inglês como língua internacional, propagadora de uma competência intercultural abrangente. Para executar a análise proposta, identificou-se a existência de referências culturais específicas e os países aos quais se associavam, além da presença de temas socioculturais nas seções especificamente dedicadas a estes. De acordo com a autora, a coleção apresentou um baixo número de referências culturais e a abordagem cultural mostrou-se ainda incipiente, principalmente no tocante ao enfoque intercultural.

Pocellato (2013) conduziu análises quantitativas e qualitativas com três livros didáticos de inglês (*New English File Elementary*, 2009, Oxford University Press; *Interchange Intro Forth Edition*, 2013, Cambridge University Press; *New Inside Out Beginner*, 2007, Macmillan) e três de italiano (*Espresso 1*, 2008, Alma Edizioni; *Linea Diretta*, 2005, Guerra Edizioni; *Nuovo Progetto*, 2009, Edilingua), a fim de esclarecer as

principais diferenças que existem na representação da cultura alvo nos livros dos dois idiomas, buscando entender se os autores incluem em seus livros didáticos atividades que promovam a abordagem intercultural. O estudo foi feito a partir de *checklists* desenvolvidos em pesquisas similares, considerando cultura como ‘modo de viver’ e se baseando nos conceitos de Competência Comunicativa e de Competência Comunicativa Intercultural. Os resultados demonstraram semelhanças entre os livros no que diz respeito à integração de aspectos linguísticos e culturais, porém pouca promoção da competência intercultural.

Os trabalhos mencionados mostram que cultura e gêneros textuais são assuntos continuamente explorados em estudos, visto as coleções analisadas, porém dissertações e teses que apresentem a interação de ambos os temas relacionados a livros didáticos ainda não foram totalmente esgotadas, evidenciando a necessidade de mais pesquisas.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, após esta Introdução. Na Introdução apresentamos nossos objetivos e as perguntas norteadoras que deram origem à pesquisa, além da justificativa e importância do tema aqui proposto.

No capítulo I, apresentamos a fundamentação teórica a partir de uma breve trajetória do livro didático (LD), diferenças entre LD e material didático (MD), além de considerações sobre o Plano Nacional do Livro Didático – PNLN (2018), diretrizes curriculares do novo EM e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trilhamos considerações importantes sobre os gêneros textuais através de conceitos e da relação gênero textual e ensino. E, finalmente, abordamos também as diferentes definições de cultura, a evolução do termo no decorrer do tempo e da história até chegarmos na abordagem cultural no ensino de língua estrangeira.

No capítulo II, apresentamos o LD analisado além da metodologia utilizada no trabalho, desde a natureza da pesquisa até a escolha do corpus e a maneira como a análise foi realizada.

No capítulo III, apresentamos a análise dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais, considerando o banco de gêneros no guia didático do professor e as notas culturais (*Cultural Heritage*) presentes em algumas unidades do LD *Circles I*.

Encerramos esta dissertação com as considerações finais, expondo uma síntese dos resultados obtidos, suas contribuições e possíveis discussões que poderão promover reflexões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fundamentação teórica tem como ponto de partida as principais diferenças entre LD e MD, além da conceituação de LD e de um breve recorte do PCNEM+ e da Base Nacional Comum Curricular do EM (BNCC) que trazem informações sobre as diretrizes do novo EM.

Também se faz necessária a conceituação de gêneros textuais, suas considerações e relações com o ensino de LE. E, finalmente, o esclarecimento do conceito de cultura, desde seu início, passando pelas mudanças ocorridas no mundo, pela influência da globalização, uma vez que esta tende a expandir este conceito, até sua relação com o ensino de Língua Estrangeira (LE) e com os gêneros textuais.

1.1 DIFERENÇAS ENTRE LIVRO DIDÁTICO E MATERIAL DIDÁTICO

Uma das questões mais relevantes quando pesquisamos sobre LDs é a diferença entre LD e MD, se esses termos seriam sinônimos ou totalmente distintos. É o que discutiremos a seguir.

De acordo com Tomlinson (2001, p. 66), “material didático é tudo o que pode ser usado para facilitar o ensino de uma língua”. Esse material pode ser linguístico, visual, auditivo ou cinestésico, podendo ser apresentado de forma impressa, audiovisual (*CD-ROM*, *DVD*) ou virtual. O autor ainda complementa afirmando que o MD pode ser instrucional, ao fornecer aos alunos informações sobre a língua; experimental, ao propiciar a exposição à língua em uso; elicitativo, ao estimular o uso da língua; ou ainda pode ser exploratório, procurando descobertas sobre o uso da língua.

Para Ramos (2009, p. 176), essas informações apresentadas por Tomlinson enquadram o LD como *uma das formas* de MD (e não como o MD). Tal afirmação também vai ao encontro do pensamento de Eres Fernández (2014), que aponta o termo materiais como abrangente, englobando, além de livros (para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dicionários, gramáticas, leitura, atividades...), outros recursos, como artigos extraídos de fontes diversas, gravações em áudio e vídeo, músicas, mapas, etc. Considerando a heterogeneidade das classes, o professor pode recorrer a materiais suplementares

oportunizando variedade para as diferentes formas de aprendizado, tornando as informações acessíveis a todos os alunos.

De acordo com Arvizu *et al*, 1997, os materiais podem ser divididos em duas categorias: autênticos, isto é, podem conter textos escritos ou falados por nativos; o que pode dificultar um pouco a compreensão; por exemplo, jornais, revistas, cardápios, músicas, pôsteres. Consideram, também que os materiais podem ser não autênticos, quando os textos são criados especificamente para falantes não nativos; neste caso, a língua é alterada, simplificada, para ajudar na compreensão da mesma, como podemos notar, por exemplo, em livros de cursos de idiomas, jogos e músicas criadas para o ensino de línguas, livros de leitura adaptados para o aprendizado de uma outra língua.

É importante lembrar que não importa o quão interessante possam ser, os materiais autênticos contêm uma linguagem real. Não há nenhum tipo de simplificação. Materiais não autênticos são elaborados e produzidos especificamente para aprendizes, portanto os tópicos e o conteúdo são relevantes e reais, porém os textos em si são adaptados. Por exemplo, o vocabulário é limitado e controlado e as frases geralmente são curtas e mais precisas do que nos textos autênticos. (ARVIZU *et al*, 1997)²

Para Tomlinson (2001, p.68) “o benefício está na utilização do material autêntico, uma vez que o mesmo proporciona ao aluno a oportunidade de ter contato com a língua em sua forma real”. Porém, como podemos observar na afirmação anterior, os LDs são considerados materiais não autênticos, embora possam apresentar textos autênticos. LDs são feitos pensando no processo de aprendizagem da LE.

Vejamos, na próxima seção, considerações importantes sobre o LD; seu percurso no decorrer da história, suas vantagens e desvantagens.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO

Há muitos tipos de LDs de inglês no mercado atualmente e, portanto, escolher o livro apropriado é quase um desafio. O LDs *Circles* (2016), utilizado como *corpus* para esta pesquisa, foi escolhido a partir do PNLD 2018 e por conter um banco de gêneros e notas

² Tradução nossa de: “*Important to remember that no matter how interesting they are, authentic materials contain real language. There is no learner-friendly language simplification. Non-authentic materials are designed and produced especially for language learners. While topics and content are relevant and real, the text itself is adapted. For example, vocabulary is limited or controlled, and sentences are usually shorter and more precise than an authentic text.*”

culturais, pontos de partida para o trabalho.

Antes de esclarecermos o significado de LD, explicitaremos brevemente um pouco da história do LD, como e onde surgiu, até chegarmos nos dias atuais. Segundo Paiva (2009), o LD no formato que temos atualmente surgiu no Ocidente por volta do século II d.C., quando houve a substituição do *Vólumen* pelo *Códex*³. O autor destaca a vantagem de tal substituição na época: “a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura” (p. 18).

De acordo com Paiva (2009), durante um bom tempo, os livros foram copiados à mão, portanto, eram escassos e desajeitados. Esses primeiros livros eram considerados clássicos, apenas para leitura; ainda não eram de cunho didático. Foi só após a invenção da imprensa, no século 15, que os livros passaram a ser impressos, criando o que a autora denominou de “cultura letrada” (p. 18).

A autora relata ainda que, no ensino de línguas, os primeiros LDs foram as gramáticas, embora fosse bastante comum encontrar a maioria dos alunos sem livro, uma vez que o mesmo pertencia ao professor e os alunos deveriam ouvir e copiar as informações durante as aulas. Nessa época, meados do século XVI, o foco do ensino estava na estrutura da língua e o objetivo era a leitura e interpretação de textos com o auxílio de dicionários.

Com o passar do tempo, afirma Paiva (2009), o aprendizado de língua ainda continuava focado na estrutura, mas em conjunto com o discurso oral, como apresentado no livro *An English Method*⁴. Este livro, naquela época, já apresentava atividades que envolviam gêneros diversos: poemas, charadas, provérbios, piadas, lista de lavanderia, miniconto, receita, fábula, textos descritivos, tabela, além de transcrições fonéticas a partir dos símbolos da *Associação Internacional de Fonética*. A utilização das transcrições fonéticas vinculada à tecnologia sonora e à promoção da autonomia do aluno, levou o método de ensino a mudar o foco, agora na comunicação oral com conteúdo do dia-a-dia.

Ainda de acordo com Paiva (2009), em 1938 foi lançado, pela editora *Logman*, o livro *Essential English for Foreign Students*, de Eckersley, que foi utilizado internacionalmente e cujo foco era o inglês falado e o escrito. Dois anos depois, no Brasil, os livros de inglês

³ “O *vólumen* consistia em várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. O ato de ler era desconfortável, pois para se localizar um trecho era preciso desenrolar e enrolar o manuscrito. O leitor, com o auxílio das duas mãos, ia desenrolando o *vólumen* à medida que a leitura prosseguia. Já o formato do *códex* se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Mesmo assim era grande e desconfortável” (PAIVA, 2009, p. 17-18).

⁴ De acordo com Paiva (2009), livro escrito por Padre Julio Albino Pinheiro e publicado em Coimbra, em 1930 e adotado pelo Colégio Pedro II, no Brasil.

passaram a dar importância também para a língua falada aliada à gramática e à tradução. Vale destacar aqui os livros de João Fonseca, *Spoken English* e *New Spoken English*⁵.

Com o passar do tempo, tanto os livros quanto as técnicas de ensino presentes no mesmo foram sendo aperfeiçoadas. Surgiram o uso de personagens para introduzir os diálogos, *drills* para memorizar frases e palavras, materiais audiovisuais, *workbooks* para reforçar em casa o que foi ensinado em sala de aula. A autora Solange Ribeiro de Oliveira inovou ao lançar um livro voltado para os aspectos culturais do Brasil, *A tour of Brazil*, mas não obteve muito sucesso, como salientou Paiva (2009):

(...) ao contrário da esperada viagem ao exterior, cria personagens ingleses em visita ao Brasil. Um antropólogo e sua esposa viajam pelo Brasil e desconstróem mitos e estereótipos. A proposta era, provavelmente, muito avançada para a época e não agradou aos professores que preferiam livros que falassem sobre a Inglaterra ou os Estados Unidos (PAIVA, 2009, p. 38).

Em meados da década de 1970 surgiram, a partir das necessidades dos alunos, o que hoje chamamos de livros para fins específicos⁶, voltados para áreas específicas, como finanças, viagens, computação, entre outras. Segundo Tomlinson (2001, p. 67), na década de 1980 o objetivo principal do LD era “facilitar a aquisição informal da competência comunicativa através de atividades de comunicação, bem como discussões, projetos, jogos, simulações e dramatização”⁷. Nas décadas seguintes, com o aumento da produção de LDs no Brasil, as coleções foram aumentando e se diversificando com materiais de apoio para o professor, para leitura, até chegar nos dias atuais, nos quais encontramos livros didáticos digitais, *websites* específicos para um dado LD, além de plataformas que auxiliam a utilização do mesmo com materiais extras e até mesmo avaliações.

Nas escolas públicas, o LD geralmente é adotado, tendo em vista suas diferentes funções, uma vez que depende de seu uso. Por exemplo, um LD pode ser utilizado como a principal ferramenta de aprendizado na sala de aula ou pode, ainda, ser apenas uma fonte de pesquisa ou suporte para os professores. O LD pode ser adaptado às necessidades dos alunos e também complementado com material extra. Pode, ainda, apenas servir como fonte de

⁵ Esses livros foram bastante utilizados no antigo curso ginásial a partir da década de 1950.

⁶ Paiva (2009), menciona a importância de um dos primeiros livros voltados para o ensino de leitura e intitulado *Inglês Instrumental* que foi publicado em 1988 como resultado da pesquisa de mestrado da autora Reinildes Dias pela UFMG.

⁷ Tradução nossa de “(...) in the 1980s which aim at facilitating informal acquisition of communicative competence through communication activities such as discussions, projects, games, simulations and drama” (Tomlinson, 2001, p.67).

pesquisa durante as aulas ou em casa. Porém, Tomlinson (2001) apresenta os aspectos positivos e negativos do LD:

Esta (o LD) é a forma mais conveniente de apresentar o material para os alunos; auxilia a dar consistência e continuidade; dá aos alunos um senso de sistema, coesão e progresso; e ajuda os professores a prepararem (suas aulas) e os alunos a revisarem. Por outro lado, o LD é superficial e reducionista na abordagem de alguns pontos da língua e no provimento de experiências de linguagem, uma vez que não consegue suprir a diversidade de necessidades de todos os seus usuários, impondo uniformidade de *syllabus* e abordagem e, removendo a iniciativa e o poder dos professores⁸ (TOMLINSON, 2001, p.67).

No curso on-line *TDI (Teaching Developmet Interactive)* (plataforma virtual da editora *Pearson*), no módulo *Reading*, os autores-criadores do curso – Arvizu *et al* (1997), também apresentam vantagens e desvantagens do LD que se equiparam e, de certa forma, complementam as informações citadas por Tomlinson. Como vantagens resumimos a seguir:

- a) os LDs são escritos para um nível específico e utilizam uma variedade limitada de vocabulário e estruturas que são apropriadas para determinado nível;
- b) as tarefas já vêm prontas, o que poupa tempo para o professor;
- c) os textos são compilados em um único lugar. Isto facilita para os alunos acompanharem as lições e revisarem, visto que às vezes os alunos perdem os materiais extras;
- d) trabalhar com LD proporciona aos alunos um senso de realização. Uma vez que podem perceber seu progresso conforme completam o LD.

Como desvantagens, os autores apontam que:

- a) como os LDs já vem prontos, nem sempre se adequam a determinada turma e podem fazer os alunos perderem o interesse e se sentirem desmotivados.
- b) os textos e as tarefas nem sempre estão no nível certo para todos os alunos em uma turma com nível variado de conhecimento, fazendo com que os alunos mais avançados se sintam entediados enquanto os alunos iniciantes se sintam frustrados, se considerarem as atividades propostas muito difíceis.

Além disso, os LDs podem não oferecer tipos de textos variados limitando, assim o acesso a diferentes gêneros textuais. Ao escolher um LD é necessário sempre considerar seus

⁸ Tradução nossa de: *It is the most convenient form of presenting materials, it helps to achieve consistency and continuation, it gives learners a sense of system, cohesion and progress, and it helps teachers prepare and the learner revise. Opponents counter that a coursebook is inevitably superficial and reductionist in its coverage of language points and in its provision of language experience, it cannot cater for the diverse needs of all its users, it imposes uniformity of syllabus and approach, and it removes initiative and power from teachers.*

benefícios e suas limitações, fazer uma análise de acordo com o propósito de uso, uma vez que é muito difícil encontrar um livro já pronto para ser usado, sem necessidade de adaptação ou reformulação de alguns pontos da lição. Também é fundamental considerarmos a heterogeneidade das turmas, os diversos estilos de aprendizagem por parte dos alunos e a didática variada por parte dos professores.

De acordo com Eres Fernández (2014), não há diretrizes oficiais que exijam, nos cursos de formação inicial de professores de LE no Brasil, a análise de materiais didáticos e nem a discussão sobre as vantagens e as desvantagens dos mesmos. Entretanto, a autora aponta para a necessidade do estudo dos temas nos cursos de graduação, uma vez que a maioria dos livros didáticos são elaborados por professores que, de alguma forma, deveriam possuir informações sobre o mercado editorial e a confecção de materiais. Ainda, segundo a autora, a maioria das pesquisas sobre LDs apresenta poucas contribuições por se basearem apenas em comparações entre livros, apontando lacunas ou deficiência dos livros, sem se respaldarem em critérios objetivos, fazendo uma análise superficial e sem fundamentação.

Nenhum livro é perfeito o bastante para suprir as necessidades de todos os alunos, principalmente quando utilizados em salas de aulas de escola públicas com, no mínimo, 40 alunos com diferentes níveis de conhecimento do idioma. Neste caso, como já mencionamos anteriormente, é importante o professor avaliar, adaptar e adequar o LD à realidade daquela turma. Cabe também ao professor utilizar o LD como forma de inserção dos aspectos culturais nas aulas de Inglês como LE através, por exemplo, dos gêneros textuais, como analisaremos nesta pesquisa. A seguir, apresentaremos algumas considerações relevantes sobre o ensino de inglês de acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+), além do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC).

1.3 PCN, PNLD E BNCC

Esta pesquisa se baseia em um volume de uma das coleções de LDs escolhida para compor o PNLD 2018, portanto, um material acessível para escolas, alunos e professores. Por isso, é importante explicarmos a função do PNLD, além de apresentarmos os pontos mais relevantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+), que constituem um projeto governamental de reforma curricular aprovado pelo Conselho Nacional

de Educação (CNE) de acordo com os princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9394/96), vinculados a aspectos aqui abordados.

Além disso, abordaremos aspectos importantes da BNCC para o Ensino Médio, o documento mais recente divulgado pelo MEC e que ainda está sendo estudado e, portanto, pode sofrer alterações. Começaremos, então, pelo PCNEM+. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+) são um conjunto de diretrizes que oferecem orientações para as escolas, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, propondo inovações didáticas e ressaltando a importância da interdisciplinaridade no ensino atual. Tais diretrizes foram elaboradas coletivamente por vários pedagogos e publicadas no final do século XX pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com a nova organização do EM, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte, Educação Física e Informática fazem parte da mesma área de conhecimento, denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Como podemos observar na citação a seguir, as disciplinas da área devem se integrar, proporcionando ao aluno, através da interdisciplinaridade, conhecimentos suficientes para o desenvolvimento das competências propostas naquela área.

Nessa proposta, portanto, competências e conhecimentos são desenvolvidos em conjunto e se reforçam reciprocamente. É fundamental, por isso, que o professor conheça os conceitos que estruturam sua disciplina e a relação destes com os conceitos estruturantes das demais disciplinas da sua área, a fim de conduzir o ensino de forma que o aluno possa estabelecer as sínteses necessárias para a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais previstas para a área. (BRASIL, 2000, p.14)

Assim sendo, o aluno passa a ter um estudo contextualizado, possibilitando conhecimentos diversificados em diferentes disciplinas, como é o caso, por exemplo, da apresentação de aspectos culturais a partir dos gêneros textuais. Como nossa prioridade é a LEM, vale ressaltar que, dentro das diretrizes curriculares, nesta disciplina, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo. Em nossa pesquisa, consideraremos apenas a língua escrita, ressaltando a importância do aprendizado cultural a partir da diversidade de gêneros textuais, como podemos notar a seguir na afirmação de Moraes (2002):

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos (MORAES, 2002, p. 106).

Como afirmou Moraes (2002), o aluno precisa de recursos e oportunidades para desenvolver tanto a língua falada quanto escrita, assim sendo, o ensino pautado nos gêneros textuais pode ser uma forma de promover uma aprendizagem contextualizada, baseada em temas transversais e, conseqüentemente, em gêneros diversificados que propiciem acesso a aspectos de diversas culturas.

Propondo um estudo interdisciplinar, o PCNEM+ enfatiza a prioridade da interpretação de textos, relacionando conceitos e disciplinas, integrando as áreas de conhecimentos e, assim, apresenta; segundo a análise de Moraes (2002) sete competências e habilidades. Destacamos as três que vão ao encontro dos objetivos da presente pesquisa:

Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura: Perceber tanto o dinamismo linguístico, que sofre influência dos processos socioculturais e os influencia, em línguas e culturas distintas, quanto os processos de conservação linguística e cultural. Os empréstimos linguísticos e as constantes aquisição e renovação de gírias no eixo temporal atestam o dinamismo das línguas estrangeiras modernas. A tradição ortográfica do Inglês, por exemplo, atesta um conservacionismo linguístico no eixo temporal.

Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais: Esta competência envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Essa reflexão deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural.

Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria: O aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade. (MORAES, 2002, p.99-100).

Essas competências e habilidades, se bem compreendidas e empregadas adequadamente pelo professor, podem influenciar muito na abordagem dos aspectos culturais em sala de aula, considerando que a diretriz aponta para a utilização de gêneros textuais contextualizados e para o intercâmbio de conhecimentos culturais contribuindo, de certa forma, para a eliminação de estereótipos e preconceitos.

Além das diretrizes (PCNs), também consideramos, nesta pesquisa, o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que, por sua vez, é um programa que foi criado em 1985 pelo governo federal com o intuito de distribuir gratuitamente livros didáticos para os alunos da rede pública de ensino. Esse programa foi sendo estudado ao longo dos anos e, em 1995, foi aperfeiçoado e passou a apresentar o Guia de Livros Didáticos, com a sinopse de cada publicação previamente analisada e avaliada por um grupo de técnicos, juntamente com

professores que atuam diretamente em instituições de EM e de Ensino Superior engajados na pesquisa sobre temas relevantes para a Educação Básica e para a formação de docentes. O intuito foi proporcionar aos professores a oportunidade de escolherem, dentre as opções selecionadas pelo grupo, o livro mais adequado a sua realidade em sala de aula e ao projeto político-pedagógico implantado em sua escola.

O PNLD apresenta resenhas das coleções dos LDs selecionados. Conforme informações contidas no PNLD 2018 (BRASIL, 2017, p.9), “essas resenhas são textos essencialmente descritivos, com alguns comentários avaliativos que têm como função subsidiar as escolhas adequadas para a comunidade escolar” e apresentam quatro seções, cada uma com um objetivo específico, como veremos a seguir:

1) Visão geral, em que se destacam as informações básicas sobre a coleção, incluindo-se a forma como está estruturada, a fundamentação teórica que a orienta e os objetivos que pretende alcançar;

2) Descrição, em que se detalha a organização de cada volume do Livro do Estudante, do Manual do Professor e do CD em áudio, elencando-se, assim, as unidades temáticas, seções e subseções propostas;

3) Análise da obra, em que se apresenta brevemente a proposta teórico-metodológica adotada, se avalia o projeto gráfico-editorial e se discute a maneira como são abordados compreensão/produção escrita, compreensão/produção oral e elementos linguísticos;

4) Em sala de aula, em que se registram algumas observações importantes atinentes ao uso do material.

Além disso, o objetivo do programa, que é de responsabilidade do MEC e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é melhorar a qualidade do ensino, visto que o LD é uma das ferramentas mais importantes para a atuação do professor. De acordo com o PNLD 2018 (Brasil, 2017) almeja-se um ensino e aprendizagem da LEM em prol de uma educação engajada com o mundo em que vivemos, com questões pertinentes e socialmente relevantes, com manifestações culturais e artísticas diversificadas e significativas, cujo intuito é promover o fortalecimento de uma consciência verdadeiramente cidadã e o desenvolvimento humano pleno. Para o alcance de um ensino-aprendizagem como este proposto, o mesmo documento ainda apresenta a necessidade de interação social através do uso do LD em sala de aula em uma diversidade de contextos discursivos e em diferentes formatos, oportunizando o uso da língua em práticas sociais significativas.

Recentemente foi divulgado pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 7), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, de modo a terem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC servirá de parâmetro para a construção dos currículos pelas escolas que deverão ser adaptadas para receber as mudanças até 2020. Durante esse período, segundo Ministério da Educação (MEC), os professores receberão formação para conhecer em profundidade o documento e haverá a adequação necessária do material didático, conforme informações do Ministro da Educação, Mendonça Filho:

As redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BNCC, 2018, p. 5).

Essas referências nacionais comuns, citadas acima, referem-se às competências gerais que os alunos devem desenvolver durante a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). De acordo com a BNCC (2018), competência engloba conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver tanto situações complexas quanto situações do cotidiano. As competências, dentre os muitos aspectos que abordam, enfatizam a valorização das manifestações culturais, das vivências culturais e das diversidades culturais, o que reafirma ainda mais a relevância do presente trabalho.

É importante ressaltar que as competências são comuns ao longo da Educação Básica, porém os currículos são diferentes, isto é, dependem de “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BNCC, 2018, p. 11). Os currículos deverão considerar, no âmbito das orientações da Diretrizes Curriculares Nacionais, além dos sistemas das redes de ensino e das instituições escolares, o contexto e as características dos alunos, respeitando e obedecendo às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância).

De acordo com a BNCC, para assegurar o desenvolvimento das competências, o EM está organizado em quatro áreas de conhecimento que, por sua vez, referem-se a um conjunto de habilidades. Essas habilidades representam disciplinas essenciais específicas, conforme listadas a seguir:

- Linguagens e suas Tecnologias: arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa;

- Matemática e suas Tecnologias: matemática;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: biologia, física e química;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: história, geografia, sociologia e filosofia.

Embora as quatro áreas contemplem todas as disciplinas, como acabamos de apresentar, apenas as habilidades de língua portuguesa e matemática serão oferecidas nos três anos, as demais deverão ser contextualizadas e integradas, conforme a área em que estão inseridas. Com o objetivo de favorecer a integração entre as áreas, o documento (BRASIL, 2018) propõe a utilização de laboratórios (de línguas, por exemplo), oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística.

Como o presente trabalho se baseia na análise de um livro de língua inglesa, voltaremos nossa atenção, a partir de agora, para a área Linguagens e suas Tecnologias que, de acordo com a BNCC (2018, p. 470)

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Notamos, aqui, a possibilidade de integração entre as disciplinas, agora chamadas no documento de habilidades, oportunizando momentos de interação cultural e, conseqüentemente, desenvolvendo a autonomia dos alunos, como proposto no LD aqui analisado, isto é, este documento e suas propostas em nada parecem comprometer a utilização do material selecionado para esta pesquisa. Há apenas uma divergência, atualmente nos referimos ao estudo da língua inglesa no EM como o estudo de uma língua estrangeira, de acordo com a BNCC (2018) o idioma deverá ser compreendido como “língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (p. 476). Além disso, prevê a utilização do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis, em estudos e pesquisas, possibilitando a integração com grupos multilíngues e multiculturais, ampliando assim as perspectivas dos alunos em relação a sua vida pessoal e profissional.

Nossa próxima seção se baseará no estudo sobre gêneros textuais, seus conceitos e a relação gênero textual e ensino.

1.4 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITO E ENSINO

Encontramos, atualmente, muitos estudos sobre gêneros textuais, tanto sobre seu conceito, funcionalidade, quanto sobre seu uso no processo de ensino-aprendizagem, no ensino de línguas, por exemplo. A presente pesquisa considera os trabalhos de Bronckart (1999), Hammond e Derewianka (2001), Dolz e Schneuwly (2011), entre outros que situam o gênero textual como objeto de ensino, e apoia-se nas teorias de Marchuschi (2002, 2003, 2008, 2011).

É importante ressaltar a importância de Bakhtin (1979) como precursor dos estudos sobre gêneros textuais e, portanto, iniciaremos este capítulo com algumas considerações relevantes encontradas em seus trabalhos.

Assim sendo, segundo Bakhtin (2016), qualquer forma de manifestação linguística se dá como enunciado, ou seja, entende-se por enunciado os usos coletivos da língua e, tais usos, podem ser na forma oral ou escrita. Cada enunciado é individual, porém cada campo de utilização da língua é denominado gênero do discurso. As línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, são denominados tipos de discurso. Neste contexto, considera-se exemplo de gênero os diálogos cotidianos, a carta, o relato cotidiano, as manifestações científicas e dos gêneros literários, entre outros.

Ainda considerando gêneros como enunciados, Bakhtin os classifica em primários e secundários. Sendo os primários mais simples e os secundários mais complexos. Exemplos de gêneros primários são diálogos cotidianos, familiares, filosófico, etc. Já os secundários, romances, dramas, pesquisas científicas, etc. Como podemos observar com os exemplos, os gêneros fazem parte da sociedade, são variáveis de acordo com as atividades executadas. Se transformam e se originam a partir de atividades diversas e de outros gêneros, é bastante comum encontrarmos um gênero imbricado em outro gênero, tamanha a diversidade deles. Bakhtin (2010, p. 283) afirma que essa diversidade é determinada pelo fato de que os gêneros são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação, portanto, podemos entender que o que determina o uso de um gênero ou outro(s) são as necessidades comunicativas dos membros dentro do contexto do enunciado.

Seguindo os estudos bakhtinianos, Bronckart (1999) considera que as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem, que é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado. Uma vez que a língua é uma prática social, isto é, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre o sujeito e o

mundo, sua manifestação se dá no discurso que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais. Tais sujeitos usam a língua para promover diferentes ações de linguagem através do uso de gêneros e, assim, se guiar por objetivos mais definidos, como por exemplo, relatar um fato, informar resultados de uma pesquisa, apresentar um novo filme, entre outros. Neste contexto, temos no ensino da língua, uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objeto de ensino o texto empírico, atualizado em diferentes gêneros textuais.

De acordo com Hammond e Derewianka (2001), a palavra gênero tem uma longa história, e os autores afirmam que por muitos anos o termo foi usado para se referir a tipos particulares de literatura e outros meios de expressões criativas, como arte ou filme. Foi, mais recentemente, que ganhou contextos educacionais, ao ser usado para se referir, não apenas a textos literários, mas também a textos que se baseiam na vida cotidiana. Para Bronckart (1999), o termo texto relacionando-se ao gênero tem um significado mais complexo, porém, muito próximo às definições de Hammond e Derewianka (2001):

A noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, considerando conseqüentemente que o texto é uma unidade comunicativa de nível superior. (...) os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 1999, p. 137).

Bronckart (1999), então, defende que todo texto é construído com base no modelo de um gênero, isto é, todo texto pertence a um gênero cujas características variam conforme objetivos, interesses e questões específicas. Marcuschi (2002), por sua vez, também apresentou em uma de suas pesquisas, uma breve distinção entre os termos tipos de texto e gêneros textuais, como podemos ver no quadro 1:

Quadro 1: Distinção entre tipo de texto e gênero textual

Tipos de texto	Gêneros textuais
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 23).

Como vimos, portanto, o termo tipo de texto refere-se a construções linguísticas específicas que caracterizam determinado texto, enquanto gênero textual indica os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam características sócio comunicativas definidas pelos conteúdos, pelas propriedades funcionais, pelo estilo e pela composição próprios.

Marcuschi (2002, p. 22) define, gêneros textuais como “textos materializados, que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos e propriedades funcionais, estilo e composição característica.” Evidenciando que qualquer tipo de manifestação verbal somente é possível por algum gênero textual. O quadro 2 ilustra, resumidamente, a visão de Marcuschi (2008, p. 159) quanto a definição de gêneros textuais.

Quadro 2: Distinção de gêneros textuais segundo Marcuschi (2008)

Os gêneros textuais são entidades:	
a) dinâmicas	f) orientadas para fins específicos
b) históricas	g) ligadas a determinadas comunidades discursivas
c) sociais	h) ligadas a domínios discursivos
d) situadas	i) recorrentes
e) comunicativas	j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 159).

Notamos, então, como os gêneros textuais são complexos e de grande valor dentro do processo de ensino/ aprendizagem. Por concordarmos com as definições de Marcuschi (2002, 2008), optamos pelo uso do termo gênero textual no presente trabalho⁹.

Assim sendo, considerando as práticas escolares de ensino e aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento da competência para o uso da língua em gêneros, as mesmas passam a ter um caráter social e funcional, além disso, as escolhas dos gêneros textuais são, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011), decorrentes da capacidade do sujeito de associar três fatores: as práticas de linguagem, as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino. As práticas de linguagem referem-se às práticas sociais: as mediações comunicativas que promovem a produção da linguagem sobre os gêneros, uma vez que “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir o outro, sabemos pressentir lhe o gênero” (PINTO, 2002, p. 53). As capacidades de linguagem, por sua vez, constituem as aptidões requeridas pelo aprendiz para produzir um gênero numa determinada situação de interação. E, as estratégias de ensino, permeiam-se por meio da conscientização do aprendiz sobre as habilidades utilizadas para compreensão e aquisição de gêneros distintos.

Seguindo a mesma linha dos três fatores propostos por Dolz e Schneuwly (2011), identificamos também o conceito de Karwoski, Graydeczka e Brito (2011), que afirmam que:

todos os usuários de uma língua moldam sua fala às formas dos gêneros e reconhecem os gêneros nos usos sociais. É esse conhecimento e domínio que as pessoas têm dos gêneros, ainda que inconsciente, que possibilita a comunicação verbal, já que todo texto pode ser considerado como pertencente a determinado gênero (KARWOSKI, GRAYDECZKA e BRITO, 2011, p. 11).

Assim, podemos dizer que os gêneros textuais são parte importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que, por desempenharem funções sócio comunicativas, estabelecem relações sociais, proporcionando acesso a informações e contextos de povos e culturas diversos.

Segundo Pinto (2002, p. 54), à medida que passam a conhecer e fazer uso dos vários gêneros textuais, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o conteúdo e o contexto. Facilitando também a identificação dos gêneros nos textos e atividades propostas no LD, já que um gênero pode ser composto por vários tipos de discursos encaixados. De acordo com Bronckart (1999), a narração, por exemplo, aparece como tipo principal nos gêneros romance, novela, conto. Por outro lado, por estarem associados às atividades cotidianas e às inovações

⁹ Durante a pesquisa notamos que a terminologia pode variar entre gêneros discursivos, gêneros do discurso, gêneros textuais, portanto nos baseamos na teoria de Marcuschi e na noção de gênero textual.

tecnológicas, os gêneros também podem desaparecer ou serem reinventados, como por exemplo, o caso do gênero carta que vem sendo utilizado cada vez menos se comparado ao gênero *e-mail*.

A este processo de mutações dos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 36) deu o nome de *reversibilidade de função*, isto é, os gêneros textuais encontrados nos LDs mantêm suas “funções básicas e originais, embora não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual daquilo que aqueles gêneros fazem em seus *habitats* originais”. Em outras palavras, embora os gêneros textuais não mudem nos LDs, podem sofrer modificações na sua funcionalidade. O autor cita como exemplo a carta, a receita culinária, entre outros, que continuam sendo como são originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD, porém, não é o mesmo que se dá, por exemplo, no caso de um romance que incorpora cartas, poemas, entre outros.

Marcuschi (2008) ainda cita a visão do LD como um suporte de gêneros textuais, ou seja, ele afirma que o LD é um exemplo de um formato específico que serve de base para a fixação do gênero materializado como texto. Ademais, pontua que o suporte além de ser algo físico ou virtual, específico (como o LD) também tem a função básica de fixar o texto e, assim, torná-lo acessível para fins comunicativos. O autor enfatiza a importância da definição do termo suporte para que se evite que o mesmo seja confundido com o contexto ou com a situação na qual o gênero está inserido. Mas deixa claro que o suporte não é neutro e, portanto, o gênero não fica indiferente a ele. Como mencionamos no parágrafo anterior, o LD não altera o gênero textual, porém pode modificar sua funcionalidade.

Como vimos anteriormente, os gêneros textuais são definidos por seus propósitos, funções, intenções e interesses, são variáveis porque podem ser utilizados em diferentes contextos e situações. Além disso, os gêneros são frutos de relações complexas entre um meio, um uso e a linguagem, realizando-se por forças histórica, social, institucional e tecnológica. Os gêneros textuais, enquanto fenômenos históricos, estão vinculados à vida e à cultura social e são fundamentais no âmbito do ensino de línguas.

Assim sendo, como mencionamos na seção sobre o PCN e o PNLD, com o objetivo de sugerir mudanças no ensino-aprendizagem de LE, há competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nas aulas de LEM que se destacam por apresentarem associações com gêneros textuais e cultura. Dessa forma, de acordo, com as novas diretrizes do EM, a aprendizagem deve ser contextualizada, oportunizando ao aluno momentos de reflexão sobre sua própria cultura e a cultura mundial: “quando ensinamos a operar com um gênero,

ensinamos um modo de atuação socio discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Ademais, o ensino de aspectos culturais por meio do uso efetivo de gêneros textuais ressalta a questão da interdisciplinaridade, também bastante enfatizada no ensino de LEM e nos documentos provenientes pelo MEC, uma vez que um texto pode gerar discussões abrangendo diferentes gêneros, apresentando questões sociais e culturais, assim como afirma Bentes (2011):

O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/ pela escola, durante as atividades de ensino/ aprendizagem (BENTES, 2011, p. 105).

Portanto, de acordo com o pensamento de Bentes (2011), a compreensão do gênero em seu domínio social, sua natureza heterogênea, seus conteúdos e estrutura pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua própria autonomia, além de auxiliar também no desenvolvimento das competências/ habilidades a serem adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segunda Lima (2007), Dolz e Scheneuwly (2004, p.74) afirmam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. É assim, também, que acreditamos que deva ser concebido o papel real dos gêneros textuais nos trabalhos realizados com eles na escola. Esses autores afirmam, ainda, que a escola é um local propício para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos, além de oportunizar situações nas quais os alunos possam associar o ensino e a aprendizagem às suas práticas sociais.

Ademais, o ensino pautado em gêneros textuais pode trazer outros benefícios, como podemos observar no quadro 3:

Quadro 3: Ensino pautado em gêneros textuais segundo Antunes (2002)

O processo de ensino-aprendizagem baseado em gêneros textuais pode favorecer:

- a) a apreensão dos “fatos linguísticos-comunicativos” e não o estudo de “fatos gramaticais”, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um “programa” previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do “certo” e do “errado”, como indicativos da boa realização linguística

Fonte: Antunes (2002, p. 71).

Antunes (2002) enfatiza, portanto, a importância de um estudo contextualizado, não apenas baseado em normas gramaticais, mas pautado na compreensão e produção de textos significativos e relevantes para os alunos. Para a autora supracitada, assim como para Dolz e Scheneuwly (2011), é inteiramente pertinente que o ensino de língua favoreça “o exercício da interação humana, da participação social” (p. 73). Paltridge (2001) também evidencia a importância do estudo a partir dos gêneros textuais ao afirmar que ter conhecimento acerca do gênero textual pode levar os aprendizes a se tornarem parte de uma comunidade acadêmica na interação com membros mais experientes daquela comunidade. O conhecimento acerca dos gêneros pode, também, ajudar os aprendizes tanto a compreender o mundo real quanto a interagir com ele.

Portanto, concluímos que os conceitos de gêneros textuais, aqui apresentados, interagem harmoniosamente ao conceito de cultura dado por Motta-Roth (2011, p.159), que afirma que “cultura é um sistema, um conjunto de processos sociais dinâmicos e sujeitos a mudança, pois não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais”, assim sendo gêneros textuais, cultura e língua podem harmoniosamente inter-relacionar-se em um LD.

Vejamos, portanto, na próxima seção um estudo sobre cultura, suas conceituações e definições no decorrer da história.

1.5 CULTURA E SUAS CONCEITUAÇÕES

Por ser um termo multidisciplinar, isto é, podendo ser empregado em diferentes áreas como antropologia, sociologia, história, pedagogia, entre outras, a palavra cultura não é de

fácil definição. Assim sendo, este capítulo apresenta um breve estudo da evolução dos conceitos de cultura no decorrer da história até chegar nas visões contemporâneas relacionando-o à aprendizagem de línguas.

A palavra cultura vem do latim *culturam*, que significa cultivo e, portanto, até o século XVI era apenas associada ao cultivo da terra. Conforme os anos passaram e com a mudança do campo para a cidade, ainda nesta mesma época, o termo cultura passou a ser usado como uma metáfora para o cultivo do espírito e desenvolvimento da mente (SALOMÃO, 2015).

No século XVIII na Europa, intelectuais alemães passaram a utilizar a palavra para se referirem às suas práticas intelectuais e artísticas. De acordo com Dourado e Poshar (2010, p. 36), esse conceito de cultura emergente do final do século XVIII e início do século XIX, articulado pelos historiadores e filósofos alemães com base no Iluminismo, apoiado no conceito francês, tornou-se o conceito clássico de cultura. Além disso, ia de contrapartida aos termos *civilization* e *bildung*, sendo o primeiro associado ao refinamento de maneiras típicas das classes dominantes e, o segundo, ao desenvolvimento mental individual.

Assim sendo, ainda durante o século XVIII envolvido pelo espírito iluminista, o termo cultura também começa a ser utilizado para designar o desenvolvimento das faculdades humanas, através de obras artísticas e práticas, correspondentes ao termo civilização, além do comportamento social voltado para o cidadão educado e ordenado. Cultura e civilização eram, respectivamente, sinônimos de progressos individuais e coletivos, particularista e universalista, como ilustrou Bauman (2013):

Segundo o conceito original, a “cultura” seria um agente da mudança do status quo, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal. O propósito inicial do conceito de “cultura” não era servir como registro de descrições, inventários e codificações da situação corrente, mas apontar um objetivo e uma direção para futuros esforços. O nome “cultura” foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar o “povo”, ou seja, os que estão na “base da sociedade”, daqueles que estão no topo (BAUMAN, 2013, p. 12).

Já no século XIX, cultura passa do universal para o individual, ligada às artes, religiões, valores distintos etc. Segundo Bauman (2013), a cultura agora é capaz de se concentrar em atender às necessidades dos indivíduos, resolver problemas e conflitos individuais com os desafios e problemas da vida das pessoas.

Segundo Cuche (2002), Edward Burnett Tylor (1832-1917) é considerado o fundador da antropologia britânica e, seguindo a concepção universalista, definiu cultura como todo

complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Por outro lado, na antropologia americana e com uma visão particularista, Franz Boas (1858-1942), através de pesquisas etnográficas, concluiu que para compreender as diferenças entre as comunidades era necessário um estudo de costumes específicos das mesmas, daí a importância de buscar explicações no contexto cultural e considerar a existência de várias culturas (plural) e não de uma cultura universal. Seguindo essa premissa, nos anos 30, Sapir e Whorf criaram a teoria do relativismo linguístico, na qual cada sociedade e grupo humano desenvolve-se de acordo com suas próprias necessidades e interações.

O linguista e antropólogo alemão Edward Sapir (1884-1939) foi um dos primeiros estudiosos a relacionar cultura e linguagem, afirmando que o comportamento cultural seria incompreensível sem a mediação da linguagem; já que a cultura é um sistema de comunicação. Foi somente após a Segunda Guerra Mundial que, segundo Kumaravadivelu (2003), percebeu-se a necessidade do ensino de aspectos culturais juntamente com a aprendizagem de línguas, devido ao crescimento significativo do comércio e da comunicação internacional.

Nos anos 50 e 60, estabeleceu-se uma diferença entre Cultura com “C” maiúsculo e cultura com “c” minúsculo. A primeira representava todo o complexo de comportamento tradicional que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos, pela raça humana e é apreendido sucessivamente, permitindo o repassar de conhecimentos de uma geração para outra, enquanto a segunda seria usada para referir-se a formas de comportamento que são características de certa sociedade, certa área ou determinado período de tempo, permitindo que um dado grupo fosse identificado por seus traços culturais.

Cultura, então, não é sobre informação ou coisas, sobre ações e compreensão. A fim de aprender sobre cultura é necessário dedicar-se a práticas linguísticas e não linguísticas da cultura e compreender a maneira de viver em um contexto cultural específico¹⁰ (KRAMSCH, 1993; LIDDICOAT, 1997, *apud* LIDDICOAT, 2011, p. 838)

O breve levantamento histórico apresentando teve como objetivo mostrar o desenvolvimento do conceito de cultura para melhor entendermos sua relação com o ensino de línguas, que será discutida na próxima seção.

¹⁰ Tradução nossa de “*Culture, then, is not about information and things; it is about actions and understanding. In order to learn about culture, it is necessary to engage with the linguistic and non-linguistic practices of the culture and to gain insights about the way of living in a particular cultural context*”.

1.6 CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Considerando a evolução do termo cultura abordada na seção anterior, podemos inferir que a cultura nos ajuda a nos conhecermos e a conhecermos o outro, além de promover a interação entre pessoas, línguas e identidades.

A teoria de aprendizagem cultural manifesta-se como prioritária, já que para se obter uma total compreensão da língua estrangeira advoga-se a necessidade de uma compreensão do contexto cultural no qual ela foi produzida (TAVARES, 2006). Aprender apenas a estrutura da língua não é o suficiente, pois o mundo globalizado no qual vivemos atualmente exige conhecimentos que vão além do desenvolvimento e prática das habilidades comuns ao ensino-aprendizagem de uma língua. Exige do aprendiz e do professor conhecimentos que envolvam aspectos cotidianos do idioma.

No artigo *Language and Culture*, Claire Kramsch (2011) apresenta um estudo detalhado da relação entre língua e cultura. A autora afirma que até os anos 70, o ensino de línguas era totalmente voltado para a linguística e não considerava as culturas estrangeiras, uma vez que língua era tratada como habilidade e não como entendimento cultural.

Entre as décadas de 70 e 90, a cultura passou a ser encontrada no significado que falantes, ouvintes, escritores e leitores davam a ela através do discurso verbal, de artigos ou discursos políticos. Ainda de acordo com a autora, para compreender cultura era necessário entender tanto os contrastes universais quanto os específicos da língua utilizada no discurso.

Nesta mesma época na Europa, Byram e Zarate (1997) apresentaram o conceito de competência intercultural voltado para estudos culturais e antropologia cultural e, posteriormente, Byram (1997, 2003), Byram e Fleming (1998), e Guilherme (2000) “transformam” o conceito em competência intercultural comunicativa. Segundo Kramsch (2011), no mundo globalizado, com tantas divergências e necessidades, a comunicação intercultural não acontece mais apenas entre dois interlocutores de duas culturas diferentes, mas como um sistema complexo de significados multilíngues emergentes com resultados imprevisíveis.

Ainda, na Europa, especificamente nos países falantes de alemão, de acordo com os estudos de Risager (2014), surgiu o movimento cultural *linguaculture* (ou *linguaculture*) que defendia que a língua deveria estar intimamente relacionada a nação, pessoas e cultura. Já nos Estados Unidos, ao contrário da Europa que promovia tolerância e cidadania através da competência intercultural, o foco estava na participação e na colaboração voltadas para o indivíduo, tomando uma dimensão individualista e instrumental. Na Austrália, no entanto, a

aprendizagem intercultural tornou-se o principal objetivo pedagógico para os educadores que buscavam preparar os cidadãos para o mundo.

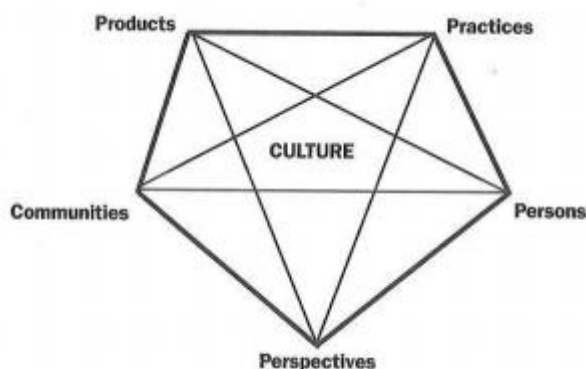
Kramersch (2011) ainda aborda a cultura *on-line*, mencionando que esta está afetando cada vez mais nosso senso de quem somos e quem fomos, assim como nossa compreensão da cultura a nossa volta. A tecnologia que deveria quebrar as barreiras culturais, por sua vez, está criando novas culturas de inclusão e exclusão e suas próprias fronteiras. A autora mostra, assim, como língua e cultura foram, no decorrer do tempo, se interligando e se tornando uma questão complexa.

“A indissociabilidade entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, no qual urge uma educação intercultural, em que cultura e língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada” (DOURADO E POSHAR 2010, p. 34). Concordamos tanto com Kramersch (2011) quanto com Dourado e Poshar (2010) que acreditam na aprendizagem de uma língua associada aos seus aspectos culturais.

Ainda sob a perspectiva do aprendizado intercultural, Liddicoat (2011, p. 838) afirma que “o ensino de uma língua se torna um processo para explorar maneiras da língua e cultura se relacionarem com as realidades vividas – tanto a realidade do aprendiz quanto aquela da comunidade alvo”. Aprender um novo idioma implica não apenas na aquisição das habilidades da língua por parte do aprendiz. Implica também na utilização social e cultural desse idioma, uma vez que vivemos em um mundo multicultural onde a comunicação e ligação entre os povos acontece cada vez mais rápido devido ao acesso tecnológico.

Moran (2001) também defende que a cultura está relacionada com o contexto social em que as pessoas vivem. Para tanto, ele utiliza cinco dimensões para definir o que é cultura, conforme podemos ver na figura 1.

Figura 1: *The Five Dimensions of Culture* (As Cinco Dimensões da Cultura).



Fonte: Moran (2001, p. 23).

Ao propor a figura acima, Moran explica cada uma das dimensões (produtos, práticas, perspectivas, comunidades, pessoas), como descreveremos a seguir.

Os produtos (*products*) englobam tudo aquilo que é produzido ou adotado pelos membros da comunidade, assim como as plantas e os animais. Tais produtos são considerados tangíveis ou intangíveis, como por exemplo ferramentas, roupas, documentos, língua escrita e falada, música, etc.

As práticas (*practices*), verbais ou não verbais, referem-se a ações, interações produzidas pelos membros de tal cultura tanto individualmente quanto com outros. Estas práticas envolvem língua e outras formas de comunicação bem como ações relacionadas a grupos sociais e uso dos produtos.

As perspectivas (*perspectives*), explícitas ou implícitas, envolvem as percepções, crenças, valores e atitudes que guiam pessoas e comunidades às práticas culturais. As perspectivas promovem significado e orientam a visão de mundo.

As comunidades (*communities*) englobam contextos sociais específicos, circunstâncias e grupos (família, partido político, clube, etc.) que desempenham práticas culturais, como por exemplo cultura nacional, língua, gênero, raça, religião, etc. Estas comunidades estão sempre em contato umas com as outras.

As pessoas (*persons*) são os membros individuais que, com suas identidades culturais específicas, se aproximam e se separam de outros membros da cultura que, por sua vez, pode ser tanto individual quanto coletiva, tanto psicológica quanto social.

É importante mencionarmos que língua se encaixa em três categorias: produto, prática e comunidade, justamente por ser um meio de interação, falado ou escrito, produzido entre pessoas de diferentes comunidades e/ ou comunidades específicas que desempenham práticas culturais.

Moran afirma que é possível compreender o que é cultura, ou fenômeno cultural, a partir de qualquer ligação entre as cinco dimensões. Ele apresenta a seguinte definição:

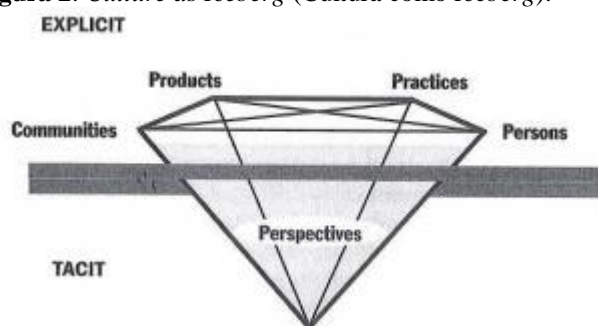
Cultura é a maneira de viver de um grupo de pessoas, consistindo de um conjunto compartilhado de práticas associadas a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de perspectivas sobre o mundo e alocada em contextos sociais específicos (MORAN, 2001, p. 24).¹¹

¹¹ Tradução nossa de “*Culture is the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts*” (MORAN, 2001, p. 24).

Concordamos com a definição de Moran (2001), visto que cultura é um termo bastante complexo e não pode ser definido apenas como hábitos ou costumes de um povo, cultura envolve tanto aspectos tangíveis quanto intangíveis.

Ainda estudando as cinco dimensões, Moran (2001) observa que muitas perspectivas ficam implícitas, sem serem ditas ou compartilhadas: produtos culturais, práticas, pessoas, comunidades e algumas perspectivas são visíveis ou tangíveis, enquanto muitas perspectivas são tácitas – invisíveis ou intangíveis. Para melhor ilustrar seus estudos, Moran (2001) utiliza a metáfora do iceberg, como podemos observar na figura 2.

Figura 2: *Culture as Iceberg* (Cultura como *Iceberg*).



Fonte: Moran (2001, p. 27).

Ao observarmos a imagem e relacionarmos com o ensino de línguas, notamos que tudo o que está explícito faz parte do cotidiano do professor que, por sua vez, deve promover maneiras de interação entre esses componentes para que consiga, direta ou indiretamente, suprir as perspectivas dos alunos e suas próprias.

Tanto as cinco dimensões quanto o *iceberg* foram utilizados para ilustrar a definição de cultura, mostrando que essa definição pode ser variada de acordo com as combinações feitas entre as dimensões, por exemplo, e que nem todas serão objetivas ou de fácil compreensão. Fica evidente que assim como definir cultura não é uma tarefa fácil, ensiná-la também exige conhecimento e segurança por parte do professor.

Kumaravadivelu (2003, p. 208), ao falar sobre realismo cultural e estratégias instrucionais, aponta que “uma forma para criar e manter o interesse do aluno, e, ao mesmo tempo, promover consciência cultural global no mesmo é elaborar tarefas e projetos voltados para dicotomias familiares e temas populares”.¹² Pensamento esse que vai ao encontro das

¹² “(...) one way of creating and sustaining student interest and at the same time promoting global cultural consciousness in them is to design tasks and projects centered in familiar dichotomies and popular themes” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 208).

diretrizes propostas na BNCC, que sugere um ensino pautado em atividades interdisciplinares que promovam reflexões sobre temas atuais.

Para Byram e Morgan (1994, apud TAVARES, 2006, p. 23) há três linhas básicas de pesquisa sobre o ensino de cultura e língua. A primeira defende que o uso de elementos culturais em sala de aula influenciará positivamente o fator afetivo dos alunos. A segunda defende a utilização de padrões de comportamentos culturais da língua alvo para evitar situações constrangedoras. E a terceira defende um equilíbrio entre a aprendizagem de língua e de cultura, equiparando tal aprendizado. Esta terceira, de certa forma, vai em direção oposta ao pensamento de Kramsch (1993), que defendia uma visão de mundo e cultura que não fosse embasada nos princípios da cultura da língua alvo nem da língua nativa, mas que houvesse, então, a criação de uma “terceira cultura”:

Um lugar que preserva a diversidade de estilos, propósitos, e interesses entre os aprendizes, e a variedade de culturas locais de ensino. Este lugar tem que ser despido das tendências hegemônicas de grandes estruturas políticas e institucionais que se esforçam para cooptar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em nome de termos mal definidos como “interesse nacional” ou “competitividade econômica”. (KRAMSCH, 1993, p. 247).

Vale ressaltar que a teoria da “terceira cultura” ou “terceiro lugar” foi posteriormente reformulada por Kramsch (2009), como verificado por Salomão (2015), ao descrever a existência do sujeito multilíngue, isto é, aquele que fala ou entende várias línguas e, portanto, as usariam em vários contextos.

Kramsch (2011) ao falar sobre a prática da linguística aplicada menciona a dificuldade dos professores de línguas em ensinar cultura por não ter conhecimento do assunto ou por não saber como abordá-lo. Com a popularização da cultura e da criação de subculturas e culturas híbridas, lidar com este assunto está se tornando uma tarefa cada vez mais complexa. Além disso, muitas pessoas tendem a estereotipar povos e costumes e trata-los como aspectos culturais, por exemplo, é muito comum pessoas de outros países acharem que no Brasil todas as pessoas gostam de futebol ou carnaval. Kumaravadivelu (2003) evidencia a forte tendência da estereotipação dos alunos asiáticos, exemplificando questões como a obediência à autoridade, falta de pensamento crítico e falta de interação em sala de aula.

Considerando todos os conceitos de cultura apresentados nas seções anteriores, começamos a refletir se o que os livros didáticos apresentam seriam realmente considerados exemplos de aspectos culturais ou, se na verdade, seriam estereótipos. Assim sendo, vejamos sugestões sobre maneiras de ensinar cultura e não simplesmente estereotipar alguns conceitos.

Dourado e Poshar (2010) propõem a criação de eventos comunicativos espontâneos para evitar a falsa impressão de que todos os membros de uma cultura específica se comportam ou falam da mesma maneira. Eles sugerem que situações comunicativas sejam criadas através da utilização de corpora real em diferentes regiões do país e diferentes contextos para, assim, compreender os diferentes padrões regionais e culturais de interação social. As autoras ainda afirmam que é função do professor problematizar para que o aluno perceba que as identidades socioculturais dos indivíduos são construídas nas práticas da linguagem e influenciadas pela cultura materna.

Oliveira (2012) destaca que ensinar cultura é muito mais do que transmitir informações sobre os países. Requer atividades que desenvolvam a competência comunicativa intercultural¹³ nos alunos e que, acima de qualquer coisa, os professores acreditem que isto é importante, que saibam como fazer e que possam, de fato, colocar em prática em seu contexto de ensino.

Finalizamos aqui nossas considerações sobre cultura e, no capítulo a seguir, apresentaremos a metodologia da pesquisa, sua natureza e a descrição do LD escolhido para análise, bem como considerações acerca do guia didático.

¹³ Segundo Byram & Fleming (2001), o falante intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e entidades culturais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e também com o ambiente. É sob essa perspectiva que os autores propõem orientar os estudantes de idiomas estrangeiros para uma formação como falantes interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo, relataremos a natureza da pesquisa, seu contexto, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para a análise do corpus selecionado. Para isso, organizamos o capítulo em quatro partes: natureza da pesquisa, o livro didático analisado, o guia do professor e procedimentos de análise.

2 NATUREZA DA PESQUISA

Esta investigação define-se como documental, pois baseia-se em um LD, em uma perspectiva qualitativa interpretativa. É importante ressaltar que um levantamento numérico também foi feito para que tenhamos noção da quantidade de tipos de gêneros e quantas vezes os mesmos aparecem em cada unidade do LD, porém este levantamento foi utilizado apenas para facilitar a análise dos gêneros textuais, sem relevância para as interpretações feitas na análise da pesquisa. Não a caracterizamos, portanto, como uma pesquisa quantitativa.

Gerhardt e Silveira (2009) apresentam características importantes sobre a pesquisa qualitativa, como mencionamos a seguir:

- objetivação do fenômeno;
- hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar* (gripo nosso);
- precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno;
- observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural;
- respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores;
- suas orientações teóricas e seus dados empíricos;
- busca de resultados os mais fidedignos possíveis;
- oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Temos, então, uma pesquisa pautada na análise de um LD, com resultados descritivos, a partir do detalhamento dos gêneros textuais analisados, juntamente com a assimilação entre gênero e aspecto cultural e, finalmente a exposição dos resultados.

Considerando que as perguntas de pesquisa, os objetivos e os procedimentos devam estar interligados, esta pesquisa surgiu conforme apresentado no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Origem da Pesquisa

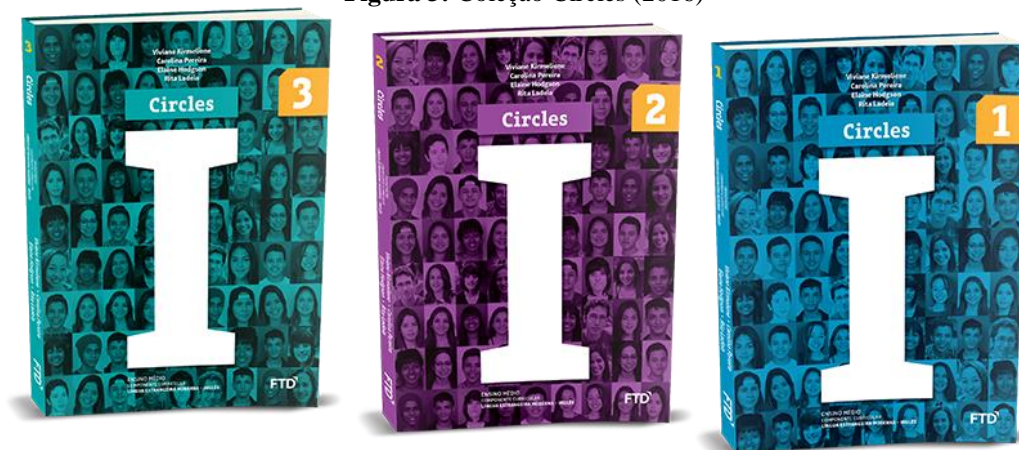
Perguntas de pesquisa	Objetivos	Registros e procedimentos
Quais gêneros textuais estão presentes no livro didático <i>Circles I</i> (2016)?	Analisar quais gêneros textuais contribuem para a identificação dos aspectos culturais.	Análise do banco de gêneros e dos capítulos do livro do aluno.
Como os diferentes gêneros textuais utilizados no livro <i>Circles I</i> (2016) contribuem para abordar o componente cultural em sua proposta de ensino?	Verificar como os gêneros textuais propostos valorizam a abordagem cultural.	Análise dos capítulos do livro do aluno, com ênfase na seção <i>Culture Heritage</i> e do guia didático.

Fonte: Elaboração nossa.

Para que a análise do corpus fosse feita adequadamente, além de um estudo sobre cultura e seu desenvolvimento no decorrer dos anos e no ensino de línguas, também foi feito um estudo sobre gêneros textuais e diferenças entre livro didático e material didático.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO CIRCLES VOLUME 1

O corpus desta pesquisa, o livro didático *Circles* (2016) volume I, compõe o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. O material é composto pelo livro do aluno, manual do professor e por um CD de áudio. Vale ressaltar que este estudo se baseou no livro e no guia didático. Na figura 3, a seguir, apresentamos as capas dos três volumes da coleção.

Figura 3: Coleção Circles (2016)

Fonte: Editora FTD: <https://pnld.ftd.com.br/detalhes.php?id=10>. Acesso em 05/01/2018.

Essas capas referem-se ao livro do aluno, uma vez que o livro do professor traz, em letras maiúsculas, no canto superior direito da capa as palavras “MANUAL DO PROFESSOR”. Além disso, em todos os livros é possível, também, encontrarmos na capa a identificação dos volumes em algarismos arábicos, os nomes das autoras, bem como a editora

responsável pela publicação (FTD) e informações sobre o público alvo e o componente curricular a ser estudado: ensino médio, língua estrangeira moderna – inglês. É possível também percebermos que há variação nas cores dos volumes, atribuindo uma cor diferente para cada volume, ajudando alunos e professores a mais facilmente distingui-los.

Cada volume da coleção apresenta seis unidades com 18 páginas cada. As unidades são voltadas para o desenvolvimento das habilidades receptivas (leitura e compreensão oral) e produtivas (produção oral e escrita) com variedade de temas, conforme podemos ver no quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Unidades – Coleção *Circles* (2016)

	Circles 1	Circles 2	Circles 3
Unit 1	<i>Who am I?</i>	<i>This is my Life</i>	<i>Consumption and Consumerism – How much is Enough?</i>
Unit 2	<i>Is Love Everywhere?</i>	<i>Much Beyond the Big Screen</i>	<i>Technology is All Around</i>
Unit 3	<i>Diversity: Much Beyond Stereotypes</i>	<i>Youth for Change</i>	<i>Heading Towards Financial Literacy</i>
Unit 4	<i>Nutrition: What is Good for You?</i>	<i>Can We Reinvent Urban Mobility?</i>	<i>Street Art</i>
Unit 5	<i>On the Way to Gender Equality</i>	<i>Healthy Mind in a Healthy Body</i>	<i>Work and Youth: Challenges and Opportunities</i>
Unit 6	<i>People in Our Lives</i>	<i>Every Day is Earth Day</i>	<i>Immigration: Push and Pull Factors.</i>

Fonte: Adaptado de Kirmeliene *et al* (2016).

Considerando os temas apresentados no quadro, notamos que eles são bastante variados, abordando assuntos atuais. No volume 1, podemos traduzir os temas como: *Quem sou eu?*; *O amor está por todo parte?*; *Diversidade: muito além de estereótipos*; *Nutrição: o que é bom para você?*; *A caminho da igualdade de gêneros e Pessoas em nossas vidas*. No volume 2, temos *Esta é minha vida*; *Muito além da telona*; *Juventude para a mudança*; *Podemos reinventar a mobilidade urbana?*; *Mente sã em um corpo são e Todo dia é dia da Terra*. E, finalmente, no volume 3 os temas em português podem ser traduzidos como: *Consumo e Consumismo – Quanto é o bastante?*; *Tecnologia está por toda parte*; *Rumo ao aprendizado financeiro*; *Arte de rua*; *Trabalho e juventude: desafio e oportunidades e Imigração: fatores positivos e negativos*. As autoras da coleção afirmam que, embora os temas estejam em inglês, há, nas páginas de abertura de cada unidade, questões em português para exploração das imagens e do tema.

Cada unidade de cada volume da coleção é composta por nove seções que se relacionam entre si, trazendo breves explicações sobre os objetivos de cada uma. Por exemplo, na unidade 1 do volume 1, a abertura é feita com uma discussão sobre a identidade

na adolescência; seguida de uma reflexão entre os alunos sobre como se veem. Em seguida, as autoras propõem a leitura e uma breve análise de um relatório referente a uma pesquisa demográfica sobre a população adolescente mundial e uma redação feita por um adolescente indígena, além de exercícios de vocabulário. Nas próximas seções, são propostas atividades de compreensão oral (*listening*) a partir de um trecho de um *vlog* sobre a busca pela identidade e a elaboração de perguntas e respostas a uma enquete direcionada a adolescentes para, depois, compartilhá-las usando um gráfico. A partir dos resultados da enquete, compartilhá-los oralmente e, ao final da unidade, fazer uma autoavaliação a fim de “ter uma visão mais clara do seu processo de aprendizagem, caminhando no sentido de se tornar mais autônomo e crítico” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 173). No quadro 6, encontramos as nove seções e uma breve explanação sobre cada uma delas.

Quadro 6: Seções – Coleção Circles

Seções	Conteúdo das seções
Abertura	<i>Brainstorming</i> sobre o tema da unidade.
<i>Warm-up</i>	Introdução e reflexão sobre o tema central da unidade.
<i>Reading</i>	Leitura e compreensão de textos oriundos de diversos gêneros.
<i>Vocabulary</i>	Contextualização do vocabulário presente nas seções receptivas.
<i>Listening</i>	Compreensão oral a partir de gêneros orais diversificados.
<i>Speaking</i>	Atividades de interação oral próximas à realidade do aluno.
<i>Writing</i>	Elaboração de texto, conforme etapas da produção textual.
<i>Wrap-up</i>	Discussões sobre os temas abordados
<i>Self-assessment</i>	Autoavaliação, reflexão sobre o próprio aprendizado na língua materna.

Fonte: Adaptado de Kirmeliene *et al* (2016).

Das nove seções apresentadas no quadro 6, apenas cinco possuem uma ordem fixa no LD, são elas: Abertura, *Warm-up* e *Reading*, sempre no início das unidades e, no final, sempre encontramos as seções *Wrap-up* e *Self-assessment*. As demais seções (*Vocabulary*, *Listening*, *Speaking* e *Writing*) ocorrem conforme o tema da unidade.

No decorrer das unidades ainda é possível encontrar, conforme necessário e o tema abordado, *boxes* com informações relevantes. Nesses boxes, encontramos conteúdos referentes a gramática (*grammar*), pronúncia (*pronunciation*), cultura (*cultural heritage*), dicas de linguagem (*language tips*), expressões idiomáticas (*speaking stems*), estratégias de desenvolvimento (*developing strategies*), expansão (*expansion*) e informação extra (*further information*). A seguir, no quadro 7, apresentamos estes boxes com uma breve explicação sobre cada um.

Quadro 7: Boxes – Coleção *Circles* (2016)

Boxes	Conteúdo dos boxes
<i>Grammar</i>	Abordagem indutiva da gramática da unidade.
<i>Pronunciation</i>	Apresentação de aspectos relevantes da pronúncia.
<i>Cultural Heritage</i>	Apresentação de dicas e informações culturais relacionadas ao tema da unidade.
<i>Language Tips</i>	Informação específica sobre a língua.
<i>Speaking Stems</i>	Sugestão de expressões a serem usadas na produção oral.
<i>Developing Strategies</i>	Sugestão de estratégias a serem empregadas nas atividades.
<i>Expansion</i>	Informações extras sobre a atividade ou o texto
<i>Further Information</i>	Recomendações de <i>websites</i> , filmes, músicas, livros, etc.

Fonte: Adaptado de Kirmeliene *et al* (2016).

Estes boxes são apresentados de forma variada, conforme necessidade, de acordo com as estruturas gramaticais e questões trabalhadas na unidade, como cultura por exemplo, como podemos ver na afirmação das autoras: “buscamos flexibilizar e adaptar, sempre que possível, o tratamento desses assuntos de acordo com os temas e aspectos linguísticos e culturais tratados” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 170).

No final de cada livro, ainda encontramos outros boxes que auxiliam o aluno em relação a estruturas gramaticais (*grammar reference*), literatura (*world of literature*), vestibulares (Enem/ vestibulares), glossário (*glossary*), transcrições dos áudios (*audio scripts*) símbolos do alfabeto fonético (*international phonetic alphabet – IPA*) e lista de verbos irregulares (*Irregular Verb List*), como podemos ver no quadro 8:

Quadro 8: Outros Boxes – Coleção *Circles* (2016)

<i>Grammar reference</i>	Conceitos gramaticais de cada unidade.
<i>World of Literature</i>	Trechos de obras literárias.
Enem/ Vestibulares	Preparação para o ENEM e vestibulares com exercícios de interpretação de texto.
<i>Glossary</i>	Transcrição fonética, definição e tradução do significado das principais palavras da unidade.
<i>Audio Scripts</i>	Transcrição dos áudios das unidades.
<i>International Phonetic Alphabet (IPA) Chart</i>	Símbolos do alfabeto fonético usados nas transcrições fonéticas da coleção.
<i>Irregular Verb List</i>	Lista de verbos irregulares.

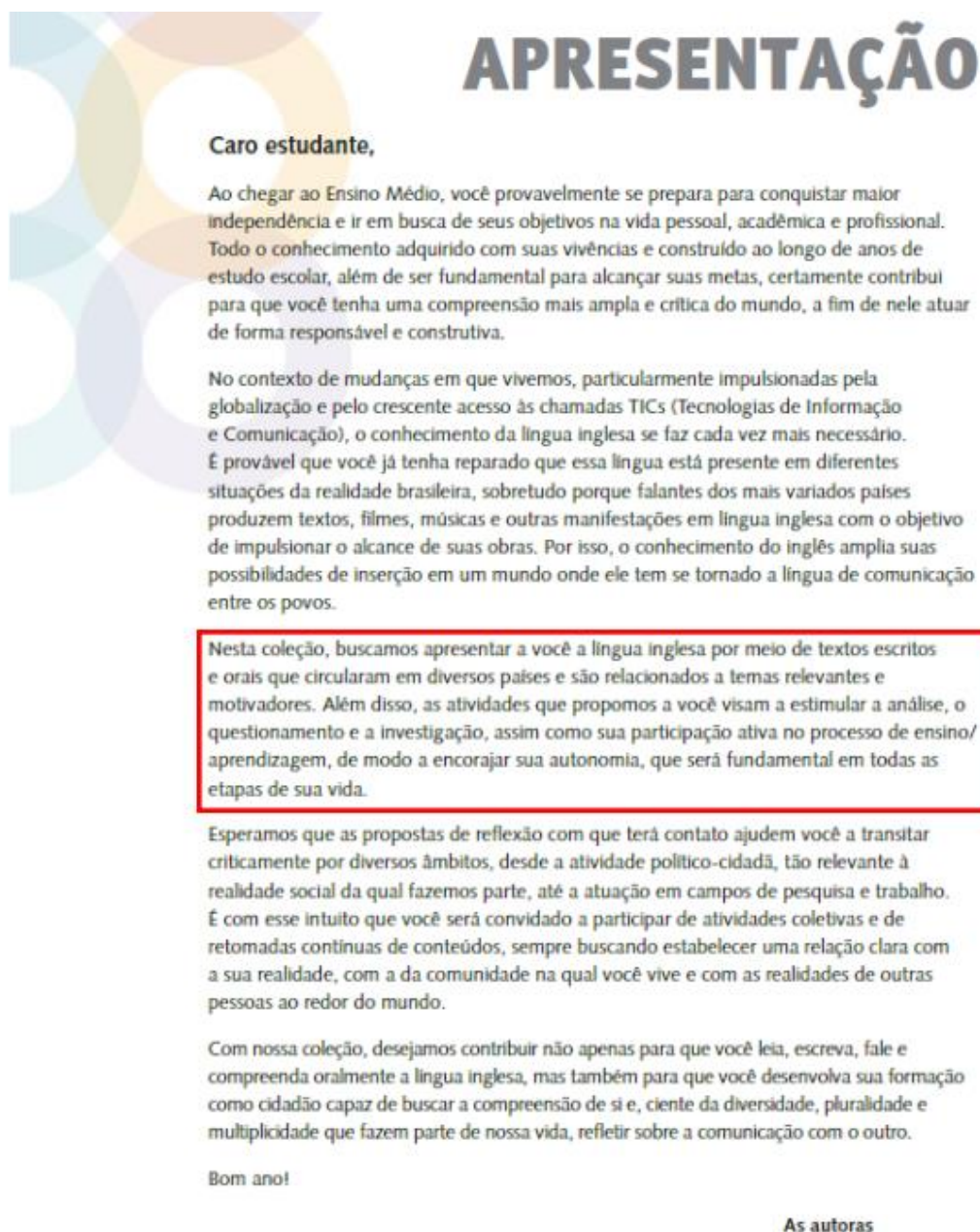
Fonte: Adaptado de Kirmeliene *et al*, 2016.

O quadro 8 apresenta as seções finais contidas nos três volumes da coleção. Nestas seções, é possível encontrar materiais para consulta com conteúdos gramaticais explicados em português, porém contextualizados conforme cada unidade. Também encontramos a possibilidade de leitura, análise e interpretação de textos autênticos da literatura mundial em inglês, além de questões dos principais exames e vestibulares do Brasil, assim como definições contextualizadas dos termos e expressões mais importantes à compreensão dos

textos e das atividades presentes nas unidades. Ademais, as seções finais ainda trazem as transcrições dos textos orais de cada unidade, com os registros de marcas características da oralidade, além dos símbolos utilizados nas transcrições fonéticas e, finalmente, uma lista com a conjugação dos principais verbos irregulares do inglês.

De acordo com o PNLD (2017, p. 49), a coleção, ao alinhar-se à visão sociointeracionista de linguagem, privilegia um ensino que propicia discussões acerca de questões socialmente relevantes, ou seja, sua proposta pedagógica valoriza a capacidade crítica dos estudantes. Assim sendo, propõe um papel mediador para o professor, trazendo o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na construção da autonomia do mesmo, como podemos ver na carta de apresentação das autoras para os alunos no início de cada livro, considerando a parte destacada, na figura 4:

Figura 4: Apresentação – Coleção *Circles* (2016)



APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

Ao chegar ao Ensino Médio, você provavelmente se prepara para conquistar maior independência e ir em busca de seus objetivos na vida pessoal, acadêmica e profissional. Todo o conhecimento adquirido com suas vivências e construído ao longo de anos de estudo escolar, além de ser fundamental para alcançar suas metas, certamente contribui para que você tenha uma compreensão mais ampla e crítica do mundo, a fim de nele atuar de forma responsável e construtiva.

No contexto de mudanças em que vivemos, particularmente impulsionadas pela globalização e pelo crescente acesso às chamadas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), o conhecimento da língua inglesa se faz cada vez mais necessário. É provável que você já tenha reparado que essa língua está presente em diferentes situações da realidade brasileira, sobretudo porque falantes dos mais variados países produzem textos, filmes, músicas e outras manifestações em língua inglesa com o objetivo de impulsionar o alcance de suas obras. Por isso, o conhecimento do inglês amplia suas possibilidades de inserção em um mundo onde ele tem se tornado a língua de comunicação entre os povos.

Nesta coleção, buscamos apresentar a você a língua inglesa por meio de textos escritos e orais que circularam em diversos países e são relacionados a temas relevantes e motivadores. Além disso, as atividades que propomos a você visam a estimular a análise, o questionamento e a investigação, assim como sua participação ativa no processo de ensino/aprendizagem, de modo a encorajar sua autonomia, que será fundamental em todas as etapas de sua vida.

Esperamos que as propostas de reflexão com que terá contato ajudem você a transitar criticamente por diversos âmbitos, desde a atividade político-cidadã, tão relevante à realidade social da qual fazemos parte, até a atuação em campos de pesquisa e trabalho. É com esse intuito que você será convidado a participar de atividades coletivas e de retomadas contínuas de conteúdos, sempre buscando estabelecer uma relação clara com a sua realidade, com a da comunidade na qual você vive e com as realidades de outras pessoas ao redor do mundo.

Com nossa coleção, desejamos contribuir não apenas para que você leia, escreva, fale e compreenda oralmente a língua inglesa, mas também para que você desenvolva sua formação como cidadão capaz de buscar a compreensão de si e, ciente da diversidade, pluralidade e multiplicidade que fazem parte de nossa vida, refletir sobre a comunicação com o outro.

Bom ano!

As autoras

Fonte: Kirmeliene et al, 2016, p. 3, destaque nosso.

Nesta carta, figura 4, também é possível reconhecemos o destaque para a importância da língua inglesa no mundo atual, considerando fatores como a globalização e o acesso às tecnologias, bem como a relevância da realidade do aluno e das possíveis relações da mesma com as de outras pessoas ao seu redor e do mundo. Ainda notamos, na parte destacada em vermelho, a importância da utilização de textos no processo do ensino interdisciplinar, voltado para o desenvolvimento da autonomia do aluno, como proposto tanto no PCNEM+ quanto na BNCC.

2.2 O MANUAL DO PROFESSOR

No manual do professor, é possível encontrar a reprodução do livro do aluno, com sugestões de respostas e orientações pedagógicas, além do guia didático que, por sua vez, apresenta conceitos acerca da língua inglesa, considerações importantes sobre cada seção do livro e explicações detalhadas sobre cada uma das unidades, apresentando os objetivos de cada uma e sugestões de atividades assim como informações adicionais relevantes. Na figura 5, temos a imagem do sumário do guia didático, ilustrando sua organização.

Figura 5: Sumário Guia Didático – Coleção *Circles* (2016)

SUMÁRIO	
VISÃO GERAL DA COLEÇÃO	p. 163
INTRODUÇÃO	p. 163
I. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA COLEÇÃO	p. 164
a. Conceito de linguagem e língua e suas relações com o ensino-aprendizagem	p. 165
b. Relação professor-estudante	p. 166
c. <i>World Englishes</i>	p. 166
d. Multiletramentos críticos e interdisciplinaridade	p. 168
e. (Auto)Avaliação e autonomização	p. 169
f. O uso da língua materna nas aulas de inglês	p. 170
II. A ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO E A ESTRUTURA DAS UNIDADES	p. 170
Abertura	<i>Grammar Reference</i>
Warm-up	<i>World of Literature</i>
Reading	Enem / Vestibulares
• Pre-reading	<i>Glossary</i>
• While-reading	<i>Audio Scripts</i>
• Post-reading	<i>IPA Chart</i>
Vocabulary	<i>Irregular Verbs List</i>
Listening	Banco de Gêneros (somente no Manual do Professor)
Speaking	<i>Project</i> (somente no Manual do Professor)
Writing	Sugestões de leitura (somente no Manual do Professor)
Wrap-up	
Self-Assessment	
Boxe Grammar	
Outros boxes	
• Pronunciation	
• Cultural Heritage	
• Language Tips	
• Speaking Stems	
• Developing Strategies	
• Expansion	
• Further Information	
• Glossary	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 176
OBJETIVOS E SUGESTÕES POR UNIDADE	p. 179
WORLD OF LITERATURE	p. 213
BANCO DE GÊNEROS	p. 219
SUGESTÕES DE LEITURA	p. 248

Fonte: Kirmeliene *et al*, 2016, p. 162.

Segundo as autoras, a introdução e os princípios norteadores da coleção, apresentam ao professor um breve referencial teórico acerca da importância do aprendizado da língua inglesa por meio de diferentes mídias, faladas e escritas, para que os alunos tenham a oportunidade de promover sua própria cultura e tomar conhecimento da cultura do outro. Nas palavras das autoras: “o ensino precisa, principalmente, promover o respeito aos valores e culturas dos estudantes, ao mesmo tempo que lhes oferece oportunidades para reconhecer e respeitar os valores e culturas de outros povos” (KIRMELIENE *et al.*, 2016, p. 163).

As referências bibliográficas, assim como a introdução, os princípios norteadores da coleção e as sugestões de leitura são comuns a todos os volumes. Os objetivos e sugestões variam de acordo com o conteúdo de cada unidade, bem como o *World of Literature*, que apresenta trechos de obras literárias com o intuito de promover o aprimoramento intelectual e pessoal dos estudantes, e o banco de gêneros, que apresenta um breve resumo dos principais gêneros presentes em cada unidade e que faz parte da nossa análise e, portanto, estudaremos detalhadamente adiante.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para que a análise do corpus fosse feita adequadamente, optamos pelo estudo de apenas um volume da coleção. Após avaliação dos três volumes, consideramos a escolha do volume 1 uma vez que este apresenta uma quantidade maior de boxes e temas culturais. Após escolha de apenas um volume dos LDs, passamos por três etapas de análise do mesmo: levantamento do aporte teórico para fundamentação e informações relevantes; em seguida, um estudo preliminar do LD a ser analisado para identificar os gêneros textuais a serem utilizados na análise e, finalmente, o levantamento dos aspectos culturais através de um estudo minucioso de cada um dos capítulos do volume I da coleção *Circles* (2016), considerando o banco de gêneros presente no guia do professor e os boxes culturais intitulados *Cultural Heritage*.

O procedimento inicial da análise foi o levantamento da quantidade e dos tipos de gêneros textuais presentes no banco de gêneros no guia didático, no manual do professor. Este estudo é apresentado na análise em forma de quadro, quadro 9 (p. 59 da presente pesquisa), para melhor visualização e compreensão do conteúdo, uma vez que alguns tipos de gêneros aparecerem mais de uma vez. A seguir, apontamos como os gêneros textuais abordam os

aspectos culturais em cada unidade, nos apoiando na teoria das Cinco Dimensões da Cultura apresentada por Moran (2001): *comunidades, pessoas, perspectivas, práticas e produtos*.

A pesquisa pretendeu analisar a presença dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais no LD, suas apresentações e propostas de usos, além de, conseqüentemente, mostrar que os aspectos culturais podem ser trabalhados em sala de aula para despertar reflexões dos alunos para questões do idioma, haja visto que, conforme os conceitos atuais de cultura e ensino de línguas, há uma forte tendência à associação entre língua e cultura.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS ELEMENTOS CULTURAIS A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais presentes no volume 1 da coleção de livros didáticos *Circles* (2016). Para melhor apresentarmos tal análise, a dividimos em dois momentos: 1) apresentação do banco de gêneros – presentes no guia didático e 2) análise do volume 1, considerando o banco de gêneros presente no manual do professor, os gêneros presentes em cada capítulo do livro do aluno, bem como os boxes de notas culturais (*Cultural Heritage*) e os aspectos culturais por nós identificados também no LD do aluno.

3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO

O banco de gêneros é acessível apenas aos docentes, uma vez que só está disponível no manual do professor no guia didático. Este banco apresenta de forma sucinta e em português um breve resumo explicativo sobre os principais gêneros trabalhados em cada unidade. Entretanto, em nossa análise, notamos que LD do aluno apresenta, no decorrer dos capítulos, outros gêneros que não foram descritos no banco. Alertamos, portanto, que estes também serão objeto de nossa análise.

Na figura 6, podemos ver um exemplo de uma página do banco de gêneros. Notamos que primeiramente é apresentada a unidade do LD e quais os principais gêneros da mesma foram incluídos no banco. Em seguida, observamos a descrição de um dos gêneros, neste exemplo, o relatório de pesquisa.

Figura 6: Banco de Gêneros

BANCO DE GÊNEROS

UNIDADE 1 – RELATÓRIO DE PESQUISA (SURVEY REPORT), VLOG, ENQUETE (SURVEY), GRÁFICO (GRAPH), APRESENTAÇÃO ORAL (ORAL PRESENTATION)

Relatório de pesquisa (survey report)

Propósito	Informar os leitores acerca dos resultados de uma pesquisa, suscitar discussões em torno dos dados divulgados e, se for o caso, alertar a sociedade sobre eventuais problemas ou riscos indicados por essas informações. Relatórios de pesquisa são escritos com o objetivo de disseminar os resultados de uma pesquisa de forma clara e concisa, geralmente com a seleção dos itens de mais destaque.
Registro	Formal, geralmente.
Meio de circulação	Livros, blogues, sites etc.
Possível autor	Pesquisador do assunto, estatístico, jornalista, outro profissional especialista no assunto.
Público	Pessoas interessadas no assunto da pesquisa.
Conteúdo do relatório de pesquisa	Os relatórios podem apresentar resultados de pesquisas sobre qualquer objeto de interesse das ciências naturais, humanas ou exatas, como a seca no mundo, a violação dos direitos das crianças e das mulheres, dos direitos humanos etc.
Características textuais	Uso de dados estatísticos, de advérbios para situar a informação no tempo e no espaço (<i>quando</i> e <i>onde</i>). Há, além disso, referência constante aos dados levantados na pesquisa, expressos por meio de números absolutos (" <i>each of which contains roughly 330 million adolescents</i> "), percentuais (" <i>forming 18 per cent of world population</i> ") ou expressões que denotem proporção (" <i>The least developed countries are home to roughly 1 in every 6 adolescents</i> "). No caso de pesquisas que analisem a evolução de dados ao longo do tempo, o uso de verbos que indiquem variações nos dados é frequente (<i>peak, decline, diminish, grow</i>). O <i>simple present</i> é o tempo verbal mais comum, por ser ideal para expressar fatos. Outros tempos verbais também podem ser usados, para fazer referência a momentos no passado e/ou no futuro.
Organização e estrutura textual	Dependendo da extensão do relatório, ele pode apresentar sumário, introdução, capítulos, ensaios, depoimentos (acompanhados, por vezes, de fotografias e gráficos), referências etc. De modo geral, os relatórios de pesquisa se caracterizam pela organização em parágrafos e pela presença de títulos e intertítulos. A organização em capítulos serve para tratar de aspectos que permitem compreender melhor o propósito da pesquisa. O trecho do relatório lido na Unidade 1, por exemplo, compõe o livro <i>The State of the World's Children 2011</i> , que traz diversos capítulos, como: <i>The Emerging Generation; Realizing the Rights of Adolescents; Global Challenges for Adolescents</i> .
Linguagens	Os relatórios de pesquisa caracterizam-se pelo uso de linguagem verbal e não verbal na produção de sentidos. Eles se valem de recursos de diagramação para organizar ideias, como diferenciação de tamanho de letras, cores, distribuição das informações por página, associação de fotografias ou gráficos a textos etc. Esses recursos são importantes para atrair a atenção do leitor para as principais ideias divulgadas.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 219).

Como é possível observar na imagem, além da apresentação do tipo de gênero textual, o guia didático também fornece informações que o complementam (propósito, registro, meio

de circulação, possível autor, público, conteúdo do relatório de pesquisa, características textuais, organização textual e linguagens). Essas informações também nos guiarão no momento da comparação entre gênero e atividade proposta, a fim de nos auxiliar a estabelecer uma possível relação entre gênero e aspectos culturais.

O levantamento dos tipos de gêneros textuais é apresentado no quadro 9 a seguir, para melhor visualização e compreensão do conteúdo, uma vez que alguns tipos aparecem em mais de um capítulo.

Quadro 9: Tipos de Gêneros Textuais – Banco de Gêneros Volume 1

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Relatório de pesquisa	<i>Meme</i>	Pôster de campanha
<i>Vlog</i>	Pôster de filme	Canção
Gráfico	Sinopse de filme	Conversa informal
Enquete	Mapa mental	
Apresentação oral	Canção	
Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6
Infográfico	Anúncio de propaganda	Fotolegenda
Entrevista	Entrevista	Relato
Apresentação oral	Apresentação oral	Entrevista
Diário alimentar	Infográfico	

Fonte: Baseado em Kirmeliene *et al* (2016).

Observando atentamente o quadro 9, evidencia-se a presença de 18 tipos de gêneros textuais apontados pelo banco com as seguintes recorrências: apresentação oral e entrevista aparecem três vezes, canção e infográfico, duas vezes.

No decorrer da análise, notamos que outros gêneros textuais que não constam no banco de gêneros, mas que são bastante relevantes para a abordagem de aspectos culturais e para a temática das unidades também foram identificados. Assim sendo, os apresentaremos no quadro 10.

Quadro 10: Tipos de Gêneros Textuais – LD Volume 1

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Artigo acadêmico	Provérbios Tirinha	Mapa
Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6
	Manchete esportiva Reportagem	Diagrama Provérbios Tirinha

Fonte: Elaboração nossa

Como se pode ver há sete tipos de gêneros textuais que não foram apontados no banco de gêneros e que possuem as seguintes recorrências: provérbios e tirinhas duas vezes.

A variedade de textos com temas atuais apresentado no LD vai ao encontro dos princípios sócio interacionistas defendidos pelas autoras que também acreditam que não apenas os textos, mas os recursos semióticos presentes nas unidades, podem aprimorar o sendo crítico dos alunos.

Ao buscarmos construir uma abordagem de ensino-aprendizagem baseada no sócio interacionismo, procuramos valorizar a interação entre os estudantes, os professores e as comunidades nas quais estão inseridos, provocar a discussão crítica de conceitos e valorizar o conhecimento prévio do indivíduo, não só no que diz respeito à língua, mas às suas vivências. O objetivo é que o estudante se aproprie do conhecimento da língua inglesa como ferramenta de inclusão social e de expansão de conhecimentos, em vez de concebê-las como mera etapa a ser cumprida na vida escolar (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 164).

Considerando que os temas abordados no LD são bastante atuais, pautados em textos autênticos, a aprendizagem da língua inglesa por meio da associação dos gêneros textuais e dos aspectos culturais parece ser bastante relevante para as autoras, que afirmam acreditarem no ensino da língua inglesa baseado na interação entre alunos, professores e seus contextos favorecendo, assim, discussões e troca de conhecimentos a partir de suas próprias experiências. A partir da próxima seção, apresentaremos a análise do corpus selecionado.

3.2 Análise do LD *Circles* 1

Para melhor organização da análise dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais do volume I do LD *Circles*., optamos por intitular cada uma das subseções a seguir conforme o número e nome da unidade do LD do aluno. É importante ressaltar que a análise também contempla os boxes intitulados *Cultural Heritage* (Herança Cultural), por tratarem especificamente de elementos culturais relacionadas ao Brasil e a outros países, de acordo com a temática da unidade. Segundo as autoras, “o objetivo deste boxe é oferecer ao estudante dicas e informações culturais relacionadas ao tema discutido naquele momento, quando necessário. Contempla informações de diversas culturas” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 173). Os boxes *Cultural Heritage* aparecem em todas as unidades do volume 1, exceto na unidade 1.

Assim sendo, iniciaremos cada item com uma breve sinopse sobre o tema central da unidade seguida da explicação sobre o gênero conforme informações contidas no guia didático e, finalmente, relacionaremos gêneros e aspectos culturais com base nos estudos apresentados em nosso arcabouço teórico e nas cinco dimensões da cultura estabelecidas por Moran (2001):

- Produtos (*Products*): tudo aquilo que é produzido ou adotado pelos membros da comunidade, assim como as plantas e os animais. Os produtos podem ser tangíveis ou intangíveis, como por exemplo ferramentas, roupas, documentos, língua escrita e falada, música, etc.
- Práticas (*Practices*): verbais ou não verbais, referem-se a ações, interações produzidas pelos membros de uma cultura tanto individualmente quanto com outros. Envolvem língua e outras formas de comunicação bem como ações relacionadas a grupos sociais e uso dos produtos.
- Perspectivas (*Perspectives*), explícitas ou implícitas, envolvem as percepções, crenças, valores e atitudes que guiam pessoas e comunidades às práticas culturais. Promovem significado e orientam a visão de mundo.
- Comunidades (*Communities*) englobam contextos sociais específicos, circunstâncias e grupos (família, partido político, clube, etc.) que desempenham práticas culturais, como por exemplo cultura nacional, língua, gênero, raça, religião, etc. Estas comunidades estão sempre em contato umas com as outras.
- Pessoas (*Persons*) membros individuais que, com suas identidades culturais específicas, se aproximam e se separam de outros membros da cultura que, por sua vez, pode ser tanto individual quanto coletiva, tanto psicológica quanto social.

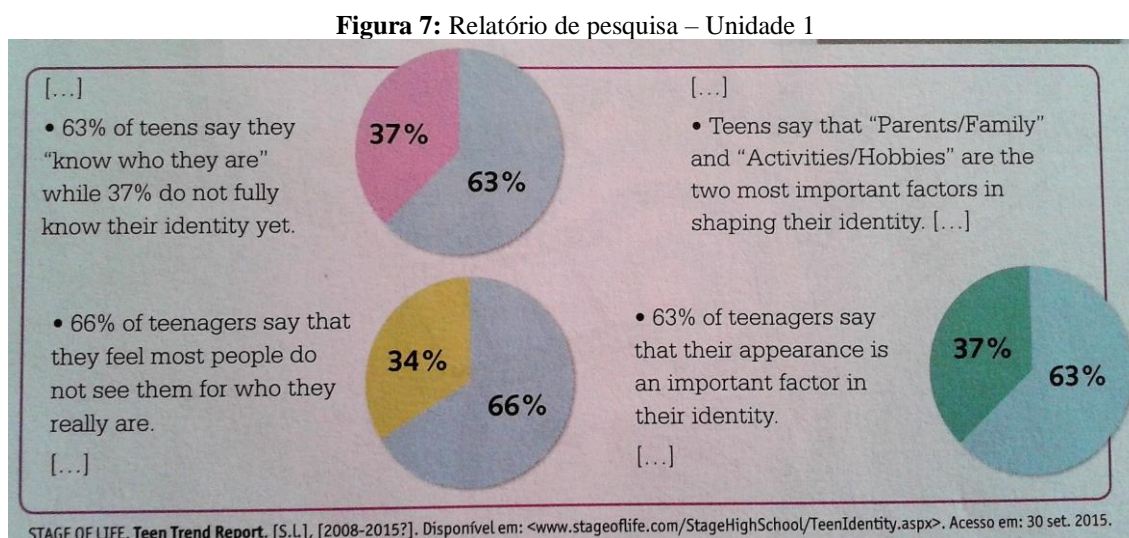
É importante ressaltar que essas dimensões, baseadas na teoria de Moran (2001), aparecem em um primeiro momento em uma análise feita a partir dos gêneros textuais de cada uma das unidades do LD e, em seguida, são retomadas com base na junção de gêneros textuais e aspectos culturais.

3.2.1 Unidade 1: *Who am I?*

A temática da unidade 1 do LD envolve a população mundial adolescente, trazendo discussões sobre a formação e a busca da identidade nesta etapa da vida. As primeiras atividades propostas apresentam, em dois momentos: nas seções intituladas *Warm-up* e *Reading*, o gênero relatório de pesquisa que, segundo o guia didático, geralmente é escrito em uma linguagem mais formal, tem o intuito de informar os leitores sobre os resultados de estudos desenvolvidos em diversas áreas. Tais resultados são veiculados tanto em mídias audiovisuais quanto impressas com o predomínio do uso do presente simples, por expressar fatos, e verbos no passado e futuro, ao se referir a esses momentos. Os relatórios podem ser

extensos ou sucintos, podem conter linguagem verbal e não verbal, além de imagens, fontes, gráficos, para atrair a atenção do leitor.

No primeiro momento em que identificamos o gênero, como podemos observar na figura 7, este apresenta um gráfico com os resultados de uma pesquisa, trazendo informações sobre adolescentes norte-americanos e o conhecimento de suas próprias identidades.



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 12).

No enunciado da atividade, há uma proposta para que os alunos discutam as informações apresentadas no relatório e comparem a realidade dos adolescentes norte-americanos com a dos brasileiros, apontando assim suas diferenças e semelhanças. Além disso, como podemos ver na figura 7, a maioria afirma considerar pais/família e atividades/*hobbies* os dois fatores mais importantes na formação de sua identidade. Isso nos leva a refletir se jovens brasileiros ou de qualquer outra nacionalidade também teriam essa resposta, pois atividades/*hobbies* podem variar muito conforme o contexto em que esse jovem vive, haja vista que não temos informações sobre nível socioeconômico dos participantes e nem das demais categorias que poderiam ser opções de resposta.

Em um segundo momento, ainda abordando o tema identidade dos adolescentes, notamos a utilização da linguagem verbal para expor os resultados de uma pesquisa sobre a população adolescente mundial, como podemos ver na figura 8.

Figura 8: Relatório de pesquisa – Unidade 1

Demographic trends for adolescents: Ten key facts

- In 2009, there were 1.2 billion adolescents aged 10–19 in the world, forming 18 per cent of world population. Adolescent numbers have more than doubled since 1950.
- The vast majority of adolescents – 88 per cent – live in developing countries. The least developed countries are home to roughly 1 in every 6 adolescents.
- More than half the world’s adolescents live in either the South Asia or the East Asia and Pacific region, each of which contains roughly 330 million adolescents.
- On current trends, however, the regional composition of adolescents is set to alter by mid-century. In 2050, sub-Saharan Africa is projected to have more adolescents than any other region, marginally surpassing the number in either of the Asian regions.
- India has the largest national population of adolescents (243 million), followed by China (207 million), United States (44 million), Indonesia and Pakistan (both 41 million).
- Adolescents account for only 12 per cent of people in the industrialized world, reflecting the sharp ageing of Europe and Japan in particular. In contrast, adolescents account for more than 1 in every 5 inhabitants of sub-Saharan Africa, South Asia and the least developed countries.
- Adolescent boys outnumber girls in all regions with data available, including the industrialized countries. Parity is closest in Africa, with 995 girls aged 10–19 for every 1,000 boys in Eastern and Southern Africa and 982 girls per 1,000 boys in West and Central Africa, while the gender gap is greatest in both Asian regions.
- At the global level, adolescents’ share of the total population peaked in the 1980s at just over 20 per cent.
- Although adolescent numbers will continue to grow in absolute terms until around 2030, adolescents’ share of the total population is already declining in all regions except West and Central Africa and will steadily diminish all over the world through 2050.
- One trend that will continue to intensify in the coming decades is that ever more adolescents will live in urban areas. In 2009, around 50 per cent of the world’s adolescents lived in urban areas. By 2050, this share will rise to almost 70 per cent, with the strongest increases occurring in developing countries.

UNICEF. Demographic Trends for Adolescents: 10 Key Facts. In: UNICEF. *The State of the World’s Children 2011: Adolescence – an Age of Opportunity*. [S.l.], fev. 2011. Disponível em: <www.unicef.org/adolescence/files/SOWC_2011_Main_Report_EN_02092011.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 14).

Este texto de 2011 elaborado a partir de uma pesquisa feita pelo “Fundo das Nações Unidas para a Infância”, em inglês "*United Nations Children's Fund*" (UNICEF), apresenta dados sobre o número estimado de adolescentes, jovens com idade entre 10-19 anos, no mundo em 2009 e estimativas para os anos 2030-2050. Os dados apontados na pesquisa trazem informações que, provavelmente, poderiam interessar alunos adolescentes de uma forma simples. Evidencia-se, por exemplo, no relatório que a maioria dos adolescentes (88%) vive em países desenvolvidos, 1 em cada 6 vive em países menos desenvolvidos. Mais da metade da população adolescente mundial vive no Sul ou Leste da Ásia, no entanto, em 2050 estima-se que na África subsaariana haverá mais adolescentes do que em qualquer outra região asiática. A maior população nacional de adolescentes encontra-se na Índia (243 milhões), seguida pela China (207 milhões), EUA (44 milhões), Indonésia e Paquistão (ambos 41 milhões).

Além disso, podemos entender pelos dados apresentados que a grande concentração de jovens nos países desenvolvidos é um fator importante para a propagação da cultura desses lugares e, conseqüentemente, da influência na cultura mundial. Daí a propagação da cultura norte americana, por exemplo, ser tão dinâmica. As atividades relacionadas a estes dados levam os alunos a discussões sobre o texto, assim como exercícios de vocabulário e interpretação, proporcionando ao aluno contextualização das informações.

Ao relacionarmos os relatórios de pesquisa aqui apresentados às Cinco Dimensões de Cultura descritas por Moran (2001), consideramos pessoas a categoria mais adequada, uma vez que as pesquisas trazem informações sobre indivíduos ou grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma cultura, psicológica e/ou social. Não parece, nesse momento, ser o foco discutir como é a vida deste adolescente em diferentes partes do mundo, embora o professor possa enveredar para isso se quiser, mas colocar a categoria adolescente, faixa etária dos usuários do livro, em evidência, na tentativa de mostrar sua inserção global.

Em seguida, na seção *Listening*, há um trecho de um artigo acadêmico, porém este não foi inserido no banco de gêneros. Artigos acadêmicos são resultados de pesquisas com o objetivo de concluir investigações acerca de temas variados e que, portanto, utiliza-se de uma linguagem formal, recursos verbais e não-verbais, sendo de grande circulação e divulgação em meios acadêmicos, científicos e literários (definição nossa).

É válido destacar aqui que o trecho utilizado no LD é de grande relevância, embora seja apenas um parágrafo, e serve como subsídio para a atividade posterior proposta na seção, trazendo informações importantes sobre a adolescência, como ilustrado na figura 9.

Figura 9: Artigo acadêmico – Unidade 1

Finding out who you are, that is, developing a self-identity, is one of the biggest challenges of teenage years. Read the introduction of an academic article about the topic written by an American psychologist, and then copy in your notebook the correct sentence about the extract.
 O objetivo da leitura do texto é dar mais subsídios aos estudantes para eles realizarem as atividades a seguir.

The journey from childhood to adolescence is very challenging. Between the ages of 10 and 18 there are major changes in physical, cognitive, social, and moral development. The major task for adolescents is to establish their self-identity. By determining — as best they can — a sense of who they are, they attempt to move into a group that reflects or reinforces this self-identity. The group allows them to feel that they stand out from the crowd. This phase of development allows the adolescent to search for their sense of self. This is in order to answer the increasingly important question that they cannot consider in earlier stages of development: “Who am I?” [...]

BARNETT, Rosemary V. Helping Teens Answer The Question “Who Am I?”: Cognitive Development in Adolescents. *Family, Youth and Community Sciences Department, UF/IFAS Extension*, Florida, dez. 2005. Disponível em: <<https://edis.ifas.ufl.edu/fy769>>. Acesso em: 29 out. 2015.

a. Adolescents don’t experience physical and psychological changes during teenage years.
 b. Belonging to a group is part of the development of self-identity for teenagers. ✓

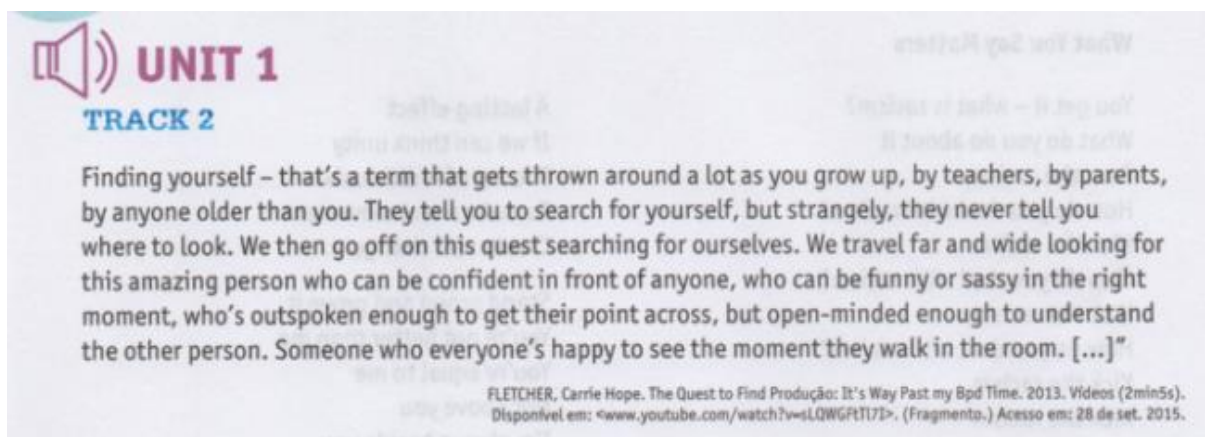
Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 18).

Como podemos observar na figura 9, o artigo científico deixa claro que mudanças tanto físicas quanto cognitivas ocorrem na fase da adolescência, evidenciando o quão difícil é para os jovens entre 10 e 18 anos estabelecerem sua (auto) identidade. E isso acontece com adolescentes em geral, isto é, em qualquer parte do mundo, é uma questão fisiológica e social, pois ao compreendermos que o gênero apresenta uma questão universal, comum a pessoas de uma faixa etária específica, que sofrem influência do meio em que vivem e que estabelecem conexões umas com as outras, social ou culturalmente falando. Por se tratar de uma visão da adolescência enquanto grupo social, inserimos o artigo científico apresentado na categoria comunidades segundo as dimensões de cultura apresentadas por Moran (2001).

O excerto do artigo científico foi utilizado para introduzir outro gênero, o *vlog* que, por sua vez, foi utilizado para ilustrar, segundo as autoras do LD, “a necessidade que muitos jovens têm de pertencer a um grupo e de alcançar um modelo idealizado de pessoa” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 182). As autoras ainda afirmam, no guia didático, que este é um gênero bastante atual, que consiste no compartilhamento virtual de relatos, ideias, eventos cotidianos por qualquer pessoa que tenha acesso a Internet. Assim sendo, trata-se de um registro informal, com a utilização de linguagem verbal, musical e visual, com vocabulário simplificado – expressões do dia a dia, gírias e até palavrões, além de um pouco de humor, sarcasmo, drama, etc.

O *vlog*, na atividade de compreensão oral, apresenta a introdução de um *post* intitulado “*Findind Yourself*” (Se Encontrando) feito por uma *vlogger* britânica e abre a discussão sobre a formação da identidade na adolescência. Para melhor compreendermos o conteúdo escutado pelos alunos, mostramos na figura 10 o *script* do áudio.

Figura 10: *Vlog* – Unidade 1



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 149).

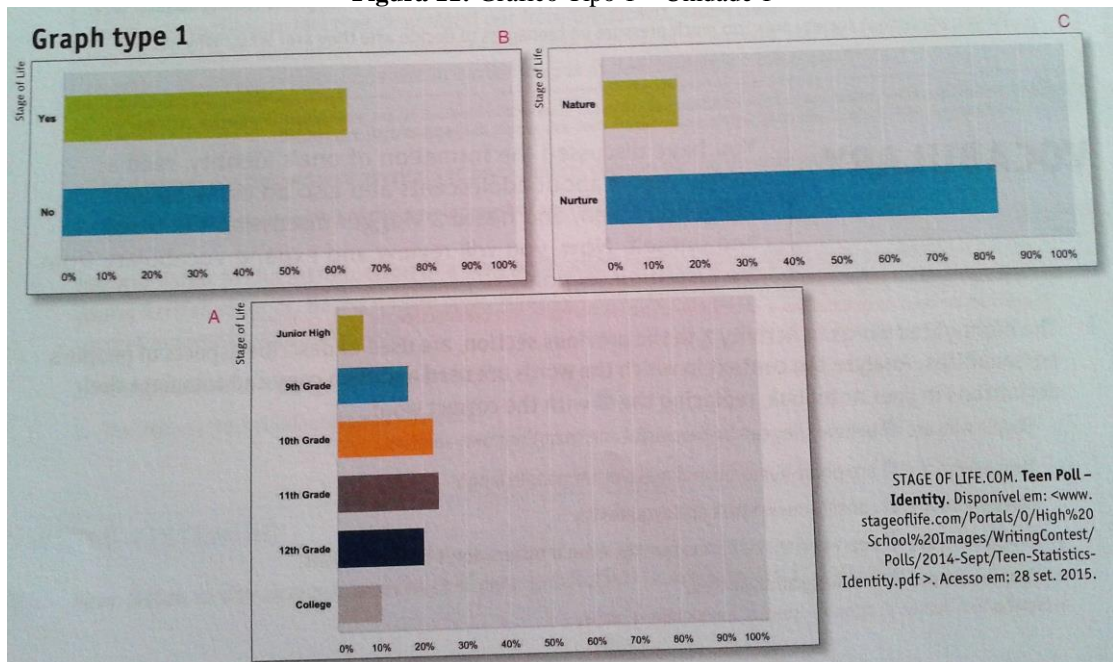
O LD apresenta uma pequena nota explicando que a *vlogger* Hope Fletcher é uma jovem atriz e cantora britânica que utiliza a Internet para compartilhar seus problemas e cotidiano com adolescentes e adultos através de seus vídeos. Em uma atividade de *listening* proposta no LD a partir de um de seus *posts* sobre a idealização de alguém, é solicitado aos alunos que discutam sobre suas próprias realidades em contraste com a idealização apresentada na atividade e a realidade dos jovens britânicos. Vários aspectos podem influenciar e contrastar as realidades, como por exemplo, a maneira de viver, o cotidiano, os costumes, comportamento, dentre outros.

Assim sendo, muitos poderiam considerar que, por se tratar ainda do mesmo assunto do gênero anterior, relatório de pesquisa, continuaríamos na mesma categoria considerando o *vlog* como pessoas nas Cinco Dimensões de Cultura (Moran, 2001), porém por se tratar de uma idealização, com evidências de aspirações, atitudes e valores, entendemos que a melhor categoria, nesse caso, é perspectivas. Nessa classificação, segundo Moran (2001), encontramos aspectos implícitos que ao longo da vida, com as experiências cotidianas, promovem significado e orientam na visão de mundo.

Na seção *Writing*, encontramos o gráfico, um gênero multimodal por, geralmente, estar atrelado a outro gênero, como por exemplo relatório de pesquisa, entrevista, enquete, entre outros e que, de acordo com o guia didático, possui grande circulação no meio acadêmico, jornalístico, midiático, virtual. Caracteriza-se pela utilização de símbolos e legendas, podendo ser apresentado em forma de colunas, barras, linhas, pizza, etc., isto é, há predomínio da linguagem não verbal, associada a cores, formas geométricas e texto verbal, com o intuito de transformar informações em dados numéricos.

Os gráficos apresentados na figura 11 se baseiam nos resultados de uma pesquisa feita por um *site* chamado *Stage of Life*®, na qual adolescentes de diferentes nacionalidades indicaram como se sentem sobre suas próprias identidades.

Figura 11: Gráfico Tipo 1 – Unidade 1

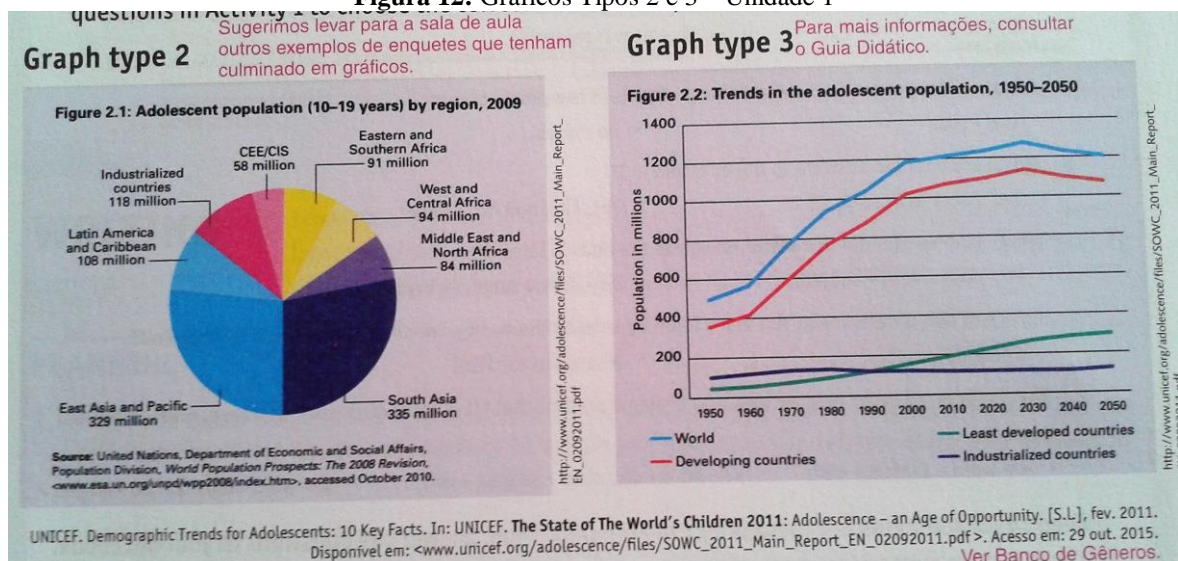


Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 20).

Os gráficos tipo 1 (figura 11) ilustram as respostas das três perguntas propostas no exercício: a) qual série você (o aluno) está cursando?; b) Você acredita que sabe quem é (ou era) no ensino médio? e c) Você acredita que sua identidade é criada mais a partir da natureza (a maneira como você nasceu) ou da criação (as experiências que você encontra conforme vai sendo criado)?

Além do gráfico tipo 1, o LD ainda apresenta outros dois tipos para que os alunos possam utilizá-los em um exercício de múltipla escolha, como podemos observar na figura 12.

Figura 12: Gráficos Tipos 2 e 3 – Unidade 1



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 21).

O gráfico tipo 2 ilustra a população adolescente (10-19 anos) por região em 2009 e o gráfico tipo 3 mostra o crescimento da população adolescente mundial, em países desenvolvidos, em países menos desenvolvidos e em países industrializados entre 1950-2050. Conforme informações do guia didático, esses dados objetivam “levar os estudantes a refletirem sobre a formação de identidades, sobre os aspectos que compõem sua própria identidade, sobre questões relacionadas a percentuais altos e baixos de adolescentes na população de um país e a procura pelo autoconhecimento” (Kirmeliene *et al.*, 2016, p. 208).

Portanto, os gráficos ilustrados nas figuras 11 e 12, assim como vimos nos relatórios de pesquisa apresentados no início da unidade 1 do LD, referem-se a perspectivas dentro das Cinco Dimensões da Cultura definidas por Moran (2001) por se tratarem de das percepções, valores e atitudes de indivíduos com identidades culturais específicas que se aproximam e se separam de outros membros da mesma cultura ou de outras culturas, compartilhando assim de contextos sociais específicos e experiências em comum, como a busca pela identidade, por exemplo.

Ainda na seção *Writing*, há uma proposta de produção textual utilizando o gênero enquete que, segundo informações do guia didático, é uma pesquisa de opinião organizada em perguntas, abertas ou fechadas, e respostas que, geralmente, têm o objetivo de averiguar a opinião popular sobre assuntos diversos, como por exemplo intenção de voto, melhor filme, etc. Pode ser encontrada em sites de pesquisa, jornais, revistas, programas de TV, escolas, entre outros. Caracteriza-se pela linguagem formal, verbal e objetiva.

Na atividade proposta, os alunos devem seguir algumas orientações e montarem enquetes sobre o que gostariam de saber a respeito dos colegas de classe, como por exemplo, perguntas pessoais, opiniões sobre formação da identidade, como os alunos se sentem, as opiniões sobre a escola, entre outras, como podemos observar na figura 13.

Figura 13: Enquete – Unidade 1

WRITING Vale explicar aos estudantes que as perguntas poderão ser usadas na produção escrita.

6 Work in small groups to create a survey that will be conducted with your classmates. Follow the steps below.

a. Think of an objective for the survey. What do you want to find out about your classmates? Look at some suggestions below:

Recomendamos orientar os estudantes a escolher tópicos que não invadam a privacidade dos colegas. Caso necessário, determine um assunto para cada grupo, para que haja diversidade nas enquetes.

- students' age, place of living, number of family members
- students' opinions about identity formation
- how students see themselves
- students' opinions about school
- students' personality
- other

3. Go back to Activities 1 and 4 in Planning to review some of the characteristics of a survey.

4. Use the information and language discussed in the unit so far to write in your notebook 5–6 questions for your survey. Keep the following points in mind:

- Do you want to start the survey with a more personal question?
- Are you using both open-ended and closed-ended questions?
- In the open-ended questions, are you giving options for people to choose from when they answer?
- Are the questions related to the objective of the survey?
- Are the possible answers stated clearly?
- Will your classmates feel comfortable answering the questions?

Caso tenham acesso a uma plataforma on-line, os estudantes podem usá-la para criar sua enquete, compartilhá-la com os colegas, coletar as respostas e organizá-las em gráficos ou tabelas.

4. When you have finished your survey, share it with another group of students and with your teacher. Give and receive feedback from them. Also, pay attention to appropriate language use (spelling, grammar, and vocabulary).

Sugerimos observar o teor das perguntas, para que não haja situações constrangedoras em sala de aula.

e. Write the final version of your survey on a separate sheet of paper. Include your teacher's and the other group's suggestions, or rewrite the survey, if necessary. Keep in mind that your classmates are going to answer the survey on the page, so leave some blank space for them to register their answers.

7 Share your survey with your classmates on the classroom walls. Take some time to read the other groups' surveys and answer them.

8 Now, collect your group's survey results. Analyze them, making sense of all the information and data collected. Follow the steps below to organize and analyze your data:

a. Go back to the objectives of your survey. Have them in mind to help you analyze the results you got.

b. Organize your questions in bigger groups: demographics, positive aspects, negative aspects, etc. The groups will depend on the objectives of your survey.

c. If you are comparing different groups, break down the answers to specific demographics (e.g. girls, boys, students from group A, etc.).

9 It's time to create a graph based on the results of your survey. You can use some of the graph types presented in Activity 5. Remember to share it first with your classmates and teacher before writing the final version.

Espera-se que os estudantes tenham conhecimentos sobre como criar gráficos. Caso necessário, revise esse ponto com a turma. Para mais informações, consulte o Guia Didático.

10 In the Speaking section, you will present the survey results. Before you do that, discuss the questions below in your group.

a. Who else would be interested in reading the survey results?

a. Possible answer: People interested in learning about the students in the class – parents, teachers, and other members of the school community.

b. How could the results be shared with the people in a?

b. Possible answers: The results could be shared on a bulletin board at school or on the school blog/newsletter. They could also be compiled in a booklet or an e-mail to be sent to the people interested in reading them.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 22-23).

A figura 13 evidencia as orientações para a execução das atividades. Em um primeiro momento, os alunos definem os objetivos da enquete, em seguida trabalham na elaboração das mesmas que, depois de finalizadas, devem ser colocadas nas paredes da sala de aula para que os demais alunos possam respondê-las. Cada grupo é responsável por recolher suas pesquisas, montar um gráfico baseado nos resultados e compartilhar com os colegas e professor.

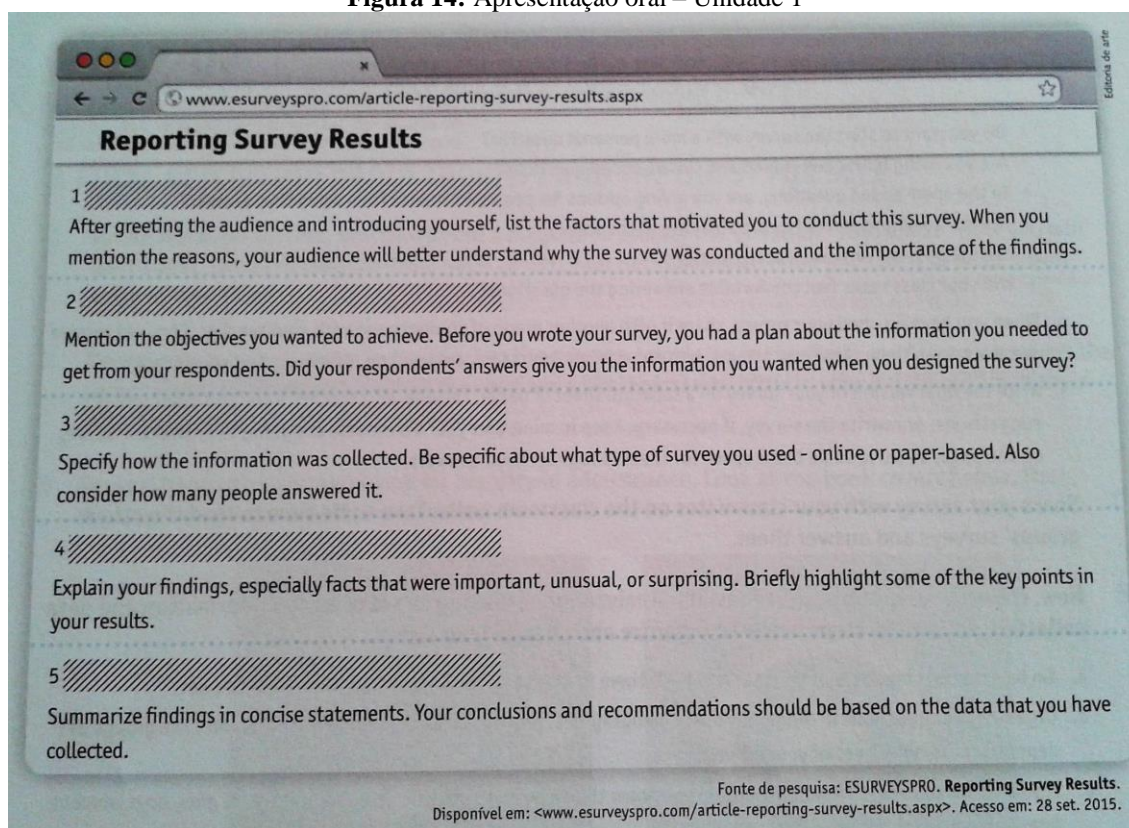
Embora não haja um texto previamente elaborado referente a este gênero, com base na proposta da atividade e, considerando que na temática da mesma prevalece a questão sobre formação da identidade, podemos observar aqui que os alunos abordarão aspectos voltados

para suas atitudes, valores e crenças, a partir de reflexões sobre suas próprias experiências de vida, o que nos leva a classificarmos o gênero enquete como perspectivas, de acordo com as dimensões de Moran (2001).

Ao final da unidade 1 do LD, encontramos na seção *Speaking* outra proposta de atividade, desta vez com a utilização do gênero apresentação oral que, conforme definição encontrada no banco de gêneros, é caracterizado pela apresentação de fatos, informações e conceitos. Predomina-se, portanto, o emprego de frases no presente simples e organizadores temporais, além da utilização de uma linguagem formal durante todas as suas etapas – abertura, introdução do tema, desenvolvimento, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento. Ademais podem ser realizadas com assuntos diversificados em vários contextos, como, religioso, escolar, político, entre outros. A linguagem utilizada costuma ser verbal, objetiva, concisa e clara, podendo haver a utilização de recursos visuais, como *slides*, imagens, vídeos, etc.

Neste momento, os alunos são incentivados a apresentarem os resultados da enquete desenvolvida na atividade da seção *Writing*, como apresentado na figura 14.

Figura 14: Apresentação oral – Unidade 1



The image shows a screenshot of a web browser displaying a page titled "Reporting Survey Results" from the website www.esurveyspro.com/article-reporting-survey-results.aspx. The page contains five numbered steps for reporting survey results:

- 1 After greeting the audience and introducing yourself, list the factors that motivated you to conduct this survey. When you mention the reasons, your audience will better understand why the survey was conducted and the importance of the findings.
- 2 Mention the objectives you wanted to achieve. Before you wrote your survey, you had a plan about the information you needed to get from your respondents. Did your respondents' answers give you the information you wanted when you designed the survey?
- 3 Specify how the information was collected. Be specific about what type of survey you used - online or paper-based. Also consider how many people answered it.
- 4 Explain your findings, especially facts that were important, unusual, or surprising. Briefly highlight some of the key points in your results.
- 5 Summarize findings in concise statements. Your conclusions and recommendations should be based on the data that you have collected.

Fonte de pesquisa: ESURVEYSPRO. **Reporting Survey Results**. Disponível em: <www.esurveyspro.com/article-reporting-survey-results.aspx>. Acesso em: 28 set. 2015.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 24).

Na figura 14, podemos observar as cinco etapas que os alunos devem seguir durante a apresentação, sempre enfatizando seus objetivos e os resultados considerados mais relevantes. E, mais uma vez, levando em conta que esta atividade é complementar a enquete e que, conseqüentemente, a temática envolvida também é a mesma, mantemos a categoria perspectivas (Moran, 2001) ao associarmos gênero e cultura, visto que os alunos são convidados a exporem os resultados da pesquisa através de dados e de suas próprias opiniões e aspirações a respeito de questões bastante relevantes sobre a adolescência e a busca pela identidade. Tanto no desenvolvimento da enquete quanto na elaboração da apresentação oral não foi solicitado aos alunos nenhuma comparação com adolescentes de outras nacionalidades, deveriam apenas considerar os colegas de classe, ou seja, deveriam considerar as perspectivas, atitudes, valores locais.

3.2.2 Unidade 2: Is love everywhere?

O tema amor é a base da unidade 2 do LD que explora esta temática com questionamentos sobre diferentes formas de expressão de afeto e diferentes tipos de relacionamentos.

Logo no início do capítulo, na seção *Warm-up*, nos deparamos com o gênero provérbios, porém este não foi inserido no banco de gêneros, mesmo sendo de bastante relevância para a introdução do tema da unidade e apresentando um conteúdo cultural bastante significativo, trazendo definições sobre o amor em vários lugares do mundo, como podemos ver na figura 15.

Figura 15: Provérbios – Unidade 2

Read the proverbs below and copy into your notebook the ones you agree with. Compare your answers with a partner.
 Personal answers.

“There is no love like the first love.” (Italian proverb)

“Love at first sight is cured by a second look.” (American proverb)

“Love itself is calm; turbulence arrives from individuals.” (Chinese proverb)

“Love sickness hurts but does not kill.” (Mexican proverb)

“Where there is love there is no darkness.” (Burundian proverb)

“It is love that makes the impossible possible.” (Indian proverb)

Fontes de pesquisa: MIEDER, Wolfgang (Ed.). *Dictionary of American Proverbs*. New York: Oxford University Press, 1992 e DROESCH, Kristen. *25 Heart-Tugging Love Proverbs That'll Make You Feel ALL The Things*. 2016. Disponível em: <www.yourtango.com/2013191810/love-sayings-25-love-proverbs-around-world>. Acesso em: 23 nov. 2015.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 30).

Como podemos notar na figura 15, os provérbios são frases curtas que sintetizam ideias ou conceitos e são considerados ditos populares, portanto podem possuir características específicas da cultura a qual pertencem sendo necessário, às vezes, uma adaptação para a cultura na qual pretende ser inserido, por exemplo, nos EUA temos o provérbio “*It’s raining cats and dogs*”, o que equivale ao “Está chovendo canivetes” em português, para dizer que está chovendo muito.

Nesta atividade do LD, os alunos são convidados a copiarem todos os provérbios com os quais concordam, pois, mesmo abordando um tema universal, os provérbios podem possuir representações variadas por serem de origens diversas, contextos culturais específicos. Assim sendo, segundo as Cinco Dimensões da Cultura (Moran, 2001) estes provérbios se enquadram em comunidades e perspectivas.

Logo após a apresentação dos provérbios, há um *meme* satirizando o tema da unidade. É importante frisar que *meme* é um gênero bastante atual que surgiu na Internet e, segundo o guia didático, com o objetivo de criticar, satirizar figuras públicas ou anônimas com a combinação de uma imagem à uma frase de linguagem informal sem identificação do autor. Segundo a definição encontrada na unidade 2 do LD, “*meme* é um símbolo cultural ou uma ideia social” (KIRMELENE *et al*, vol. 1, 2016, p. 30).

O *meme* está sempre relacionado a um contexto específico e, portanto, muitas vezes, de difícil compreensão por pessoas de outras culturas. O *meme* utilizado na unidade 2 do LD foi feito a partir de uma foto do ator Jim Parsons no seriado americano *The Big Bang Theory*, conforme se pode ver na figura 16:

Figura 16: Meme – Unidade 2

2. Uma discussão sobre a função social dos memes seria propícia neste momento. Ver orientações específicas no Guia Didático.

Read the information below. Then read the meme and answer the questions orally.
Para respostas possíveis, consultar Guia Didático.

A “meme” is a virally-transmitted cultural symbol or social idea. [...] Most modern internet memes are humor-centered [...]. The Internet [...] is how we spread modern memes to each other's inboxes.

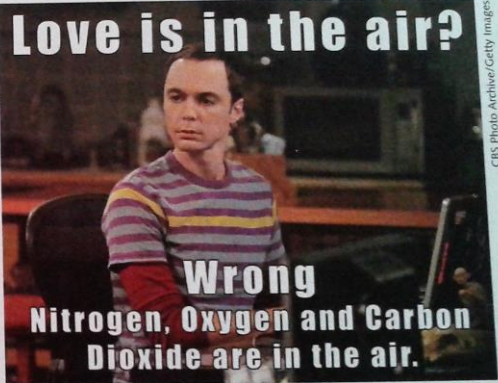
Fonte de pesquisa: GIL, Paul. *What Is a 'Meme'?* *What Are Examples of Modern Internet Memes?* About.com. [S.l.]: [2016]. Disponível em: <<http://netforbeginners.about.com/od/weirdwebculture/f/What-Is-an-Internet-Meme.htm>>. Acesso: 10 out. 2015.

a. In your opinion, what is the main message of this meme?

b. Do you think this meme is funny? Why / Why not?

c. Discuss the picture with your classmates to find out who the character is. Why do you think this picture was chosen for the meme?

d. Is it possible to know who the author of the meme is? Why?



Fonte: Kirmeliene *et al*, 2016, p. 30.

Esse *meme*, retirado de um seriado voltado para o público jovem, leva os alunos a refletirem sobre a personalidade do personagem, visto que o mesmo parece não estar interessado no amor ou rejeitá-lo e que, embora ele tenha uma inteligência acima do normal, não possui habilidades sociais, de interação com as outras pessoas.

Há outro *meme* no final da unidade 2, na seção *Wrap-Up*. Este também criado a partir de uma imagem de outro personagem (Wolowitz) do mesmo seriado americano, *The Big Bang Theory*, na qual ele pergunta para as garotas se elas gostam de água e ele mesmo responde positivamente ao afirmar que, portanto, elas gostam de 80% dele.

Considerando que, como vimos nas definições de *meme* este pode ser culturalmente específico, pessoas que não estão familiarizadas com o contexto do seriado ou dos personagens terão dificuldade em entender. No caso do primeiro *meme*, o personagem Sheldon é bastante introvertido ao passo que o segundo (Wolowitz) se mostra bastante extrovertido, considerado o “Don Juan” entre os amigos. Ambos os *memes* trazem questões científicas para satirizar o tema principal do capítulo, o amor.

Os *memes* apresentados exemplificam o que Kramsch (2011) definiu como cultura online, uma prática atual que cada vez mais influencia nosso senso de quem somos e quem

fomos, uma vez que a interação entre diferentes pessoas de diferentes culturas exige compreensão de aspectos que podem ser interpretados de maneiras diferentes. Assim sendo, ao associarmos esta nova prática a grupos específicos de pessoas, associamos os *memes* a categoria comunidade nos aspectos definidos por Moran (2001), visto que estão geralmente inseridos em contextos sociais específicos.

Na seção *Reading*, o tema amor foi abordado a partir da combinação de dois gêneros textuais: pôster e sinopse de filme. Conforme o banco de gêneros, o pôster consiste em um cartaz com imagens e informações sobre um filme com o objetivo de divulgar o mesmo e chamar a atenção de possíveis espectadores. Caracteriza-se pela linguagem informal, verbal e não verbal. Os pôsteres geralmente são criados por agências de publicidade e colocados em lugares públicos e privados para que as pessoas tenham acesso a informações como data do lançamento do filme, personagens principais, classificação e gênero, breve resumo do enredo. A sinopse, por sua vez, também apresenta linguagem informal, verbal e não verbal e, em poucas linhas, informa as pessoas sobre o elenco e a produção do filme, além de uma ideia geral do enredo. Também possui o mesmo objetivo do pôster, apresentar o filme com o intuito de despertar a curiosidade nas pessoas e levá-las a assisti-lo.

Considerando que no pôster de filme o que predomina é a imagem, ao explorar os detalhes da ilustração empreendemos que em ambos os pôsteres o tema principal é o amor. Os filmes apresentados neste capítulo do LD, ambos adaptações de livros, são *The fault in our stars* (A culpa é das estrelas) e *2 States* (sem tradução em português), como podemos observar na figura 17.

Figura 17: Pôster/ Sinopse de filme – Unidade 2

The screenshot shows two IMDb movie pages. The top page is for "The Fault in Our Stars" (IMDb ID: tt2582846). The plot summary describes a love story between Hazel Grace, a 17-year-old with lung cancer, and Gus, an 18-year-old who lost a leg to cancer. The bottom page is for "2 States" (IMDb ID: tt2372678). The storyline describes a romantic journey between a culturally opposite couple, Krish and Ananya, who meet at college and decide to get married, but face parental opposition.

The Fault in Our Stars
Plot summary
 The seventeen year-old Hazel Grace has lung cancer and needs to carry everywhere an oxygen tank. Her mother Frannie encourages her to go to a cancer support group against her will. However, when Hazel meets the eighteen year-old Gus, who lost part of one leg with cancer but apparently is cured, they fall in love with each other. [...]
 Pode-se ampliar a análise destes pôsteres com perguntas como: "How is it possible to know that the movie is about a love story?", "Is this a posed or a spontaneous picture?", "Which elements are highlighted?" etc.

2 States
Storyline
 Esta imagem pode ser analisada com perguntas como: "What does the book indicate?", "Is this a posed or a spontaneous picture?", "Are the actors staring at us? What is the effect of that?" etc.
 A story about a romantic journey of a culturally opposite couple. [...]
 They meet at [...] College and during the program they fall in love. Complications arise after the program comes to an end and they decide to get married. [...]
 They take a conscious decision; they won't get married until their parents agree. [...]
 Will Krish and Ananya's love for each other sustain the battles? [...]

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 32).

No primeiro filme, por exemplo, fica claro que todo o enredo acontece por causa da doença terminal que aproxima as personagens principais e os levam a protagonizar uma linda história de amor, podendo culminar em reflexões sobre como os adolescentes que passam por

problemas parecidos lidam com essas situações em outros lugares do mundo, se os pais dariam o mesmo apoio que os personagens receberam, se jovens com quadros clínicos tão delicados como esses se fortaleceriam com o relacionamento ou, dentro das leis de seus próprios países, recorreriam a eutanásia, por exemplo.

O segundo filme já traz na primeira linha da sinopse a informação de que o casal protagonista vem de culturas opostas. Toda a trama se dá quando o casal se conhece na universidade, se apaixona e decide se casar. No entanto, o casamento só ocorrerá quando seus pais concordarem, ou seja, vindos de culturas tão diferentes, alguns costumes e tradições poderão dificultar essa união.

Para melhor entendermos a sinopse, fizemos uma breve pesquisa sobre o filme e observamos que o problema central é que o casal é indiano, porém de castas (grupos étnicos) distintas o que, pela tradição indiana, exige que o casamento seja autorizado pelos pais, embora desde 1954 exista a categoria “*Special Marriage*” (casamento especial), que permite que pessoas de raça, casta e credo diferentes possam se casar e formarem uma família. Este filme permite a discussão sobre como os costumes e as tradições ainda podem influenciar a união das pessoas atualmente ou como as diferentes culturas veem o matrimônio nos dias atuais.

De acordo com Moran (2001), tudo o que é produzido pelos membros de uma comunidade, independentemente de serem tangíveis ou intangíveis, são considerados produtos, incluindo aqui a língua falada e escrita, portanto, tanto o pôster de filme quanto a sinopse, se enquadram na categoria produtos. As próprias produções cinematográficas a que se referem também são produtos culturais.

Nesta unidade ainda identificamos outro gênero que aparece duas vezes e não consta no banco: tirinha. Com o principal objetivo de entreter, as tirinhas geralmente são compostas por frases curtas, balões de cores e formatos diversos, linguagem informal e concisa, verbal e não-verbal.

No primeiro momento, ainda na seção *Reading*, a tirinha baseia-se na questão do casamento por interesse, como apresentado na figura 18.

Figura 18: Tirinha – Unidade 2



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 34).

É evidente na figura 18 que o interesse maior é do pai, o que nos permite a conexão com o filme *2 States* apresentado na figura 17 (gêneros pôster e sinopse de filme), visto que em ambos os casos é necessário o consentimento dos pais para que o casamento ocorra. Em um segundo momento, uma outra tirinha faz referência aos namoros virtuais, trazendo um trocadilho com a expressão *Love at first sight* (amor à primeira vista) e adaptando-a para *love at first website* (amor no primeiro website).

As tirinhas apresentadas possuem mensagens importantes a serem discutidas atualmente com alunos adolescentes que possuem muitos questionamentos a respeito do casamento, da união estável, justamente por ainda estarem na fase de formação da personalidade, da descoberta de quem são, como vimos no capítulo 1 do LD. Assim sendo, analisamos o exemplo trazido no gênero tirinhas nessa unidade como pertencente à categoria práticas no que tange à cultura, por apresentar questões que envolvam ações e que permitam a interação entre os membros de uma comunidade.

Na seção *Listening* dessa unidade, temos um exemplo de um gênero bastante utilizado e apreciado por estudantes de outras línguas, canção. Por se tratar de um recurso acessível, disponível em rádios, mídias diversas, celulares, televisão, cinema, internet, etc, e por ter como objetivo principal o entretenimento, também é utilizado para o ensino-aprendizagem de idiomas. Segundo Kirmeliene *et al* (2016), apresenta tanto registro formal quanto informal, temas variados e linguagens verbal e musical, além de elementos linguísticos e extralinguísticos: letra com ou sem métrica, rima, melodia, ritmo, figura de linguagens, repetição de sequências, em geral, divide-se em título, versos, estrofes e refrão.

A princípio, conforme figura 19, é possível notarmos uma comparação entre uma estrofe da música *Can't take my eyes off you*, trilha sonora do filme “10 Coisas que eu odeio em você”, e algumas obras de William Shakespeare que também serviram de inspiração para

outros filmes, mencionados no boxe da nota cultural. Como sabemos, os escritos de Shakespeare são símbolos da cultura inglesa, seja na literatura, na arte ou no teatro, vemos aqui claramente a associação entre língua e cultura, como defendido por Dourado e Poshar (2010) e vários outros pesquisadores na Linguística Aplicada (KRAMSCH, 2011; LIDDICOAT, 2011).

Figura 19: Canção e *Cultural Heritage* – Unidade 2

PRE-LISTENING

- 1 Do you think that soundtracks can affect how much we like a movie? Why / Why not? Discuss with your classmates. Possible answers: Yes, because a good soundtrack might help captivate the public. (or) No, because if the movie is bad, the public will lose interest anyway.
- 2 Are there love songs that you like? If you answered "yes", what are your favorite ones? Write down their titles in your notebook. If you answered "no", why don't they please you? Personal answers. Comentar com os alunos que a temática amorosa pode permear diferentes gêneros musicais: rock, blues, pop, reggae, jazz, country, funk, MPB, tango, axé-music, forró, pagode, rap, samba etc.
- 3 Read the following excerpt from a song that features on the soundtrack of the movie *10 Things I Hate About You*, a 1999 romantic comedy based on William Shakespeare's play *The Taming of the Shrew*. Then answer the questions orally.

Can't Take My Eyes Off You
 [...]

But if you feel like I feel

Please let me know that it's real

[...]

Disponível em: <www.metrolyrics.com/cant-take-my-eyes-off-you-lyrics-muse.html>. Acesso em: 20 abr. 2016.

- a. Based on the title and these lines, what do you think the song is about? A person who seems to be in love with someone.
- b. How would describe this kind of love? In your opinion, is it popular in love songs? Discuss with your classmates. Possible answer: It seems to be quite romantic and slightly exaggerated, which is fairly common in love songs.

CULTURAL HERITAGE

The Taming of the Shrew, a comedy written by William Shakespeare, is not the only Shakesperian work to inspire modern day movies. Shakespeare's *Othello* inspired the movie *O* (2001), *Romeo and Juliet* inspired *West Side Story* (1961), and *Twelfth Night* inspired *She's the man* (2006), just to name a few.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 37).

Esta nota cultural apresenta três obras de William Shakespeare que serviram de inspiração para alguns filmes, como *The Taming of the Shrew* (A Megera Domada), que inspirou vários filmes modernos; *Othello* (Otelo, o Mouro de Veneza), que deu origem ao filme *O* (2001); *Romeo and Juliet* (Romeu e Julieta), que foi a base para *West Side Story* (Amor, sublime amor) (1961), e *Twelfth Night* (Noite de Reis), que inspirou *She's the man* (Ela é o cara) (2006).

Além disso, ainda no capítulo 2 as autoras utilizaram outros trechos de canções românticas relacionadas a filmes e ao tema amor, permitindo reflexões tanto a respeito da estrutura do gênero textual em questão quanto ao próprio tema da unidade. As estrofes das canções se remetem ao início do capítulo no qual as autoras propõem discussões sobre

questões como a representação do amor na arte, a presença do amor na vida dos jovens e como eles lidam com este sentimento em diferentes culturas, visto que o amor é um tema universal e que as maneiras de expressá-lo podem variar muito de uma cultura para outra. Além disso, de acordo com o autor e crítico literário sueco Marcus Nordlund¹⁴ no artigo *Amor e Cultura* (2017, p. 120), baseado em um capítulo de seu livro *Shakespeare and the Nature of Love*, “a distinção individualista/ coletivista também nos dá algumas pistas sobre como os membros de diferentes culturas respondem à ideia de amor romântico”. Vale ressaltar que o autor supracitado considera cultura individualista tudo o que envolva objetivos individuais e seus membros capazes de conhecer novas pessoas e formar novos grupos, enquanto cultura coletivista envolve os interesses pessoais a interesses do grupo, estabelecendo uma nítida distinção entre estar no grupo e estar fora dele.

Por ser produzido, adotado ou compartilhado pelos membros de uma comunidade, entendemos que o gênero canção pode ser classificado como produto ao se associar à cultura (MORAN, 2001), assim como as obras de Shakespeare mencionadas no box de nota cultural, uma vez que a literatura relaciona-se diretamente ao conceito de Alta Cultura ou Cultura com C maiúsculo que, de acordo com Salomão (2015, p. 373) refere-se aos “grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura”.

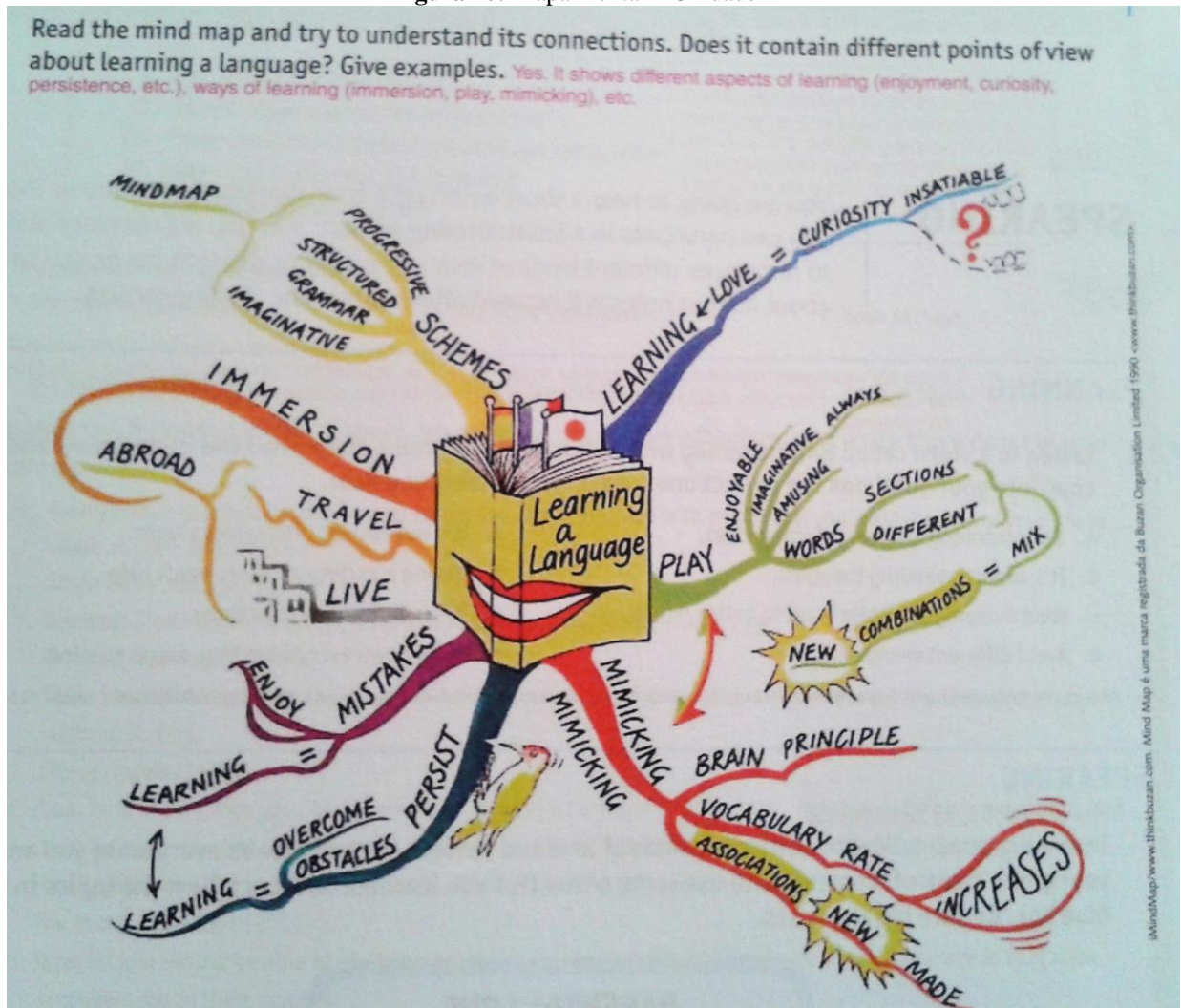
Na seção *Writing*, o mapa mental encerra a unidade 2. Segundo informações do banco de gêneros, o mapa mental é um tipo de diagrama que tem como propósito organizar, apresentar ideias, textos, conceitos de uma forma mais simples e visual. Consiste em linguagem verbal e não verbal, formal ou informal, de acordo com o público alvo, tema, além de apresentar imagens e cores variadas a fim de produzir efeitos de sentido e destacar algum tópico mais relevante. Os mapas mentais se organizam em torno de uma ideia central, a partir da qual surgem pontos relacionados.

A primeira atividade na qual identificamos o mapa mental foi na seção *Reading* do capítulo 2. Os alunos devem escutar um áudio (*script* disponível no Anexo II) que descreve o que é um mapa mental enquanto identificam os itens que foram ouvidos. O áudio apresentado tem o objetivo de ajudar os alunos a melhor compreenderem como elaborar um mapa mental e quais são os objetivos do mesmo. Assim, quando se deparam com o exemplo contido na

¹⁴ Marcus Nordlund é autor do livro “*Shakespeare and the Nature of Love*”, no qual aborda o tema do amor em uma perspectiva biocultural, ou seja, como um fenômeno fisiológico que tem raízes em uma natureza emocional comum, mas que também é influenciado por fatores culturais.

imagem 20, da seção *Writing*, conseguem compreender melhor a disposição dos termos e a relação entre eles.

Figura 20: Mapa mental – Unidade 2



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 42).

O mapa mental apresentado na figura 20 aborda conceitos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira. Conforme podemos observar, as palavras com fontes maiores seriam os termos principais enquanto as menores, seriam as ramificações, suas subcategorias. Por exemplo, uma das categorias do mapa é imersão e a partir desta identificamos as subcategorias exterior, viagem, viver, termos esses bastante relacionados a cultura e aprendizagem de idiomas, uma vez que vivenciar experiências em outros países pode ser uma maneira de aprender e praticar outro idioma.

Kumaravadivelu (2008) enfatiza a importância de trabalhar projetos com temas populares para promover a consciência cultural global, o que pode ser feito a partir do mapa

mental apresentado, visto que o mesmo traz palavras-chaves sobre a aprendizagem de uma língua: imersão, curiosidade, aumento de vocabulário, obstáculos e resultados, viagem, esquemas, entre outras, além de bandeiras de três países que não possuem a língua inglesa como língua oficial, o que nos leva a cogitar a promoção da aprendizagem de outras línguas de maneira geral.

Tendo em vista que um dos conceitos abordados no mapa mental (figura 20) pode ser a construção do conhecimento a partir de fatores sociais, intelectuais, da interação entre eles e dos membros que o desenvolvem, categorizamos o gênero em questão como práticas culturais, verbais ou não verbais, sociais ou intelectuais.

3.2.3 Unidade 3: *Diversity: much beyond stereotypes*

A unidade 3 apresenta questões sobre estereótipos e diversidade, a partir da utilização de linguagem verbal e não verbal para ilustrar tais temas. Por ser este o capítulo do LD com mais ênfase em questões culturais de forma explícita, optamos por colocá-lo na íntegra no final do presente trabalho (Anexo I).

A primeira atividade proposta, na seção *Warm-up*, traz um mapa, que, por sua vez, não faz parte do banco de gêneros. Entendemos por mapa uma representação gráfica que, geralmente, associamos à geografia, mas que também pode ser físico, histórico ou econômico. Possui linguagem verbal e não verbal, cores variadas e informações variadas. Pode ser encontrado em livros, *sites*, jornais, revistas, pesquisas e, portanto, acessível à toda população.

O mapa da unidade 3 é bastante relevante por apresentar informações sobre os diferentes tipos de línguas indígenas presentes na América do Sul, abrindo discussão sobre o Brasil ser ou não considerado um país monolíngue. Ainda há ênfase na questão da “preservação das línguas do mundo como manifestação da diversidade cultural que nos constitui. Perder a língua de tradição é perder parte de nossa identidade.” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 191). Este pensamento das autoras do LD, relaciona-se aos estrangeiros residentes no Brasil que conservaram suas línguas de origens e as continuam transmitindo para outras gerações, nos levando a conclusão de que o fato do país ter uma língua oficial não o torna monolíngue.

Em nossa fundamentação teórica, partimos da afirmação de Dourado e Posnar (2010) sobre a indissociabilidade entre língua e cultura, levando-nos a refletir sobre a importância de uma em relação à outra. Considerando o mapa apresentado, analisamos que a língua na relação gênero (mapa) e cultura se encaixa, dentro das Cinco Dimensões propostas por Moran

(2001), na categoria prática, não apenas como uma forma de comunicação, mas também como uma forma de prática cultural, de interação entre membros de diferentes culturas nacionais.

Na seção *Reading*, os pôsteres de campanha foram utilizados para abordar temas como estereótipos a partir da aparência das pessoas, origem étnica e opção sexual. O pôster de campanha tem o objetivo de persuadir o público a apoiar uma ideia. Pode ser redigido em linguagem formal ou informal, com fonte diversificada para chamar a atenção do leitor para as informações mais relevantes. Podem ser encontrados em locais públicos ou privados, uma vez que buscam atingir todos os tipos de público.

Segundo as autoras do LD, os cartazes foram desenvolvidos para ações realizadas em universidades estadunidenses: “esse fato demonstra que a dificuldade de aceitar e respeitar as diferenças, bem como conviver com elas, é um problema também dentro dos ambientes acadêmicos, por onde, teoricamente, circula a elite intelectual de uma sociedade” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 191). Esta afirmação das autoras nos leva a propor uma possível discussão com os alunos comparando realidade norte americana e brasileira, se isto também ocorre entre os estudantes ou em quais contextos no nosso país.

Nas páginas 49, 50 e 51 do LD (Anexo I), os cartazes de campanha retratam estereótipos das culturas indígena norte-americana e mexicana, como podemos ver na figura 21.

Figura 21: Pôster de campanha – Unidade 2

WHILE-READING

6 Now, read posters 1 and 2. In your notebook, take notes of aspects they have in common.

Poster campaign 1

6. Possible answers: They show people who are not happy with the way they are represented. (or) They show how cultures are stereotyped. They show that our view of culture is superficial and limited. Para mais informações, consultar o Guia Didático.

This poster was used at California State University, San Marcos, in a campaign that celebrates diversity.

CSUSM Student:
Amiyette Hesayeh Goodblanket
(American Indian, Cheyenne & Arapaho)
Major, Psychology

LaDonna Harris (1931 -)
LaDonna Harris, an enrolled citizen of the Comanche Nation, is founder and president of Americans for Indian Opportunity. As a national leader, Harris has influenced the agenda of the civil rights, feminist, environmental and world peace movements.
Photo: Joe Wolkoff/VEPI/Corbis/Bettmann

CSUSM Student:
Amiyette Hesayeh Goodblanket
(American Indian, Cheyenne & Arapaho)
Major, Psychology

LaDonna Harris (1931 -)
LaDonna Harris, an enrolled citizen of the Comanche Nation, is founder and president of Americans for Indian Opportunity. As a national leader, Harris has influenced the agenda of the civil rights, feminist, environmental and world peace movements.
Photo: Joe Wolkoff/VEPI/Corbis/Bettmann

**"THERE IS MORE TO ME THAN WHAT YOU SEE.
BEYOND THE STEREOTYPE
THERE IS HISTORY."**

California State University, San Marcos

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 49).

Na figura 21, é possível notarmos a mensagem de que há muito mais do que se vê além do estereótipo, há história, deixando claro que embora os indígenas norte-americanos tenham seus próprios costumes, rituais, crenças, vestimentas, eles fazem parte da história e precisam ser respeitados como cidadãos.

Um segundo pôster apresenta um jovem segurando uma imagem de um mexicano sentado em um burro, ilustrando a campanha com a mensagem “nós somos uma cultura, não uma fantasia. Este não é quem eu sou, e isto não é bom”. Pode-se depreender que uma das possíveis interpretações é a de que representações culturais muitas vezes se transformam em caricaturas unidimensionais, que geram ideias e imagens estáticas que não representam a dinamicidade e historicidade dos elementos que compõem um determinado grupo. Ademais, ao lado da imagem do rapaz, há a definição do termo apropriação cultural, já aqui mencionado, reforçando a prática negativa do uso de elementos de uma cultura específica sem que haja um entendimento sobre os significados simbólicos e históricos a respeito destes.

Um terceiro pôster aborda temas como discriminação, homofobia, violência, preconceito, abuso, dentre outros. O cartaz traz a mensagem: “seja a diferença! Posicione-se para um clima positivo no campus: ajude a deter: discriminação, homofobia, abuso sexual, ódio, fanatismo, hostilidade, violência, crueldade, racismo, intolerância, desigualdade,

preconceito, perseguição, bullying, difamação, injustiça, opressão, abuso, assédio. Denuncie ocorrências de preconceito”. Embora utilizado em uma universidade nos EUA, este cartaz se aplica a qualquer outra cultura, apresenta problemas sociais e comportamentais comuns no mundo todo permitindo, assim, comparações com a realidade dos alunos brasileiros.

Em outra seção da unidade 3, *Vocabulary*, encontramos dois pôsteres simbolizando a cultural nacional norte-americana. Em um deles, o Tio Sam (“*Uncle Sam*”), personificação nacional dos Estados Unidos da América e um dos símbolos nacionais mais famosos do mundo. O pôster, criado em 1917 pelo artista James Montgomery Flagg, trazia uma mensagem convocando as pessoas a se juntarem ao exército americano para a guerra. O outro cartaz, criado por J. Howard Miller em 1943, utiliza a imagem de uma mulher fisicamente forte, conhecida como Rosie, a Rebitadeira (“*Rose the Riveter*”), como uma forma de chamar as mulheres para o mercado de trabalho durante a II Guerra Mundial. Anos mais tarde, no início da década de 80, a ilustração foi reutilizada para promover o feminismo e outras questões políticas.

Analisando os cinco pôsteres presentes na unidade, concluímos que estes se enquadram na categoria de cultura que se refere a perspectivas (MORAN, 2001), pois referem-se as atitudes, crenças e valores que as pessoas têm em relação ao outro ou a grupos de pessoas, em relação a suas próprias atitudes e práticas culturais.

Na seção *Listening*, temos outro exemplo de canção, como visto na unidade 2. A canção intitulada *What you say matters* (“O que você diz importa”), de um dos pioneiros do *Hip Hop* indígena australiano, BrothaBlack, apresenta uma forte luta contra o preconceito racista, indagações sobre a definição do racismo e como as pessoas lidam com isso. O preconceito é uma questão universal e esta canção possibilita não só a reflexão sobre o assunto, mas também sugestões sobre como combatê-lo.

Na introdução da canção foi utilizada a expressão *blackanese* que, segundo as próprias autoras do LD, é a junção de *black* + *Japanese* (negro + japonês), estereotipando os japoneses como ótimos em matemática e, de certa forma, afirmando que os demais estudantes de outras nacionalidades não são capazes de ter um bom desempenho na disciplina. Essa questão do estereótipo foi mencionada por Kumaravadivelu (2003, p. 716) ao afirmar que as pessoas tendem a estereotipar quando percebem alguma ameaça para sua autoestima, como é o caso da personagem do clipe da canção do cantor BrothaBlack, que parece ter se sentido inferiorizada pelo melhor desempenho da colega asiática.

As autoras do LD ainda apresentaram um box de nota cultural com relação a esta canção e ao compositor e intérprete da mesma. Informado que além de BrothaBlack há um

grupo também australiano (*Indigenous Hip Hop Projects – IHHP – Projetos de Hip Hop Indígena*) especializado em projetos de dança, música, filme, arte e cultura desde 2005, como podemos observar na figura 22.

Figura 22: Cultural Heritage – Unidade 3

CULTURAL HERITAGE



Indigenous Hip Hop artists from Australia

BrothaBlack is considered one of Australia's pioneers of Indigenous hip-hop and he has worked with Aboriginal Communities teaching hip-hop.

Now, let's read about another group involved with indigenous communities in Australia.

Indigenous Hip Hop Projects (IHHP) is a unique team of talented artists in all elements of hip hop, media, entertainment and performing arts, who have been working extensively in Indigenous communities around Australia since 2005, specialising in week-long intensive projects in Dance, Music, Film, Art and Culture.

INDIGENOUS HIP HOP. Home. [S.L.]: [2015?]. Disponível em: <<http://indigenoushipop.com>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 57).

Este boxe cultural apresenta informações relevantes sobre o artista que, além de utilizar suas canções para passar mensagens focadas em questões sociais e culturais, apoia projetos voltados para comunidades indígenas na Austrália. Considerando também as informações contidas no boxe de nota cultural, é possível considerar neste contexto temas como racismo, discriminação e xenofobia.

Ao final da unidade 3, na seção *Speaking*, a proposta de atividade é sugerida com a utilização do gênero conversa informal que, segundo o guia didático, refere-se aos diálogos do dia-a-dia, espontâneos, sobre assuntos variados, entre pessoas de todos os níveis sociais, em diferentes contextos. Caracteriza-se basicamente pela estrutura perguntas e respostas, predominando o uso da 1ª e 2ª pessoas do singular.

Na atividade proposta, os alunos devem refletir sobre o assunto diversidade e sobre maneiras de como educar as pessoas sobre este tema como um direito humano. Devem tomar notas enquanto conversam com os colegas, ler alguns trechos de artigos e um texto da Unesco sobre O Dia Mundial pela Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento (celebrado no dia 21 de maio).

Neste contexto, no qual os alunos são incentivados a expor outras formas de abordar o tema proposto, além dos cartazes de campanha, e de terem como base um texto que fala sobre maneiras de entrar em contato com diversas culturas de maneiras variadas trazendo informações sobre diferentes partes do mundo, podemos classificar o gênero conversa

informal à categoria perspectivas, uma vez que os alunos irão refletir e expor suas ideias, opiniões e sugestões sobre a diversidade e cultura como um elemento universal.

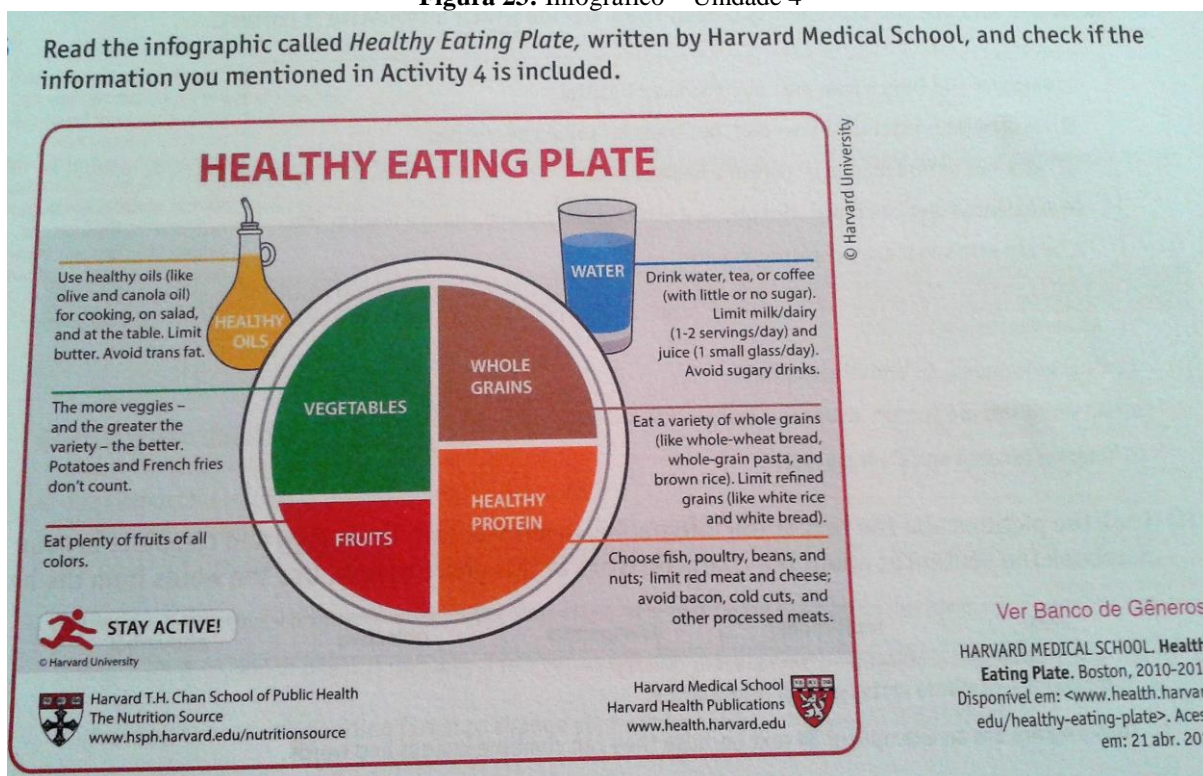
3.2.4 Unidade 4: Nutrition: *What is good for you?*

A unidade 4 baseia-se no tema nutrição e alimentação saudável no Brasil e em outros países. Porém, ao contrário de outros LDs que muitas vezes abordam este tema de maneira superficial, focando no vocabulário, indicando as principais diferenças e semelhanças entre a alimentação americana e a britânica, notamos que o LD *Circles* (2016) apresenta o tema através de textos autênticos como forma de agregar não apenas vocabulário ao conhecimento do aluno, mas também auxiliar o desenvolvimento de seu senso crítico.

Assim sendo, na seção *Reading* encontramos um infográfico. Este gênero, assim como o gráfico apresentado na unidade 1 do LD, também é considerado um gênero multimodal pois geralmente acompanha outros gêneros, como notícia ou reportagem, por exemplo. Segundo informações do banco de gêneros, este caracteriza-se pelo registro formal, linguagem verbal e não verbal, além de conteúdo diversificado. Geralmente apresenta título, subtítulo, textos curtos, legendas, a fonte das informações e o crédito dos elaboradores, além de recursos visuais (tabelas, imagens, ícones, gráficos, etc). Infográficos são encontrados em jornais e revistas impressos e virtuais, *sites*, *blogs*, etc.

Na atividade proposta, o infográfico apresenta informações e imagens sobre um prato saudável, oportunizando uma discussão sobre alimentação no Brasil e no mundo, e sobre a própria realidade dos alunos, como evidenciado na figura 23.

Figura 23: Infográfico – Unidade 4



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 67).

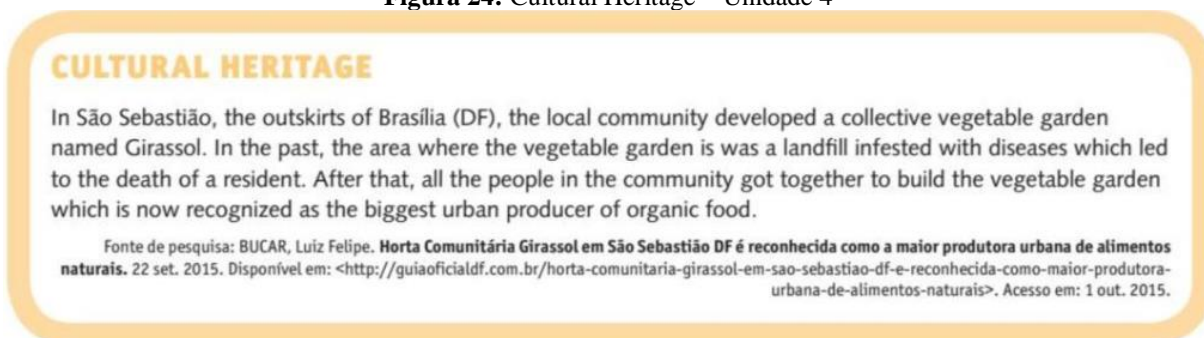
É possível reconhecermos na figura 23, desenvolvida pela Escola de Medicina da Universidade de Harvard, que o infográfico foi utilizado para ilustrar os tipos de alimentos e as quantidades que compõem um prato considerado saudável de acordo com pesquisas desenvolvidas pela instituição. Além disso, discussões que desenvolvam as competências culturais dos alunos, comparando realidades, podem ser desenvolvidas neste momento, como proposto por Oliveira (2012) ao afirmar que ensinar cultura é muito mais do que transmitir informações sobre países, requerendo atividades que desenvolvam competências interculturais. Complementamos este pensamento mencionando que podemos ir além e auxiliar os alunos a desenvolverem competências transculturais, ao abordarmos assuntos que permitam comparações entre diferentes nações, seja a partir da leitura de textos com temas transversais, seja a partir de discussões baseadas em filmes, seriados, etc.

Este gênero traz o tema comida não como produtos de uma cultura nacional, mas como hábitos saudáveis que deveriam ser praticados por todos. Ainda, por lidar também com as expectativas, perspectivas que as informações contidas no infográfico podem gerar nos leitores, o categorizamos na dimensão perspectivas de acordo com a proposta de Moran (2001).

Na seção *Listening*, os alunos escutam uma entrevista que, de acordo com o banco de gêneros, tem o propósito de informar sobre algo ou alguém de interesse público. Além disso, dependendo do público alvo, do entrevistado, do entrevistador e do veículo de comunicação a ser veiculada (jornais, revistas, internet, televisão, rádio, entre outros), pode fazer uso do registro formal ou informal, da linguagem verbal ou não verbal, com conteúdos diversos. Este gênero caracteriza-se por sequências textuais dialogal, explicativa e argumentativa.

Encontramos uma pergunta bastante interessante para que a atividade de *listening* fosse introduzida. É solicitado aos alunos que reflitam sobre hortas comunitárias em escolas, se seriam boas para alunos, para a própria escola e para a comunidade. Em seguida, é apresentado o áudio (disponível no Anexo II), com trechos de uma entrevista informal com um voluntário de uma horta comunitária em uma escola pública na Tanzânia. Este voluntário explica que parte da plantação será utilizada por escolas da comunidade e a outra parte será comercializada na feira. Após os alunos discutirem sobre a entrevista e darem suas opiniões, é apresentada uma nota cultural com curiosidades sobre uma horta comunitária chamada Girassol, que, com a dedicação e união das pessoas envolvidas no projeto, é agora reconhecida como um dos maiores produtores urbanos de comida orgânica em São Sebastião, Brasília (DF). Além disso, a área que antes era um aterro infestado de doenças que levaram um residente a óbito, motivou as pessoas da comunidade a se unirem e construírem a horta, como podemos observar na figura 24.

Figura 24: Cultural Heritage – Unidade 4



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 74).

Ao contrastar o assunto abordado (horta comunitária no mundo e sustentabilidade) com a realidade da horta comunitária no Brasil, podemos notar a abertura para uma reflexão acerca das igualdades e desigualdades dos países, tipos de comidas oferecidas nas escolas, armazenamento dos alimentos, conforme realidade de cada lugar. Além disso, considerando nosso referencial teórico e as perspectivas de Moran (2001), visto que o autor considera

práticas tanto as ações produzidas por membros de uma cultura quanto o uso de produtos, podemos associar o gênero entrevista a esta dimensão.

Como atividade de *Writing*, é sugerido no LD, a elaboração de um diário alimentar. Conforme informações do banco de gêneros, o diário alimentar tem o objetivo de orientar pessoas que querem perder peso ou seguirem dietas saudáveis através de registros formais ou informais em tabelas contendo informações como data e hora, tipo de alimento, quantidade e valor calórico, entre outras. Podemos encontrar esses diários em revistas, *blogs*, *sites*, etc.

Ao pesquisarem e discutirem sobre alimentação e nutrição em diferentes países, os alunos têm a possibilidade de compreenderem certos hábitos que dependendo da cultura podem causar um certo estranhamento à primeira vista, como por exemplo, o fato de em algumas regiões da China as pessoas tomarem sopa no café da manhã, ou em partes da Índia as pessoas comerem com as mãos. Portanto, assim como no gênero entrevista, o diário alimentar pode levar os alunos a reflexões sobre seus próprios hábitos alimentares e de outras pessoas, sendo inserido na categoria práticas (Moran, 2001).

3.2.5 Unidade 5: *On the way to gender equality*

A luta pelo direito das mulheres é o tema central da unidade 5 que também apresenta atividades a fim de promover discussões sobre preconceito e igualdade de gêneros.

O primeiro gênero textual apresentado é o anúncio de propaganda que, conforme mencionado pelas autoras, tem o objetivo de convencer o público a apoiar uma ideia, adquirir um produto, entre outros. Dependendo do público alvo, pode ser formal ou informal, com linguagens diversificadas: sonora, visual ou e/ ou verbal. Este tipo de gênero caracteriza-se pela presença da sequência textual injuntiva e pelo uso do imperativo, do pronome você, de adjetivos e figuras de linguagem. Além de apresentar imagem, texto verbal, *slogan*, logomarca ou outra forma de identificação do anunciante. Os anúncios são veiculados em revistas, jornais, rádio, televisão, redes sociais e, dependendo do propósito, podem ser direcionados a população em geral ou grupos específicos (profissionais, crianças, adolescentes, mulheres, idosos, etc).


Os anúncios de propaganda apresentados no capítulo 5 abordam temas bastante relevantes sobre o papel da mulher na sociedade, seus direitos e deveres e, principalmente, “sobre as conquistas das mulheres em relação a direitos igualitários” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 201). Os dois anúncios apresentados na seção *Reading* foram feitos pela ONU

Mulheres¹⁵ e usados para ilustrar o preconceito contra a mulher e introduzirem um texto que explica o que é a ONU Mulheres. Vejamos um exemplo na figura 25.

Figura 25: Anúncio de propaganda – Unidade 5

WHILE-READING Seria propício comentar, junto aos estudantes, sobre as ferramentas de busca na internet e perguntar com que propósito eles costumam usar essas ferramentas, se as sugestões oferecidas costumam ajudar, se já se surpreenderam com sugestões oferecidas pela ferramenta etc. É aconselhável também explicar à turma que as sugestões mostradas correspondem às buscas mais frequentes realizadas pelos usuários da rede.

4 Look at the campaign ad below. What is it about?



women should
women should stay at home
women should be slaves
women should be in the kitchen
women should not speak in church

women should have the right to make their own decisions

UN WOMEN. The Autocomplete Truth.
Disponível em: <www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads>. Acesso em: 5 nov. 2015.

Ao olhar para um texto, é possível observar alguns de seus elementos e elaborar hipóteses sobre ele, como a disposição das sentenças (se é um poema ou uma carta, por exemplo), a presença de títulos e subtítulos (como em notícias e reportagens), de fotos ou ilustrações etc. Uma observação prévia da imagem ao lado, combinada com pequenos fragmentos de texto, ajuda a apresentar pistas acerca do gênero *campaign ad* (anúncio de propaganda).

Ver Banco de Gêneros.

a. Prejudice against women. ✓
b. The role of women in society.
c. Government discrimination against certain groups of women.
d. Family obligations in society.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 85).

Como podemos observar na figura 25, o anúncio utiliza frases com os *modal verbs* *should* (deveria) e *shouldn't* (não deveria) posicionadas na boca da mulher como uma forma de ilustrar os direitos que a mesma teria ou não. É importante que os alunos relacionem o tema, o texto e a imagem do anúncio para que possam compreender estereótipos como estes contidos na figura: as mulheres deveriam ficar em casa, serem escravas, ficarem na cozinha e não conversarem na igreja.

Além dos estereótipos, ainda existem as violências psicológicas e físicas, que infelizmente também são praticadas no mundo todo e que também são fontes de campanhas

¹⁵ A ONU Mulheres (UN Women) foi criada em 2010 e luta em prol das mulheres e meninas.

engajadas pela ONU Mulheres. O LD ainda apresenta nesta unidade um anúncio de propaganda utilizado para conscientizar as pessoas da importância de as mulheres não permitirem nenhum tipo de violência e se fazerem ouvidas, se as sofrerem. A partir desta campanha, os alunos são encorajados a discutirem as leis brasileiras e estudarem mais a fundo o gênero proposto a fim de desenvolverem seus próprios anúncios a partir de temas relevantes e atuais. No guia didático, as autoras do livro mencionam a importância de chamar a atenção dos alunos para o fato de que uma “sociedade com igualdade de gêneros pode ser benéfica para todos e que, atualmente, muitos homens se engajam em causas consideradas feministas e contribuem para uma diminuição de estereótipos que desvalorizam as mulheres” (KIRMELIENE *et al.*, 2016, p. 201).

Visto que os anúncios de propaganda abordam questões sociais e de estereotipagem, podemos incluí-los nas categorias práticas e perspectivas (Moran, 2001), pois ilustram ações relacionadas a grupos sociais específicos envolvendo percepções, valores e atitudes que guiam as pessoas e comunidades às práticas culturais

No decorrer da unidade 5, logo após os anúncios de propaganda, é sugerido aos alunos a leitura de uma reportagem para um exercício de interpretação de texto. O gênero reportagem, por sua vez, não faz parte do banco e, por isso, é definido por nós como uma atividade jornalística, oral ou escrita, sobre determinado assunto ou acontecimento. Tem como público alvo todas as pessoas e, portanto, faz uso de linguagem formal e informal, verbal e não verbal, além de poder ser veiculada em todos os meios de comunicação.

A reportagem em questão é sobre uma série de anúncios nos quais prevaleciam o machismo e a discriminação contra as mulheres. Tais anúncios eram facilmente encontrados a partir de uma simples pesquisa no Google e, não só estereotipavam as mulheres, como também subestimavam seus direitos. A partir desses anúncios foram criados outros, como por exemplo, o que utilizamos para ilustrar o gênero anúncio de propaganda (figura 25). Portanto, relacionando ambos os gêneros textuais, anúncio de propaganda e reportagem, tendo em vista que estão interligados, também classificamos a reportagem como práticas e perspectivas (Moran, 2001), pois apresentam objetivos em comum, divulgar a luta contra o preconceito, machismo e igualdade de gêneros, além de promover significado e valores à partir da prática

Assim como na unidade 4, na seção *Listening*, temos o gênero entrevista. Neste momento, a entrevista (áudio disponível no Anexo II), foi concedida pela Ministra da Solidariedade Social do Egito, Ghada Waly, com a finalidade de explicar um projeto que visa fornecer documentos de identidade às mulheres egípcias que ainda não têm. A fala da ministra permite uma reflexão não apenas sobre a questão da falta de documentação para as mulheres

em alguns países, mas também para questões de importância mundial como comportamento, religião, igualdade de gêneros, entre outros. Logo após a entrevista, encontra-se um boxe de nota cultural com dados sobre o Egito, como localização, capital, língua oficial, religião, porcentagem de homens e mulheres alfabetizados, de população urbana-rural e de população rural. Também informa que o Egito foi uma das primeiras sociedades urbanizadas e alfabetizadas do mundo, como podemos ver na figura 26.

Figura 26: Cultural Heritage – Unidade 5

CULTURAL HERITAGE

Egypt is a country located in the northeastern corner of Africa. Egypt's heartland, the Nile River valley and delta, was the home of one of the main civilizations of the ancient Middle East and, like Mesopotamia farther east, was the site of one of the world's earliest urban and literate societies. Pharaonic Egypt thrived for some 3,000 years through a series of native dynasties that were interspersed with brief periods of foreign rule.

<p>Quick facts</p> <p>Capital: Cairo</p> <p>Official language: Arabic</p> <p>Official religion: Islam</p>	<p>Urban-rural population: Urban: (2012) 42.9%</p> <p>Rural: (2012) 57.1%</p> <p>Literacy: Male: (2010) 80.3%</p> <p>Female: (2010) 63.5%</p>
--	---

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Egypt**. Disponível em: <<http://global.britannica.com/place/Egypt>>. (Adaptado.) Acesso em: 28 out. 2015.

Fonte: Kirmeliene (2016, p. 92).

A figura 26 representa a cultura como informação. E nos faz refletir sobre a relação entre esses dados, e os elementos trazidos no gênero entrevista, que também abordou questões sociais e aspectos culturais sobre o Egito. Desse modo, segundo as dimensões propostas por Moran (2001), entendemos que práticas é a categoria mais adequada para representar a relação do gênero com cultura nesse caso.

Ainda identificamos outro tipo de gênero: manchetes esportivas, que não constam no banco. Manchetes esportivas são os títulos principais de uma matéria, entrevista sobre esporte que pode ser veiculada em jornais, revistas, *sites* e, portanto, deve ser sucinta, com linguagem popular e acessível a todos os tipos de público, como podemos ver na figura 27.

Figura 27: Manchete esportiva – Unidade 5

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 89).

Os dois exemplos de manchetes apresentados na figura 27, assim como os demais contidos no LD, segundo informações contidas no manual do professor, foram retiradas de sites da Angola, dos EUA, da Índia, do Reino Unido e da Uganda. O professor é incentivado a questionar “acerca dos estereótipos que essas manchetes carregam e incentivá-los (os alunos) a fazer uma comparação com o modo como a mídia brasileira retrata as esportistas” (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 89). Neste contexto, mais uma vez sobre estereótipo, temos mais exemplos de práticas, como as mulheres são tratadas no meio esportivo pela imprensa mundial.

Ainda pensando em questões como estereótipo, preconceito, machismo, falta de incentivo, encontramos no final da unidade, na seção *Wrap-up*, um infográfico (gênero já mencionado na unidade 4), sobre escritoras que utilizam pseudônimos, como ilustrado na figura 28.

Figura 28: Infográfico – Unidade 5

PEN NAMES
of Famous Female Authors

Here's a brief timeline of 14 prominent female authors who have used male pen names or ambiguous initials to overcome sexist readers and publishers (or to simply provide anonymity). The corresponding year is the first time they published work under a pseudonym.

1856



MARY ANN EVANS
Pen Name: George Eliot
Famous work: *Middlemarch*

1832

AMANTINE-LUCILE-AURORE DUDEVANT
Pen Name: George Sand
Famous works: *Valentine*, *Indiana*



1865



LOUISA MAY ALCOTT
Pen Name: A.M. Barnard
Famous works: Though Alcott published her most famous work, *Little Women*, under her real name, she used the pen name for smaller pieces of fiction.

After the 19th century, some prominent female authors opted to use ambiguous initials, rather than outright male names.

1997



JOANNE ROWLING
Pen Names: J.K. Rowling, Robert Galbraith
Famous works: *The Harry Potter series* (as J.K. Rowling) and *The Cuckoo's Calling* (as Galbraith)

Disponível em: <<http://mashable.com/2015/03/01/female-authors-pen-names/#paN9Viv1iqqh>>. Acesso em: 26 out. 2015.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 98).

É válido ressaltar que o infográfico completo¹⁶ apresenta 14 escritoras, mas no LD temos apenas 4. Além disso, observamos também que os pseudônimos foram e/ou são utilizados não só para evitar preconceitos, por exemplo, mas também para continuar anônima ou simplesmente utilizar iniciais que podem gerar uma certa ambiguidade, uma vez que o leitor não consegue identificar o gênero sexual do escritor. Mais uma vez classificamos esse infográfico como perspectivas, pois refletem as atitudes que guiam pessoas às práticas culturais.

3.2.6 Unidade 6: *People in our lives*

A temática da unidade 6 se baseia nos relacionamentos com a família, amigos e comunidade. Logo no início do capítulo, há um diagrama, isto é, uma representação gráfica utilizada para resumir um assunto específico, neste caso, relacionamentos. Vale destacar que este não foi mencionado no banco de gêneros. Nesta atividade, os alunos são incentivados a falar sobre as pessoas com as quais têm mais contato, como e por que essas relações foram construídas, considerando os círculos sociais apresentados no diagrama (comunidade, família, amigos e escola). Categorizamos este gênero como comunidades dentro das dimensões de Moran (2001), por tratar de contextos sociais específicos nos quais grupos de pessoas desempenham práticas culturais.

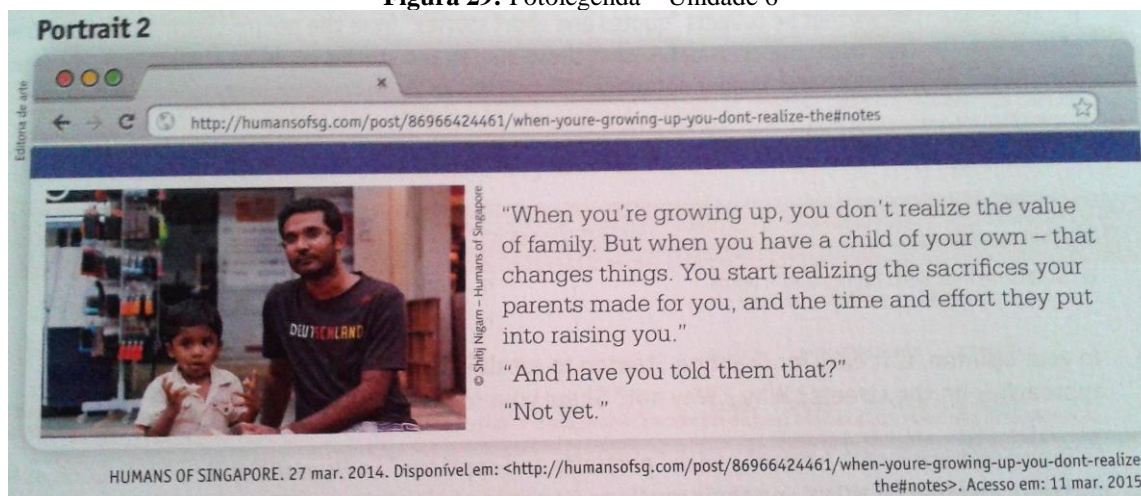
Logo em seguida, na seção *Reading*, encontramos uma atividade que apresenta o gênero fotolegenda que, conforme informações do guia didático, é constituída de uma foto seguida de um texto curto e objetivo explicando a imagem. Portanto, utiliza-se de linguagem verbal e não verbal sobre assuntos diversos. Podemos identificar as fotolegendas em veículos midiáticos impressos e on-line.

Especificamente nesta unidade as fotolegendas referem-se ao blog do fotógrafo americano Brandon Staton. Ele tem um projeto que, a princípio foi denominado *Humans of New York*¹⁷ (HONY, no qual ele fotografa pessoas, em geral, e colhe seus relatos, transformando-os em legenda para as fotos). Atualmente o projeto se espalhou pelo mundo todo e já faz parte de diversas redes sociais. Vejamos um exemplo na figura 29.

¹⁶ De acordo com informações no LD (KIRMELENE, 2016, p.98), o infográfico completo pode ser encontrado no endereço eletrônico <http://mashable.com/2015/03/01/female-authors-pen-names/#paN9Viv1iqqh>

¹⁷ No guia didático as autoras explicam que o objetivo do projeto HONY é “promover uma discussão sobre as relações humanas, contemplando subtemas como a diferença geracional, a vontade – mas também o receio de não ser capaz – de se relacionar com o outro.” Além disso, elas escolheram exemplos de relações positivas em que prevalecem o afeto e o respeito às diferenças. (Kirmeliene *et al.*, 2016, p. 208). Atualmente, além dos Estados Unidos (Nova Iorque), também já há este projeto em mais de vinte países.

Figura 29: Fotolegenda – Unidade 6



Fonte: Kirmeliene *et al*, vol. 1, 2016, p. 104.

Na figura 29, assim como em outros exemplos presentes no LD, podemos identificar como tema principal relacionamentos entre familiares. Pelo contexto, notamos um relato do homem afirmando que as pessoas só começam a dar valor à família quando têm um filho, pois é quando refletem sobre os sacrifícios que os pais fizeram por elas, evidenciando que esses sentimentos são comuns em qualquer parte do mundo.

Além disso, esse gênero se enquadra no conceito de cultura participativa criado pelo professor e escritor norte americano Henry Jenkins (2009, p. 235), no qual ele vê a “Internet como um veículo para ações coletivas – soluções de problemas, deliberação pública e criatividade alternativa”, afirmando que o modo de interagir entre as pessoas na Internet gera uma mudança nos meios de comunicação, fazendo com que os papéis de produtores e consumidores de informação se alterem. Levando “consumidores” de cultura a produtores, ou seja, através de simples imagens e breves legendas é possível perceber as semelhanças e diferenças culturais entre pessoas de diferentes partes do mundo.

Atrelando o conceito de cultura participativa ao contexto das fotolegendas contidas na unidade, entendemos que este gênero se enquadra na categoria pessoas (Moran, 2001), visto que a partir de suas identidades culturais específicas se aproximam e se afastam de outros membros, compartilhando experiências e vivências.

Assim como na unidade 2, identificamos outro exemplo de tirinha que, neste contexto, aborda a questão da solidão, oportunizando a discussão de tal tema, uma vez que isso pode ser um problema para muitos jovens em fase escolar em qualquer parte do mundo. Notamos ainda que os personagens da tirinha ilustram a necessidade de se ter amigos por perto e da necessidade de bons aconselhamentos sugeridos por eles sem nada em troca. Relacionamos,

mais uma vez, o gênero tirinhas a categoria práticas (Moran, 2001), por apresentar questões que envolvam ações e que permitam a interação entre os membros pertencentes à categoria.

Na seção *Listening*, há a ligação do relato com a entrevista. Conforme o banco de gêneros, os relatos por compartilharem experiências pessoais, caracterizam-se pela utilização do registro informal de sequências descritivas e narrativas, podendo ser tanto orais quanto escritos. Tem o objetivo de denunciar, desabafar ou, simplesmente, contar uma experiência positiva ou negativa. Geralmente são utilizados em primeira pessoa e, ao contrário do gênero entrevista (visto nas unidades 4 e 5), não se baseiam em perguntas e respostas.

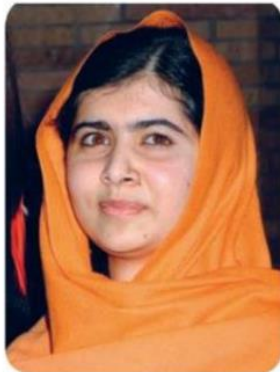
De acordo com o relato de Malala Yousafzai (*script* disponível no Anexo II), sua mãe sofreu muito quando criança ao perceber que a maioria dos colegas de classe brincavam e se divertiam na escola e ela não; só então percebeu que era a única menina da turma. Resolveu, então, vender seus livros, comprar balas e parar de estudar. A dificuldade encontrada pela mãe de Malala acontece até hoje em muitos países onde o preconceito, a falta de recursos, questões religiosas, dentre outros, impedem milhares de mulheres de frequentarem a escola.

Assim como em unidades apresentadas anteriormente, o boxe cultural complementa o relato da jovem Malala Yousafzai, com um breve resumo de sua trajetória, desde de que ficou mundialmente conhecida ao ser baleada na cabeça por um ativista talibã enquanto lutava pelo direito das mulheres à educação, ao estudo, até a mudança com sua família para Birmingham no Reino Unido, onde teve a oportunidade de passar por diversas cirurgias devido ao atentado sofrido, chegando a 2014 quando recebeu o Prêmio Nobel da Paz junto com a ativista indiana Kailash Satyarthi, como podemos ver na figura 30.

Figura 30: Cultural Heritage – Unidade 6

CULTURAL HERITAGE

Malala Yousafzai is a young Pakistani activist who gained worldwide notoriety in 2012, after being shot in the head by a Taliban activist for fighting for girls' right to education (something the fundamentalist regime of the Taliban is against). After the attack, Malala and her family (her father, Ziauddin; her mother, Toor Pekkai; and her brothers, Atal e Kushal) moved to Birmingham in the United Kingdom. There, Malala underwent multiple surgeries to repair the damage caused by her aggressor and she resides in the UK until this day. In 2013, her autobiography *I Am Malala: The Girl Who Stood Up for Education and Was Shot by the Taliban* was published and in the next year she received the Nobel Peace prize (along with Indian children's rights activist Kailash Satyarthi).



Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 110).

Este boxe (figura 30) foi utilizado para introduzir temas como: o direito de as mulheres estudarem; a desigualdade que existe na educação de homens e mulheres no mundo todo e a inspiração que a Malala pode ser para os jovens. Muito mais do que desconstruir estereótipos, tanto o relato quanto o boxe cultural evidenciam que costumes podem ser modificados para que o acesso à cultura e à educação fique ao alcance de todos.

Após a entrevista/retrato¹⁸ concedida pela paquistanesa Malala Yousafzai, os alunos são encorajados a apresentarem o que já sabem sobre a estudante e sobre a dificuldade que algumas meninas sofrem para frequentar a escola, por motivos como religião, discriminação de gênero, responsabilidades domésticas, entre outros. Nesse caso, também cabe o pensamento de Kumaravadivelu (2008) de que para criar e manter o interesse do aluno, bem como promover consciência cultural global, é importante elaborar tarefas e projetos voltados para temas populares.

Considerando as Cinco Dimensões da Cultura estabelecidas por Moran (2001), classificamos o gênero relato a perspectivas. A experiência de vida de sua mãe, aliada à sua própria experiência, levou Malala a ir em busca de uma vida melhor, quebrar tabus e tradições, enfrentar dificuldades sociais e políticas em busca de novas perspectivas de vida, de novas atitudes, novos valores.

Ao fim da unidade 6, identificamos outros exemplos de provérbios de diferentes partes do mundo sobre relacionamentos, como podemos ver na figura 31.

Figura 31: Provérbios – Unidade 6

No road is long with good company. Turkish proverb a	A family tie is like a tree: it can bend, but it cannot break. African proverb f	In time of test, family is best. Burmese proverb c	Absence makes the heart grow fonder. English proverb e
"True friends stab you in the front." Oscar Wilde b	"Friends are those rare people who ask how you are and then wait for the answer." Author unknown g	"Lots of people want to ride with you in the limo, but what you want is someone who will take the bus with you when the limo breaks down." Oprah Winfrey d	"Friends are relatives you make for yourself." Eustache Deschamps h

QUOTEGARDEN. **Quotations about Relationships**. 2015. Disponível em: <www.quoteagarden.com/relationships.html>; **Quotations about Friendship**. Disponível em: <www.quoteagarden.com/friendship.html>; **Quotations about Family**. Disponível em: <www.quoteagarden.com/family.html>; AFRITORIAL. **The Best 72 African Wise Proverbs and Inspiring Quotes**. Disponível em: <http://afritorial.com/the-best-72-african-wise-proverbs/>; PHRASEMIX. **The 50 Most Important English Proverbs**. Disponível em: <www.phrasemix.com/collections/the-50-most-important-english-proverbs>. Acesso em: 13 nov. 2015.

Fonte: Kirmeliene *et al* (2016, p. 116).

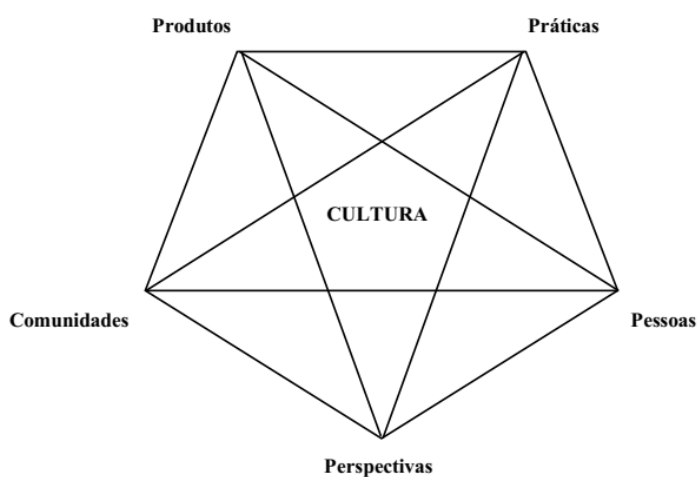
¹⁸ Esta entrevista fornecida pela ativista paquistanesa Malala Yousafzai é tratada no LD tanto como entrevista quanto como relato, visto que as perguntas da entrevista não foram apresentadas no *script* (anexo II), portanto só temos as palavras da jovem. Assim sendo, também retomaremos o mesmo *script* no gênero relato.

Na figura 31 podemos observar que alguns provérbios foram ditos por pessoas famosas, já outros são de autores desconhecidos. É importante destacar aqui que, embora os provérbios não façam parte do banco de gêneros, encontramos uma definição do termo nesta unidade do LD na qual indica que tiveram sua origem na literatura folclórica e que refletem costumes, valores e tradições de um grupo de pessoas, assim sendo, se enquadram nas categorias comunidade e perspectivas nos aspectos definidos por Moran (2001), visto que podem tanto estar relacionados a contextos sociais específicos quanto abordarem temas universais, promovendo significado e ampliando a visão de mundo.

Ao nos referirmos sobre os aspectos culturais nesta análise, buscamos nos gêneros textuais as cinco dimensões da cultura apresentadas por Moran (2001), visto que o autor afirma que a cultura está relacionada com o contexto social em que as pessoas vivem. Assim, presumimos que como todos os gêneros apresentados no LD baseiam-se em textos autênticos as perspectivas culturais de Moran podem ser associadas a eles.

Retomamos a seguir, na figura 32, As Cinco Dimensões da Cultura proposta por Moran (2001), adaptação nossa em português, para melhor compreensão das mesmas.

Figura 32: As Cinco Dimensões Da Cultura (*The Five Dimensions Of Culture*).



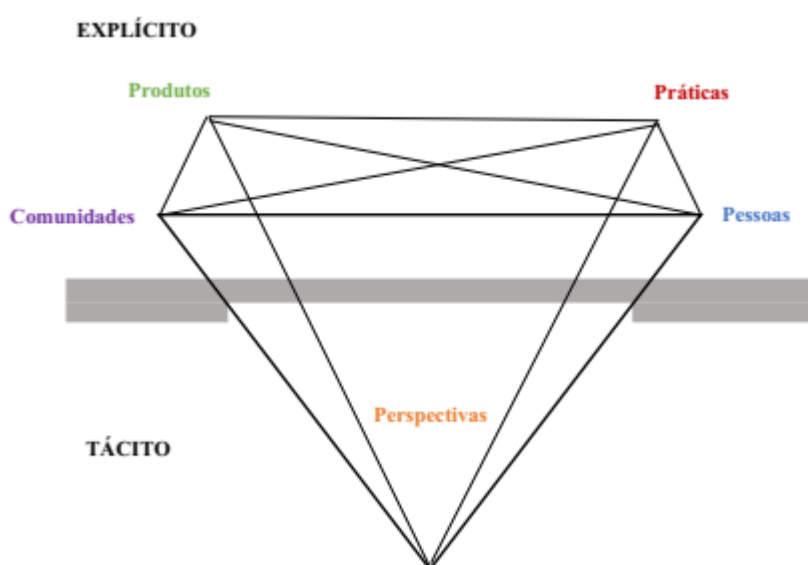
Fonte: Adaptado de Moran (2001, p. 23).

As cinco dimensões da cultura (MORAN, 2001), como vimos anteriormente, englobam *produtos* (tudo aquilo que é produzido ou adotado pelos membros da comunidade: plantas, animais, ferramentas, roupas, documentos, língua escrita e falada, música, etc); *práticas* verbais ou não verbais (ações, interações produzidas pelos membros de tal cultura tanto individualmente quanto com outros); *perspectivas* explícitas ou implícitas (percepções,

crenças, valores e atitudes que guiam pessoas e comunidades às práticas culturais); *comunidades* (contextos sociais específicos, circunstâncias e grupos) e *pessoas* (membros individuais que, com suas identidades culturais específicas, se aproximam e se separam de outros membros da cultura).

Ao associarmos essas dimensões com os gêneros textuais analisados e, considerando que alguns aspectos são intangíveis, ou seja, que precisam ser interpretados por não se apresentarem de maneira explícita, temos a figura 33, a seguir:

Figura 33: Cultura Como *Iceberg* (*Culture As Iceberg*)



Fonte: Adaptado de Moran (2001, p.27).

■	anúncio de propaganda, diário alimentar, entrevista, manchete esportiva, mapa, mapa mental, reportagem, tirinha
■	fotolegenda, gráfico, relatório de pesquisa, <i>vlog</i>
■	canção, pôster de filme, sinopse de filme
■	artigo acadêmico, diagrama, <i>meme</i> , provérbio
■	anúncio de propaganda, apresentação oral, conversa informal, enquete, infográfico, pôster de campanha, provérbio, relato, reportagem

Fonte: Elaboração nossa.

Observando a figura 33, notamos que das cinco dimensões propostas por Moran (2001), quatro são tangíveis, ou seja, dentro dos contextos nos quais estão inseridos conforme os gêneros apresentados, possuem significado sociocultural, constituem uma parte importante da herança cultural de uma pequena comunidade ou da humanidade inteira. Já a única

dimensão intangível, perspectivas, volta-se para idealizações, concepções, atitudes e valores que tem impacto nas práticas culturais de indivíduos ou grupos de pessoas.

Ao associarmos os gêneros artigo acadêmico, diagrama, *meme* e provérbio a comunidades, o fazemos por se referirem a contextos sociais específicos, circunstâncias e grupos que desempenham práticas culturais.

A produtos relacionamos canção, pôster e sinopse de filme por compreendermos que dentro dos temas explorados pelos gêneros textuais temos exemplos de alimentos, artigos produzidos ou adotados por indivíduos ou membros de uma mesma comunidade.

Anúncio de propaganda, diário alimentar, entrevista, manchete esportiva, mapa, mapa mental, reportagem e tirinha estão na categoria práticas visto que propagam ações culturais tanto através da linguagem verbal quanto da não verbal.

Os gêneros fotolegenda, gráfico, relatório de pesquisa e *vlog* fazem parte da categoria pessoas por abordarem temas que evidenciam a relação humana tanto positiva quanto negativamente entre culturas diferentes e provocam reflexões acerca de temas universais.

E, finalmente, em perspectivas temos anúncio de propaganda, apresentação oral, conversa informal, enquete, infográfico, pôster de campanha, provérbios, relato e reportagem que apresentam reflexões e desabaços sobre sentimentos, expectativas comuns em várias culturas e aqui representados por pessoas de diferentes realidades, como vimos nos gêneros em questão.

Ao relacionarmos nossa análise às pesquisas apresentadas no início de nosso trabalho, na justificativa, conseguimos apontar algumas semelhanças e diferenças relevantes, como veremos a seguir. Lembrando que nenhuma das quatro pesquisas apresentavam a análise do LD a partir da fusão gênero textual e cultura temos, portanto, Lima (2007) e Silva (2007) considerando os gêneros textuais em suas análises de LDs e Silva (2012) e Porcellato (2013) analisando questões culturais.

No trabalho de Lima (2007), os resultados apontaram que, assim como no LD *Circles I*, a indicação da forma composicional do texto só é explorada nas orientações destinadas aos professores, no guia didático. Além disso, a autora da pesquisa ainda aponta para a limitação das orientações fornecidas aos alunos nas atividades propostas, o que já não acontece no LD analisado por nós, uma vez que os enunciados dos exercícios são bastante explicativos, trazendo inclusive exemplos conforme atividade proposta. Lima (2007) ainda conclui afirmando que “o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira, embora já se faça presente com algumas indicações de gênero, com algumas noções que diferenciam gênero e tipo textual e com a exploração de peculiaridades do texto, ainda é insatisfatório”.

Concordamos com a afirmação e ainda acrescentamos que há a necessidade de mais LDs com a abordagem em gêneros textuais, assim como há a necessidade de mais conhecimento de como apresentá-los e utilizá-los durante as aulas.

O LD analisado por Silva (2007) trazia a informação de estar de acordo com as normas estabelecidas pelos documentos do MEC, porém apresentava apenas 10% de trabalhos com gêneros textuais, ao passo que o PCNLE exige que os livros de inglês abordem um ensino baseado em gêneros textuais e, portanto, “não satisfaz às exigências mínimas para o trabalho de ensino/aprendizagem através da função social da língua” (p. 98), ao contrário do que constatamos no LD *Circles I* (2016) que apresenta realmente um ensino pautado nos gêneros textuais e, através de temas transversais, utiliza a língua também como uma ferramenta social. Para finalizar, assim como já consta no LD *Circles I* (2016), Silva (2007) sugere a criação do banco de gêneros no LD por ela analisado.

Já Silva (2012) aponta para a baixa quantidade de referências culturais específicas no LD, além da pouca relação culturas estrangeiras com cultura brasileira, os alunos não são levados a associarem diferentes culturas, mas sim aprende-las separadamente, o que pode os levar a criar estereótipos. Embora considerando que no LD *Circles I* (2016) há boxes de notas culturais e alguns temas centrais das unidades propõe discussões sobre a realidade brasileira e a realidade de diferentes países, concordamos com Silva (2012) a respeito das referências culturais que poderiam ter sido melhor expostas pelas autoras.

Porcellato (2013) defende a inclusão da dimensão cultural com um olhar para a competência intercultural dentro dos LDs, de forma a incentivar os professores para que abordem e discutam essa questão em sala de aula. Concordamos com esta sugestão de Porcellato (2013) e sugerimos que o componente cultural seja melhor trabalhado nos cursos de formação para os professores para que os mesmos sejam capazes de lidar adequadamente com questões deste tipo dentro do LD e no cotidiano em sala de aula.

Ao final desta análise, constatamos resultados positivos em relação ao LD analisado no que concerne a questão cultural a partir de gêneros textuais, visto que há uma diversidade de contextos e temas, proporcionando aos alunos não apenas conhecimento da língua estrangeira proposta, mas também conhecimento de mundo. Em contrapartida às pesquisas apresentadas que consideraram ou gênero textual ou questões culturais nas análises de LD e que apontaram algumas questões como, por exemplo, o não cumprimento das exigências mínimas para o trabalho de ensino/aprendizagem através da função social da língua, a falta de contextualização, de referências culturais e da promoção da competência intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos, neste trabalho, a compreender como os aspectos culturais são apresentados no livro didático *Circles I* (2016) a partir dos gêneros textuais. O motivo pelo qual o LD mencionado foi escolhido, remonta ao fato de ser novo no mercado e, portanto, nenhuma outra pesquisa o ter utilizado como objeto de estudo, além de fazer parte dos livros selecionados pelo PNLD 2018.

Considerando o LD um instrumento de aprendizagem, o mesmo deve favorecer situações de interação entre aluno-aluno, aluno-professor, favorecendo a construção de conhecimentos que são usados socialmente, em situações diversas do cotidiano. Tal interação é concebida através de gêneros variados, tanto na fala quanto na escrita, conforme o contexto social em que são utilizados. Portanto, tendo em vista que o LD escolhido é pautado no ensino da língua inglesa por meio dos gêneros textuais, propusemos um estudo no qual pudéssemos identificar aspectos culturais, relacionando-os aos gêneros propostos no LD. Assim sendo, fizemos um levantamento teórico que nos guiou na análise tanto das questões culturais quanto das questões de gêneros textuais.

Após conhecimento das informações presentes no guia didático, dos conteúdos de cada unidade, de acordo com o gênero e aspecto cultural, quando presentes, foi possível responder às questões propostas no início da pesquisa. A primeira delas propunha a investigação sobre quais gêneros textuais estão presentes no LD. Para isso, fizemos um levantamento do banco de gêneros presente no guia didático e concluímos que os 18 tipos apresentados podem ser relacionados a questões culturais. Além disso, outros 7 tipos (artigo acadêmico, diagrama, manchete esportiva, mapa, provérbios, reportagem e tirinha) foram apontados na análise porque, embora presentes no LD, não foram mencionados no guia didático.

Por um lado, a variedade de gêneros textuais apresentados no guia didático não apenas contempla a proposta das autoras do LD de trabalharem com a língua inglesa por meio de gêneros, como também enriquece o aprendizado dos alunos com textos variados e conteúdos diversificados. Por outro lado, a ausência de informações sobre os tipos de gêneros por nós mencionados e não considerados no guia didático é um aspecto negativo, uma vez que são de grande relevância, por estarem presentes em questões de vestibular, por exemplo, e também por abordarem questões culturais pertinentes ao ensino da língua inglesa. Sugerimos que, em uma próxima edição do LD, todos os gêneros textuais apresentados nas unidades do livro do

aluno possam ser inseridos no banco de gêneros, no guia didático, com suas devidas informações.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, esta propunha a análise de como os diferentes gêneros textuais utilizados no LD contribuem para abordar o componente cultural em sua proposta de ensino. Foi possível constatar que saber interpretar os textos e saber que, a partir deles, podemos relacionar vários aspectos, como cultura, por exemplo, é uma forma de aproximar o aluno do contexto da língua alvo. Portanto, a relação entre os gêneros textuais e atividades propostas, os assuntos abordados nas unidades do LD e os boxes das notas culturais mostram que a cultura foi abordada de diferentes maneiras, não se limitando apenas à identificação de informações culturais sobre o outro.

O componente cultural foi explorado de diferentes formas, como apresentado na análise a partir das Cinco Dimensões de Moran (2001) a saber, abordando comunidades, produtos, práticas, pessoas e perspectivas. Vale ressaltar que a dimensão perspectiva não é muito comum em LDs, uma vez que envolve percepções, crenças, valores e atitudes, porém ela vai contemplar o LD analisado apresentando temas transversais, que promovem discussões significativas, considerando a visão do aluno. Tal análise nos proporcionou muito mais do que uma simples categorização dos aspectos culturais; ela nos levou a refletir sobre a possibilidade de contextualização de cultura e sobre como abordá-la por meio dos gêneros textuais, de forma a ir além da visão superficial que geralmente aborda informações e curiosidades sobre o outro de modo homogêneo, estático e idealizado.

Ademais, grande parte das atividades propõe discussões comparativas entre a realidade do estudante e o tema proposto na unidade, o que pode levar alunos e professores a refletirem sobre tais questões, fazendo com que o conteúdo de língua estrangeira seja abordado a partir de uma perspectiva intercultural, o que propicia não apenas o desenvolvimento da identidade do aluno, como também sua visão de mundo.

Grande parte dos LDs disponíveis no mercado para o ensino da língua inglesa, costuma trazer informações sobre costumes e tradições voltados para culturas nacionais, a norte-americana ou inglesa por exemplo, abordando o que chamaríamos de conteúdo “neutro”, como comidas típicas, filmes, viagem, entre outros. No entanto, o LD analisado apresenta assuntos variados de importância social e global, como a formação da identidade na adolescência, os estereótipos, o respeito à diversidade, o direito das mulheres, entre outros, proporcionando ao aluno o uso do conhecimento adquirido na sala de aula em situações reais de interação. O que vai ao encontro do pensamento de Marcuschi (2008) de que um texto se

dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos.

Constatamos que o LD utiliza textos autênticos, evidenciando as fontes de onde foram retirados, fornecendo meios para que os alunos tenham acesso extra às informações dos mesmos. Além disso, as atividades propostas baseiam-se no assunto central de cada unidade que, por sua vez, é pautada nos gêneros textuais, abordando temas transversais e contemplando as diretrizes do PCNLE, as exigências dos PCNs e as categorias do PNL (2018) apresentadas no capítulo I do presente trabalho.

Devemos ressaltar, ainda, que este trabalho foi desenvolvido para que sirva como fonte de pesquisa para aqueles já familiarizados com o assunto e, para que, de certa maneira, consiga despertar nas pessoas o interesse pela cultura e pelos gêneros textuais, levando a uma reflexão sobre cultura no ensino de línguas. Contudo, ainda há outros elementos que podem ser analisados nesta obra, além da cultura, a partir dos gêneros textuais, como os gêneros textuais não mencionados no banco de gêneros, a utilização do material na prática, com entrevistas e levantamento de dados a partir das perspectivas de professores e alunos.

Conforme constatamos na presente pesquisa, cultura está presente no ensino de línguas, seja em um texto a ser interpretado, numa música, numa imagem, etc. Esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para que professores e alunos façam bom uso do LD, buscando o ensino pautado em uma abordagem baseada nos gêneros textuais e na linguagem sócio interativista proposta por Bronckart (1999) e Marcuschi (2002, 2003, 2008, 2011), aperfeiçoando o gosto pelo aprender, desenvolvendo a autonomia e o idioma estudado.

Almejamos que esta pesquisa contribua, significativamente, para o ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira e para uma nova visão de como utilizar os gêneros textuais a fim de contribuir para a identificação de aspectos culturais. Esperamos também que, com este trabalho, possamos perceber mais ainda a importância de direcionar o ensino para práticas voltadas para a realidade dos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de uma consciência crítica de sua própria realidade, e no desenvolvimento de certas habilidades e atitudes que se mostram cada vez mais necessárias para sua constituição e atuação enquanto cidadão local e cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369>>. Acesso em: 6 abr. 2018. ISSN 2175-795X.

ARVIZU, X; ASCHER, A.; BROW, H. D.; HARMER, J.; HILLYARD, S.; MARTÍNEZ, H.; NUNAN, D.; PINKLEY, D.; RICHARDS, J. C.; SAUMELL, M. V. PEARSON EDUCATION (Reino Unido). **TDI: Teacher Development Interactive**. 1997. Disponível em: <<https://myenglishlab.pearson-intl.com>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BAHKTIN, M. **Os Gêneros Discursivos**. In: BAHKTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5ª Ed. Trad. De P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. P225-258.

_____. **Os Gêneros do Discurso**. 1ª Ed. Trad. De P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Cap. 1 e 2.

BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2011. p. 83-105.

BOAS, F. Language and thought. In: VALDES, J. M. **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 5-7.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: inglês – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 87 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF:MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Editora PUC-SP, 1999.

BYRAM, M., FLEMING, M. **Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DÉA, C. **Global English: análise da representação do falante de inglês como língua franca em um material didático**. 2018. 188f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERNÁNDEZ, G. E. Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de matriz de análise. In: KLEBER, A.S.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume III**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 335-368.

GERHARDT, T.E., SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, V. **Gêneros textuais e letramentos: uma análise do livro didático de espanhol *cercanía joven***. 2018. 150 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2018.

HAMMOND, J.; DEREWIANK, B. Genre. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 186-193.

JENKINS, H. **Cultura de convergência**. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009. p.230-245.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2011.

KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R. **Circles**. São Paulo: FTD, 2016.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Teaching the multilingual subject. In: **The multilingual subject**. What language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. Language and culture. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge: 2011. p. 305-317.

KUMARAVADIVELU, B. Cultural Realism and pedagogic principles/instructional strategies. In: **Cultural Globalization and Language Education**. USA: Yale University Press, 2008. p.167-208.

_____. Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL. **Tesol Quarterly**, v. 37, n. 4, 2003, p. 709-719. Disponível em: http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_37_4.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

LIDDICOAT, A. Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In: HINKEL, E. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Vol. II. New York: Routledge, 2011. p. 837-855.

LIMA, A. M. J. **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto**: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa. 2007. 134 f. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2007.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais. In: BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV: Língua, linguística e literatura, João Pessoa, v.1, n.1, 2003. p.24-36.

MORAES, L. F. Língua estrangeira moderna. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

MORAN, P.R. Defining culture. In: **Teaching culture**: perspectives in practice. Canada: Heinle & Heinle, 2001. p. 23-33.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2011. p. 153-196.

NORDLUND, M. **Amor e Cultura**. Tradução de Breno Rodrigo de Alencar. RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 16, n. 46, p. 118- 126, abril de 2017. ISSN 1676-8965.

OLIVEIRA, A. P. Tips for Teaching Culture in a Globalized World. In: LIMA, D. C. (Ed.). **Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world**. Campinas: Pontes, 2012. p. 83-107.

PAIVA, V. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: Dias, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Michigan University Press, 2001.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 47-58.

PORCELLATO, A. M. **Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira: italiano e inglês em confronto**. 2013. 168 f. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Letras, 2013.

RAMOS, R. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: Dias, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 173-234.

RISAGER, K. Linguaculture and transnationality. The cultural dimensions of language. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 101-115.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 2015, vol. 54, n. 2, p. 361-392. ISSN 0103-1813. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, H. M. C. D. **Gêneros textuais no livro didático de língua inglesa**. 2007. 120 f. Dissertação de Mestrado. Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2007.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. 2012. 128 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

TAVARES, R. R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, R. R. (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

ANEXOS


ANEXO I: *Circles 1 – Unit 3 na íntegra*


Photo taken from one of the United Nations Free & Equal campaign videos. It was entitled *Can You See Past the Label?* and was shown on Times Square screens, in New York, in 2015. Photographer: Malla Hurwitz.

UNIT 3

DIVERSITY: MUCH BEYOND STEREOTYPES

Para informações consultar as orientações no Guia Didático.

DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.

Ver nota na abertura da Unidade 1 sobre o Parecer CNE/CEB 15/2000.

- A fotografia desta página faz parte de uma campanha de conscientização popular. Observando os elementos que compõem a imagem, pense em quais temas de campanhas poderiam se utilizar dela.
- Quais são os tipos de linguagens que você identifica na imagem?
- Observe o ponto de veiculação da mensagem, seu entorno e leia a legenda da foto. Que motivos podem ter justificado a escolha daquele lugar para promover a circulação da mensagem?
- O que podemos fazer para lidar com a questão dos rótulos que são impostos às pessoas pela sociedade?
- A dupla de fotos da página 47 faz parte de um projeto artístico sobre a questão dos estereótipos. O que as imagens têm em comum com aquela sobre a qual você acabou de discutir? Justifique sua resposta.
- Em sua opinião, qual das imagens desta abertura envolve mais diretamente o interlocutor? Justifique sua resposta.

**NESTA
UNIDADE
VOCÊ IRÁ ...**

Para mais informações, consultar orientações no Guia Didático.

- discutir a questão dos estereótipos e a importância do respeito à diversidade;
- analisar como cartazes (*poster campaigns*) são usados em campanhas de conscientização social popular;
- observar as múltiplas linguagens utilizadas na elaboração de mensagens midiáticas em cartazes;
- rever diferentes usos do *imperative*, especialmente em campanhas publicitárias;
- ouvir uma canção (*song*) sobre um problema social recorrente nas escolas e discutir sua temática;
- realizar uma conversa informal (*informal conversation*) com os colegas de classe sobre o tema respeito às diversidades;
- realizar no espaço de sua escola uma mostra de cartazes de campanhas (*poster campaigns*) de conscientização popular.

Photos from the English photographer Harrison France, inspired by the work of the photographer Gillian Wearing on diversity and stereotypes.



WARM-UP

We have discussed a very important social problem we face in the world: the problem of labeling people. This is a consequence of our difficulty to understand diversity, which is a very important characteristic of the world we live in. Now, let's understand a little better what diversity really is.

- 1 Look at the map below, which shows some South American language families. According to the IBGE 2010 Census, approximately 274 indigenous languages are spoken in Brazil. Based on that, do you think we can consider Brazil a monolingual country? Why or why not? Discuss with your classmates.

1. Possible answers: If there are so many indigenous languages in Brazil, then we are not a monolingual country (or) if we consider only the official languages, then we are a monolingual country because only Portuguese is an official language in Brazil. Sugerimos discutir com os estudantes a diferença entre língua oficial do país e línguas faladas no país. Para mais informações, ver o Guia Didático.

2. Possible answers: In the South of Brazil, there are immigrant communities that speak German and Italian, for example. Furthermore, close to the borders of the country, we have communities who speak Spanish, and in Holambra, in the countryside of São Paulo, there are families who speak Dutch. Para mais informações e referências, ver o Guia Didático.



South American language families. [S.I.], 20 nov. 2012. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:SouthAmerican_families_03.png>. Acesso em: 6 jun. 2016.

Language family: A set of languages deriving from a common ancestor or "parent." Languages with a significant number of common features in phonology, morphology and syntax are said to belong to the same language family. [...]

NORDQUIST, Richard. Language family. *About Education*. (ed. 1). (2014?). Disponível em: <<http://grammar.about.com/od/lr/languagefamilyterm.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

- 2 Besides the indigenous languages that IBGE has identified in Brazil, try to remember other languages spoken by specific communities in this country. Write them in your notebook. Remember to count on the help of your classmates and your teacher.
- 3 Language is always related to our traditions. Do you believe a community may lose its traditions if it loses its language? Why / Why not? Talk to your teacher and classmates about it.
Possible answers: Yes, it may lose its traditions because it depends on language to be transmitted. (or) No, it may lose its native language, but keep its traditions. Para ter acesso a outras informações, consultar o Guia Didático.
- 4 According to Unesco, Brazil is considered a country of diversity. Which other cultures have contributed to our diversity? Record in your notebook the cultures you remember and their influence in Brazil. Then, share your notes with your classmates in small groups.

Possible answers: There are many cultures that have contributed to our diversity: the Africans, the Italian immigrants, the Portuguese immigrants, etc. (or) The cultures that have influenced our diversity are first, the Portuguese; then, the Africans; after that, many other European cultures, such as the Italian, Spanish, the Dutch, etc.

READING

We have noticed in our discussions that diversity is part of our Brazilian identity. Now let's get some more information about what diversity really means and how important it is for living harmoniously on our planet.

PRE-READING

- 1 Besides the variety of languages, what else can we identify in Brazil as signs of our diversity? Read the following categories and give examples, keeping track of them in your notebook.

Ver exemplos no Guia Didático.

- music
- religious beliefs
- popular sports
- dance
- typical food
- musical instruments

- 2 Now, look back to your own family and to the people who are close to you. What can you identify in the life of these people that is a sign of diversity? What about in your own life? Take a few notes in your notebook.

Personal answers. Possible answers: My parents are from ...; My grandparents were from ...; My best friend is an immigrant. He/she is from ...; He/she likes ...; He/she usually ... etc. Recomendamos incentivar os estudantes a pensar nos hábitos das pessoas com quem convivem e identificar influências de culturas de origem estrangeira que foram, aos poucos, integrando-se à brasileira.

- 3 Now, work in small groups to share your experience, with diversity. Use your ideas in Activities 1 and 2 to help you.

Personal answers.

- 4 In your opinion, is it easy for people to live in harmony with diversity? Discuss your opinion with your classmates.

Personal answers.

- 5 Some campaigns have been made to help people understand and respect diversity and avoid labeling people. The opening image on page 46, is one of them. Do you think this kind of campaign can be effective? Why / Why not?

Possible answers: Yes, it is effective because it shows how limited our view of people is. (or) No, it is not effective because people do not pay attention to the campaigns.

Os textos nesta unidade apresentam poucas palavras. Mas não se engane! Nem toda mensagem é veiculada por meio delas. Uma mensagem é formada por uma combinação de elementos, incluindo os não verbais, que muitas vezes carregam mais sentido do que os verbais. Imagine sempre o leitor esperado para a mensagem e a motivação do emissor para criá-la. Isso facilitará a sua compreensão dos cartazes desta seção.

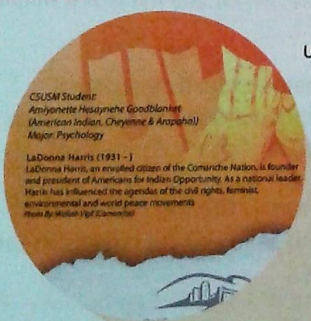
WHILE-READING

- 6 Now, read posters 1 and 2. In your notebook, take notes of aspects they have in common.

Poster campaign 1

6. Possible answers: They show people who are not happy with the way they are represented. (or) They show how cultures are stereotyped. They show that our view of culture is superficial and limited. Para mais informações, consultar o Guia Didático.

This poster was used at California State University, San Marcos, in a campaign that celebrates diversity.



CSUSA Student
Amyehette Hesaynehe Goodblomst
(American Indian, Cheyenne & Arapaho)
Major: Psychology

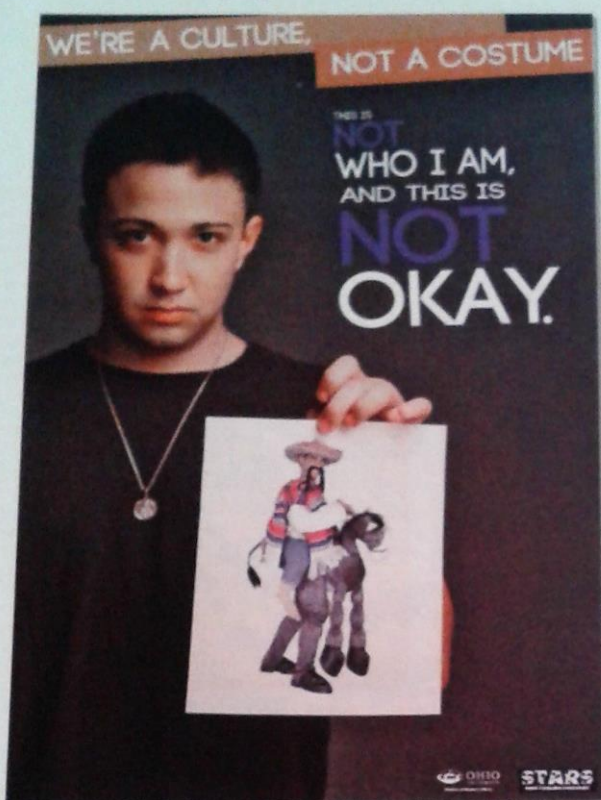
LaDonna Harris (1931 -)
LaDonna Harris, an enrolled citizen of the Comanche Nation, is founder and president of Americans for Indian Opportunity. As a national leader, Harris has influenced the agendas of the civil rights, feminist, environmental and world peace movements.
Photo by William Yip (iStockphoto)

"THERE IS MORE TO ME THAN WHAT YOU SEE.
BEYOND THE STEREOTYPE
THERE IS HISTORY."



California State University, San Marcos

Poster campaign 2



"[...] Cultural appropriation is the adoption or use of elements of one culture by members of a different culture as a largely negative phenomenon."

KHAN, Shubh. Some are the recent examples of cultural appropriation in this year's Halloween costumes. *Independent*, 1 out. 30. 2015.

Ver Banco de Gêneros.

Poster campaign developed by students at the Ohio University.

- 7 What are the main issues of both posters? Choose from the options below, keeping track of your choices in your notebook. More than one option is correct.
 Para mais informações, consultar o Guia Didático.
- cultural appropriation ✓
 - cultural stereotyping ✓
 - homophobia
 - discrimination at the workplace
- 8 There is one word in each poster that means that we are the result of a process, and not just a simple stereotype. Which words are they? Answer in your notebook.
 The words are "history" (Poster 1) and "culture" (Poster 2).
- 9 The expression "There is more to me than what you see," in Poster campaign 1, can be associated with an expression in Poster campaign 2, since both posters call attention to the same aspect. Which expression is it? Write it in your notebook.
 "This is not who I am, and this is not okay." O importante é que os estudantes reconheçam que, tanto no cartaz 1 quanto no 2, as pessoas representadas se sentem interpretadas na sua superficialidade, como estereótipos de suas culturas.
- 10 Go back to the opening image of this unit, on page 46. The slogan there was *Can You See Past the Label?* What are the common points between the image on the opening page and the posters in this section? Talk to your teacher and your classmates about your findings.
- 11 Now, read one more poster, on page 51. Are the topics discussed in Activities 7-10 related to the ones in the new poster? Discuss with your teacher and classmates.
11. Possible answers: Yes. Topics such as racism, intolerance, discrimination and injustice, are related to the issue of stereotyping, which was discussed in the previous activities.
10. Possible answers: The three messages criticize the way we label people we don't even know, and they show that our prejudice is present when we act like that. Esperamos que os estudantes identifiquem que as três mensagens expressam indignação pelo olhar rotulador que a sociedade tende a lançar nas pessoas. Em todos os casos, é o preconceito que está por trás dos rótulos.

Poster campaign 3

BE THE DIFFERENCE!
TAKE A STAND FOR A POSITIVE CAMPUS CLIMATE

HELP STOP:

Discrimination
Homophobia Sexual Assault
Hate Bigotry
Hostility Violence Cruelty
Racism Intolerance
Inequity Prejudice
Persecution Bullying Bias
Defamation Injustice
Oppression **ABUSE**
Harassment

REPORT A BIAS INCIDENT
Penn State is a community of mutual respect and acceptance.

equity.psu.edu/reportbias

Office of the Vice Provost for Educational Equity | 101-220-2200 | 101-220-2200

The publisher is not liable for damage to property, loss of data, or any other loss or damage resulting from the use of the information contained in this publication. The publisher is not liable for any damage or loss of data, or any other loss or damage resulting from the use of the information contained in this publication.

The Pennsylvania State University

Observe como a linguagem não verbal é importante na construção das mensagens dos cartazes estudados. A expressão facial das personagens, as imagens que elas seguram, as cores utilizadas para preencher o fundo dos cartazes, tudo tem significado e auxilia na composição do efeito de sentido que a mensagem pretende provocar no leitor.

This poster campaign developed by students from Penn State University.

- 12** Consider the words presented in Poster campaign 3. Which ones do you consider problematic in Brazil? Write down your personal answer in your notebook. Then, share your ideas with your teacher and your classmates. *Possible answers: bullying, violence, prejudice, homophobia, racism, sexual assault, etc. É necessário muito cuidado para conduzir a discussão com respeito e tolerância, evitando comentários preconceituosos.*
- 13** In relation to the context of their production, what do all the campaign posters in this section have in common? Why do you think these institutions are concerned about stereotypes and the other issues presented in the campaigns? *Possible answer: They were all created in universities. The universities are concerned about stereotypes and the issues presented because they might be common problems in these institutions. Sugerimos discutir com os estudantes os motivos pelos quais eles acreditam que as universidades ainda sejam um ambiente no qual estão presentes diversos tipos de preconceitos.*

POST-READING

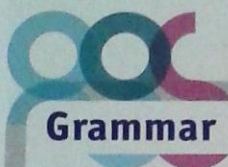
- 14** After comparing the three posters from the universities, which statements are correct about them? Write your choices in your notebook. *Aqui temos um breve estudo do gênero. Outras características serão discutidas nas atividades subsequentes.*
- a. In Posters 1 and 2, the main topic is the same. ✓
- b. All the posters are about the same topic. *O terceiro cartaz apresenta mais tópicos.*
- c. Nonverbal language is fundamental to the understanding of Posters 1 and 2. ✓
- d. Poster 3 counts on persuasive language to sensitize the reader. ✓ *A linguagem persuasiva pertence ao campo da função conativa da linguagem, que tem como objetivo convencer ou influenciar o receptor da mensagem. Nesta função, o uso do imperativo é bastante comum.*
- e. The emotive function of language predominates only in Poster 1. *A função emotiva da linguagem também está evidente no segundo cartaz. O slogan mostra que a primeira pessoa é o centro da mensagem, o que expressa diretamente as emoções do emissor da mensagem.*

15. Rhymes: me, see. Possible answer: Yes, it is important because the reader will remember the slogan more easily (or) No. It is nice, but it is not important. The most important thing is the message itself. Rhymes could be distractors.

15 In the first poster, a poetic device was used in the text. Discuss with your classmates what this device is and its importance to build the message.

- the visual structure
- the metric
- the rhyme ✓

Você se lembra das funções da linguagem? Nos cartazes, é muito comum o uso da função emotiva (aquela em que predomina geralmente a escrita em primeira pessoa e que traz à tona as emoções do emissor) e da função conativa (aquela que é expressa por meio de imperativos e que visa a convencer o receptor a fazer alguma coisa).



There is a verb mood typically used to influence and/or convince people, as it was the author's intention in one of the posters in the *Reading* section. Now, let's see how this mood is used in this context and others.

IMPERATIVE

As you have noticed, the verbal language used in poster campaigns is very specific. Let's pay closer attention to Poster campaign 3 again, on page 51. There are four verbs in the message. Which verbs are those? Write them in your notebook. *The verbs are be, take, help, report.*

Now, analyze the verbs you found in Poster 3. Which verb mood are they in? Answer in your notebook.

- indicative
- subjunctive
- imperative ✓

Keeping track of your answer in your notebook, complete the following sentence:

In Poster 3, the verbs are used in order to:

- give an order to someone.
 - suggest something to the reader.
 - politely invite someone to do something.
 - call someone to join a cause. ✓
- Os estudantes devem observar que as respostas a, b, c e d são todas possíveis funções do modo imperativo. Entretanto, no cartaz em foco, a função do imperativo é convocar ou convencer alguém a se unir a uma causa.

In the negative form, imperatives always start with *do not* (or *don't*). In your notebook, match the items in the column on the left to their closest meaning in the column on the right.

- | | |
|--|--|
| a. Be the difference. | • Don't silence information. <i>c</i> |
| b. Take a stand for a positive campus climate. | • Don't miss the opportunity to help overcome problems. <i>b</i> |
| c. Report a bias incident. | • Don't be prejudiced just like everyone else. <i>a</i> |

The use of imperatives is very similar in English and in Portuguese. Considering the discussions in the previous activities and what you know about the use of imperatives in your language, complete each sentence in your notebook, replacing each ● with one of the words in the box.

instructions	give orders	to	request	do not or don't	please	warnings
--------------	-------------	----	---------	-----------------	--------	----------

give orders / instructions / warnings / request / to / please / do not or don't

The imperative can be used to express different ideas. One of the most common uses of this mood is to ●. It can also be used to give ●, as in a recipe. It can be used in ●, when someone is in danger, as in "Look out!" or "Watch out!," and it can also express a ●, as in the sentence "Please take a seat." To form the imperative, we use the base form of the verb without ●. To make an imperative more polite, we can use the word ● in the beginning or at the end of the sentence. To make a negative imperative, we add ● before the verb.

DOS: Possible answers: Preserve public places. / Respect diversity / Accept people the way they are. / Use magic words (please, thank you). / Preserve nature.
 DON'TS: Possible answers: Don't damage public places. / Don't stereotype people / Don't practice bullying. / Don't be rude to people. / Don't damage or destroy nature.

Now, let's make the use of imperatives more meaningful. Consider all the discussions about diversity so far in this unit. What are the dos and don'ts of diversity? How should people behave in a multicultural society? In your notebook, write a list of dos and don'ts for a better society. You can reproduce the chart below to organize your ideas.

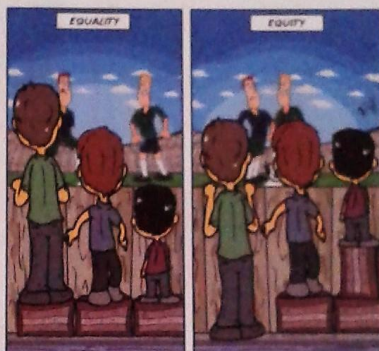
Pretendemos que os estudantes tenham aqui uma oportunidade de compreender a expressão dos *and don'ts* e de registrar comportamentos apreciáveis no que diz respeito ao convívio saudável com a diversidade, bem como de pontuar negativas para comportamentos inconvenientes ou inadequados. As respostas são livres.

Dos	Don'ts
Respect people.	Don't underestimate cultures.

Discuss with your classmates and teacher the ideas you registered in the activity above.

+ See Grammar Reference

Have you ever noticed the difference between equality and equity? The cartoon on the right clearly illustrates these concepts. Look at the image and think: What is best for everyone - equality or equity? And what do we need to do, as society, to offer the best opportunities to each of its members?



Equality vs equity

Possible conversation:
 My list of dos include ... In my list of don'ts, I have ... Esta pode ser mais uma oportunidade de explorar a questão da diversidade, principalmente se surgirem aspectos nas listas dos estudantes que ainda não tenham sido discutidos na unidade.

VOCABULARY

Although there is little verbal language in the posters in *Reading*, the words and expressions in them are very important and useful. Let's go back and do some more intensive work on these words. This will help you express your ideas later in the unit.

Recorde aos estudantes, se necessário, que cognatos são palavras que se parecem em duas línguas e que, de fato, significam a mesma coisa. Não há falsos cognatos na lista, mas vale lembrar a turma de que os eles se parecem nas duas línguas, mas significam coisas bem diferentes em cada uma.

- Let's start our vocabulary study with the words in Poster 3. Go back to page 51 and analyze the poster once again. Make a list in your notebook of the words that are cognate to words in Portuguese. *Discrimination, homophobia, hostility, violence, racism, intolerance, defamation, injustice, oppression, abuse, report, difference, incident.*
- Now let's focus on a few lexical items from Poster 3 that are more challenging to understand. Read the words in the box and match them to their definitions. Keep track of your answers in your notebook. *No tipo de texto com o qual estamos trabalhando, inferir os sentidos pelo contexto não é tão fácil. Contudo, vale encorajar os estudantes a parear primeiramente as palavras mais semelhantes para depois focar atenção nas mais desafiadoras.*

equity	bias	harassment
bigotry	hate	sexual assault

- An intense dislike or aversion for someone or something. *hate*
- Intolerance to any creed, belief or opinion. *bigotry*
- A particular tendency or trend that is preconceived and not explained. *bias*

- d. Violent sexual intercourse, or sexual contact, when the other person does not want it. **sexual assault**
 e. Disturbing and troubling someone repeatedly. **harassment**
 f. Fair and impartial distribution of something. **equity**

- 3 When you think of poster campaigns, language is very powerful. You need few words, but they have to be assertive. Think of verbs you have seen in poster campaigns. Make a list of those verbs in your notebook. If you don't know them in English, you can count on the help of a dictionary, your classmates and your teacher. Possible answers: Come / Join us / Pay attention / Participate
 Sugerimos que os estudantes façam analogias com slogans de cartazes de campanhas nacionais para pensarem nos verbos. Havendo acesso à internet, é uma boa opção permitir que consultem as traduções em dicionários on-line, pois essa é uma forma de fazer bom uso dos celulares na sala de aula e ensinar a turma a utilizar os aparelhos como recurso de pesquisa.
- 4 Look at the posters below. Both of them were created in the United States, the first one in 1917, and the second, in 1942. Discuss with your classmates some of their features.

Possible answers: few words, powerful images, strong message, etc. Para mais informações sobre essas imagens, consultar o Guia Didático.



Uncle Sam, 'I Want You' Us Army recruiting poster by James Montgomery Flagg, 1917.



'We can Do It' World War 2 poster boosting morale of American women contributing to the war effort. It was created by J. Howard Miller for Westinhouse Company in 1942.

- 5 So far, we have seen posters used in campaigns about human rights and respect for diversity. The two posters on this page, however, were created as war propaganda campaigns during World War I (it was then used again during World War II) and World War II, respectively. Can you think of other uses for poster campaigns? Possible answers: Health-related campaigns (vaccines, flu season, etc.), call for voters, politics, etc.
- 6 What do you know about the context in which the two American posters were created? Research about them and discuss with your classmates. Personal answers. Esse pode ser um momento oportuno para propor que os estudantes busquem informações a respeito da época com os professores de outras áreas, em especial História e Geografia.
- 7 Both posters have been reframed in different contexts, creating new meanings, such as female empowerment. What other contexts have you seen the posters being used? Personal answers. Os estudantes podem estar familiarizados com a figura do cartaz 2 e movimentos feministas ou com os usos do cartaz 1 em memes de internet.

LISTENING

By looking at different poster campaigns, we have discussed many aspects of prejudice. Now let's observe how some of those topics are brought up by other genres. Let's analyze prejudice from the perspective of music. 2. Possible answers: In the 1960s, the messages were not so clear; rather, they were metaphorical. Now they are more aggressive, more direct. É possível chamar a atenção dos estudantes para a necessidade, nos anos 60, de distançar as mensagens por meio, por exemplo, do emprego de linguagem rebuscada, por causa da repressão da ditadura militar. Atualmente, o regime democrático permite que nos expressemos com mais clareza e sem censura, o que leva as mensagens a serem mais explícitas nas canções. Para mais informações e referências, ver o Guia Didático.

PRE-LISTENING

- 1 **Song lyrics commonly discuss social problems. Do you remember songs, in English or in Portuguese, that mention any of the social problems listed below? Work in small groups and brainstorm a few songs. List them in your notebook.** *Personal answers.*

Ethnic prejudice • Socioeconomic prejudice • Homophobia • Xenophobia • Any other topic you want to mention

- 2 **In the 1960s songs were used to express protest against the dictatorship in Brazil. Brainstorm a few protest songs from the sixties with the help of your teacher and classmates. What is different about the lyrics in the 1960s and nowadays?**

3. Possible answers: The teacher should not say the grades out loud. (or) I think it is OK. Kat was very rude to the other student. Her prejudice was very evident.

- 3 **Music is a means of communicating and denouncing social problems. We are now going to analyze a dialog from a music video clip. The name of the song is *What You Say Matters*, and the singer and composer is BrothaBlack. The video clip begins with a dialog. Read it and tell your teacher and your classmates what you understand. Do you think the way the teacher distributes the grades is adequate? Why / why not? What about the reaction that one student (Kat) has?**

É importante discutir que dar as notas em voz alta é inadequado, pois expõe os estudantes e os incentiva à competição. O ideal seria chamar cada um em particular e mostrar a prova, discutindo não a nota em si, mas o desempenho em geral e maneiras de melhorá-lo.



Screenshot from the video clip *What You Say Matters*

In a classroom, a teacher returns assignments to the students. She walks to each student, returns their assignments and says their grades aloud, but very politely.

Teacher: OK. So now it's time to get back your assignments from last week. OK, so we've got 79. ... 67... Kat, 55. And Jade, 98, great work. Kat doesn't accept that Jade got the highest grade in class.

Kat: Of course, she is the favorite. What are you, Asian? Is that why you're so good at maths? Well, you've got black skin. What are you? A blackanese or something? *Chamar a atenção dos estudantes para a palavra blackanese, um trocadilho preconceituoso da estudante Kat, unindo as palavras black + Japanese. O insulto, que parte do estereótipo de que japoneses são ótimos em matemática, soma-se ao preconceito de que estudantes de outras origens não podem ser bons.*

Transcrição livre da autora. Disponível em: BrothaBlack and Indigenous Advisory Council - Australian Government <www.humanrights.gov.au/news/videos/song-what-you-say-matters-feat-brothablack>. Trecho: 0:00-0:25. Acesso em: 10 nov. 2015.

- 4 **Analyzing the title of the song and the dialog in Activity 3, what do you think the song is about? Write your ideas in your notebook. Then, share your notes with your classmates and your teacher.**

Possible answers: The song is about prejudice. The song is about people's difficulties in accepting other people's superiority. The song is also about how we can hurt people by the things we say. Uma ideia é que a letra retrata o quanto as pessoas podem ser afetadas pelo que as outras dizem.

WHILE-LISTENING

- 5 **Now, you are going to listen to the song *What You Say Matters*, by BrothaBlack. The lyrics criticize several aspects about prejudice. One of the things criticized is in the verses below. Listen to the song. Then in your notebook write the verse numbers in the correct sequence. You can copy the first line to help you identify them.**

1, 6, 5, 2, 3, 4, 7

You get it – what is racism? **1**
What do you do about it
Face the racism
How do you deal with racism?

When people stand by **5**
Doing nothing while it happens
Their actions
We must examine

Nothings has changed in **2**
our communities
A lasting effect
If we can think unity

Kick the racism **6**
How do you deal with racism?
Kick the racism
How do you deal with racism?
Kick the racism
Kick the racism

The act of individuals **3**
To make a real movement
Create real change
Stand proud and prove it

Still working **7**
To stop the problem today
The power's with you
So what you gonna say? [...]

You're not better than me **4**
You're equal to me
Not above you
I'm always beside you

Ver Banco de Gêneros.

BROTHABLACK / Indigenous Advisory Council.
What You Say Matters (2013). Disponível em:
<www.humanrights.gov.au/news/videos/song-what-you-say-matters-feat-brothablack>.
Acesso em: 13 abr. 2016.

- 6 **Listen to the song again and answer the questions below about the lyrics. Write the answers in your notebook.**

- a. What problem is the song about? *The song is about racial prejudice.*
- b. What does the songwriter mean when he/she says “Nothings has changed in our communities”? *He/she probably means that prejudice is not over.*
- c. What does the expression “stand by” mean in the context of the song? *It means just standing, looking, doing nothing to change the situation.*

POST-LISTENING

- 7 **In Activities 3 and 4, you predicted the content of the song based only on the title and the introductory dialog. Now that you have part of the lyrics, what is the song really about? Does it encourage people to have a particular attitude towards a social problem or simply make them aware of it? Write your answer in your notebook, and then share it with your classmates and your teacher.**
Possible answers: The song is about prejudice. Esta pode ser uma boa oportunidade para destacar como, na canção, é feito o uso do imperative com a finalidade de incentivar o combate ao racismo.
- 8 **Is the song written especially about the manifestation of prejudice against Jade (the girl in the conversation in Activity 3) or about actions of racism against people in general? Write your answers in your notebook, and justify it. Then, tell your teacher and your classmates what you think.**
The song is about racism in general, as we can see that the writer does not mention any specific names, but states that racism can be observed in his/her and the listeners' communities.
- 9 **Now let's make some connections between the problem presented in the lyrics and life in general. Discuss the questions below in small groups.**
Personal answers. Incentive os estudantes a respeitar e ouvir opiniões que diferem das deles. Ver informações complementares no Guia Didático.
- a. Do you consider racism a serious problem in Brazil? Why or why not? *Possible answers: Yes, it is a serious problem in Brazil because many people are still discriminated against. (or) No, it is not a serious problem anymore because...*
- b. How do you think campaigns can be proposed to help overcome racism? *Possible answers: I think campaigns can be proposed by all kinds of media, including TV, radio, the Internet, etc. I think campaigns should start at schools.*

- c. Possible answers: They have been developing campaigns, helping create laws and punishment proposals for people who do not respect human rights, etc.
- c. The song you listened to has the lyrics published on the website of the Australian Human Rights Commission. What do you think Human Rights Associations have been doing to help overcome racism and other types of prejudice?
- d. The slogan of the Australian Human Rights Commission is, "Everyone, everywhere, everyday." How do you explain the slogan from the perspective of diversity? Possible answers: In my opinion, the slogan means that every person has the right to go any place they want, at any time. It means that people can go where they want to go and when they want to go because they are free to choose.

CULTURAL HERITAGE



Indigenous Hip Hop artists from Australia

BrothaBlack is considered one of Australia's pioneers of Indigenous hip-hop and he has worked with Aboriginal Communities teaching hip-hop.

Now, let's read about another group involved with indigenous communities in Australia. Indigenous Hip Hop Projects (IHHP) is a unique team of talented artists in all elements of hip hop, media, entertainment and performing arts, who have been working extensively in Indigenous communities around Australia since 2005, specialising in week-long intensive projects in Dance, Music, Film, Art and Culture.

INDIGENOUS HIP HOP. Home. [S.L.]: [2015?]. Disponível em: <<http://indigenoushipop.com>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

WRITING

We have analyzed several poster campaigns. Each one of them defends a cause. Now, it is your turn to think of a cause and a strategy for a poster campaign. Let's brainstorm the steps we need to follow to put a poster campaign together so that you can create your own.

PLANNING

É interessante ajudar os alunos a baixar suas expectativas de acertar a ordem e a se concentrar mais na importância das dicas.

- 1 As we have seen, a poster campaign is usually a media strategy for a cause campaign. When you create a campaign, you need to follow some steps. Socialbrite is a nonprofit organization that provides solutions for other nonprofit organizations. They have a step-by-step guide to creating a media strategy. Read the steps they suggest and use your notebook to organize them in the sequence that seems the most logical to create a campaign poster. Then, share your sequence with your teacher and classmates.
- Create your proposition statement (your theme). 2
 - State your goal. 1
 - Have clear objectives for making media. 3
 - Identify your target audience and participant communities. 5
 - Do research. 4
 - Choose the format and the tools. 7
 - Create an effective message. 6
 - Create a timeline. 8

SOCIALBRITE. A Step-by-Step Guide to Creating a Media Strategy. [S.L.]: [2010]. Disponível em: <www.socialbrite.org/2010/05/27/create-distribute-media-for-a-campaign/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

- 2 But why do so many universities and nonprofit organizations get involved in campaigns for respect and preservation of diversity? Part of the answer is in the text below. Read it and match the titles in the box to the paragraphs. Keep track of your answers in your notebook.

Cultural Rights as an Enabling Environment for Cultural Diversity

Human Rights as Guarantees of Cultural Diversity

Towards Access for All to Cultural Diversity

← → C <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

UNESCO UNIVERSAL DECLARATION ON CULTURAL DIVERSITY
Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO PARIS, 2 NOVEMBER 2001

CULTURAL DIVERSITY AND HUMAN RIGHTS

ARTICLE 4 [] Human Rights as Guarantees of Cultural Diversity

The defense of cultural diversity is an ethical imperative, inseparable from respect for human dignity. It implies a commitment to human rights and fundamental freedoms, in particular the rights of persons belonging to minorities and those of indigenous peoples. No one may invoke cultural diversity to infringe upon human rights guaranteed by international law, nor to limit their scope.

ARTICLE 5 [] Cultural Rights as an Enabling Environment for Cultural Diversity

Cultural rights are an integral part of human rights, which are universal, indivisible and interdependent. [...] All persons have therefore the right to express themselves and to create and disseminate their work in the language of their choice, and particularly in their mother tongue; all persons are entitled to quality education and training that fully respect their cultural identity; and all persons have the right to participate in the cultural life of their choice and conduct their own cultural practices, subject to respect for human rights and fundamental freedoms.

ARTICLE 6 [] Towards Access for All to Cultural Diversity

[...] Freedom of expression, media pluralism, multilingualism, equal access to art and to scientific and technological knowledge, including in digital form, and the possibility for all cultures to have access to the means of expression and dissemination are the guarantees of cultural diversity.

UNESCO. *Unesco Universal Declaration on Cultural Diversity*, Paris, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>>. (Adaptado.) Acesso em: 11 nov. 2015.

- 3 You assigned a title to each article of Unesco's Declaration. How did you make the connections between the titles and their correct paragraphs? Which words helped you match them? Discuss with your classmates and your teacher and answer in your notebook.
Possible answers: I read the paragraph and looked for the title that made sense. (or) I looked for similar words between the title and the paragraph.
- 4 Which argument does Unesco use to defend that diversity is a human right? Copy it into your notebook.
The right to diversity is guaranteed by international law.
- 5 Go back to the text and write in your notebook the information that you can use when you create your poster campaign. Possible answers: Respect, human dignity, rights of persons, etc.

WRITING

- 6 Besides many examples of poster campaigns, you have also seen in Activity 2 that, according to Unesco, diversity is a human right. Considering this information, you are going to work in small groups to create a campaign poster. Follow the steps. Consultar orientações específicas no Guia Didático.

- a. Discuss with your group some of the causes you might defend.
 - b. Go back to all the poster campaigns you analyzed in this unit and choose the one you considered the most effective.
 - c. Now decide the audience you want to reach with your campaign.
 - d. Go back to Activity 1 and choose more steps you believe you need to follow.
 - e. Choose elements to make sure your poster will be effective.
 - f. Prepare a draft of your poster for an exposition at school.
- 7 Before you finalize your poster, join another group and share your project. Ask for some feedback from classmates who are not in your original group. Take notes on their feedback.
 - 8 Share your poster at school. If possible, organize an exposition area with your classmates and your teacher.
 - 9 After you share your posters, discuss the following questions with your teacher and your classmates.
 - a. What was the most difficult decision in the process of creating your campaign? *Possible answers: The most difficult decision was to select only one idea. The most difficult decision was how to organize the information.*
 - b. What was the most interesting comment you heard from the audience to whom you presented your campaign? *Possible answers: The most interesting comment was how beautiful the poster was, how effective the message was, how clear the images were, etc.*
 - 10 After having observed your classmates' posters, discuss the following questions.
 - a. What was the most creative poster in your opinion? Why? *Personal answers.*
 - b. Were the posters appropriate to the campaign? Why? *Personal answers.*
 - c. In your opinion, if this exposition had happened in a public place, would it call the audience's attention? Why / Why not? *Possible answers: Yes, because the message is relevant and the images are vivid, so the posters would probably attract many people. (or) No, because the campaigns were made so that only students get interested in them.*
 - d. If you could improve your own poster, what changes would you make? Why? Take notes of your ideas so that you can use them in the future. *Personal answers.*

O objetivo aqui é envolver os estudantes em uma atividade prática de conversação sobre campanhas e modos de engajamento.

SPEAKING

In the *Writing* section, we have prepared and presented a poster campaign defending a cause we consider important. Now, we are going to analyze and talk about other possible ways to engage in social causes that are considered relevant.

PLANNING

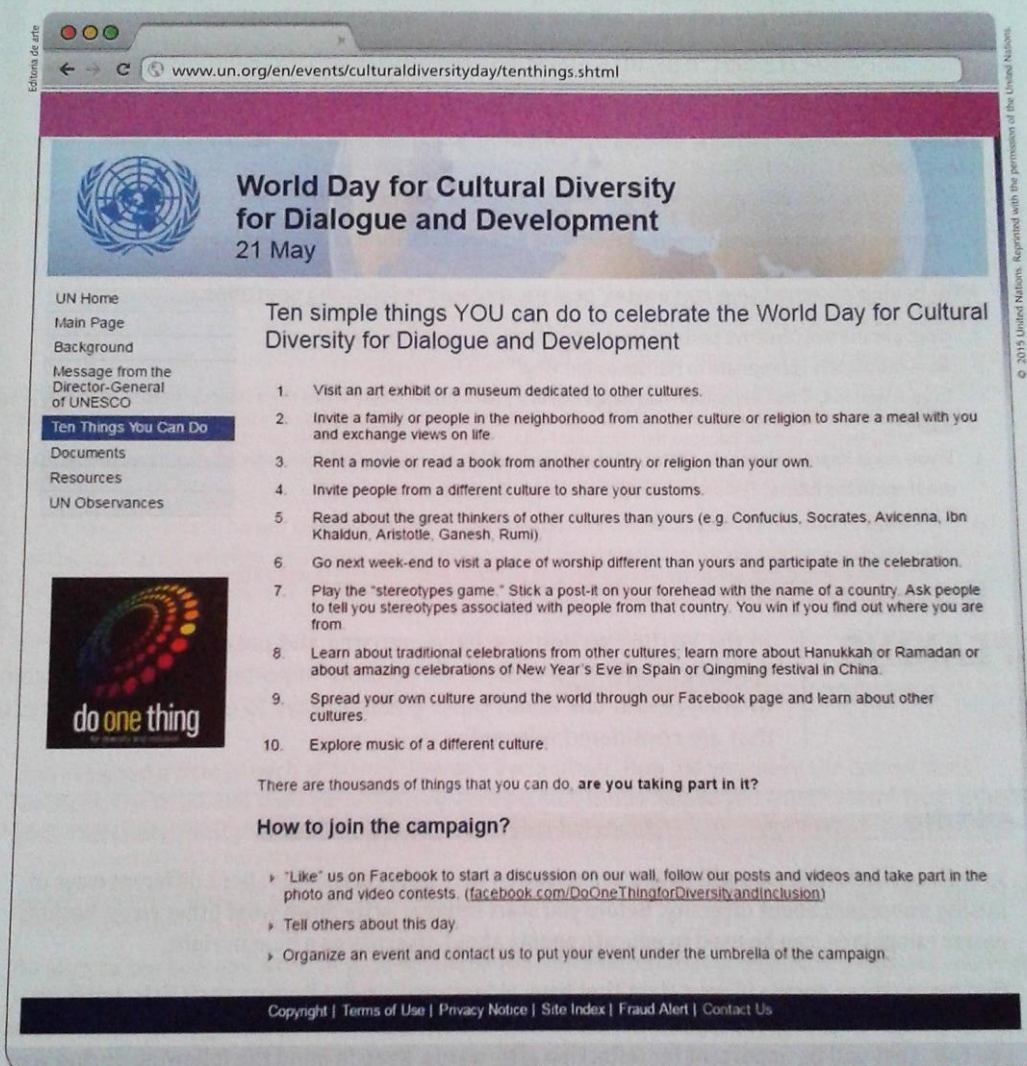
1. Possible answers: Celebrate a day about diversity, watch documentaries on the topic, read books about it, hold a conference on the theme, a door-to-door campaign, etc.

- 1 In the next activities, you will have a conversation with your classmates about different ways of raising awareness about diversity. Before you start talking, write down what other ways, besides poster campaigns, can be used to educate people about diversity as a human right.
- 2 Find two or three people in your class that have at least one similar item on their lists and form small groups. In your groups, you will talk about the activities in the Speaking part. Take notes as you talk, they will be important for reflection afterwards. Keep in mind the following during your conversation:
 - Listen carefully not only to other people's words, but to their feelings and experiences behind what they are saying.
 - Show respect, everyone has the right to their opinions, no matter how different they are.
 - Value other people's contributions.
 - Trust your peers and share your ideas sincerely.

Ver Banco de Gêneros.


SPEAKING

- 3 May 21 is the day to celebrate the World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development. Besides the suggestions you have listed in Activity 1, the text below presents other ideas and possibilities. Read and discuss with your group if each of the suggestions is interesting or not, in your point of view. *Personal answer.*




Esboço de arte

www.un.org/en/events/culturaldiversityday/tenthings.shtml

 **World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development**
21 May

UN Home
Main Page
Background
Message from the Director-General of UNESCO
Ten Things You Can Do
Documents
Resources
UN Observances



Ten simple things YOU can do to celebrate the World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development

1. Visit an art exhibit or a museum dedicated to other cultures.
2. Invite a family or people in the neighborhood from another culture or religion to share a meal with you and exchange views on life.
3. Rent a movie or read a book from another country or religion than your own.
4. Invite people from a different culture to share your customs.
5. Read about the great thinkers of other cultures than yours (e.g. Confucius, Socrates, Avicenna, Ibn Khaldun, Aristotle, Ganesh, Rumi).
6. Go next week-end to visit a place of worship different than yours and participate in the celebration.
7. Play the "stereotypes game." Stick a post-it on your forehead with the name of a country. Ask people to tell you stereotypes associated with people from that country. You win if you find out where you are from.
8. Learn about traditional celebrations from other cultures; learn more about Hanukkah or Ramadan or about amazing celebrations of New Year's Eve in Spain or Qingming festival in China.
9. Spread your own culture around the world through our Facebook page and learn about other cultures.
10. Explore music of a different culture.

There are thousands of things that you can do, **are you taking part in it?**

How to join the campaign?

- › "Like" us on Facebook to start a discussion on our wall, follow our posts and videos and take part in the photo and video contests. (facebook.com/DoOneThingforDiversityandInclusion)
- › Tell others about this day.
- › Organize an event and contact us to put your event under the umbrella of the campaign.

Copyright | Terms of Use | Privacy Notice | Site Index | Fraud Alert | Contact Us

© 2015 United Nations. Reprinted with the permission of the United Nations.

UN. Ten Simple Things YOU Can do to celebrate the world day for Cultural Diversity for Dialogue and Development. [S.I.]: [s.d.]. Disponível em: <www.un.org/en/events/culturaldiversityday/tenthings.shtml>. Acesso em: 11 nov. 2015.

- 4 In the second part of the campaign, you have three suggestions on how to join it. Which of the three do you consider the most interesting? Why?

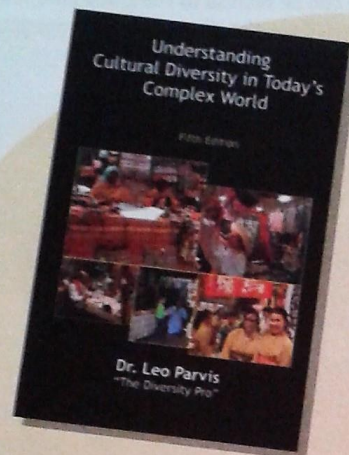
Personal answer. Possible answer: I think the most interesting idea is suggestion number 8. I think it is more motivating, more effective, etc. A ideia é que a questão incentive os estudantes a posicionarem-se em relação ao tema.

5. Personal answer. Possible answer: Access to cultural events for any citizen is guaranteed by law, and so is the right to religion. The right to scientific knowledge is considered a right, but it is not protected by law. Xenophobia and homophobia are crimes in Brazil. However, respect for minorities is not a law. Agora, queremos levar a discussão da esfera individual para uma esfera social, projetando a discussão para o âmbito nacional. É possível que os estudantes saibam que xenofobia e homofobia são crimes no Brasil. No entanto, pode ser interessante motivá-los a pesquisar sobre outras questões que concernem ao que é direito garantido por lei e ao que ainda não é.

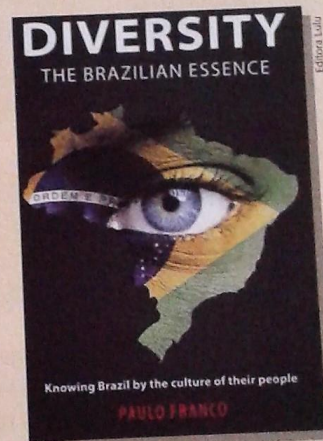
5 In the *Writing* section, you read part of the Unesco Declaration on Cultural Diversity. Which topics mentioned in the Declaration are determined by law in Brazil?

6 As you have seen, diversity has been a topic of interest for many people. Analyze the following three books recently published about the topic. Which would you like to read? Why?

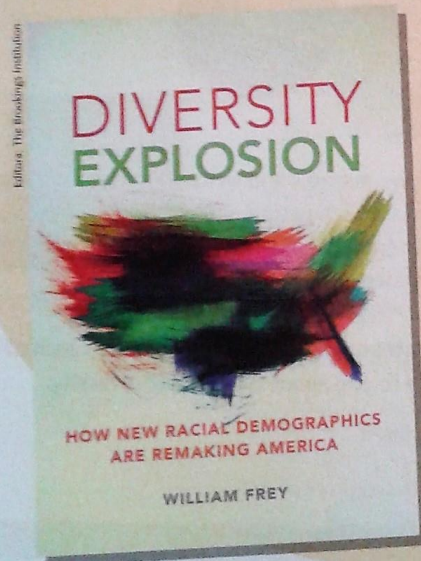
Possible answers: I think the first book is about the growing diversity in the world. I believe the second book is about the immigrants in America and where they live. I believe the third book is about diversity in Brazil.



Understanding Cultural Diversity in Today's Complex World



Diversity in Brazilian Essence: Knowing Brazil by the Culture of their people



Diversity Explosion: How New Racial Demographics are Remaking America

7 Having a conversation with an open mind and respect is paramount to understand and live with diversity. What did you and your group learn from each other and the activities in this section? Read your notes from the discussions: did the different opinions and ideas increase or decrease the level of the conversation? *Personal answers.*

WRAP-UP

Retomaremos aqui alguns dos aspectos importantes trabalhados ao longo da unidade. Caso você perceba que os estudantes precisam focalizar algum aspecto com mais profundidade, verifique os recursos disponíveis no final desta unidade, que consistem em sugestões extras para maior estudo de diversos aspectos abordados até este ponto.

In this unit, we have discussed the relevance of diversity to make this world a more interesting place to live in. We have also seen how poster campaigns are important instruments to fight for what we believe in. Now, let's go back to what we have learned and organize our thoughts.

CULTURAL INFLUENCES IN BRAZIL

- 1 In the *Warm-up* section, you analyzed how language can be related to the traditions of a people. Do you remember some of the languages spoken in Brazil? Copy the diagram below into your notebook and write them down.



2. Personal answers. Aqui gostaríamos de incentivar a construção compartilhada de informação. Obviamente os estudantes anotarão dados diferentes em seus mapas conceituais. No entanto, vale a pena incentivar o compartilhamento da informação individual e a sua ampliação a partir das trocas com o coletivo, pois essa é uma estratégia acadêmica importante para a vida.

- 2 Now, complete your diagram. From each language, draw an arrow and write what influences were brought to Brazil by the same culture. You have associated languages and other cultural aspects in the *Warm-up* section of this unit. Compare your representation of cultural influences in Brazil with your classmates. Add any new elements you find in theirs.
Possible answers: From Portuguese immigrants, we have the Portuguese language, some typical foods, such as codfish (*bacalhau*), the Catholic religion, etc.
- 3 You have participated in several activities. In your notebook, grade from zero to five each of the activities below, according to how relevant they were to you about the topic of diversity.
Personal answers.
 - Warm-up activities about the influence of other cultures in Brazil
 - Reading campaign posters
 - Talking about campaign posters
 - Learning about the Unesco Declaration of Human Rights
 - Listening to a song
 - Creating a poster campaign
 - Talking about ways to raise awareness
- 4 Share your evaluation with your classmates. Find people who gave similar grades to yours. Explain why you gave each component of the unit the grade you wrote down. Personal answers.

Para mais informações, consultar o Guia Didático.

Self-Assessment

Refleta sobre suas aprendizagens ao longo desta unidade e registre em seu caderno o grau de dificuldade encontrado. Desenhe no caderno uma barra semelhante à apresentada a seguir para avaliar o grau de dificuldade de cada item.



I. Ao longo desta unidade, eu pude ...

- reconhecer o gênero cartazes de campanhas (*poster campaigns*) de conscientização popular.
- utilizar imperativos para dar comandos, orientações e fazer convites.
- discutir questões relativas aos estereótipos que fazemos das culturas.
- ouvir uma canção (*song*) sobre um problema social e discutir sua temática.
- realizar uma conversa informal (*informal conversation*) sobre o tema de respeito à diversidade.
- reconhecer e utilizar palavras e expressões relacionadas à diversidade como um direito humano.
- criar cartazes para campanhas (*poster campaigns*) publicitárias simples, combinando recursos verbais não verbais.

Reveja alguns gêneros utilizados nesta unidade para discutir a diversidade. Em poucas palavras, liste em seu caderno o que você aprendeu com cada um deles. Respostas pessoais.

Cartazes de campanha de conscientização • Conversa informal • Canção

II. Reflita sobre sua participação ao longo da unidade e registre sua avaliação no caderno.

- Participei mais / menos nas atividades de ●.
- Gostei mais / menos de ●.
- Eu me senti ●.
- Eu poderia ●.
- Tive dificuldade em ●.
- Outra avaliação.

É importante que você reflita sobre seus registros e compartilhe com colegas e seu professor as situações em que você não conseguiu participar como gostaria, para que, em conjunto, possam identificar problemas e definir ações. Em seguida, escreva em seu caderno um plano de ação para superar as dificuldades encontradas em cada item.

Gostaria de saber mais sobre ●. Ainda preciso desenvolver ●. Planejo ●.

Reflita sobre os assuntos discutidos nesta unidade e liste em seu caderno, em poucas palavras, as ideias mais importantes que você considera ter aprendido.

FURTHER INFORMATION

• Websites

Brazil: Black Consciousness Day – Artigo sobre o Dia da Consciência Negra.

Disponível em: <<http://lab.org.uk/brazil-black-consciousness-day-the-day-zumbi-dos-palmares-fell-down>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

Winnipeg's New Art Project Stares Down Racism in the Face – Informações sobre projeto de arte com comunidades nativas de Winnipeg.

Disponível em: <www.macleans.ca/news/canada/winnipeg-new-art-project-stares-down-racism-in-the-face>. Acesso em: 4 nov. 2015.

• Videos e Filmes

Don't Cross the Line – Atletas em campanha pelo fim do preconceito no esporte e na vida.

Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=aHmTvpmlFKA>. Acesso em: 8 nov. 2015.

Anti-Racism Awareness Video – Jovens falam sobre o convívio com a diversidade.

Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=5zWfsl4Vcc>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Proud to Be – Vídeo em que se demonstra o orgulho de ser quem se é.

Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=mRtb0xIhVE>. Acesso em: 6 nov. 2015.

ANEXO II: Circle 1 – Audio Scripts na íntegra

AUDIO SCRIPTS

UNIT 1

TRACK 2

Finding yourself – that’s a term that gets thrown around a lot as you grow up, by teachers, by parents, by anyone older than you. They tell you to search for yourself, but strangely, they never tell you where to look. We then go off on this quest searching for ourselves. We travel far and wide looking for this amazing person who can be confident in front of anyone, who can be funny or sassy in the right moment, who’s outspoken enough to get their point across, but open-minded enough to understand the other person. Someone who everyone’s happy to see the moment they walk in the room. [...]

FLETCHER, Carrie Hope. The Quest to Find Produção: It's Way Past my Bpd Time. 2013. Vídeos (2min5s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=sLOWGPTU7D>. (Fragmento.) Acesso em: 28 de set. 2015.


UNIT 2

TRACK 8

Brainstorming with mind maps in a group

Mind mapping is a great way to offer an overview of an idea, by expanding on a thought, or many thoughts, through diagrams. For content marketers, it is a great tool to use when developing content ideas for your company or for your clients. For even better content ideation results, mind map as a team. Aside from being a collaborative team-building experience, your mind mapping results will cover more ground from the various viewpoints. Before you get started, you need a few things first. You need your team or a group of people to participate. Select a topic to mind map. This could be as broad as an industry vertical or as specific as a client project. Provide as much background information on the topic, client, or industry as possible. For instance, if you’re mind mapping for a client, share the company’s target demographic, as well as product information. Presenting this information before you start mapping will help define goals. Mind map on a large piece of paper, like butcher paper — something that is large enough to hold all of your team’s ideas. Bring a variety of colored markers. Each person mind mapping will need their own unique color. Ask them to write their name in the corner of the paper, so if there’s a good idea mapped out, you can ask specific people to explain further. Before you start mapping, present the topic or client to the group. Then, write the topic or client name in the center of the paper, so you can expand on that thought. It’s important to set a timer. By giving yourself ten minutes for an idea to be mapped out, you’re not burning yourselves out and not going overboard. When you start mapping, briefly write down everything that comes to mind that is connected to the center topic. Remember, there are no dumb ideas. What you may consider dumb could spark an idea with someone else. Also, try to mind map in silence — so, no talking. Let you and your team’s ideas flow through the markers. Once your time is up, go person-to-person and ask them if they saw anything that stood out. Sometimes, more ideas could come from a post-mapping discussion. If they do, you can jot down additional notes on the map. If you have more than one topic or client you want to mind map, don’t be afraid to set up four tables with paper, each ready for mind mapping. If someone draws a blank on ideas on one map, move to the next map. In the end, you should have plenty of content ideas at your disposal.

BRAINSTORMING with Mind Maps in a Group. Produção: VM Measures. 2015. Vídeo (2min36s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=00IEj2d-tpE>. Acesso em: 21 mar. 2016.



UNIT 3

TRACK 9

What You Say Matters

You get it – what is racism?

What do you do about it

Face the racism

How do you deal with racism?

Kick the racism

How do you deal with racism?

Kick the racism

How do you deal with racism?

Kick the racism

Kick the racism

When people stand by

Doing nothing while it happens

Their actions

We must examine

Nothings has changed in our communities

A lasting effect

If we can think unity

The act of individuals

To make a real movement

Create real change

Stand proud and prove it

You're not better than me

You're equal to me

Not above you

I'm always beside you

[Chorus]

Still working


To stop the problem today

The power's with you

So what you gonna say?

[...]

BrothaBlack / Indigenous Advisory Council. What You Say Matters (2013). Disponivel em: <www.humanrights.gov.au/news/videos/song-what-you-say-matters-feat-brothablack>. Acesso em: 13 abr. 2016.



UNIT 4

TRACK 10

Interviewer: I'm here with Jo and Jo is ahh* running a program in a school outside Arusha, um* which is growing fruits and vegetables. Can you tell a little bit about your program?

Jo: Ok. A few months ago we had a survey from ahh* USAID. And they showed us, or that survey showed us, we have a high number of children ahh* with bad feeding habits. So, they lack a certain amount of special vitamins. One good solution is provide those children with vitamins so we made a plan of constructing a vegetable garden ...

Interviewer: Yes.

Jo: Ah* ... But as you can see, it's a big vegetable garden ...

Interviewer: Yeah.

Jo: So we're going to use one part of this vegetable garden, to use in the school kitchens, so they have their vitamins every day ...

Interviewer: OK.

Jo: But the second thing we are going to do is ... go to the market and sell those veggies, but the

biggest problem we have uh* when we go the marketplace they ... the freshness goes away.

Interviewer: They wilt very fast.

Jo: And we're looking for a solution so when we go to the market, the price is still high instead of bad looking vegetables. [...]

BARAA Primary School. Produção: Wakati. 2015. Vídeo (2min). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZCRVRDQKAKw>. (Fragmento.) Acesso em: 23 nov. 2015.

* Marca de hesitação.



UNIT 5

TRACK 12

Four million Egyptian women do not have an ID card. This is a very large number. Not having an ID card means that you have no access to finance. You have no access to pension or social services provided by government. You have no access to free mobility, because you cannot travel on the road safely if you have no identity papers. You cannot travel out of the country because you cannot apply for a passport without your ID card. And so on and so forth. You are lacking a lot of the rights and the benefits. The right ah* to be a citizen, to be seen by the government and for your needs to be recognized, ah* you have to have your ID card. So, it's a small piece of paper, but it means a lot to many women, and 4 million women, ah* ... are Egyptian women without an ID card. So this is our target population, ah* our target group, and we hope to help them through this project ah* have their ID cards. As I said this a national initiative and it's with only 5 dollars, which is the cost of developing an ID card. The woman [sic]** life becomes more, she has more access, more access to many services, her needs are seen, she can vote in any election, so it provides her with political participation and with access to financial services, and access to social services. So, with these ah* ... with these services provided to her, ah* ... and the feeling that she has access to these services, she is much better off.

WALY, Ghada. Providing Egyptian Women with National ID Cards. Produção: UN Women. 2012. Vídeo (1min27s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=AdQ2dD00upM>. Acesso em: 21 mar. 2016.

* Marca de hesitação.

** A forma gramaticalmente correta de acordo com a variante padrão da língua inglesa seria *the woman's life*.



UNIT 6

TRACK 14

Malala: My mother, she suffered through a big tragedy and a trauma because it was really hard for her to imagine her daughter being shot, and um* ... she ... she has cried a lot ... and um* she has always prayed for me, and she loves me, and she's a very nice mother. And when she was little, she was 6, she started going to school, but then she realized that all her friends were playing, and they were enjoying their time. And she was the only girl in her class. The rest were boys. So she sold her books and bought some candies, and she didn't get education. So, now she has realized that education is very important for her, and she has started going to school – it is an English learning school – and she is learning every day, and she thinks that education is very important for her. So she is inspiring me, that um* education is very important and I should continue this campaign. So her struggle to get education now, at this age, gives me more courage, and it gives me strength.

YOUSAFZAI, Malala. My Mother is Now Going to School. Produção: Forbes. [2014?]. Vídeo (1min6s). Disponível em: <www.forbes.com/under30/video/8/malala-yousafzai/3872837405001>. Acesso em: 21 mar. 2016.

* Marca de hesitação.