


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

JONATHA DE ALMEIDA ALBERTO

**ANÁLISE DO USO DOS COMPONENTES
CULTURAIS DO MATERIAL DIDÁTICO *HIGH
UP 1* PARA O ENSINO DE LE**



ARARAQUARA – SP
2019

JONATHA DE ALMEIDA ALBERTO

**ANÁLISE DO USO DOS COMPONENTES
CULTURAIS DO MATERIAL DIDÁTICO *HIGH
UP 1* PARA O ENSINO DE LE**

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 línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

ARARAQUARA – SP
2019

Alberto, Jonatha de Almeida

Análise do uso dos componentes culturais do material didático High Up 1 para o ensino de LE / Jonatha de Almeida Alberto – 2019

123 f.

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

Orientador: Ana Cristina Biondo Salomão

1. Ensino/aprendizagem de línguas. 2. Análise de material didático. 3. Língua Inglesa. 4. Cultura. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JONATHA DE ALMEIDA ALBERTO

ANÁLISE DO USO DOS COMPONENTES CULTURAIS DO MATERIAL DIDÁTICO *HIGH UP 1* PARA O ENSINO DE LE

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós 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 línguas

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Data da defesa: 01/04/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

Membro Titular: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP/IBILCE)

Membro Titular: Profa. Dra. Sandra-Mari Kaneko Marques (UNESP/FCLAr)

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

Dedico este trabalho às mães que tive em minha trajetória, que desde pequeno me ensinaram o valor dos estudos e se dedicaram a mim. Mulheres fortes que levarei para sempre em minha memória e coração.

Agradecimentos

Gostaria de primeiramente agradecer a Deus, pela oportunidade concedida em trilhar o meu caminho, me dando sabedoria e iluminando cada um de meus passos desde o início da minha formação. Sou grato a Ele imensuravelmente.

Agradeço aos meus pais, Sueli e Sebastião, que investiram em mim, acreditaram nas minhas potencialidades e me deram todo suporte necessário para que hoje eu pudesse obter mais essa conquista. Me lembro de tudo o que passaram juntos para me dar conforto, uma boa educação, fazendo com que hoje eu seja o ser humano que me tornei. Espero, nem que seja em uma pequena parcela, que esse trabalho represente uma retribuição.

Agradeço à minha queridíssima orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Biondo Salomão, que, sem exagero algum na parte do “queridíssima”, teve a paciência necessária para me dirigir pela vida acadêmica desde a época da graduação. Somente ela, com seu jeito carinhoso de lidar com os obstáculos que surgiam no caminho, é que tornava fácil o fazer científico, porém sempre muito exigente e respeitosa à mesma proporção.

Estendo meus agradecimentos aos membros da banca, os professores/doutores Sandra-Mari Kaneko Marques e Douglas Altamiro Consolo que desde a qualificação souberam avaliar positivamente inclusive as falhas.

Aos meus amigos da graduação que mesmo após o final de um ciclo não abriram mão do laço que nos unia. Pelo contrário, sempre presentes na torcida a cada etapa vencida. Isabela, Flávia, Mayara e Arthur, sem vocês não conseguiria passar por tudo da forma como foi, muito obrigado pelo companheirismo.

Agradeço a uma professora em especial que foi elemento-chave desta pesquisa, participando e, por que não dizer, estrelando os dados expostos aqui. Obrigado por ceder de seu tempo e sua atenção em prol da ciência.

A todos os demais envolvidos que, direta ou indiretamente, contribuíram não somente para esta dissertação, mas também estiveram presentes em tudo o que vivi nesses últimos anos, desde antes a pós-graduação e a carreira acadêmica baterem à porta. Adelle, Amanda, Carol, Débora, Fer, Ju, Mariana, Marli, Ninha e Tayná, amo muito todas vocês.

Por fim, agradeço a todos aqueles que diariamente me fazem despertar para um novo dia, me (co)movem, me ensinam lições preciosas, me fazem querer acreditar no futuro, me alegram e me fazem querer sempre ser um ser humano melhor, meus amados alunos.

“Escolha um trabalho que você ame e não terá de trabalhar um único dia de sua vida” (CONFÚCIO, s/d, s/p).

RESUMO

Considerando-se que existe atualmente uma gama de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa disponível mercadologicamente, uma seleção dos mesmos faz-se necessária para que os objetivos e as propostas educacionais tanto do professor, quanto da instituição à que se vincula, sejam alcançados. Para tanto, o presente trabalho investiga um material didático no que tange à inserção do componente cultural no livro e seu papel no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). A partir de um processo de pesquisa iniciado em documentos oficiais e leis/portarias governamentais foi feita a escolha do material que buscamos analisar nesta pesquisa. Primeiramente, nós nos voltamos para os componentes culturais presentes no material didático (MD), e então analisamos como tais componentes são colocados no contexto de uma aula de língua inglesa, o que se traduziria como a análise do uso destes por uma professora em uma escola pública. Dentro de nosso referencial teórico, buscamos uma concepção de cultura que abarcasse os elementos contidos no material, definindo-os e categorizando-os, de acordo também com nossa percepção após a análise de todas as unidades do livro. A concepção de cultura com “c” minúsculo (KRAMSCH, 1993, MORAN, 2001, SALOMÃO, 2011; 2015) bem como a de interculturalidade (TAVARES, 2006, LIDDICOAT, 2011), foram as que melhor se encaixaram nos componentes do MD. Acerca da metodologia adotada, pode-se afirmar que a pesquisa é qualitativa-interpretativista de base etnográfica, visto que adentramos a sala de aula para observação do uso que uma professora-participante fazia do material. A partir da coleta de dados chegamos a quatro categorias nas quais os elementos do material se encontraram dispostos. São elas: o elemento cultural nas tarefas de “engage”, a interculturalidade no material, a cultura e a aproximação com o universo do adolescente e a cultura implícita, essa última tratando de exercícios no material cujo foco eram outros que não cultura, e a professora, em sua prática, inculca, por vezes inconscientemente, o elemento cultural neles. Como resultado, vimos que o componente cultural está inserido no livro por entre exercícios que propõem uma reflexão sobre a cultura do outro e a própria cultura do aluno, e a partir da observação, notamos que a professora os utiliza, na maioria das vezes, através de comentários e discussões promovidas em sala de aula de modo não planejado, como um conteúdo complementar. Acreditamos que nossos resultados poderão trazer subsídios para se pensar a formação de professores no que tange às reflexões sobre o papel e uso do componente cultural em sala de aula de língua estrangeira.

Palavras-chave: Análise de material didático, Ensino/aprendizagem de línguas, Cultura

ABSTRACT

Considering that nowadays there are a range of materials for English teaching available at market, a selection of them is necessary so the objectives and the educational purposes of teachers and of the institution to which the teacher belongs to can be achieved. That is why this work aims at analyzing the insertion of the cultural component in a textbook and its role on the teaching/learning of EFL. Starting from a process of research that has begun in official documents and governmental laws, we have chosen the material we seek to analyze in this work. We have looked more specifically to the cultural components in the coursebook and, going a little beyond, we have analyzed how these components are used by a teacher in the context of an English class, which could be translated as the analysis of its use. Within our theoretical framework, we seek a culture conception that encompasses the elements contained in the material, defining and categorizing them, according to our perception after analyzing the whole book. The conception of culture with a small "c" (KRAMSCH, 1993, MORAN, 2001, SALOMÃO, 2011; 2015) as well as interculturality (TAVARES, 2006, LIDDICOAT, 2011) were the ones that best fit the components of the textbook. Regarding the adopted methodology, it can be affirmed that the research is qualitative-interpretativist of ethnographic basis, since we enter the classroom to observe the use that a teacher made of the material. From the data collection, we reached four categories, in which the elements of the material were arranged. They are: the cultural element in the tasks of engage, interculturality in the material, culture and the approximation with the universe of the adolescent, and implied culture, this last one dealing with tasks whose focus was other than culture, and the teacher, in her practice, infused, sometimes unconsciously, the cultural element in them. As a result, we saw that the cultural component is inserted in the book through activities that propose a reflection on the culture of the other and the student's own culture, and we concluded from the class observations that the teacher uses them, most of the times, through comments and discussions in the classroom, in an unplanned manner, as a supplementary content. We believe that our results may provide support for teacher education regarding the reflections on the role and use of the cultural component in a foreign language classroom.

Keywords: Textbook analysis, Teaching-learning of languages, Culture

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro <i>High Up 1</i> - objeto da pesquisa	15
Figura 2 - Pentágono representando as cinco dimensões de cultura	23
Figura 3 - Sumário do guia didático contido no manual do professor	58
Figura 4 - Objeto educacional digital	59
Figura 5 - Recorte do índice dos conteúdos da unidade 5	67
Figura 6 - Abertura da unidade 5	68
Figura 7 - Seção "Have your say", unidade 5	69
Figura 8 - Trecho da seção " <i>Reading beyond the words</i> " da unidade 5	70
Figura 9 - Seção " <i>Genre analysis</i> " da unidade 5	72
Figura 10 - Parte da seção de vocabulário da unidade 5	74
Figura 11 - " <i>Grammar</i> " da unidade 5	75
Figura 12 - Seção " <i>In other words</i> " da unidade 5	76
Figura 13 - Seção "Practice makes perfect" da unidade 5	78
Figura 14 - Fragmento da seção " <i>The way it sounds</i> " da unidade 5	79
Figura 15 - Seção " <i>TalkActive</i> " da unidade 5	80
Figura 16 - Seções " <i>Self-assessment</i> " e " <i>Going Beyond</i> ", unidade 5	82
Figura 17: Fragmento da seção " <i>Put it in writing</i> " da unidade 6	84
Figura 18 - Abertura da unidade 6	90
Figura 19 - Seção " <i>Have your say</i> " da unidade 6	92
Figura 20 - Seção de abertura da unidade 5	93
Figura 21 - Trecho da seção " <i>Genre Analysis</i> " da unidade 7	96
Figura 22 - Fragmento da seção " <i>Reading beyond the words</i> ", da unidade 6	99
Figura 23 - Seção " <i>Have your say</i> " da unidade 8	104
Figura 24 - Trecho de tabela sobre formação de palavras por sufixação em inglês retirado da seção " <i>In other words</i> " da unidade 6	107
Figura 25 - Trecho da seção de vocabulário da unidade 6	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Organização da unidade por entre três eixos conteúdos centrais mais a seção de auto avaliação (“ <i>self-assessment</i> ”) colocada ao final de cada unidade do livro	86
Gráfico 2 - O componente cultural distribuído pela unidade didática	87
Gráfico 3 - Relação aprendiz – conteúdo – docente no ensino/aprendizagem de línguas	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELF – English as a Foreign Language

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MD – Material Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVOS	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 Conceituando cultura	20
3.1.1 A interculturalidade	26
3.2 Cultura e o material didático	31
3.3 Pesquisas sobre material didático e ensino/aprendizagem de línguas	33
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	45
4.1 A pesquisa-qualitativa	45
4.2 A pesquisa-qualitativa na Linguística Aplicada	48
4.3 Instrumentos e métodos para a coleta	52
4.3.1 Instrumentos	52
4.3.2 Coleta de dados	53
4.3.3 Procedimentos para a análise dos dados	54
4.4 Contextualização da pesquisa	55
4.4.1 O material	56
4.4.2 A professora	60
4.4.3 A escola	63
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
5.1. O material didático	66
5.2 O componente cultural no material	85
5.3 O uso do material pela professora	88
5.3.1. O elemento cultural nas tarefas de “Engage”	89
5.3.2. A interculturalidade no material	95
5.3.3. A cultura e a aproximação com o universo do adolescente	100
5.3.4. A cultura implícita	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	116

APÊNDICE A – Pré-estrutura da entrevista inicial	121
APÊNDICE B – Pré-estrutura da entrevista final	122
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	123

1 INTRODUÇÃO

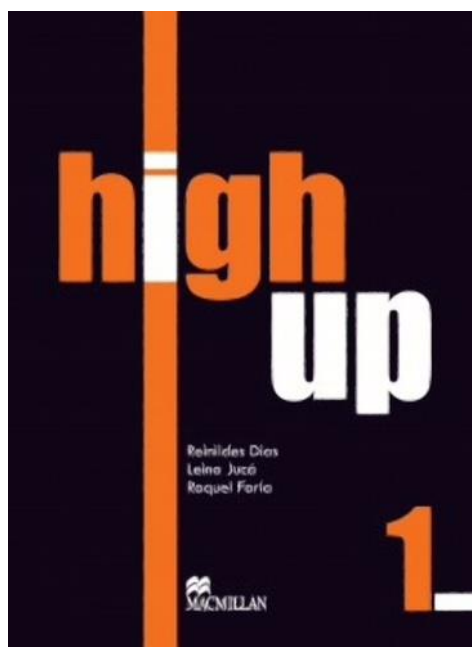
Um fato que não podemos negar é a demanda existente nos dias de hoje para se aprender uma língua estrangeira. Com a globalização, a comunicação entre as pessoas tornou-se mais prática e instantânea, ultrapassando fronteiras por meio das tecnologias digitais. Para tanto, o ensino de códigos de comunicação (línguas) é colocado em lugar de destaque nos programas governamentais de educação, sendo que desde o século passado a inclusão de disciplinas tais como língua inglesa ou língua espanhola, vêm ao encontro dessa nova realidade na qual estamos completamente imersos.

Como reflexo das diretrizes que regulamentam o ensino de LE, o Ministério da Educação juntamente a Secretaria da Educação Básica lançaram um plano que efetiva tais leis e regimes previstos tanto na LDB quanto nos PCNs em 1985, e a partir dele é feita uma seleção de livros didáticos já condizentes com o esperado pelo próprio governo no tocante ao ensino público. O chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) traz em suas versões atuais (aperfeiçoado em 1995, a seu moderno formato) pontos de análise de diversos livros e, mais que isso, coloca as obras selecionadas dentro das escolas da rede pública. Esse guia tem por escopo de análise de professores renomados de diversas instituições e as coleções selecionadas são elaboradas já dentro do que é previsto, politicamente, uma vez que é de interesse das editoras a comercialização de suas obras. A proposta compreendida pelo PNLD prevê o uso do livro didático como ferramenta primordial do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o documento “o livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania” (BRASIL, 2014, p. 7), ou seja, há no papel inclusivo do material didático uma fórmula “pré-estruturada” que serve de base para o ensino da língua estrangeira, não apenas por ela própria, mas também considerando fatores como cidadania e pluralidade cultural, dentre outros.

O foco nos componentes culturais aliados ao ensino de LE é a chave da nossa análise. O ideal na compreensão de cultura, segundo Salomão (2011, p. 252), seria entender cultura como híbrida, em movimento, dinâmica, fluida e variável na relação interpessoal, o que viria ao encontro das necessidades de comunicação intercultural no mundo contemporâneo. A autora trabalha com conceitos de interculturalidade relativos ao ensino de língua inglesa e julga de extrema importância a não estaticidade de “cultura”, o que geraria estereótipos, preconceitos, e

uma visão unidimensional do que, de fato, é a realidade de países e culturas diversas. Portanto, nosso objetivo nesta pesquisa é verificar até que ponto os elementos culturais do livro *High Up 1* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013) estão alinhados com perspectivas contemporâneas de cultura e interculturalidade no ensino de línguas, além de sua relação com os conteúdos previstos pelas leis e portarias públicas a critério de uma adequação do conteúdo a ser ensinado. Uma segunda parte do trabalho, concomitante à análise do referido livro didático, foi a observação de aulas de uma professora da rede pública que utiliza este material em sala, com as turmas do primeiro ano do ensino médio, ou seja, observamos de que maneira ela insere na aula (ou não) os componentes culturais presentes no livro e no guia didático do professor.

Figura 1 - Capa do livro *High Up 1* - objeto da pesquisa



Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, s/p).

A parte central da pesquisa e foco do trabalho com o material didático em uso se dá, conforme dito anteriormente, em uma análise do componente cultural. Uma vez colocados os objetivos da pesquisa, nos voltamos para a execução de tal trabalho. No total são quatro as fontes em que nos baseamos para o desenvolvimento do nosso estudo, (i) a pesquisa documental, (ii) o material didático em si, (iii) entrevistas inicial e final e (iv) notas de campo. A partir da triangulação destes é que se torna possível observar de que maneira o componente cultural está inserido no material e de que forma a professora faz uso dele em sala de aula.

Quando deparado com a ideia de uma pesquisa que englobasse o uso do componente cultural em livros didáticos para o ensino de língua inglesa em um contexto escolar, despertou-

nos a atenção para a maneira com que analisaríamos tal componente a ser algo acadêmico, objetivo e contundente à realidade. Dentro da área de ensino/aprendizagem de línguas, a vertente análise de materiais didáticos expandiu-se muito no decorrer dos anos. Contudo, a gana de trazer um destaque e uma inovação para as pesquisas dessa linha, fizeram-nos pensar em qual abordagem utilizar a fim de tornar o trabalho original. Foi então, que, a partir de inúmeras discussões, pensamos em nos diferenciar fazendo uma análise do livro em uso, ou seja, analisando o livro tal como ele é/foi utilizado em sala de aula, por uma professora que já tenha certo conhecimento do material, uma vez que ela faz o uso do material desde a inserção do mesmo na escola, em 2015.

A partir desse ponto serão apresentados os objetivos do trabalho, seguido do referencial teórico que embasa nossa pesquisa no que tange aos conceitos de cultura, interculturalidade e pesquisas na área de análise de livros didáticos em ensino/aprendizagem de línguas. Posterior a essa parte inicial, nos voltaremos à metodologia adotada, uma contextualização da pesquisa com seus instrumentos, coleta de dados e procedimentos de análise dos dados. Apresentamos então a análise dos dados e os resultados encontrados, assim como encaminhamentos para futuras pesquisas na área.

2 OBJETIVOS

Ao me deparar pela primeira vez com o contexto de uma escola pública, notei que há um distanciamento entre aluno-conteúdo, uma vez que a falta de perspectiva e motivação de alguns deles se dá justamente como reflexo talvez de uma formação inadequada do docente do que necessariamente um despreparo, ou até mesmo de uma carência de recursos didáticos (livros, multimídias, atividades, entre outros) que enriqueceriam as aulas e se aproximariam mais da realidade desses alunos.

O que nos leva a fazer tal estudo de caráter analítico é verificar os componentes culturais presentes no livro didático e como o docente o utiliza na prática. Em outras palavras, busco analisar como a professora age diante da situação por vezes de sala numerosa, com condições um pouco precárias, e um livro a ser trabalhado anualmente. Creio que seja de fundamental importância olhar para as expectativas de sucesso no plano educacional e compará-la com o que, de fato, acontece na sala de aula.

Outro ponto válido de se salientar é a escassez das discussões que englobem o papel do livro didático nos cursos de formação de professores. Segundo estudo de Eres Fernández (2014), embora a análise de materiais didáticos integre os programas de muitos cursos, sua abordagem e/ou tempo dedicado a ela devem ser revistos e melhorados, de forma a contribuir para uma melhor formação dos professores, o que significa que estudos, tais como este, auxiliariam o futuro professor a ter uma visão crítica a respeito do material que ele próprio utilizará em sala, partindo do princípio que pode ser incluído na formação docente.

Algumas considerações sobre a seleção do material também se tornam bastante válidas ao pensarmos na relevância do objeto de pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é que se convencionou um exercício de escolha prévia organizado formalmente e em consonância com leis e portarias regimentais em nível nacional. Partimos, portanto, desse documento para encontrar o material, foco de nossa análise. Dentro desse contexto de pesquisa temos o seguinte cenário: o PNLD (2014) avaliou o livro aprovando-o durante o triênio que iria de 2015 a 2017 período este em que se inseria a redação do projeto de pesquisa e fase inicial de nossos trabalhos (que se encerraria com a observação de aulas na escola, em novembro de 2017).

Refinando nosso olhar de pesquisadores (meu e de minha orientadora) para o objeto que tínhamos em mão, focamos em observar os componentes culturais dado a relevância destes

como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua. O elemento cultural para o aprendiz de uma segunda língua é ferramenta que o auxilia em processos de assimilação, comparação, compreensão e, porque não dizer, afeição (claro que em alguns contextos também serve como objeto de repulsa, podendo, assim, ter uma função contrária). Em todo caso, o elemento cultural não deve ser posto em segundo plano, e mesmo que não-explicito já está embutido na expressão da própria língua. Segundo Tílio e Rocha (2009, p. 296),

Por meio da aprendizagem de LI na educação formal, acarreta para a escola o desafio de transcender visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de inglês, visando a imprimir nesse contexto características sociohistoricamente orientadas que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática linguística.

Ou seja, a educação formal tem direta relação com características do processo de aprendizagem que incluem “questões ideológicas, culturais e identitárias” (TÍLIO; ROCHA, 2009, p. 296) o que corrobora para uma melhor e mais eficaz prática linguística.

Seguindo a linha das reflexões aqui propostas e objetivadas ao olharmos para o material didático temos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) De que maneira o componente cultural está inserido no material didático?
- 2) Como a professora utiliza (ou não) o componente cultural dentro do MD em sua prática pedagógica?

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como principal razão para a escolha do material didático *High Up 1* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013) como o objeto de análise desta pesquisa, nos centramos na avaliação feita pela equipe de docentes e especialistas do PNLD que aprovaram a coleção para que pudesse ser feito seu uso nas escolas da rede pública. Portanto, como dados da pesquisa, partimos das portarias regulamentadas pelo governo que viabilizam a aquisição de material didático especificamente no ensino médio regular. Em seguida, ampliamos nossa discussão para a importância do livro didático no ensino de uma língua estrangeira moderna e, por fim, recorremos a autores, tais como Salomão (2015), Vian Jr. (2008), Zarei & Khalessi (2011) e Kim (2012), que abordam em seus trabalhos o componente cultural no ensino de língua inglesa.

Iniciando nossa explanação teórica acerca da pesquisa, temos como ponto-chave as leis e portarias governamentais voltadas para a educação (LDB, PCNs, PNLD) e que vão inserir nas escolas um espaço, dentro da grade de ensino, para a língua estrangeira. Desse modo, podemos afirmar que não foi sempre que uma LE teve espaço dentro do ensino brasileiro, e que somente a partir da criação da LDB, em 1996, é que foi afixada obrigatoriamente uma disciplina de língua estrangeira moderna no ensino médio. A partir de tal lei, ficou expressa a adoção de uma LEM em caráter compulsório e uma segunda LE em caráter optativo, dependendo da instituição de ensino (BRASIL, 1996, s/p.).

Segundo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais relacionadas ao ensino de LE, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo (BRASIL, 2006, s/p.). Em outras palavras, a visão de língua não é limitada a um estudo puramente linguístico, mas sim amplo o suficiente para considerar aspectos culturais, sociais e históricos da língua estrangeira inseridos no processo de aprendizagem.

Voltando nossa atenção para o livro didático, faz-se imprescindível uma reflexão sobre de que modo ele integra as práticas docentes ao conteúdo e a forma como ele considera o papel discente em seu procedimento de construção. Eres Fernández (2014, p. 340), em seu artigo sobre uma proposta matriz da análise de livros didáticos, afirma que "o livro didático tanto pode ser um grande aliado do professor como pode converter-se num recurso desfavorável, dependendo do uso que se dê a ele". Dessa forma, fica claro que existe uma inquietação em relação ao uso de livro didático, principalmente se ele for tido como única fonte de insumo para o ensino.

Uma possível solução para o uso exclusivo do livro na aula de LE como recurso único é transformá-lo num guia, de modo a selecionar os insumos e transferir ao professor o papel de organizar possíveis formas de trabalho com os alunos, a partir do que é lido no livro. Desse modo, o professor se pauta nele para pré-determinar a matéria a ser ensinada, podendo recorrer a outras fontes no momento da preparação da aula, tais como dicionários, sites, recursos multimídias, livros paradidáticos, gramáticas, dentre outros. A utilidade do livro didático, doravante LD, em sala de aula alcança seus parâmetros de efetividade com base na forma que o docente o irá realizar. Portanto, consideramos de suma importância a visão do docente com relação ao uso do LD em sala de aula.

3.1 Conceituando cultura

Desde há muito tempo vem-se debatendo o significado do termo cultura, que deriva do verbo latino: *colo* (quando flexionado no particípio futuro, “*culturus*”). O sentido que se atribui ao termo, voltando à sua origem etimológica nos tempos da Roma antiga, é do ato de se lavar a terra, do cultivo. Alfredo Bosi (1999, p. 16) reflete sobre o conceito, em seu livro “A dialética da colonização”, referindo-se a uma acepção do termo no que tange ao “conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Partindo de tal afirmação, observa-se um caráter abstrato do substantivo, referindo-se no mundo moderno, a um agrupado de fatores e características identitárias a uma comunidade.

A definição que fora explanada anteriormente por Bosi, se estendeu ao longo dos tempos, e algo que outrora referia-se a algo concreto, tal como “o lavar à terra”, encontrou no uso de antropólogos e sociólogos um significado mais amplo e “humanístico”. Bauman (2013) traz para a contemporaneidade uma interpretação do termo cultura, voltada a um embate entre uma elite dominante e classes massificadoras. O que o autor vem classificar como hierarquia da cultura nada mais é do que fruto de uma produção artística-intelectual de acesso restrito em detrimento daquilo que é popular, ou seja, voltado para o grande público. Sua crítica é pautada claramente na ideologia consumista da sociedade capitalista e em padrões e status segregacionistas e excludentes. Ele não só reflete o papel da cultura na sociedade dos dias atuais, mas também como tal termo se consolidou pela história.

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 registro e uma direção para futuros esforços. (BAUMAN, 2013, p. 12)

A “cultura” estava ligada, portanto, a um processo em que o indivíduo era submetido para ascender socialmente, processo esse que equivaleria à educação escolar nos tempos de hoje, só assim era possível atingir objetivos e ganhar conhecimento, adquirindo cultura.

Sobre a questão do “status quo” presente no conceito de cultura como fator determinante para a evolução do indivíduo, Tavares (2006) descreve tal definição mais tradicional (voltando à citação de Bauman, acima colocada), no qual a sociedade se dividiria entre cultos e incultos. Os cultos seriam os letrados, pertencentes a um estrato superior da hierarquia que têm acesso a bens intelectuais e artísticos e os incultos, aqueles que não obtiveram formação suficiente para deter o conhecimento. É importante salientar que tal noção pode ser renomeada como uma Cultura com c maiúsculo, no que diz respeito ao processo civilizatório.

Roberto DaMatta, antropólogo brasileiro, discorre sobre o termo o seguinte:

Como adjetivo, atribuímos "Cultura" (e "civilização") a alguém ou a algum grupo como uma prova do seu refinamento. Pedro, conhecedor de vinhos, ouvinte de música clássica e capaz de ler em francês, inglês e alemão, teria mais cultura do que João ou Manoel que nada sabem dessas coisas. Nessa acepção, a cultura seria um produto desejável. Seja (...) como o ponto culminante de um "processo civilizatório"; seja como um item a ser obtido, comprado ou adquirido. (DAMATTA, 1999, s/p.)

Em contrapartida, tem-se uma outra visão de cultura (cultura com c minúsculo) definida por um “conjunto do estilo de vida de um grupo ou de um povo. São as ideias, os costumes, os sentimentos, as artes, as habilidades, etc.” (TAVARES, 2006 p. 20). É essa definição que buscamos centrar em nossa pesquisa, uma vez que focaremos nas práticas sociais essenciais para uma compreensão do “outro”, indivíduo pertencente a uma “cultura” diferente da cultura do “eu”. Sendo assim, fica claro qual o nosso ponto de partida para a pesquisa de tal componente cultural e sua respectiva investigação no material didático. Mais uma vez, DaMatta (1999, s/p.) discorre sobre tal nomenclatura:

Num segundo nível, a ideia de cultura diz respeito a estilos de vida. A modos de viver e de pertencer a uma dada coletividade. Aos estilos de classificar, atuar, construir e refletir o mundo. Ela aponta para conjuntos de ideias destinadas a explicar a perda, o sofrimento, a bonança e, sobretudo, a nossa

quase sempre inconfortável consciência de quem somos. Da nossa finitude e na nossa quase total incapacidade para sairmos de nossos idiomas, momentos históricos, preconceitos sociais e valores morais. Nesse sentido cultura é valor e ideologia: ela denuncia o nosso privilégio de negar e de refazer o mundo.

Dessa forma, fica evidente que como aporte teórico, buscamos uma ideia de cultura que se aplique àquilo que é cotidiano, à coletividade bem como mencionado por DaMatta (1999). Ou seja, a forma como a cultura remete a valores, ideologias, crenças, etc.

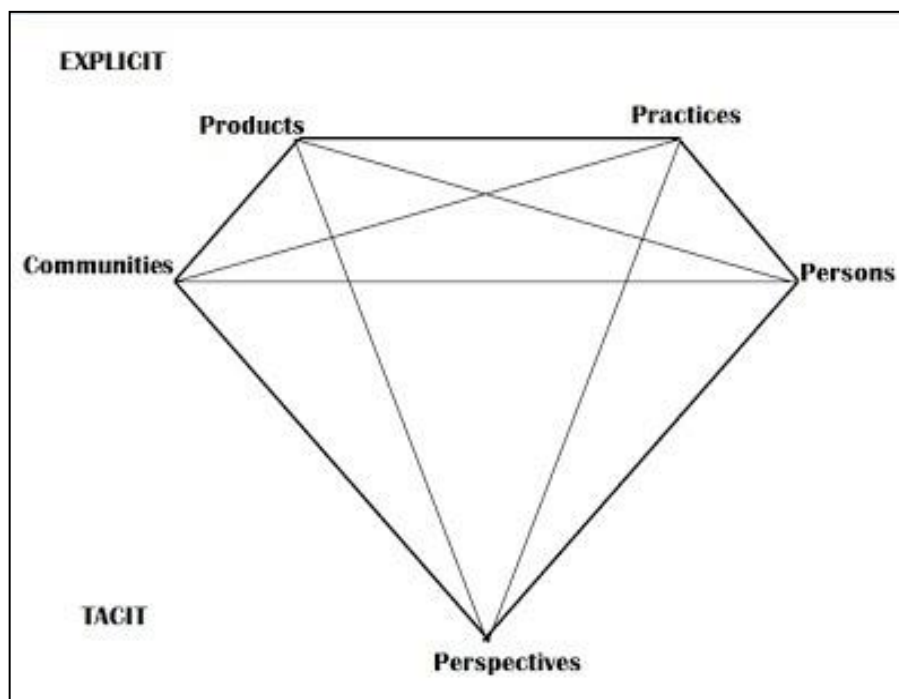
Algo que podemos constatar mediante o fato da pluralidade da significação do termo cultura é a transdisciplinaridade do próprio, uma vez que para a formação do conceito e suas diversas acepções houve contribuições significativas não só da antropologia, como também da história, da psicologia, da sociologia, dentre outras ciências. A relação língua e cultura se esbarram como uma dicotomia na área de ensino/aprendizagem. A interrogativa: “é possível ensinar uma língua sem ensinar sua respectiva cultura?” vem há muito tempo ocupando lugar central nas discussões que perpassam a área da Linguística Aplicada, e é a partir delas que vamos esboçar um panorama de como tem sido mediado o ensino a partir das definições que teóricos da área têm apresentado.

Tavares (2006, p. 21) explica que “a língua - que é uma das principais atividades pela qual a cultura é expressa -, não é capaz de moldar e restringir nosso pensamento porque nós sempre seremos capazes de discriminar conceitos que não fazem parte da nossa cultura”. Ou seja, fica nítida que a relação de uma para com a outra se concentra numa expressão: a língua nada mais é que uma expressão cultural, ela vai simbolizar a realidade (KRAMSCH, 1993). Esse é o papel que ela tem na comunicação entre os indivíduos, pois até um pensamento é expresso através da língua. E não seriam os pensamentos todos os frutos de uma realidade cultural? Questão essa que reforça a fala de Tavares em seu trabalho.

Outra forma de pensar cultura é baseada num esquema apresentado por Patrick R. Moran (2001), no qual ele desenha um esquema pentagonal de cinco dimensões, apresentado a seguir e, por intermédio dele, observa-se claramente o envolvimento da cultura com o grupo de pessoas que compõe a comunidade de fala à qual pertencem. São estas dimensões: os produtos, as práticas, as pessoas, as comunidades, e as perspectivas; cada um dos itens correspondendo a um vértice do pentágono. Os produtos referem-se aos artefatos criados ou adotados pelos membros de uma comunidade, as práticas às ações e interações que os membros mantêm individualmente ou entre eles próprios, as perspectivas refletem as atitudes, valores e

percepções, as comunidades referem-se ao próprio grupo social, e as pessoas são os membros individuais pertencentes às comunidades em questão.

Figura 2 - Pentágono representando as cinco dimensões de cultura



Fonte: Moran, P. R. (2001). Figura 3.2.

Moran coloca em seu esquema com formato de diamante uma divisão entre fatores explícitos e tácitos. Todos os itens apontados são visíveis até certo ponto, se pensarmos, por exemplo, na questão das perspectivas, temos que algumas delas possam ser invisíveis ou inatingíveis (“tácitas”) dependendo do contexto em questão (MORAN, 2001, s/p.). Tal esquema retrata ainda uma leitura da dicotomia língua-cultura, partindo do pressuposto de que um produto (por exemplo, um documento escrito) ou uma prática, seja ela verbal ou não verbal, é concebido tanto num plano cultural/contextual, quanto no linguístico.

Concordamos com Dourado e Poshar (2010, p. 41) que “cultura não é algo estável, pronto e acabado”, portanto, temos aqui uma visão de cultura como algo dinâmico e em constante transformação, baseando-se no que foi pontuado pelas autoras. Em suma, temos claro que cultura se constitui na língua, as mesmas autoras ainda discorrem em seu artigo:

Conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é socioculturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir. Essa cultura, denominada invisível; cultura que

se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua. (DOURADO & POSHAR, 2010, p. 42)

A partir de tais afirmações é possível observar o status que a cultura tem no campo de ensino/aprendizagem de línguas, porque práticas discursivas são constantemente determinadas pela realidade cultural de uma dada comunidade, e é a partir desse contexto que se produz a comunicação.

Kramsch (1993), referência na Linguística Aplicada e uma das principais pesquisadoras de cultura dentro da área, tece em sua influente publicação dos anos 90, *Language and culture*, um panorama histórico da relação existente entre língua e cultura no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas. Paralelo às metodologias de ensino de línguas (LEFFA, 1988), a inserção do componente cultural no ensino de línguas foi algo gradativo e permeado por opiniões diversas ao longo do século XX. A seguir, temos um excerto no qual Kramsch brevemente explana sobre qual era o cenário até a década de 1970:

Language and culture have not been seen by everyone as inseparable as they might be seen today by an applied linguist. Indeed, the study of language was since its inception the domain of linguists, not anthropologists, and language teaching was about the teaching of linguistic forms, not foreign cultures.¹ (KRAMSCH, 1993, p. 305)

A autora coloca que mais do que uma questão do significado do termo, a visão que se tinha era ainda limitada pelo campo de estudo do especialista que a analisava, ou seja, linguistas aplicados e antropólogos, até certo ponto, divergiam com relação à conceituação de cultura. Partindo do momento histórico em que a Linguística Aplicada se consolidava como área do conhecimento independente, na década de 1950, a preocupação maior se concentrava justamente nas formas linguísticas. A noção de cultura como sinônimo de contexto a tornava heterogênea, contestável e passível de mudança. Em suma, colocava-se a língua no topo de um pedestal e em segundo plano a Cultura, que quando aparecia no ensino/aprendizagem refletia-se muito mais em padrões elitistas (cultura com C maiúsculo), primando pela literatura, por exemplo (KRAMSCH, 2006).

Entre as décadas de 70 à década de 90, deram-se dois movimentos cruciais para o entendimento de cultura e sua relação com o ensino de línguas. O primeiro dá-se início com a

¹ Língua e cultura não eram vistas por todos como inseparáveis assim como elas parecem ser hoje por um linguista aplicado. De fato, o estudo da linguagem foi desde seu começo de domínio dos linguistas, não de antropólogos, e o ensino de línguas era sobre o ensino de formas linguísticas, não culturas estrangeiras. (Tradução nossa)

área de análise do discurso, que contribuiu significativamente para a LA. A partir dela “cultura passou não a ser encontrada em monumentos institucionais e artefatos, bem como em produtos artísticos, mas sim no significado que falantes e ouvintes, escritores e leitores dão através de trocas discursivas verbais, (...)” (KRAMSCH, 1993, p. 306). Com isso, e mais posteriormente com a análise da conversação, o componente cultural foi ganhando mais status no meio acadêmico, saindo um pouco do campo restrito da antropologia e intercomunicando-se com a linguística.

Na década de 80, surge a chamada abordagem cultural, que vem como uma espécie de ramificação da abordagem comunicativa centrada nas funções (LEFFA, 2006). Segundo Salomão (2015, p. 372), “o componente cultural estaria baseado na concepção de cultura associada a um país (ou países) constituído de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitando um determinado território”. Dessa forma, vemos cultura aliada a contextos sociais e do dia-a-dia, uma caracterização local de uma comunidade, suas tradições e costumes.

Com o desenvolvimento das reflexões acerca da heterogeneidade existente até mesmo dentro das nações, uma vez que a ideia análoga de sociedades homogêneas é falha e dubitável, vemos o crescimento de uma forma de educação de caráter intercultural (fato esse que mais adiante discorreremos com detalhamento maior). Nas palavras de Kramsch (1993, p. 308):

Recently, the growing heterogeneity of national cultures and the increasing mobility of people across national borders are challenging simplistic dichotomies of Self and Other and are inviting us to re-think the relation of language and culture in language education.²

A questão da identidade pessoal e da alteridade vai ser a base para o entendimento de comunicação intercultural e tem papel importante em nosso trabalho. É importante ressaltar que isso será tratado em uma subseção específica neste capítulo, uma vez que, foi parte significativa da nossa análise.

No tocante a relação língua-cultura dos anos 2000 até o presente momento, vemos uma proximidade muito grande com novas tecnologias. Com o advento da globalização e das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), a proximidade entre as pessoas e a

² Recentemente, o crescimento heterogêneo das culturas nacionais e a crescente mobilidade das pessoas através de fronteiras nacionais estão desafiando dicotomias simples do Eu e do Outro e nos convidando a repensar a relação língua e cultura na educação linguística. (Tradução nossa)

transposição de fronteiras criaram um ambiente propício e facilitador para o aprendizado de línguas. A telecolaboração é prova viva de tal impacto das tecnologias, sendo que língua e cultura nunca estiveram tão próximas do aprendiz. Adelaide P. de Oliveira (2012) exemplifica, de modo bastante conciso, a relação língua-cultura partindo das interações virtuais:

As a result, learners must (a) become mediators who have the ability to manage communication and interaction between people of different cultural identities and languages; (b) be able to set aside their own perspective and take up another; (c) be able to handle different interpretations of reality; and (d) understand that they will assume a privileged position between their home culture and the culture that they are learning.³ (OLIVEIRA, 2012, p. 84)

Juntamente com esse cenário tecnológico envolvendo os processos e interações no mundo contemporâneo, vê-se que cultura está cada vez mais atrelada em posicionamentos subjetivos dos interlocutores, sendo construída no e através do discurso. Uma relação que até hoje é entreposta por continuidades e descontinuidades históricas (SALOMÃO, 2015).

3.1.1 A interculturalidade

Espindola (2011, p. 194) resume a natureza da interculturalidade da seguinte forma: “A vida em sociedade se faz desta forma, interagindo com o outro e ao mesmo tempo preservando sua identidade. Estas habilidades de interação com o outro estão presentes em todas as culturas e são socialmente transmitidas”. A comunicação intercultural se baseia nos princípios de reflexão da cultura do “eu” e da cultura do “outro” a partir da interação entre eles dentro do contexto de aprendizagem de uma LE (língua estrangeira).

Segundo Liddicoat (2011), a orientação intercultural no ensino/aprendizagem de línguas diz respeito à uma transformação engajada do aprendiz sobre o ato de aprendizagem, basicamente uma prática de oposição: a identidade do “eu” versus a cultura do “outro”. Em um trecho de seu artigo, o autor explica:

Here the borders between self and other are explored, problematised and redrawn. Language is fundamental to this view of culture as language provides the point of engagement with a culture and it is thorough engagement with the

³ Como resultado, aprendizes devem (a) se tornar mediadores que tenham habilidade para gerenciar a comunicação e a interação entre as pessoas de diferentes identidades culturais e línguas; (b) ser capazes de abrir mão de suas próprias perspectivas e assumirem outra; (c) ser capazes de operarem com diferentes interpretações da realidade; e, (d) entender que eles assumirão uma posição privilegiada entre sua cultura materna e a cultura que eles estão aprendendo. (Tradução nossa)

language and culture as inter-related meaning-making systems that the desired learning is achieved.⁴ (LIDDICOAT, 2011, p. 838)

As fronteiras entre a cultura do aprendiz e da cultura inerente à língua-alvo são exploradas, de modo a se criar inter-relações de sentidos que levam a reflexão. A partir desse encontro, as identidades, as práticas, as atitudes, as crenças, e os valores são confrontados, engajando os usuários da língua a se autotransformarem intelectualmente.

Com relação à proposta intercultural no ensino, têm-se como objetivo claro “alcançar (maior) sensibilização e tolerância diante das diferenças, não apenas no campo linguístico, mas também frente a aspectos da cultura-alvo e a características de seus membros”. (ROZENFELD; VIANA, 2011, p. 264). Sensibilização e tolerância são palavras-chaves em virtude do caráter humanístico que se existe em respeitar as diferenças, criando-se um espaço em que os indivíduos coexistam sem isso gerar conflitos culturais. O foco sempre se dá em obter uma compreensão, um entendimento mútuo, sem gerar estranhamento. Caso o haja, tornar possível partir dele para que o conhecimento dissolva qualquer tipo de enjeitamento.

Também denominada de *cross-cultural* na área da LA, a comunicação intercultural, como o próprio nome diz, se vale da interação, da comunicação entre os falantes pertencentes a culturas diferentes. É também “um campo interdisciplinar de pesquisa que estuda como as pessoas se entendem através de grupos fronteiriços de vários tipos: nacionais, geográfico, étnico, ocupacional, de classe ou gênero” (KRAMSCH, 2001, p. 201). A partir de tal definição, podemos perceber que, linguisticamente, não se trata apenas de diferenças entre países, mas de grupos sociais diferentes, o que amplia e a caracterização e a importância de estudos desse tipo.

O combate ao etnocentrismo é um ponto crucial para se entender e estabelecer uma competência intercultural entre falantes. Kramsch (2001) discorre em sua pesquisa sobre interculturalidade uma análise da prática ativa da interação social que se volta à crença do interlocutor, pertencente a outra cultura:

The insights gained by research in intercultural communication have made English teachers aware of the cultural dimensions of language as social interaction. While literature and ‘high’ culture waned in importance, the small ‘c’ culture of attitudes and mind-sets, lifestyles and interactional styles

⁴ Aqui as fronteiras entre o “eu” e o “outro” são exploradas, problematizadas e redesenhadas. A língua é fundamental para essa visão de cultura enquanto ela estabelece o ponto de envolvimento com a cultura, e é através desse envolvimento da língua com a cultura como sistemas inter-relacionados de produção de sentido que a língua desejada é atingida. (Tradução nossa)

became crucially important to successful communication.⁵ (GRAMSCH, 2001, p. 204)

Em suma, a noção de cultura com “c” minúsculo, é fator determinante para uma dimensão cultural linguística baseada na interação social, e, portanto, corrobora para uma análise do componente cultural presente no material didático, objeto desta pesquisa. Optamos, assim, por um viés intercultural dos itens apresentados para entender de que maneira as ferramentas colaboram entre si no processo de ensino/aprendizagem.

Juntamente ao conceito de comunicação intercultural, têm-se a denominada educação intercultural, que reside justamente quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias (SOUSA; LOPES, 2003). Portanto, mais amplo que o fator comunicativo, a educação intercultural também estabelece direta relação com o presente trabalho, uma vez que, o educador, participante da pesquisa, insere em sua prática elementos com o intuito de se desenvolver a empatia nos alunos.

Segundo Bizarro e Braga (2004, p. 58): “a educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos”. É possível inferir a partir do exposto que é tarefa do professor criar espaços em que os alunos possam tratar do fator intercultural com bastante naturalidade, de forma prática, dialógica e cientes da zona fronteiriça existente entre o “eu” e o “outro”, a todo momento respeitando os limites que permeiam essa relação.

Em se tratando da “zona fronteiriça⁶” citada anteriormente consideramos que com o avançar da globalização, tal região se tornou menor, porque nesse caso, a evolução dos meios de comunicação, aproximaram em tempo e espaço povos de culturas diversas, facilitando a interação entre eles. Salomão (2011, s/p.) afirma:

A atual expansão tecnológica fornece a possibilidade de contato com pessoas de diferentes países e culturas e altera sensivelmente nossas relações sociais e a maneira como vemos e interpretamos o mundo em que vivemos. Ao mesmo

⁵ A percepção ganha pela pesquisa em comunicação intercultural tornou professores de Inglês conscientes das dimensões culturais da língua como interação social. Enquanto literatura e “alta” cultura diminuíram em importância, a cultura com “c” minúsculo, de atitudes e mentalidades, estilos de vida e interacionais tornaram-se crucialmente importantes para uma comunicação bem-sucedida. (Tradução nossa)

⁶ Aqui, a chamada “zona fronteiriça” debruça-se em um conceito abstrato que remete a aproximação de culturas diferentes, seja a partir de quaisquer meios comunicativos, portanto, extrapolando à noção geográfica de fronteira.

tempo, os impactos trazidos pela comunicação na internet geram questionamentos de ordem sociocultural a respeito de como as pessoas se comportam em relação às interações interculturais possibilitadas.

A autora expõe, no início de seu artigo sobre vizinhança global, as inquietações de como a interação entre indivíduos de culturas diversas é consolidada a partir da Internet. Muito há de se considerar no dialogismo existente nessa zona fronteira entre culturas, aspectos de ordem social, por exemplo, são levados em conta, uma vez que é esperado que haja uma compreensão mútua dos envolvidos. Por isso, mais que um código, é de fundamental importância haver um entendimento sociocultural (nesse caso, construído pela educação intercultural) para que conflitos e/ou problemas possam ser evitados.

Com a interação existente entre as pessoas de culturas diferentes, vem a própria reflexão do que seria uma auto-representação desse indivíduo mediante as contraposições advindas do contato com o “outro”. Somente tomamos consciência de nós quando há um outro para se comparar. Em outras palavras, a questão da identidade cultural, quando não transmitida, é feita através da comparação com os demais. A medida que geramos símbolos, construímos uma identidade, para nós e para o Outro, cravada nas nossas respectivas percepções da nossa própria cultura e na do Outro (SHI-XU; WILSON, 2001 apud MOTTA-ROTH, 2003), temos que a interculturalidade objetiva também uma compreensão da própria cultura quando posta paralela à cultura do outro, o que influenciaria justamente nessa noção identitária.

Em vista do que já foi descrito, é possível reunir em um conceito amplo as relações interculturais num plano socioideológico conforme citado por Reinaldo M. Fleuri (2003, p. 17), estudioso do campo da educação, que assim descreve:

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social.

Segundo o autor, a intercultura trata de processos identitários de culturas distintas que se encontram, e por vezes se integram, sem haver anulação ou juízo de valores. O caráter

intersubjetivo do conceito, vai para além de demarcações espaciais ou temporais, e preocupa-se em como tratar de forma epistemológica tal assunto em toda sua complexidade na educação do indivíduo. É uma temática que extrapola a dicotomia do “eu” e do “outro”, fazendo inferências múltiplas em questões pluriculturais, intrínsecas e extrínsecas.

Portanto, é de total relevância a discussão sobre interculturalidade, principalmente em ambientes educacionais de formação de indivíduos, para que se tenha neles espaço reflexivo em discursos de respeitabilidade, identidade, e, porque não dizer, amabilidade com relação ao próximo. Algo mais amplo que conhecimento teórico, uma peça transformadora do ser, ciente de seu lugar no mundo e da diversidade existente ao seu redor.

Nos PCN+ (2006) existe, no âmbito da ética e cidadania, temas a serem priorizados na formação escolar do cidadão, um trecho pertinente ao conceito de interculturalidade visando a pluralidade cultural existente no mundo, que diz respeito ao “patrimônio das culturas de diferentes regiões e épocas, e sua valorização, com o objetivo de documentar e preservar a diversidade desses bens e favorecer a construção de uma consciência histórica que valorize a pluralidade cultural” (BRASIL, 2006, p. 192). Há no recorte uma preocupação visível com a preservação dos bens culturais, bem como a valorização e documentação dos mesmos, porém, se destrincharmos um pouco mais o conceito, temos que o próprio conhecimento e a consciência já são um princípio válido para daí se alcançar planos maiores. Mais uma vez, tem-se que o ponto de partida de tudo o que se estabelece e discute surge da educação.

Reforçando um pouco sobre o papel formativo do docente com relação à orientação intercultural, só que dessa vez mais específica à área de ensino/aprendizagem de línguas, vemos que mesmo tendo papel essencial, o professor não é o único agente encarregado do processo, todavia o aluno também assume uma tarefa crucial em lidar com sua (inter-) subjetividade, conforme evidenciado logo adiante:

Parte-se do princípio de que depende do professor adaptar as orientações teóricas à realidade do seu local de ensino reconhecendo a sala de aula como um contexto cultural em que experiências são trocadas sob o plano da língua e da cultura. Para tal, acreditamos ser importante focar a (inter-) subjetividade dos aprendizes como participantes na diversidade cultural e a emergência da cultura, vista de forma dinâmica, na interação com o ‘Outro’. (ZAMPIERI; SALOMÃO, 2017, p. 321)

A sala de aula se transforma em local para troca de experiências. De forma dinâmica, aluno e professor interagem compartilhando informações que serão poderão ser apreendidas na

forma de conhecimento. Um exemplo clássico que citaremos vai ao encontro da colocação das autoras: se imaginarmos uma sala de aula de língua inglesa, independentemente do seu grau e/ou nível, e nela têm-se alunos que já viajaram e tiveram por experiência própria a vivência no exterior, eles costumam mediante um texto (seja ele oral ou escrito), compartilhar com o professor e o restante da sala aquilo que eles perceberam e viram em viagem. À vista disso, a aula de inglês transforma-se num ambiente em que a troca de experiências geraria o ponto-chave para uma discussão e reflexão do componente cultural, transformando-se em conhecimento puro através da orientação intercultural (LIDDICOAT, 2011).

O movimento transcrito anteriormente inclui aluno e professor num espaço comum de formação que mutuamente se expressam, com a finalidade de se alcançar o conhecimento mediante o fenômeno intercultural da prática adotada. Alguns elementos que levaríamos em conta para tal processo são: a subjetividade, o dinamismo, a interatividade e a vivência (conhecimento de mundo). Ou seja, mais que uma teoria, um combinado de fatores que primam e incutem no indivíduo a consciência da cultura do que lhe é externo e do que é intrínseco a ele.

3.2 Cultura e o material didático

Haja vista a definição de “cultura”, o desenvolvimento do conceito ao longo dos anos e principalmente, sua intrínseca relação com a língua, é que partiremos para uma verificação do componente cultural no livro didático, peça-chave da nossa investigação. Primeiramente, uma breve explanação sobre o papel do livro didático será descrita para que a partir disso possamos compreender de que maneira se dá a inserção da “cultura” nesse livro.

Com toda essa amplidão do termo cultura, o desafio seria colocar de forma prática e com uma linguagem acessível toda a conjuntura desse elemento no livro didático, visto que o material é quem vai intermediar por vezes o processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula de LE. Hyorim Kim (2012, p. 37) discorre o seguinte: “Textbooks are the primary material used in teaching a foreign language and language and culture are inseparable.”⁷. Em nossa tradução, dois pontos da afirmação da autora ficam bastante claros, o de que LD são os primeiros materiais usados para se ensinar uma LE e o de que língua e cultura são inseparáveis, e é essa a visão que adotamos como referencial norteador do nosso trabalho.

⁷ Livros didáticos são os primeiros materiais a serem usados no ensino de uma língua estrangeira; e língua e cultura são inseparáveis. (Tradução nossa)

O LD é um instrumento educacional que colabora e muito no processo de ensino/aprendizagem dado seu caráter instrucional. De acordo com o que é apresentado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático):

O livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2014, p. 7)

Ou seja, mais do que um objetivo linguístico-discursivo, em se tratando do LD para o ensino/aprendizagem de uma LE, ele tem como postulado teórico-metodológico, um alcance maior, que se utiliza de questões sociais, interdisciplinares, críticas, éticas e culturais.

Além dos objetivos acima descritos, presentes em documentos oficiais do governo, o LD é grande aliado do professor, uma vez que ele “serve como apoio ou mesmo a única fonte de que ele dispõe para organizar-se não só na construção do seu plano de curso e na estruturação das suas aulas, como também na elaboração de exercícios e provas.” (SOUZA, 2016, p. 96). Temos nítido que, a partir do material didático, o professor encontra uma base para seu plano de curso, o que faz do LD um guia importante tanto conteudisticamente quanto organizacionalmente.

A inserção do componente cultural no livro didático ainda é algo que tem provocado discussões entre teóricos e estudiosos da LA, discussões essas que tem por princípio a própria conceituação de cultura. Joanne Busnardo (2010), em seu artigo intitulado “Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras”, disserta sobre os conceitos de cultura presentes na área de ensino/aprendizagem. Segundo ela, os materiais organizados por uma visão da comunicação restrita a atos de fala simples e convencionais impunham, a meu ver, uma camisa de força funcional quase pior que o estruturalismo, dificultando o verdadeiro engajamento dos alunos com a língua (BUSNARDO, 2010).

O conceito de cultura, relativo as práticas discursivas cotidianas, era tido como uma limitação para a exploração da cultura da língua-alvo em si. O conceito de cultura é algo maior

do que a simples comunicação do dia-a-dia, e a autora combate essa aplicação do termo nos materiais didáticos, como se pôde observar no trecho acima.

O “cantinho da cultura” era algo apresentado nos LDs (e alguns ainda o apresentam) no qual “a cultura da língua alvo aparece de forma periférica, como uma curiosidade, uma informação adicional, um bônus” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 33). Vemos que tal aplicação não concretiza a consolidação do conhecimento da cultura do “outro”, porque pode corroborar muitas vezes numa visão estereotipada, preconceituosa, ou até xenofóbica, dependendo da maneira como for tratada em sala de aula. Entender a cultura como via de acesso a uma LE não significa, em absoluto, oferecer aos alunos blocos de conteúdo gramaticais com pinceladas de referências culturais – quase sempre carregadas de estereótipos – para preencher as seções destinadas aos conteúdos culturais (SOUZA, 2016, p. 90).

A partir da fala de Jeferson Mundim de Souza, linguista aplicado que dedica sua pesquisa para a análise de livros didáticos da língua espanhola, vê-se que mais do que meramente inserir essas “referências culturais”, o LD deve compreender na essência dele uma reflexão do processo de aprendizagem de uma L2 e de que forma ela está relacionada com a cultura do povo falante de tal L2, seja a nível discursivo, interpretativo, histórico, dentre outros.

3.3 Pesquisas sobre material didático e ensino/aprendizagem de línguas

Uma vez já discutido o papel do material didático como ferramenta significativa no contexto de sala de aula, elemento que auxilia o professor e o guia pela disciplina. Na área de ensino/aprendizagem de línguas, sua função não seria menor do que nas demais áreas, e pensando ainda em seu uso em sala, ele permanece com o mesmo objetivo, o mesmo foco e as mesmas aplicações. Sendo assim: o que diferenciaria o material didático em se tratando de um contexto de aula de língua inglesa, por exemplo, de outra disciplina? Para isso, pesquisas inúmeras foram feitas tendo por base livros didáticos, desde o surgimento da LA no Brasil. E é sobre isso que discorreremos brevemente nesta subseção que endossa nosso trabalho, contribuindo para um aporte teórico sólido.

Muito se tem falado sobre avanços na pesquisa com livros didáticos, e entre eles configuram autores como Consolo (1990), Bolognini (1991), Behrens (1999), Fernando A. Almeida (2005), Dias (2006), Tonelli e Quevedo-Camargo (2008), Santos (2010), Déa (2018), Zampieri e Salomão (2017), Tílio e Rocha (2018), dentre outros que têm se dedicado à pesquisa científica na área. Com isso, a questão do papel que o material didático tem no contexto de uma

aula de línguas e, principalmente, até que ponto ele ajuda no processo de aprendizagem, é algo já discutido há certo tempo. No entanto, algumas considerações sobre como isso está atrelado à prática fazem-se necessárias.

Segundo os pesquisadores, Cláudia Hilsdorf e Rogério Tílio, em artigo publicado sobre as dimensões da linguagem num material didático para o ensino de inglês no contexto do ensino fundamental:

O compromisso com a construção da cidadania (...) por meio da aprendizagem de LI na educação formal, acarreta para a escola o desafio de transcender visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de inglês, visando a imprimir nesse contexto características sociohistoricamente orientadas que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática linguística. (TÍLIO & ROCHA, 2009, p. 296)

A partir de tal colocação é possível inferirmos que existe uma preocupação atual em se tratar de aspectos de cunho mais social na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que o processo formador do aprendiz o transformará no futuro, em mais do que um falante daquela língua, um cidadão. A partir disso, políticas educacionais se voltaram a aspectos de ética, moral e cidadania em todas as esferas do ensino, o que tomaria por base, um discurso uno de formação escolar independente da disciplina. Quando dizemos, por exemplo, que num contexto formal de uso da língua, se cumprimentaria usando um “*Good Morning!*” (“Bom dia!”) ao invés de um “*Hi!*” (“Oi!”), estamos já colocando aí um elemento linguístico-cultural, que partindo da variação de registro, revela ao aluno, mais do que um tópico de vocabulário, uma lição sobre como cumprimentar as pessoas dependendo da situação que se encontra, sendo algo que extrapolaria a língua, e esbarraria em questões socioculturais.

Sobre esse último aspecto de adequação, Vian Jr. (2009) conceitua tal fenômeno como cultura subjetiva. Segundo o autor, ela está presente na utilização da língua estrangeira, pois, como aprendizes daquela língua e de sua cultura, é necessário compreender as diferenças culturais em eventos sociais, comportamento, estilos e forma de ação (VIAN JR., 2009). A fala nos revela uma inserção do elemento cultural como forma de se atingir a compreensão ideológica que se busca no ensino, pois é através da cultura no ensino/aprendizagem que temos uma formação do ser enquanto cidadão consciente de seu papel na sociedade, sabendo distinguir contextos diferentes de uso da língua.

Independente de uma terminologia que empregue rótulos tais como material, livro, apostila ou manual didático, tem-se um suporte para o professor e ferramenta integrante do processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua que é acima de tudo, facilitadora. A concisão, a precisão, a organização e a praticidade em manuseá-los são tamanhas que tanto professor, quanto aluno conseguem até ter uma dimensão de seu próprio desempenho. Seja através de exercícios de auto-avaliação, seja através de sugestões de relatórios por escrito.

Fernando Afonso de Almeida (2005), professor e pesquisador da Universidade Federal Fluminense, em um de seus artigos no qual trabalha com a questão dos gêneros do discurso em manuais didáticos em língua francesa, ressalta o seguinte:

O manual de ensino de língua estrangeira se apresenta como um discurso complexo, uma vez que se destina a fornecer conteúdos e a propor atividades que favorecem a aprendizagem da língua-alvo. É natural que assim seja, pois a aprendizagem de uma língua em ambiente institucional requer uma série de condições que vão desde a exposição do aluno a situações de comunicação circunstanciadas até os exercícios de reemprego (estruturais ou não) e as reformulações corretivas. (ALMEIDA, 2005, p. 70)

Com base no excerto acima, ele destaca a função primordial dos materiais didáticos, em fornecer conteúdos e exercícios práticos que possam, tanto se voltar a representações de situações reais de uso da língua, quanto a aspectos de ensino mais tradicionalistas, de metodologias um pouco mais clássicas. Em outras palavras, ele usa o manual, porém recorre a outros elementos, tais como o ambiente institucional, para destacar a importância do material didático como “guia” para ambos, docente e aprendiz.

O autor também incrementa sua análise no artigo destacando a importância das imagens (elemento visual) no LD, uma observação pertinente e que até algumas décadas atrás não tinha o devido espaço, se pensarmos na forma como era feita a pesquisa com materiais didáticos em ensino/aprendizagem de línguas. Esses elementos não-verbais, chamam atenção, têm uma carga lúdica forte e sua “utilização nesses manuais vem crescendo significativamente nas últimas décadas. Tal fato se explica não apenas pelo reconhecimento do forte apelo exercido pela imagem nos dias de hoje, mas também pelo elevado grau de produtividade que ela apresenta nesse tipo de material” (ALMEIDA, 2005, p. 70). É possível depreender que independente da faixa etária a se trabalhar, o recurso imagético faz-se produtivo pelo apelo que ela tem, ainda mais nos dias de hoje, onde por vezes a imagem fala mais que a própria essência. Por isso, as imagens trazidas num livro didático também são observadas, analisadas, e representam um valor para o todo, na dimensão do professor, do aluno e do conteúdo.

É a partir de uma evolução que da imagem, outrora estática e impressa, com o avançar da tecnologia ganha mais forma, por meio de aparatos eletrônicos e digitais. Tomando por base os últimos sete anos, vemos uma forte discussão sobre a inclusão dos elementos tecnológicos do livro e também na dinâmica da sala de aula em si. Coube, portanto, espaço para o virtual, para o tecnológico no livro, bem como na rotina semanal de uma sala de aula.

Segundo Behrens (1999, p. 385), no final do século XX, já pensava sobre a inclusão do digital e práticas didáticas inovadoras o seguinte:

A preocupação centra-se na proposição de uma prática pedagógica inovadora, que utilize a tecnologia como instrumental para tornar os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação. Torna-se importante à reflexão do professor que o simples uso da tecnologia não caracteriza uma prática inovadora.

A inserção da tecnologia em um primeiro plano na sala de aula, reside muito na prática que o docente fará daquilo, suas potencialidades, sua extensão, entre outros. Vemos a tecnologia, já aceita na educação, aparecendo no livro didático, das mais diversas formas possíveis: gêneros textuais emergentes da era da globalização, objetos de aprendizagem virtuais, uma alusão à telecolaboração, ou até mesmo em eventuais temáticas. A tecnologia conquistou seu lugar na aula e no material.

Uma questão relevante para o entendimento do mecanismo de atuação do livro didático, reside na contextualização do uso do mesmo. O material didático pode assumir diferentes papéis e posições numa aula de LE, dependendo do contexto em que ele está inserido. Consolo (1990, p.15-16), em trecho de sua dissertação de mestrado, afirma: “(...) entendemos que o livro didático seja o livro produzido para ser utilizado em sala de aula, pressupondo a escola como seu contexto de uso; alunos e professores como seus usuários e a dinâmica da sala de aula como seu modo de utilização”. A partir de tal pressuposto, vemos que cada escola possui suas peculiaridades, cada aluno o seu perfil, e cada professor uma didática diferente. Para quem trabalha no setor educacional, sabe-se que nunca uma escola será igual a outra, ou mesmo as pessoas, porque a diferença está presente no menor dos detalhes, o que faz de cada aula, cada momento, e de cada lugar, únicos.

Exemplificando um pouco mais o que foi dito acima, podemos pensar numa escola pública periférica de ensino médio, onde grande parte dos alunos são compostos por adolescentes de uma mesma comunidade local, próxima a essa referida escola, e uma outra

localizada no centro, da rede privada, e que tem, em sua maioria, estudantes das classes A e B, que têm o hábito de viajar para o exterior ao menos uma vez ao ano. Até mesmo o papel que a LE vai ocupar será diferente. Enquanto para uns pode ser que não haja o menor interesse por não se ter uma projeção futura de uso daquela língua (conteúdo), para outros pode haver uma motivação maior, pensando por exemplo, na comunicação com indivíduos de outras culturas.

O material didático como elemento norteador da aula de LE, servindo como guia conteudístico para o docente, e fonte de informações para o aluno, deve também preocupar-se com a metodologia que se busca utilizar. O material didático deve prezar por sua metodologia de ensino, o que revelaria bem mais do que os tipos de exercício, assim como a forma como a própria língua-alvo foi pensada. Consolo (1990) nos revela ainda que conteúdo e técnicas quase sempre propostos na aula de LE, via LD, caracterizam a língua como um sistema formal de regras gramaticais. Por aprendizagem, entende-se um processo de explicitação, prática e mecanização dessas regras gramaticais (CONSOLO, 1990). A preocupação em se centralizar na gramática como foco do livro didático, e transformar a aula de LE, numa aula de reprodução de regras, com intuito linguístico mais formalista, era algo bastante discutido entre as décadas de 1980 e 1990, conforme a pesquisa de Consolo (1990) nos revela⁸. Metodologicamente, os materiais tinham como base, o modelo estruturalista, o qual, a partir de textos, se depreendia a gramática que era posta de maneira prática por entre as unidades do material. Hoje em dia, esse foco mudou um pouco, cedendo espaço, para os gêneros discursivos, e conseqüentemente, deslocando-se da morfossintaxe para outras áreas de estudos linguísticos, tais como a pragmática, a semiótica, e a análise do discurso.

Embora de maneira às vezes lenta, a didática vem incorporando, ao longo dos anos, contribuições da lingüística (estruturalista, gerativista, pragmática, etnográfica etc), o que, sobretudo a partir dos anos setenta, resultou numa visão mais abrangente e menos gramático-lingüística do ensino de LE, tanto em relação aos programas de formação de professores quanto em relação ao material didático elaborado. Assim sendo, os livros de língua estrangeira vêm procurando colocar o aprendiz em contato com uma variada gama de contextos interacionais e agentes, cujas intervenções seriam suscitadas por diferentes propósitos interacionais. (ALMEIDA, 2005, p. 62)

A partir do excerto acima, vemos que hoje em dia, a preocupação maior na produção do material didático para o ensino/aprendizagem de LE, centra-se mais em colocar o aprendiz em

⁸ Trechos baseados na dissertação de Douglas Altamiro Consolo, intitulada “O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública”, defendida e aprovada em 1990 como forma de obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

situações de uso dessa língua, do que praticar estruturas gramaticais a fim de memorizá-las. Vê-se, já nesse ponto, uma evolução considerável do que era e do que passou a ser. As interações e os contextos de uso expostos nos materiais didáticos têm por fonte, tipologias textuais diversas, sejam elas: orais ou escritas. A questão dos gêneros do discurso passa a ser incluída nesse ponto, pois através de uma gama de textos é que se tira o contato do aprendiz com o uso “real” da língua⁹.

Em artigo de Leandra Ines S. Santos (2010) sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa em etapas iniciais do ensino fundamental, a autora levanta um ponto significativo com relação ao caráter do que se utiliza como material didático em sala de aula. Conseqüentemente revela também a facilidade provida pelo livro enquanto matéria para o preparo e seguimento das aulas de forma mais estruturada. Vê-se, portanto, em seu trabalho, a colocação: material didático vs. LD, como sendo elementos diferentes, porém esse último contido num conjunto maior, justamente intitulado como o primeiro elemento da oposição referida.

O trabalho de Santos (2010) é fruto de sua tese de doutorado, na qual investiga como cinco professoras em escolas de uma cidade do interior norte-mato-grossense tratam do ensino/aprendizagem, em anos iniciais, usando para isso de estratégias, metodologias e materiais diversos. A partir do recorte feito dentro de sua tese, foi possível em artigo, resumir sua proposta investigativa e trazer alguns destaques do que foi encontrado na pesquisa. Vamos, a seguir, ver a forma como o material didático é posto em seu artigo, partindo do seguinte excerto:

A aquisição de materiais de LI para uso dos professores também se mostrou diferente entre uma escola e outra; em algumas, a professora tinha várias coleções para pesquisar na hora de preparar suas aulas, além de outros materiais básicos, como papéis diversos, folhas e acesso a fotocópias, dentre outros, ainda que, insuficientes e insatisfatórios, considerando-se a demanda e a qualidade das coletâneas, como as próprias professoras denunciam. (SANTOS, 2010, p. 452)

Considerando escolas diferentes no qual a pesquisa fora desenvolvida, é possível ver o esforço que se tinham as professoras em algumas delas para elaboração de material próprio, que não seria necessariamente advindo de uma coleção didática pronta. Por vezes, o trabalho

⁹ Salientamos que o caráter “real”, descrito dessa forma, é porque em materiais didáticos, justamente por se ter uma adequação com a finalidade de se ensinar algo de específico dentro de determinado assunto, passa por alterações/adaptações, tornando-o justamente mais didático, embora baseie-se sim, em textos e situações reais de uso.

que se tinha pela falta do LD era “suprida” por diferentes materiais cumprindo uma função didática e sendo usado em sala de aula. As professoras-participantes da pesquisa de Santos reforçavam em sessões reflexivas (que faziam parte de sua coleta de dados) o desejo em se ter um LD senão para os alunos, mas para elas mesmas terem um apoio no preparo de aulas.

Por fim, temos a questão do LD ter uma função de apoio no ensino/aprendizagem, e mesmo sendo um tipo de material didático. O livro não deve ser única fonte do conhecimento e do planejamento de uma aula, variando, nesse caso, de docente para docente. “Dependendo de como o professor “adotar” o material (...) diferentes oportunidades poderão ser criadas, que vão desde consideração ou não do contexto, oportunidade ou não de interação, além de exploração das diversas habilidades.” (SANTOS, 2010, p. 456). Sendo assim, o uso do livro como material didático permanece variável com relação ao uso que o professor assim o imprime.

Zampieri e Salomão (2017) realiza uma análise do componente cultural presente em um livro para o ensino de inglês para jovens. Logo no início, as autoras enfatizam a importância do LD como um guia norteador para o professor e discorrem que “uma notável parte do ensino e aprendizagem de língua inglesa é pautada em livros didáticos. Diante disso, eles passaram a ser tratados de forma hegemônica por professores e instituições de ensino” (ZAMPIERI e SALOMÃO, 2017, p. 318). Em outras palavras, houve uma uniformização consensual do uso do livro didático, o que levou há muitas instituições de ensino utilizarem dele e fazerem de seu uso, inclusive, uma forma de “marketing”, como se o LD determinasse a eficiência do ensino, e carro-chefe do processo de aprendizagem.

Sabemos que, de forma isolada, o LD acaba não sendo o suficiente para o bom sucesso da forma de ensino, mas pode se elevar em termos de qualidade, a partir do uso que o professor o faz dele. Antes da análise que as autoras fazem, elas justificam a escolha do material pelo seguinte: “A escolha do livro didático (...) deu-se pelo fato de ser o primeiro livro da série, voltado para alunos iniciantes, e por conter partes que abordam especificadamente o componente cultural” (ZAMPIERI; SALOMÃO, 2017, p. 321). A análise que as autoras fazem pauta-se em Moran (2001), já referenciado neste capítulo, e revelam também um viés intercultural quando da leitura feita de exercícios e seções do LD. Fatores de natureza cultural, presentes no livro, chamaram a atenção das autoras, e, por isso, elas se voltaram para uma teoria que abordasse cultura tal como uma explicação de sua inserção no LD. O mesmo processo, como veremos na parte metodológica de nossa pesquisa, é o que, ao mesmo tempo, justificou nossa escolha pelo *High Up 1* como objeto da pesquisa, e também norteou nossa busca por um

referencial teórico, o que serviu de exemplo para a presente dissertação, em analisarmos o uso dos elementos culturais no material didático e como isso corrobora com a aprendizagem dos alunos.

Reinildes Dias, uma das autoras do objeto desta pesquisa, também apresenta um trabalho focando o LD em contexto de ensino/aprendizagem de LE na educação básica. Em artigo publicado em 2006, ela discorre sobre possíveis formas de avaliação de atividades que envolvam a compreensão escrita do inglês em materiais didáticos. Logo no início de seu texto, toca em um ponto pertinente à função do LD voltando-se para o docente, o papel de auxiliador na formação continuada do professor.

Ela assim expõe, “o LD marca, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave tanto nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE, quanto na formação continuada do professor” (DIAS, 2006, p. 238). Ou seja, a partir de sua reflexão, ela chega em um ponto no qual vê o LD não somente como instrumento para o aprendizado de uma LE em sala de aula, mas também como uma ferramenta útil para o preparo e atualização do professor, em termos metodológicos, por exemplo.

Objetivando tratar do processo de avaliação em atividades de leitura, a conceituação do termo e seus desdobramentos por entre pressupostos teóricos fazem parte do trabalho da autora, que prioriza o uso que o docente o fará, colocando tal conhecimento em prática. É considerável sua crítica a escassez de artigos que tratam do LD enquanto ferramenta no processo de ensino/aprendizagem, e indo mais além, como meio de se auxiliar o docente durante sua própria prática. O trecho a seguir trata-se justamente disso:

Embora assumindo um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, é ainda reduzido o número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor o suporte necessário para a difícil tarefa de tomar decisões em relação à escolha do LD mais adequado ao seu contexto de ensino (Ansary e Babai, 2002; Brown & Rogers, 2002; Racilan, 2004). São também em número reduzido os trabalhos acadêmicos que oferecem avaliações criteriosas sobre os livros de LE que são utilizados nas escolas públicas da Educação Básica (Aráujo, 2006; Edmundson, 2004). Além disso, são ainda raros os cursos de formação de professores que propõem uma reflexão crítica sobre este importante recurso pedagógico, não concentrando esforços na capacitação do professor para a escolha informada de LE. (DIAS, 2006, p. 238)

Além das considerações expostas pela autora, já discutidas, ela ainda declara não haver cursos de formação de professores que destaquem em seu programa de ensino, não somente o

uso do LD em sala de aula, mas também sobre a seleção do mesmo. Dias deixa claro em sua fala que o material didático tem um grande peso no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, e que, portanto, deveria ter peso igual no meio acadêmico, no sentido de se fornecer ao docente recursos e espaço para reflexão crítica acerca do LD.

Em um trabalho mais recente (DÉA, 2018), a questão em se terem poucas pesquisas voltadas para análise de LD (dentro da área de ensino e aprendizagem de LE) está presente, a fim de justificar e tornar mais ampla sua pesquisa. A autora, em sua dissertação de mestrado, faz até um levantamento do número de trabalhos publicados em sua área de pesquisa e chega à seguinte conclusão: “A pesquisa em questão busca contribuir para o rol de pesquisas que trata das questões do ILF relacionadas ao livro didático, uma vez que, das 25 pesquisas realizadas sobre ILF de 2005 a 2010 (...), nenhuma abordava análise de material didático ” (DÉA, 2018, p. 16). Conforme a sigla nos traz de informação, sua dissertação se pauta no ensino de inglês como língua franca, e, portanto, os dados referem-se à essa temática.

Déa (2018) nos apresenta um fato pertinente a concepção do LD enquanto construtor de representações. É, pois, a partir de uma narrativa própria, que o material didático pode transmitir ideias, ideologias, formas de pensar e agir, dentre outros elementos. Isso é visto de forma tanto positiva quanto negativa. Por se tratar de uma pesquisa com cultura, o recorte que a autora faz é pensando nas representações culturais que são construídas a partir das narrativas do LD (há, segundo ela, uma narrativa central que perpassa todas as unidades do material, e uma secundária, existente em partes específicas do LD). O livro analisado tem uma representação positiva no tocante à presença de vários países o que geraria uma maior representatividade desses territórios na narrativa construída no LD (DÉA, 2018). Ou seja, é positivo no sentido de ter no livro uma pluralidade cultural que ajudaria o aprendiz a ter uma visão não-monocêntrica da língua inglesa.

Por outro lado, a representação que o LD, objeto de pesquisa da autora, faz especificamente da Inglaterra é destoante das outras culturas, o que mesmo subjetivamente criaria uma narrativa de valores partidários. Segundo Déa (2018, p. 90): “o livro didático possui uma narrativa subjacente carregada de valores (...) ideológicos, e isso propaga conjuntos de valores que ressaltam, direta e indiretamente, a cultura britânica”. Mais uma vez temos o exemplo de uma análise que resalta propriedades do material didático no contexto escolar, preocupando-se em como ele auxiliaria no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, e na formação cidadã do indivíduo; uma tendência crescente na área da Linguística Aplicada no que se refere à análise de LD.

Quando se trata de representação cultural em LDs, o artigo: “Livro didático: Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo”, de autoria de Carmen Zink Bolognini (1991) torna-se exemplo de uma análise de um LD no qual ela foca um material didático para o ensino de alemão para estrangeiros. Logo de início, o que nos chama atenção é a forma como a autora expõe o percurso de sua pesquisa, indo em um processo de análise do livro de curso, para a análise da aula. É um movimento similar ao que fizemos na execução de nosso trabalho, e a justificativa para tal se dá justamente “no sentido de que não basta o pesquisador se concentrar em elementos que antecedem o processo de ensino/aprendizagem. É fundamental também que a produção de conhecimento na área da Linguística Aplicada seja feita mediante a análise daquilo que ocorre em sala de aula” (BOLOGNINI, 1991, p. 43). Ou seja, o pesquisador da área da LA deve preocupar-se não somente com fatores antecedentes ao processo de ensino, mas também, reflita e análise sobre a forma como o próprio processo se dá. O que, nos dias atuais, é mais facilmente pensado e feito, em termos de produções acadêmicas em análise de LD.

A metáfora usada pela autora de comparar o LD a um cartão-postal surge de uma reflexão acerca das imagens que passam a ilustrar os materiais didáticos advindos da abordagem comunicativa. Os recursos imagéticos em um LD têm como função levar ao aprendiz algo de visual da cultura de países falantes da língua-alvo, tais como próprios cartões-postais. O fenômeno sociocultural na área de ensino e aprendizagem de LE é colocado no livro em grande parte através de imagens, e como a Bolognini (1991, p. 47) cita “qualquer LD que tenha sido elaborado sob pressupostos comunicativos deverá fornecer aos aprendizes informações socioculturais sobre o país ou países onde se fala a língua-alvo”. Daí a importância da imagem disposta no livro.

Para a época de publicação consideramos a pesquisa feita por Bolognini inovadora e pioneira, por dois fatores. O primeiro deles é referente ao fato de se ter uma pesquisa em análise de LD em ensino/aprendizagem de LE, e o segundo, por se ter um trabalho que refletiria o método comunicativo de ensino de línguas, o que era recente naquele período (início da década de 1990). A autora cita alguns nomes da LA que serviram de alicerce, tais como, Brown, Widdowson, Dubin & Olshtain, Canale; e também conta com alguns nomes nacionais, como Almeida Filho, Cavalcanti e Moita Lopes. A partir desse referencial teórico é que ela desenvolve sua análise do livro de curso (denominação adotada pela autora).

Por fim, é possível entendermos que imagens são recursos importantes em um LD, e, mais especificamente, nos materiais produzidos que seguem a abordagem comunicativa, servem até como um elemento propagandístico:

A abordagem comunicativa propiciou a produção de livros didáticos que se destacam pela sua apresentação já no primeiro contato. Esses manuais são muito ilustrados e sua diagramação é bem cuidada. Eles deixaram de ser um simples livro, e assumiram também a função de cartão postal do país onde se fala a língua-alvo, retratando regiões muito bonitas, monumentos históricos, tal qual os cartões postais. (BOLOGNINI, 1991, p. 46)

O excerto resume a proposta do artigo da autora ao mesmo tempo em que reflete a produção de LDs, deixando como orientação pesquisas futuras que se voltariam a esse tipo de análise de materiais didáticos.

Seguindo a orientação de Bolognini (1991), as autoras Tonelli e Quevedo-Camargo (2008) também exploraram o tema imagem no livro didático para o ensino/aprendizagem de LE, e em trabalho mais recente, fizeram uma interpretação do caráter funcional das imagens. Façamos então uma breve explanação de como se sucedeu a pesquisa delas e de que forma elas partiram de uma teoria linguística para a pesquisa.

Diferentemente dos primeiros livros didáticos (doravante LDs) no mercado mundial, atualmente eles são ricos em imagens e ilustrações, que se transformaram não só em parte integrante da aprendizagem, mas, muitas vezes, no fator determinante no momento da escolha do material a ser adotado em uma determinada instituição de ensino. (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008, s/p.)

Logo na introdução elas já afirmam que o LD passa a ter uma riqueza de imagens o que justificaria, até comercialmente, a escolha pela adoção de um material em determinada escola. Como vimos, essa preocupação surgiu com a abordagem comunicativa na década de 80. Elas vão basear a pesquisa delas no chamado Interacionismo Sócio-discursivo de Bronckart. Segundo essa teoria, toda produção textual se insere em um contexto sócio-histórico-cultural e sendo essa inserção determinante no contexto de produção do texto e em sua utilização pelos leitores/ouvintes (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2008).

No trabalho elas fazem uma análise comparativa de um material didático para o ensino/aprendizagem de inglês para estrangeiros, em duas edições distintas (uma datada de 1987 e outra de 2002). Ambos os volumes, dispostos diacronicamente, refletem como o uso funcional das imagens, passaram com o tempo a ficar mais evidente. Devido a essa leitura ilustrada do mundo globalizado, as imagens tornaram-se de elementos acessórios, elementos de grande importância e essenciais na construção do LD em ensino/aprendizagem de LE.

Em vista do que foi colocado, é possível inferir que nos últimos anos, a pesquisa em análise de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de uma LE cresceu consideravelmente. Partindo de trabalhos como o de Consolo (1990), Bolognini (1991) e Behrens (1999) que se voltavam à importância do LD no processo de ensino, e sua significação em sala de aula tal como um recurso emergente. Tivemos já a partir do século XXI, trabalhos mais específicos como o de Fernando A. Almeida (2005) que trata do interacionismo que o LD pode promover, Hilsdorf e Tílio (2009) que falam da inserção do aspecto social, uma vez que se tem a preocupação de formar, além de falantes de uma dada língua, cidadãos. Além do trabalho de Zampieri e Salomão (2017), que, se aproximando bastante do nosso, analisa o componente cultural inserido em um dado material.

Esses foram alguns dos trabalhos, além dos demais expostos em nossa seção, que serviram de base para nossa pesquisa, inspirando-nos e delineando o curso que seguiríamos para alcançar as respostas para nossa lacuna de pesquisa. O próximo capítulo tratará mais especificamente da metodologia usada, indo de uma discussão sobre o que caracteriza uma pesquisa qualitativa, como ela se sustenta na área de LA, e indo, posteriormente, a uma caracterização dos instrumentos, informações sobre a coleta dos dados e o subsequente processamento deles.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A natureza de nossa pesquisa é qualitativa, pois pretendemos usar a totalidade dos pormenores e detalhes do contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994), para poder assimilar em que sentido os componentes culturais contidos no livro são utilizados em sala de aula, bem como um exame da visão docente sobre o material.

O trabalho de campo que fora desenvolvido, de caráter também interpretativista, se deu na observação da aula de uma professora da rede pública que utiliza o LD em sala de aula, assim como uma entrevista, com o intuito de se verificar o modo como essa professora vê os componentes culturais em sua prática didática registrada por meio de diários de campo.

Como instrumento de análise, partiremos de partes significativas do livro *High Up I* que revelem os componentes culturais relevantes e as metodologias práticas de ensino de LE aliado ao acompanhamento das aulas de uma professora que utiliza de tal material em sala, o que nos ajudará a compreender a visão dela acerca do livro e sua aplicabilidade em sala de aula no que concerne ao componente cultural, partindo de notas de campo e das gravações das entrevistas.

4.1 A pesquisa-qualitativa

Para um entendimento mais complexo do que é aqui tratado por qualitativo e como se dá tal metodologia de pesquisa, explanemos um breve panorama sobre a formação da pesquisa-qualitativa desde o surgimento até o presente momento do trabalho. E para isso, começaremos no final do século XIX, quando com a ascensão de pesquisas na área de humanidades, surgiu a chamada abordagem qualitativa (ou “naturalística”). André (1998) expõe que foi nessa fase que cientistas sociais iniciaram seus questionamentos acerca da utilização de métodos de pesquisa da área de ciências naturais e físicas, que tinham por base um viés positivista, dentro dos estudos de fenômenos humanos e sociais, de modo a verificar a aplicabilidade desses métodos já existentes na área de humanidades.

Uma implicação da metodologia qualitativa para estudos de ciências humanas é o fato de essa presumir uma visão mais aprofundada de determinado tema, o que acaba por ressignificar uma leitura mais apurada e uma subsequente interpretação detalhista dos dados, fato esse que não condizia com as práticas de investigação da época mais específicas das áreas

de ciências naturais e exatas. Tozoni-Reis (2009, p. 35) compreende o seguinte fato e discorre sobre em seu livro sobre metodologia:

Por pesquisa qualitativa entendemos uma modalidade segundo a qual a compreensão dos conteúdos é mais importante do que sua descrição ou sua explicação. Isso significa dizer que, nas ciências humanas, interessa muito mais desvendar os significados mais profundos do observado do que o imediatamente aparente. Nesse sentido, o papel do pesquisador é mais do que mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa.

Dessa forma fica claro que o papel do pesquisador é muito mais ativo numa pesquisa qualitativa do que em uma abordagem quantitativa de investigação, uma vez que caberá a ele depreender os significados perante seu objeto de estudo.

Frente ao que já foi escrito acerca do caráter qualitativo da pesquisa, fica claro que a compreensão é peça fundamental para o entendimento e relevância dessa abordagem, principalmente para as ciências sociais e humanas. Na época em que surgiu a dita abordagem naturalística, predominava uma forma de pensamento positivista que privilegiava a visão de realidade como externa aos sujeitos. Portanto, como maneira de opor essa corrente de pensamento, surgiu uma perspectiva de pensamento intitulada idealista-subjetivista, no qual voltava-se para o modo como esse sujeito entendia a própria realidade, criticando vorazmente uma visão empirista da ciência para algo mais interpretativista (ANDRÉ, 1998).

André (1998) ainda explica os motivos dos próprios termos e sua relação com a visão de conhecimento, tal como ele é produzido pelo homem. A abordagem (ou ainda, paradigma) de pesquisa naturalística se dá “porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1998, p. 17). Já o qualitativo da nomenclatura refere-se à oposição com um aspecto de análise quantitativo, por não haver mensuração. Ela discorre:

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1998, p. 17)

Ainda sobre a questão de nomenclaturas, Erickson (1991) adota de forma mais ampla o termo “interpretativista” como forma de evitar a dicotomia qualitativo x quantitativo. Ele

caracteriza como abordagens de pesquisa de caráter interpretativo o que vai enfatizar a descrição e a análise de eventos rotineiros, centrando no sentido que estes têm para os envolvidos no processo. Dentre as modalidades que o autor pontua, encontram-se a etnografia, o estudo de caso, a pesquisa documental, a microanálise sociolinguística, dentre outras modalidades.

Outro ponto pertinente à discussão sobre o caráter qualitativo de determinada pesquisa se dá no tratamento dos dados. Em uma investigação quantitativa, o foco é somente estatístico. Por outro lado, o que prevalece em uma pesquisa dita qualitativa são os reais participantes, os envolvidos nela. É feita uma análise, de cunho interpretativista, e a partir da observação participante é que a teoria e/ou hipótese será afirmada, contestada, validada. Em outras palavras, é somente a partir dos dados é que se “qualifica” o que é relevante para o trabalho do pesquisador, é o ponto em que ele filtra as informações e repensa seus objetivos.

Uma pesquisa qualitativa até pode ter dados numéricos e estatísticos, contudo, ela só será classificada como tal porque o ponto de vista do pesquisador tem um viés de análise profunda e detalhada, colocando tais dados como elementos secundários. Às vezes, em um trabalho interpretativo, fenômenos de interesse são quantificados e ocasionalmente esses dados são submetidos a uma análise estatística. É, de fato, comum fazer uso de técnicas quantitativas em estudos cujo propósito central é qualitativo (ERICKSON, 1991).

Continuando nosso percurso da pesquisa de abordagem qualitativa vê-se que, com o tempo, mais estudiosos se voltaram para essa modalidade de pesquisa, gerando formas de pesquisa, novas técnicas de coleta de dados e também de análise. Da concepção idealista/subjetivista novas ideias surgiram, entre elas a fenomenologia, o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia (ANDRÉ, 1998), dentre outras vertentes.

Diante de todo o quadro histórico que se estabelece no tocante à pesquisa qualitativa, têm-se que na área de humanidades (sociologia, antropologia, psicologia, etc.) cada uma delas exerceu papel crucial no desenvolvimento de trabalhos científicos e formulação de teses e teorias. Todavia, na área de educação, até a década de 60 do século XX, a reflexão crítica do papel do educador ficava a cargo somente da observação ao invés da investigação. Foi na década de 60 que a metodologia qualitativa ganhou importância, uma vez que buscava retratar diversos pontos de vista sob a ótica de todos os participantes (ANDRÉ, 1998), algo essencial para a área de educação.

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirma sobre a investigação qualitativa:

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, (...), são a observação participante e a entrevista em profundidade. (...) O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.

É a partir dessas características que a pesquisa qualitativa vai ao encontro das indagações propostas dentro do âmbito escolar, ao verificar e analisar o ponto de vista da professora, atentando-se para o modo como ela insere o componente cultural em sala de aula e a significação que dá a ele em sua prática.

4.2 A pesquisa-qualitativa na Linguística Aplicada

Uma vez que o presente trabalho se enquadra em um aporte teórico derivado da Linguística Aplicada é de total relevância algumas considerações sobre o trabalho do pesquisador dentro de uma metodologia que prime em sua extensão num estudo qualitativo na área de LA (Linguística Aplicada). Sendo assim, traço um perfil da pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada para que, posteriormente, encontremos justificativas para as escolhas metodológicas feitas em nossa pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia de pesquisa para a área de Ciências Humanas e Sociais, bem como para a área de Educação, evolui de um paradigma positivista, cujos pressupostos e procedimentos eram baseados no que já se fazia na área de ciências exatas, buscando por objetividade e um rigor da “linguagem científica” empregada nos relatos dos resultados; para um paradigma qualitativo, uma vez que possuía uma natureza mais interpretativista, com uma forte intersubjetividade presente nos trabalhos acadêmicos (CELANI, 2005, p. 106). Embora diferem-se em suas visões frente ao objetivo de pesquisa, ambos paradigmas têm valores fundamentais em comum, de acordo com Celani (2005, p. 106), tanto o paradigma positivista quanto o paradigma qualitativo têm em comum “a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca de riqueza ou do poder”. A partir dessas informações, vemos que um dos pontos cruciais para a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada se dá no tocante à ética de trabalho, fundamental para a postura do pesquisador com relação aos participantes em sua pesquisa, que pode se dar, por inúmeras vezes, num trabalho de campo em sala de aula.

Para se entender de que maneira a pesquisa em Linguística Aplicada se desenvolve, é preciso um entendimento prévio do campo de estudo que a LA abrange, desde sua concepção

até tendências contemporâneas. Em um artigo, Menezes, Silva e Gomes (2009) conceituam o que vêm a ser Linguística Aplicada, fato que, diferente do que muito se pensava, não se relaciona diretamente com uma aplicação prática da linguística teórica. Pelo contrário, os autores afirmam:

A Linguística Aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e, hoje, se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009, s/p.)

Assim sendo, a LA se pauta quase que integralmente à área de línguas, focalizando ora os processos de aquisição ora processos de ensino/aprendizagem, e, para tanto, grande parte de suas linhas de pesquisa tendem a se estenderem de uma visão restrita a uma visão mais ampla. Os autores ainda afirmam que são três visões distintas da área que merecem atenção e a respectiva distinção entre si para que a pesquisa se efetue singularmente:

Eu diria que existem três visões: ensino e aprendizagem (ex. trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de linguística (ex. investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex. estudos sobre identidade). (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009)

A partir de tais objetos de estudo na Linguística Aplicada, ressaltamos que nosso trabalho prima por uma investigação do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, focamos numa metodologia que vai ao encontro da primeira visão de LA estabelecida pelos autores.

Alguns dos tópicos mais pertinentes a uma investigação que engloba o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira são as chamadas “habilidades linguísticas”, que segundo Erickson (1991), são elas: a leitura, a escrita, a compreensão e a produção oral, mais até do que propriedades outras, tais como conhecimento de literatura ou acuidade de fala. Toda pesquisa que tenha por foco um estudo de uma língua deve salientar ao menos alguma dessas habilidades. Por outro lado, o uso dessa língua-alvo, seja no dia-a-dia, seja em contextos específicos é outro fato que deve ter total atenção do pesquisador com relação a seus objetivos, e conseqüente escolha metodológica.

Erickson (1991), em seu capítulo sobre vantagens e desvantagens da abordagem qualitativa na pesquisa de línguas estrangeiras, diz que a pesquisa interpretativista pode descobrir no que situações comuns e seus usos estão inseridos numa dada comunidade de fala. O autor ainda complementa que a pesquisa interpretativista pode também determinar o que acontece em variados modelos de instrução de sala de aula enquanto o professor empenha-se em ensinar o conhecimento funcional de uma língua estrangeira.

Ainda sobre o paradigma qualitativo, na pesquisa em Linguística Aplicada, torna-se extremamente válida uma observação condizente ao local de onde parte a pesquisa, no sentido de ter-se um entendimento dos próprios objetivos do pesquisador (o que ele almeja com seu trabalho). Para tanto, vemos a importância de tal paradigma em pressupor um estudo interpretativista de determinado tópico. Larsen-Freeman e Long (1991) exprimem que a metodologia qualitativa é um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não testam hipóteses, mas sim uma observação do que está presente no foco deles, e conseqüentemente das informações, livres para variarem-se no curso da observação. Em suma, o caráter qualitativo de pesquisa em Linguística Aplicada, preocupa-se, conforme seus próprios postulados, com uma observação de fatos e relações dentro de um contexto de ensino/aprendizagem (o que se liga demasiadamente às propostas de pesquisa em educação) para que fatos pertinentes às línguas estrangeiras sejam avaliados pelo pesquisador, passando pelo seu crivo interpretativista.

Pelo fato da Linguística Aplicada, tal como é tratada neste trabalho, ser referente à uma prática da linguagem em uso e/ou para fins específicos, de modo a compreender não só fatos linguísticos, como também a maneira que eles interagem num contexto de ensino/aprendizagem, é válido salientar que o corpus desse tipo de pesquisa se dá através dos fenômenos em ação, numa prática cotidiana com o pesquisador tendo papel essencial.

É preferível para a LA, nesse caso, a pesquisa direta sobre o fato de uso da linguagem na situação-problema complexa em que se manifestou a necessidade de investigação sistemática. (...). Desejável será, contudo, apenas que não se falseie a organicidade complexa do problema no seu contexto de ocorrência. Por isso se reveste de especial importância para a LA a pesquisa direta dos fenômenos em ação, ao invés de somente ex-post-facto, quando já ocorreu a ação e o dado registrado é tudo o que há em termos de corpus. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 29)

Ainda em seu texto, Almeida Filho destaca a ética do trabalho do pesquisador, que deve manter-se fidedigno a todo o momento, uma vez que, terá eventualmente (ou até integralmente)

de lidar com contextos de sala de aula, leitura e interpretação e a realidade de vivência de determinada língua.

Moita Lopes (1996) diferencia dois tipos possíveis de pesquisa em Linguística Aplicada na sala de aula, o que para ele se caracteriza por uma tendência de linha de investigação linguística. Segundo o autor, ela pode se apresentar por uma pesquisa de diagnóstico, que visa à observação da aula tal como ela é, “centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aulas, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 86). Por outro lado, tem-se a chamada pesquisa de intervenção na qual ocorre uma alteração daquilo que já é existente, de acordo com a própria terminologia: “o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 86-87).

Finalmente, é possível afirmar que, para qualquer tipo de pesquisa que se escolha para investigar determinado fato científico em contexto educacional, a postura do pesquisador frente a seu objeto e a metodologia adotada tendem a uma “pesquisa qualitativa, notadamente de natureza etnográfica, em oposição a uma tradição de pesquisa em sala de aula chamada de análise interativista” (MOITA LOPES, 1996, p. 87).

A partir de tal afirmativa, notamos indícios da visão de pesquisa preocupada com a descrição de pormenores, ao invés da quantificação dos dados, como era outrora, na análise interativista (que parte de categorias pré-estabelecidas).

Uma vez já vista a importância em se delinear bem a natureza da investigação, focaremos nos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, explicitando os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Uma vez que a abordagem da pesquisa se classifica como qualitativa, pois, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32):

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, 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.

Assim sendo, trata-se de uma pesquisa, na área de Ciências Humanas, que busca compreender a significação de relações estabelecidas num contexto de ensino, envolvendo a atuação docente e o material didático (primando por seus componentes culturais).

4.3 Instrumentos e métodos para a coleta

Uma vez explicitado o porquê de essa ser uma pesquisa de base qualitativa tomando por base teóricos tais como Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1998), Silveira & Córdoba (2009), Tozoni-Reis (2009), Dalfovo, Lana & Silveira (2008), Erickson (1991), dentre outros citados nesse capítulo, vamos aos instrumentos utilizados para o trabalho investigativo dos componentes culturais em uso do livro *High up 1* de autoria de Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria (2013).

4.3.1 Instrumentos

Como parte dos instrumentos, contamos com a gravação de entrevistas (anterior e posterior à coleta dos dados) com a professora-participante da investigação, na qual o caráter “em uso”, central para esta pesquisa, toma corpo e se concretiza. É importante ressaltar que esse é o grande diferencial da pesquisa, a questão da observação não-participante de aulas nas quais o material didático é elemento-chave da aula. Tais gravações foram feitas em arquivos de áudio de formato MP3, utilizando de gravador semiprofissional para uma resolução satisfatória das falas do pesquisador e da professora participante da pesquisa.

Como elementos escritos da pesquisa, foi feita a transcrição das entrevistas semiestruturadas, o que corresponde à transposição de informações orais em informações escritas, inferindo nela deduções e hipóteses, pertinentes a impressões do pesquisador durante o ato de escutar e transcrever (MANZINI, 2008, s/p.).

Ainda sobre elementos escritos, contamos com notas de campo fruto da observação não-participante das aulas de língua inglesa assistidas pelo pesquisador-responsável e mediante autorização de toda equipe de gestão escolar (diretoria e coordenação), além do próprio consenso da professora-participante. Essas notas são bem específicas aos componentes culturais aplicados do livro e de trabalhos complementares da professora e são peças-chave para a compreensão do dinamismo e prática docente baseada no material.

O conjunto de instrumentos se apresenta com a presença de uma densa carga bibliográfica acerca do tema cultura, tal como fora apresentado na seção de referencial teórico. Em vista disso, diversos livros, teses, artigos e páginas de web, foram consultadas para complementar a leitura do próprio material didático e se ter uma visão de análise fundamentada em teorias e complexa em toda sua extensão, isso numa fase documental da pesquisa. Posteriormente, após leitura do material didático foi que passamos a acompanhar as aulas da professora (fase de campo).

4.3.2 Coleta de dados

Durante a busca nas leis e portarias do governo, relacionadas ao ensino regular, de aspectos que priorizassem o ensino de língua estrangeira, e também a uma leitura do conceito de cultura a ser trabalhado na pesquisa em seus detalhes, constituímos uma fase inicial de nosso trabalho, já referida anteriormente como fase documental, que se definiria por:

A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte de dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise. Por documentos podemos entender, por exemplo, normas jurídicas ou documentos oficiais de políticas públicas (TOZONI-REIS, 2009, p. 41).

Dessa forma, tem-se na leitura desses documentos um primeiro *loco* para o início dos procedimentos metodológicos do presente trabalho, que compôs a parte bibliográfica.

Posteriormente ao estudo de informações relevantes na LDB (1996), nos PCN+ (2006) e no PNLD (2015), voltamo-nos para a coleta de dados em sala de aula, uma vez que a análise dos componentes culturais do livro *High up 1* (2013) foi feita de modo linear e como um todo anteriormente já, e que em sua segunda fase é que buscamos uma análise do uso, centralizando justamente na prática docente da professora-participante da pesquisa, que autorizou à observação não-participante de suas aulas durante um semestre, bem como cedeu parte de seu tempo para participar de duas entrevistas semiestruturadas uma no início do semestre e outra após o término da observação das aulas.

Em se tratando do uso da entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta dos dados, tem-se que é totalmente aplicável como metodologia no tocante à nossa proposta, por que:

No momento da entrevista, no processo de coleta de dados, o pesquisador necessita focalizar sua atenção no processo de interação, realizada por meio de perguntas, por meio da interação verbal e interação social. O pesquisador-entrevistador busca responder ao seu objetivo da pesquisa no ato de entrevistar. (MANZINI, 2008, s/p.)

É possível ter na entrevista uma clareza de dados, uma vez que a interação com a professora é gravada ao vivo, tendo não só a fala exata da professora registrada como também o pesquisador tem um controle melhor dos dados colhidos, pois conduz sua entrevista atento a seus próprios objetivos de pesquisa. Fato esse que, talvez, por intermédio de um questionário, não se tornaria satisfatório o suficiente quanto à fase de análise dos dados.

Acerca da observação não-participante do pesquisador, que ao assistir as aulas de língua inglesa numa sala de 1º ano do Ensino Médio, o fator “em uso”, passa a se constituir como parte essencial para o bom sucesso desta pesquisa. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991, p. 16), em sua conceituação de observação não-participante, explicam que “conforme implica o nome, os pesquisadores observam atividades sem se engajarem nelas diretamente. Isso deixa-os livres para tomarem notas e/ou fazer gravações de áudio durante a própria observação”. Justamente por ter como instrumento notas de campo é que tal tipo observação foi bastante adequada para o processo de coleta, tal como pensado na escolha metodológica da investigação.

Aliado às fases documental e de campo, não se pode deixar de lado a pesquisa bibliográfica feita, tanto antes da coleta quanto depois, na hora de analisar os dados. Ela se torna relevante, principalmente na definição de cultura da qual parto para elencar os componentes do livro que primo em minha análise. “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37). A partir da definição apresentada por João José Saraiva Fonseca, justifica-se à pesquisa bibliográfica quanto procedimento adotado na investigação.

4.3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Sobre essa etapa do processo de pesquisa, Tozoni-Reis (2009, p. 95) define: “Essa é, sem dúvida, a etapa mais importante do processo de pesquisa, além de ser a mais elaborada e sofisticada de todo processo. É nessa etapa que o pesquisador fará um esforço de estudo para que suas interpretações tenham algum significado acadêmico”. É na análise dos dados que o pesquisador lança mão de seus dados e seu escopo teórico para inferir possíveis significados de

compreensão do fenômeno observado por intermédio de um viés cientificista. Tal etapa, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, concentra uma forte carga de importância, em vista do trabalho do pesquisador em “discutir, analisar e interpretar os dados coletados” (TOZONI-REIS, 2009, p. 94).

Conforme já explicitado, a coleta dos dados se deu em duas fases bastante definidas, que são: a análise do livro didático no que tange ao componente cultural (pesquisa documental), e a observação não-participante aliada a entrevistas com a professora (pesquisa de campo). O caráter interpretativista situa-se justamente na parte de análise posto que é somente a partir do crivo do pesquisador que teremos às respostas para as perguntas da pesquisa. Em um primeiro momento, foi feita a leitura global do material, seção por seção, até termos uma análise seriada, num todo. Depois, assistindo as aulas, pude verificar de que modo as seções eram trabalhadas de modo prático, como a professora, por exemplo, guiava as discussões, qual era a forma de organização da sala, até mesmo, como os exercícios eram executados. Tendo em mãos um registro das aulas por intermédio das notas de campo, somados à uma análise descritiva do material e das entrevistas com a professora que os dados foram triangulados, gerando resultados.

4.4 Contextualização da pesquisa

Juntamente aos procedimentos metodológicos apresentados nas subseções anteriores, é de fundamental relevância uma contextualização sobre de que maneira se configuraram as etapas da pesquisa, delineando, dessa forma, aquilo que se procurava buscar e justificar frente à lacuna de pesquisa existente. Em outras palavras, descrevemos a seguir elementos significativos dos instrumentos utilizados, do objeto de pesquisa e da professora-participante que colaborou não somente na etapa de coleta como também se dispôs a auxiliar-nos no que fosse necessário mesmo após a etapa de coleta de dados, como, por exemplo, num possível contato futuro, caso necessário à pesquisa.

Repensando a trajetória de nosso trabalho, passamos por momentos os quais as inúmeras indagações sobre que rumo tomar, apossavam-se de nós em dada escala que seria necessário um afastamento temporário para olharmos novamente para a situação. Em outras palavras, era de extrema importância que ampliássemos nosso campo de visão para a pesquisa num todo que visualizaríamos as problemáticas a fim de solucioná-las e não as esconder por entre um texto

demasiado prolixo, por exemplo. Do momento da concepção do projeto à sua execução, da primeira apresentação à última, mudanças aconteciam, todavia, a essência permanecia a mesma.

A justificativa da escolha do material didático *High Up 1* como objeto da análise e peça central das aulas de língua inglesa assistidas, foi devido à leitura prévia de documentos oficiais que culminaram no PNLD, lugar onde pude conhecer a coleção e que me instigou a primeira das perguntas de pesquisa. Conforme já mencionado antes, o material datado de 2013, aprovado pelo PNLD em 2014, e distribuído no triênio de 2015 a 2017, teve sim, uma avaliação positiva pela equipe responsável. O olhar sobre o componente cultural surgiu quase que concomitantemente, pois era, de modo aparente, um material rico de questões culturais e também de questões linguísticas da área de teorias do discurso. Eis que, a partir desse início, definiu-se qual o material com que trabalharíamos e qual olhar teríamos para ele, já considerando que o material por um todo ficaria extenso demais.

As opções pela entrevista e observação não-participante das aulas vieram de reflexões advindas de reuniões de orientação e disciplinas ofertadas pelo programa de pós-graduação ao qual me afilio. Tínhamos assim, uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica e caráter interpretavista, o que facilitaria desde a organização até as discussões em si de como se inseriria o elemento cultural na questão do uso do livro. O que restava era encontrar um lugar à qual pudesse fazer a coleta dos dados e, mais que isso, algum docente que utilizaria do material.

A fase de coleta de dados foi desenvolvida em uma escola da rede pública localizada no interior de São Paulo, com uma professora de língua inglesa que trabalha com o material desde sua avaliação pelo PNLD (o que corroboraria numa visão da docente sobre o próprio material, uma vez que já acompanhou seu desenvolvimento durante os anos de uso em diversas turmas). Vale ressaltar que ela fez parte do processo de seleção do material, optando por ele diante de outras opções. Em entrevista, ela justifica a escolha do material bem como discorre sobre sua formação docente, algo que consideramos pertinente para ambientá-la em nosso trabalho. Em seguida, traremos mais informações sobre o material, a professora e a escola, a título de maior conhecimento.

4.4.1 O material

Deixamos claro que com relação a terminologia adotada nesta pesquisa o termo material foi utilizado para se referir a um conjunto de itens que compõem a coleção, o que incluiria além do livro didático em si: o guia didático, para auxílio do professor, e também o CD-ROM, item

esse que corrobora em muito na inserção de novas tecnologias para o ensino/aprendizagem de LE. A fim de uma maior especificidade de nosso trabalho, voltamo-nos para o primeiro livro da coleção, destinada para o Ensino Médio sendo dividida em três volumes, cada um referente a um ano dos três anos que compõe o ensino médio regular, segundo a nossa política educacional vigente.

O livro foi escrito por três autoras brasileiras, a saber, Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria, e um fator considerável é que justamente por sua maior circulação ser à nível nacional, ele foi feito para aprendizes brasileiros. O fato de o material ser voltado para estudantes brasileiros e ser produzido por brasileiros ressalta a importância do uso do material didático a fins educacionais reforçando uma maior identificação com nossa cultura.

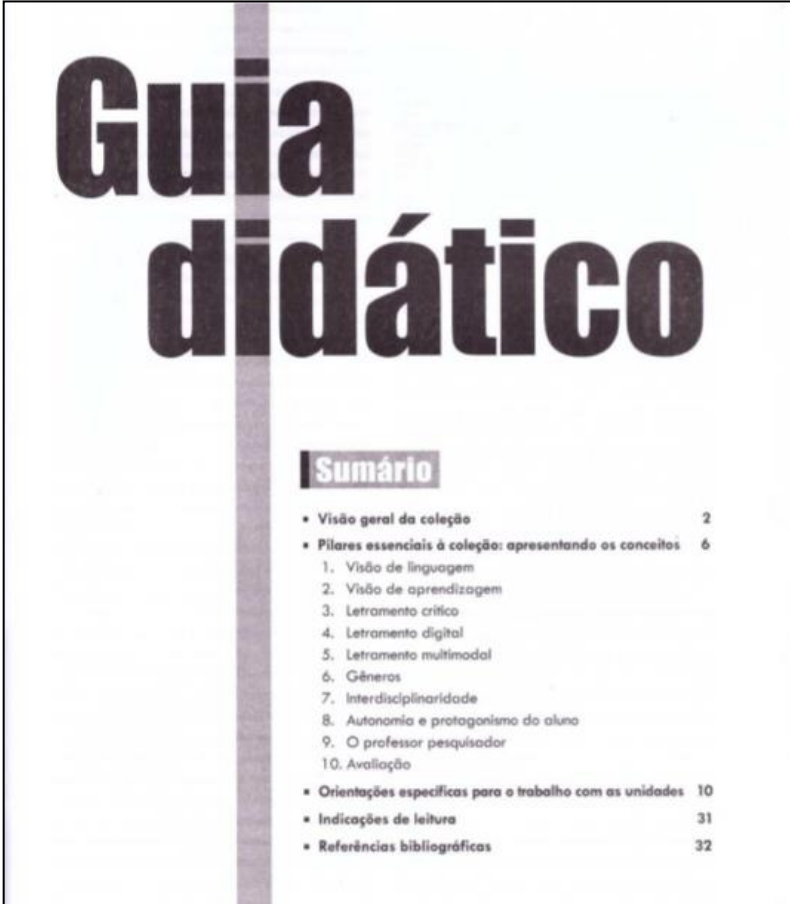
O material *High Up 1*, datado em sua primeira e atual edição do ano de 2013, é dividido em três componentes pensando no uso que o docente fará em sala de aula. Como focalizamos no uso dos componentes perpassado pela visão docente em um contexto de sala de aula, optamos por utilizar de itens contemplados para docentes que trabalhem com ele como insumo do processo de ensino/aprendizagem. Em uma explanação breve de como se constituem, temos (i) o livro didático, (ii) o guia didático (exclusivo do professor) e (iii) o CD-Rom.

Iniciemos pelo livro didático em si (i), no formato impresso e nos modelos que receberiam os aprendizes ao início do ano letivo. Tal livro é consumível, podendo o aluno, portanto, utilizá-lo da melhor forma uma vez que está desprovido da missão de entregá-lo ao final do ano para um uso posterior por demais alunos. Esse livro tem como características o total de 208 páginas, em impressão colorida e encadernação brochura. O exemplar que dispomos para a realização da pesquisa contém as respostas dos exercícios inseridas nele, bem como algumas notas de rodapé com observações complementares aos docentes. Um fato importante do livro, é que sendo parte de um material para o ensino de uma língua estrangeira, no caso o inglês, os enunciados, as seções que compõe a unidade e os exercícios vêm todos na língua-alvo, ou seja, em língua inglesa. Há uma exceção que será tratada mais adiante, no que se refere às explicações gramaticais, que são a única parte das unidades temáticas que vêm escritas em língua portuguesa, um fato que despertou a nossa atenção e que nos discorreremos sobre mais à frente.

No livro do professor, o guia didático (ii) é anexado ao final. Ele é voltado para o docente e contém nele explicações teóricas das autoras que foram utilizadas para a confecção do material, dicas de atividades complementares, curiosidades, informações extras, uma

detalhada apresentação das seções que compõe a unidade, dentre outros elementos. É uma parte que não vêm no material entregue aos aprendizes, o que implicaria de fato, num diálogo mais direto entre professor-autor. A seguir tem-se uma imagem do sumário que abre o guia didático, já com alguns temas que se pretende discutir e de relevância para o próprio conhecimento do professor.

Figura 3 - Sumário do guia didático contido no manual do professor



The image shows the cover of a manual titled 'Guia didático'. The title is written in large, bold, black letters. Below the title, there is a section titled 'Sumário' (Table of Contents) in a smaller, bold font. The table of contents lists several sections with their corresponding page numbers:

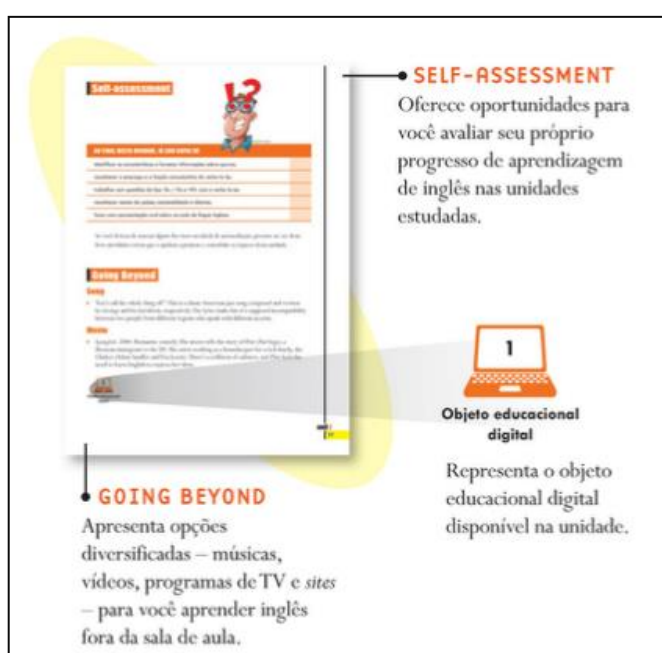
Sumário	
• Visão geral da coleção	2
• Pilares essenciais à coleção: apresentando os conceitos	6
1. Visão de linguagem	
2. Visão de aprendizagem	
3. Letramento crítico	
4. Letramento digital	
5. Letramento multimodal	
6. Gêneros	
7. Interdisciplinaridade	
8. Autonomia e protagonismo do aluno	
9. O professor pesquisador	
10. Avaliação	
• Orientações específicas para o trabalho com as unidades	10
• Indicações de leitura	31
• Referências bibliográficas	32

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 1).

O CD-ROM (iii), fator de inclusão digital uma vez que trata de novas tecnologias dentro do contexto escolar, embora não explorado em nossa pesquisa, é de uma fundamental relevância para a composição da coleção num todo, uma vez que é provido de uma versão toda digitalizada do livro, podendo ser usado em lousas digitais, por exemplo. E também leva nele toda a parte de áudio, importante para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno, além de exercícios exclusivos que funcionam de maneira dinâmica e interativa, para trazer assim um fator mais lúdico ao processo de ensino/aprendizagem.

Explanando sobre o uso do CD-Rom como elemento integrante do livro, até como parte estrutural da coleção, é possível verificar, logo na seção de apresentação (“Conheça seu livro”) do *High Up 1*, o ícone representado na figura abaixo, que faz referência ao que as autoras tratam por “objeto educacional digital”. A partir de tal ícone, sempre apresentado ao final de cada unidade de trabalho, o aluno tem a oportunidade de trabalhar de forma lúdica e interativa em atividades disponíveis no CD-ROM que acompanha o material didático, o que exercitaria e revisaria o que foi estudado no decorrer de cada capítulo, conforme supracitado.

Figura 4 - Objeto educacional digital



Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 6).

Objetos educacionais digitais, segundo definição apresentada por Maciel & Backes (2013, p. 163) podem ser caracterizados da seguinte maneira:

Documentos impressos e os materiais de vídeo, áudio e imagem vêm sendo gradualmente transformados em documentos digitais. Atualmente, há diversos conteúdos digitais disponibilizados nas plataformas de Educação à Distância, denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que proporcionam, de maneira prática, as condições indispensáveis para que estudantes, professores e pesquisadores os utilizem. Tais conteúdos digitais, no formato multimídia, são conhecidos como objetos de aprendizagem (OAs).

Daí, temos que a compreensão de que um objeto de aprendizagem, seria tudo aquilo que por intermédio de um dispositivo eletrônico, proporcionaria aos usuários uma forma prática de

se acessar e utilizar um conteúdo digital, com finalidades de aprendizagem consoante à terminologia adotada.

O livro possui, além das oito unidades didáticas a serem trabalhadas globalmente e sistematicamente, ao voltarmos-nos para o restante das estruturas que o compõem, encontraremos seções que se extrapolam ao conteúdo canônico das unidades, são essas seções: “*spot your talent*”, “*fact files*” e “*self-study*”¹⁰. Dentro dos anexos constam imagens que mostram como estas seções se organizam em si, e embora parte do material, não nos voltamos nelas pois a própria professora fez um recorte dos conteúdos e exercícios apresentados a fim de melhor aproveitar o tempo de aula com matérias de maior relevância de acordo com seu conteúdo programático.

4.4.2 A professora

A professora-participante da pesquisa, uma mulher de meia-idade, caucasiana e de estatura alta, gentilmente concordou em participar logo que a procuramos e fizemos o convite para colaborar conosco em nosso trabalho. Já de antemão sabíamos que ela trabalhava com o material didático, objeto de pesquisa. Submetemos o trabalho ao Comitê de Ética da universidade e logo que aprovado começamos a coleta de dados. Sobre isso, o TCLE, documento importante responsável pela autorização da etapa de coleta de dados, está anexado ao final do trabalho para eventual consulta.

Em entrevista inicial com a professora-participante, averiguamos algumas informações que já tínhamos de antemão, como por exemplo, o fato dela trabalhar há um certo tempo na instituição a que ela se veicula, a escolha do material didático para as turmas do Ensino Médio, dentre outros fatos pertinentes à sua biografia. É a partir dessa entrevista, realizada no dia 25 de julho de 2017, antecedente à observação das aulas, que discorreremos aqui sobre o perfil dessa professora e dados relevantes da sua formação como docente e sua visão da prática como professora da rede pública que nos voltaremos nesta subseção de nosso trabalho. A caracterização da escola onde foi feita a observação das aulas também é outro aspecto tratado aqui e que julgamos igualmente relevante para a posterior análise dos dados, discussão e conclusão.

¹⁰ “Reconheça seu talento”, “arquivo de fatos” e “estude você mesmo”, respectivamente. (Tradução nossa)

Na época da entrevista, a professora-participante afirmou ter 25 anos de carreira como professora de língua inglesa. E quando indagada sobre o motivo de ter escolhido tal profissão, ela afirmou que por motivos de praticidade e também seguindo sua mãe como um modelo/exemplo (uma vez que sua mãe era formada em Pedagogia e exercia naquela época tal profissão), ela cursou como primeira formação, o curso de Pedagogia, uma vez que seus pais na época não a deixariam sair da cidade. Embora com o diploma de pedagoga, ela nunca atuou em tal área, pensando-se em contextos de atuação na educação infantil ou mesmo no primeiro ciclo do ensino fundamental. Após o término de sua primeira graduação, veio à oportunidade de visitar os Estados Unidos da América, oportunidade que ela aderiu prontamente e não se arrepende, pois dali que, segundo ela, veio o desejo de se lecionar o inglês e, em decorrência disso, uma segunda formação na área de Letras.

Após sua segunda graduação, na área de Letras, ela teve oportunidade de trabalhar em uma escola da rede particular e escolas de idiomas, concomitante a esse período em que ela, já no Brasil novamente, começou a trabalhar como professora de língua inglesa, fez cursos complementares, na chamada formação continuada docente, tão importante para o próprio processo de atualização do professor. Embora os cursos não se configurassem como uma pós-graduação propriamente dita, ainda assim tinham grande valia e ela própria afirma ter aprendido muito com eles. A professora reconheceu a importância de se ter uma certificação maior e afirmou ter interesse numa pós-graduação, do tipo *lato sensu*¹¹.

Com relação ao seu trabalho na escola onde foi feita a coleta de dados de nossa pesquisa (observação das aulas), ela alegou estar nela há oito anos, e que gostava bastante de poder trabalhar lá, num regime de dedicação que mesmo não-exclusiva, consumia a maior parcela de seu tempo na semana. O que mais despertava seu interesse era o fato de, através de investimentos do governo nessa escola, que é regimentada pelo estado de São Paulo, era possível fazer cursos de capacitação e crescer enquanto profissional. Em trecho em entrevista ela mesma afirma:

Pesquisador: Algum fato específico dentro da sua experiência?

Professora: Quando iniciei na escola, foi um ponto alto na carreira, eu gosto. O centro à que ela se subordina dá para os professores, a capacitação, e havia uma parceria onde eles ofereciam aos professores um intercâmbio cultural, e eu fiquei nunca colocação que não sei atualmente hoje, mas, por exemplo: se há 270 escolas dessas no estado de São Paulo e eu fiquei classificada na

¹¹ Posterior à entrevista inicial, no ano de 2018, a professora ingressou num programa de pós-graduação (modalidade *lato sensu*) o qual se encontra atualmente em andamento.

segunda turma de 25 professores, então entrei nos 15 que eles levaram. Então acho que foi uma experiência muito boa. E também trabalhando em uma escola de idiomas, você tem contato direto com a língua, você se sobressai bem, acho que é um diferencial. Então eu fui e lá quando você vai fazer uma capacitação tem um número x de professores que vão poder fazer, por exemplo uns 50 professores, e você fica entre eles, porque devem haver muitos professores de Inglês na rede, não é? Então eu fiz e tirei meu primeiro certificado de proficiência. (Trecho adaptado¹² de entrevista realizada em 27/07/2017)

Com base na resposta da professora fica claro a questão do prestígio que tanto a escola quanto os professores que trabalham nela têm. Ela teve oportunidade de fazer um intercâmbio, indo mais uma vez para os EUA por intermédio da escola, e ainda fez um exame de proficiência de certificação internacional, tudo através da escola, que há muitos anos abre portas para alunos e professores que se destacam, ofertando seus cursos com excelência reconhecida nacionalmente.

Ainda sobre o trecho da entrevista posto acima, a professora comenta estar trabalhando também numa escola de idiomas, o que daria a ela uma oportunidade de praticar mais a língua, tendo um “contato direto” segundo suas próprias palavras. Para ela, o fato dela ter tido destaque frente a outras docentes de outras escolas da rede à qual ela pertence reside justamente nisso, ter a língua em uso constante, o que tornaria para ela sua prática mais dinâmica, ávida, e atual. Nessa escola de idiomas, a professora se encontra por mais tempo (cerca de 17 anos) e foi nela que nós nos conhecemos e tivemos contato prévio à execução da pesquisa.

Na segunda parte da entrevista, passamos a fazer questionamentos mais específicos e voltados ao material, que é objeto da pesquisa. Num primeiro momento, quando perguntada sobre o processo da escolha do material, a professora afirma que de tempos em tempos, à medida que se lança uma nova versão do PNLD, uma nova leva de materiais chega através de um plano para que os professores consultem as coleções e optem por aquela que eles preferirem para ser adotada pela escola e comprada por órgãos governamentais. A partir desse momento é que é feita a distribuição para os alunos, sempre no começo do ano letivo. A professora recebeu o plano no ano de 2014 e escolheu a coleção *High up* para ser adotada pelas turmas do ensino médio, já a partir de 2015. A justificativa para escolha foi uma questão de gosto pessoal, ela se identificou com a coleção e viu nela uma forma de se desempenhar um bom trabalho junto aos

¹² Houve a adaptação de partes da entrevista a fim de não explicitar marcas bastante pontuais da fala da professora, como por exemplo, o nome da escola e do órgão à que ela se veicula.

seus alunos. O fato é que a coleção atendia às necessidades da professora e ela o classifica como satisfatório e adequado.

Quando indagada sobre a visão do aluno sobre o material, e contrapondo-a com sua própria opinião, a professora responde:

Apesar de ter hora que os alunos acham que ele não é tão sucinto, ele traz muita coisa, acho que trabalha muita coisa e traz tudo o que se pede para nós, no nosso trabalho como docente, mas os alunos as vezes reclamam de não ter muita gramática, de ter muito texto; eu particularmente gosto, acho que ele traz por unidade, um pouquinho de cada coisa. (Trecho de entrevista inicial de 25/07/2017)

A professora em sua referida fala ressalta aspectos mais linguísticos do material, ao tratar por exemplo da questão da textualidade e da gramática inseridas no material. Ela julga o material por tratar mesmo que de forma sucinta, aspectos gerais da língua, o que, conforme dito anteriormente, satisfaz às necessidades do trabalho como docente, segundo ela própria expressou. Os aprendizes já não veem o material da mesma forma, alegando que ele tem uma demasia de textos para leitura, o que tornaria a aula menos interessante. O foco de nosso trabalho se centralizou quase que totalmente na visão do professor, enquanto participante da pesquisa, a visão do pesquisador também na condição de participante e condutor do trabalho também foi essencial enquanto ponto de reflexão e análise. Voltemo-nos agora a escola no qual foi realizada a pesquisa a fim de caracterizar o espaço onde foi feita a coleta de dados.

4.4.3 A escola

A escola na qual foi feita a coleta de dados, se localiza em uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 77 mil habitantes e uma área de 682 quilômetros quadrados. Ela fica centralizada numa região de próspero desenvolvimento econômico e social, estando a poucos quilômetros de distância de grandes polos urbanos. A escola tem por característica principal o fato de se voltar para o ensino técnico. Ela surgiu na cidade em 2006, como uma ramificação de uma outra escola técnica de uma cidade próxima, e em 2011 se consolidou como uma escola independente daquela à qual servia como um anexo. Embora emancipando-se, a escola ainda assim pertence a um centro administrativo maior que cuida dessas escolas técnicas espalhadas pelo estado de São Paulo. Segundo informações retiradas da *home page* da própria instituição, existem 212 escolas como esta que estão espalhadas em 156 municípios, um número

considerável, o que nos faz pensar no sucesso da proposta que ela carrega dentro da sua filosofia, sua institucionalidade e sua organização.

O fato de ser uma escola bem estruturada que conta com cursos de ensino médio e técnico faz com que haja uma limitação para o ingresso de alunos. Há, portanto, um processo seletivo que ocorre semestralmente para futuros ingressantes no ensino técnico e anualmente para futuros ingressantes no ensino médio. O perfil dos alunos que estudam lá, bem como em demais escolas colegiadas à mesma base institucional que organiza e administra todas as sedes pelo estado, é de uma realidade que, por vezes, não condiz com uma preconcepção que se tem do aluno de escola pública da atualidade no ensino brasileiro regular. São alunos que já vêm de um ensino fundamental tendo um alicerce avaliado como positivo e satisfatório. São salas de aula numerosas, único problema real que dificultaria no processo de ensino/aprendizagem, no entanto, os aprendizes anseiam por conhecimento, e mostram-se interessados nas disciplinas, nos conteúdos, etc.

Com relação ao ambiente, segundo informações retiradas da *home page* da escola, ela é assim descrita: “o prédio possui uma estrutura moderna, no bloco pedagógico, são: 18 salas de aulas e 18 laboratórios; o bloco administrativo possui: secretaria, biblioteca, salas para equipe de direção, auditório e área de exposição; além de uma quadra de esportes multiuso”. São salas de aula limpas, com padrão e estrutura impecáveis, móveis novos, um lugar amplo o que corrobora para uma grande oferta de cursos que atendam a demanda local e regional, uma vez que é grande a quantidade de estudantes que veem de outras cidades, normalmente menores, para estudar lá.

O lema da escola é “caracteriza-se por se um grupo interessado em favorecer a educação profissional e acadêmica em todos os seus níveis, preservando a qualidade de seus cursos e o encaminhamento ao mercado de trabalho”. Ou seja, há nessa descrição uma clara visão do preparo do aluno para o mercado de trabalho, e tal dinâmica é incluída na forma como os professores trabalham, nos conteúdos ensinados, nas grades das turmas e em como isso favorece o desenvolvimento desse aluno que está prestes a encarar o mundo, pensando-se justamente no jovem dos dias de hoje.

Após expormos os elementos-pilares da nossa pesquisa, iremos agora dar início a como cada um deles, de forma conjunta, foram analisados e corroboraram para alcançarmos os resultados obtidos. No capítulo seguinte, já temos a descrição feita por nós, com base nos dados,

de como o componente cultural se encontra no material e foi utilizado pela professora, respectivamente.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do que foi colocado no capítulo de metodologia, vimos que os dados obtidos através da leitura sequencial do LD, da observação não-participante das aulas da professora e entrevistas realizadas com ela antes e após a observação das aulas (entrevistas estas que foram gravadas), é que conseguimos triangular as informações. O movimento de se partir do LD para a observação prática dele foi vital para compreendermos o uso dos componentes culturais, e, aliando isso à fala da professora em entrevista, conseguimos observar a maneira como ela utiliza esses recursos e a significação deles para a prática dela.

Veremos aqui uma análise baseada principalmente, no contexto em que se deu à pesquisa e nos dados encontrados, em consonância a teorias que justificam e ilustram a própria concepção de cultura existente no material didático; o que nos levou a categorizá-la mediante aplicação em sala de aula.

5.1 O material didático

Quando contrapomos materiais didáticos nacionais e importados, vemos que estes últimos privilegiariam a cultura da língua-alvo, criando talvez nos estudantes, por um processo de assimilação dos tópicos conteudista, a propagação de padrões, por vezes estereotipados. Segundo Pereira (2000), sobre o uso do material didático como prática pedagógica, tem neste tipo de prática acrítica e subserviente o reforço de ideologias de grupos dominantes de uma sociedade eurocêntrica e capitalista. Sendo assim, isso possibilitaria a imposição de regras de comportamento em consonância aos modelos político-econômicos que essas nações vêm a transmitir, o que geraria uma própria distorção da visão desse aluno sobre sua identidade cultural. Em outras palavras, com um material que enfatiza a cultura local, há uma aproximação maior com o próprio aprendiz, trazendo a luz elementos facilitadores do processo de ensino/aprendizagem familiares ao cotidiano desse aluno.

Esboçaremos adiante um pouco de cada uma das seções que compõe uma unidade didática, colocando como exemplo, a unidade 5 – “*How intelligent are you?*”¹³, para que o leitor tenha ciência de como é organizado o material e de que forma tal organização corrobora para uma construção do conteúdo em um contexto de ensino/aprendizagem que facilite a

¹³ “O quão inteligente você é?” (Tradução nossa)

compreensão do aprendiz, e o trabalho do docente. Vale ressaltar que essa unidade é a primeira que analisamos, porque foi a partir dela que iniciamos a observação das aulas.

Figura 5 - Recorte do índice dos conteúdos da unidade 5

Unit	Page	Receptive genre	Productive genre	Language
	86	questionnaire: Multiple intelligences radio game show: Multiple intelligences and talented Brazilians	game <i>Find someone who:</i> My intelligences, your intelligences	vocabulary: cognates grammar: word order; plurals

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 9).

A figura acima nos mostra brevemente tópicos a serem tratados na unidade 5. Embora a organização global dos eixos conteudísticos seja padrão para todas as demais unidades, vemos que um dos grandes focos dados no material é a questão dos gêneros. Dois grandes componentes que são perceptíveis e enfocados na coleção é a questão do gênero discursivo e a questão da linguagem enquanto sua estruturação, que se subdividiria em vocabulário e gramática. Em se tratando da unidade 5, mais especificamente, temos que como gêneros receptivos, ou seja, àqueles os quais partirão exercícios de leitura e interpretação, estão (i) o questionário, sobre a temática das inteligências múltiplas, e (ii) um programa de rádio no estilo “*game show*”; já como gênero a ser produzido, (iii) um jogo do tipo “Encontre alguém que”, no qual o exercício oral é o foco principal.

Quando nos voltamos à questão da língua, temos como parte de vocabulário (lexical), os termos denominados cognatos (palavras de grafia e significado semelhante entre a língua-alvo e a língua materna); e, como parte gramatical, a ordem das palavras na língua inglesa e a formação do plural dos substantivos. Já de antemão antecipamos que esses dois blocos, são aqueles que não tão somente são destacados no material bem como são enfatizados pela professora em suas aulas, pois neles situam-se densamente o conteúdo da unidade, e são elementos centrais do momento da avaliação. Até então, o elemento cultural aparece como um subterfúgio de alguns exercícios, no sentido de se poder usar dele como elemento lúdico ou então uma complementaridade daquilo que é visto em sala, inserido implicitamente por entre os tópicos abordados.

Figura 6 - Abertura da unidade 5

NESTA UNIDADE VOCÊ IRÁ:

- aprender sobre as múltiplas inteligências e as habilidades relacionadas a cada uma delas;
- estudar vocabulário relativo ao mercado de trabalho;
- identificar algumas das características de um diagrama;
- entender a composição de um questionário;
- estudar a ordem das palavras em uma frase;
- aprender a formar o plural das palavras.

unit 5

HOW INTELLIGENT ARE YOU?

- Você conhece essas pessoas? Quem são?
- Que habilidades elas possuem?
- Quais as diferenças e similaridades entre elas?

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 86-87).

Na seção de abertura da unidade 5, as imagens que estão em destaque são de dois brasileiros e um estadunidense. Elas ilustram, num primeiro momento, diferentes tipos de inteligência. No guia didático, parte destinada exclusivamente para professores, no material do professor, as instruções são rasas e o que é trazido de informação é nada mais que uma biografia das pessoas que compõe essa abertura. São elas: Maurício de Souza, cartunista; Alan Fonteles Cardoso Oliveira, paratleta, estes dois sendo brasileiros; e, Mark Zuckerberg, criador do Facebook, estadunidense (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 20 – guia didático). Nessa seção de abertura, é feita uma indagação inicial que ativaria o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, os instigaria para o conteúdo da unidade, trazendo uma prévia do assunto a ser tratado nas seções posteriores a ele. Nesse início de unidade também é colocado um resumo dos tópicos a serem tratados, na parte superior com o título, “Nesta unidade você irá...”. Em geral, é uma introdução que facilitaria a prática docente uma vez que condiz a uma fase da aula dita *Engage*¹⁴ (HARMER, 2007).

¹⁴ O mesmo que “engajamento”, esse termo será explicitado, com mais detalhes, adiante em nosso texto.

Figura 7 - Seção "Have your say", unidade 5

1 Look at the diagram below. What does it show? [diagram / daɪəgræm/ noun (C)
a drawing that explains something]

2 What activities are you really good at? Where do they fit in the diagram below?

3 Analyze the diagram in activity 1 and match each intelligence to its corresponding ability below. The first one is done for you.

- a to recognize and classify living things (flora and fauna)
- b to recognize and produce sounds, rhythm, tone, and pitch
- c to recognize and deal with visual information
- d to understand and respond to other people's feelings
- e to understand one's own feelings and personality
- f to comprehend numbers, data, statistics, and logic
- g to understand words, sounds, and the use of language

TIP
Use your previous knowledge, the context, cognates, and textual clues to do the activity.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 88).

Bem como as autoras pregam no guia didático, a seção “*have your say*” significa a oportunidade que alguém tem para dizer o que pensa sobre alguma coisa. Uma definição da expressão é: *to get the chance to say what you think about something*¹⁵” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 3 – guia didático). Ou seja, é nessa parte da unidade em que as discussões sobre a temática central se adensam e os aprendizes têm a oportunidade de colocar no papel por intermédio de exercícios, aquilo que foi debatido em sala com a professora e os colegas, expondo seu modo particular de ver o mundo, e refletindo criticamente sobre opiniões diversas acerca daquele mesmo tópico. Na unidade 5, uma vez que o tema é sobre inteligências

¹⁵ “Tome a palavra” e “ter a chance de dizer o que pensa sobre alguma coisa”, respectivamente. (Tradução nossa)

múltiplas, os aprendizes têm na seção um diagrama já apresentando os diferentes tipos de inteligência existentes, fazendo com que, após a apresentação dos tipos, o aluno reflita sobre no que consiste cada uma delas, num último exercício de relacionar as definições aos termos.

Figura 8 - Trecho da seção "*Reading beyond the words*"¹⁶ da unidade 5

1 Answer the questionnaire below to find out your strong intelligences.

Read the statements below. Write 1 next to the ones you agree with. Write 0 next to the ones you don't agree with.

Multiple Intelligences Questionnaire

A I'm very sociable, and I like to be with my friends and family all the time.

B Architecture, web design, desktop publishing are courses that interest me.

C I prefer to read and / or to take notes to help me remember information.

D I'm an independent thinker. I know my mind and my wishes.

E I prefer to use rhymes and / or music to help me remember information.

F I'm very concerned about endangered animals.

G I'm interested in the areas of engineering and physics.

H I definitely know myself well.

I I can really understand other people's intentions and motivations.

J I like to discover the connections between concepts.

K I can remember new vocabulary easily.

L I'm a member of green projects to help save our planet.

M I'm a visually-oriented learner. Drawing tables and diagrams is a great learning strategy.

N I'm very coordinated. Sports, dancing, or making things are some of my favorite hobbies.

O I play different musical instruments. I like to compose and sing songs.

P I like to think through problems while I walk or run.

Based on <www.hgl.org>. Accessed on Oct 17, 2012.

2 In the chart below, add up the points you marked in the previous activity for each statement. The categories with 2 points express your strong intelligences.

Interpersonal	Intrapersonal	Linguistic	Bodily-kinesthetic
A. _____	D. _____	C. _____	N. _____
L. _____	H. _____	K. _____	P. _____
TOTAL: _____	TOTAL: _____	TOTAL: _____	TOTAL: _____
Naturalistic	Logical-mathematical	Musical	Spatial
F. _____	G. _____	E. _____	B. _____
I. _____	J. _____	O. _____	M. _____
TOTAL: _____	TOTAL: _____	TOTAL: _____	TOTAL: _____

3 Do you agree with the results? Discuss with a classmate.

unit 5

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 89).

Na seção "*Reading beyond the words*" começa o trabalho com gêneros discursivos propriamente ditos, as autoras do material discutem sobre a ideia de gêneros veiculada no material, em seção específica do guia didático. Elas se baseiam na definição de Marcuschi

¹⁶ "Ler através das palavras" (Tradução nossa)

(2002; 2008), Bahktin (1979), Bazerman (2006), e, em geral, colocam como definição de gêneros:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são as formas da vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. (...). Tendo em vista essa concepção, utilizamos gêneros diversificados da modalidade oral e da escrita como objetos de ensino para o desenvolvimento do letramento dos alunos quanto ao uso do idioma inglês em práticas sociais de comunicação, no meio impresso e no digital. Procuramos promover a aprendizagem das funções sociais e dos aspectos contextuais dos vários gêneros presentes na coleção; além disso, exploramos algumas de suas características básicas, seus aspectos discursivos e léxico-gramaticais, incluindo os elementos de textualização, com o intuito de preparar os alunos do Ensino Médio para as práticas sociais de linguagem com as quais têm e terão de lidar no cotidiano acadêmico e no pessoal. (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 8 – guia didático).

Com base na definição apresentada acima, vemos que existe uma responsabilidade muito grande e uma preocupação maior ainda em se trabalhar com gêneros no material didático. É, pois, a partir da noção de gêneros discursivos e tudo o que ela acarreta no desenvolvimento cognitivo, linguístico, ético e, por que não dizer, reflexivo, do aprendiz, que o componente textual em sua mais ampla pluralidade, cresce em páginas e visibilidade no material.

Segundo orientações do guia didático para o professor, e nos voltando para o contexto da imagem acima e da linha temática da unidade 5, o professor deveria fazer um trabalho inicial indagando os alunos sobre a função sociocomunicativa do gênero questionário/pesquisa, seus objetivos e por quem ele pode ser criado. Após os exercícios do material, o incentivo de uma discussão posterior, o que poderia até incluir professores de outras disciplinas sobre o uso que eles fazem (ou não) de questionários em seus conteúdos, e até uma atividade de pesquisa no qual os alunos buscariam por questionários e os trariam para a sala de aula (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 21 – guia didático).

Por ser o questionário um gênero que permite uma interação, uma proposta preliminar de exercício se vale do aluno fazendo o questionário, e depois ter seus resultados discutidos com os colegas de classe. Uma forma quase empírica ou metalinguística de se tratar de um gênero textual discursivo usando-o numa prática didática real e em consonância com as ideias teóricas propostas.

Seguindo a proposta de se trabalhar com o gênero textual “questionário”, a próxima seção, que faz parte da constituição das unidades do material, foca numa análise do gênero

apresentado enquanto sua utilização/função e estrutura. Denominada “*Genre Analysis*”¹⁷, ela parte para uma prática que propõe que o aluno reflita sobre o gênero pensando sobre aspectos formais de constituição do mesmo. A seguir, a figura vem representar tal seção.

Figura 9 - Seção "*Genre analysis*" da unidade 5

1 Check the characteristics that define a questionnaire.


A questionnaire:

- a can be a group of questions to collect information about a specific subject.
- b is written in a fixed sequence: introduction, body, and conclusion.
- c is about a specific subject.
- d is a list of reminders of things to do.
- e can be a group of statements to collect information about a specific subject.

2 Read the questionnaire on page 89 again. Which of the characteristics marked above can you find there?

3 Check the correct statements about diagrams.

A diagram:



- a usually explores space in order to express information in a visual way.
- b is an ironic text about politicians, political parties, etc.
- c makes use of verbal and non-verbal information to express meaning.
- d displays information in a compact way to facilitate comprehension.
- e is organized in questions with multiple-choice answers or in incomplete statements.

4 Go back to the diagram on page 90. Which characteristics of diagrams listed in activity 3 can you find?

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 92).

A partir da imagem acima é possível inferir que o trabalho que o aprendiz fará de análise consiste em marcar as características do que seria um questionário (exercício 1), comparar as características gerais com o questionário exemplificado e trabalhado na seção anterior

¹⁷ “Análise do gênero”, tradução nossa.

(exercício 2), um trabalho complementar com diagramas e leitura de gráficos, tratando de suas características e semelhanças encontradas em diagramas anteriores (exercícios 3 e 4).

Após a seção que se concentra num estudo do gênero textual em uma modalidade receptiva, ou seja, de leitura e interpretação, inicia-se um componente linguístico-gramatical que é dividido em quatro segmentos: “*Vocabulary*”, “*Grammar*”, “*In other words*” e “*Practice makes perfect*”¹⁸. São quatro seções do material, que sucessivamente uma a outra, vêm tratar daquilo que seria considerado pela professora, o elemento principal em termos de conteúdo, tal como a própria menciona em entrevista:

Pesquisador: Sobre as seções que envolvem puramente vocabulário e gramática, qual importância você dá a elas?

Professora: Elas são muito importantes, porque é a partir delas que me baseio nas avaliações. Sempre chamo atenção para elas, porque é o que o aluno precisa saber, né. Pensando num vestibular, coisa do tipo. (Trecho de entrevista realizada em 04/02/2018).

Fica claro a partir da resposta, que o foco da professora se dá nessas seções, talvez pela sua formação, pela metodologia de ensino adotada por ela, ou até mesmo pela instituição, por se sentir mais familiarizada, dentre outros fatores. Independente do motivo de sua escolha, fato que posteriormente será relatado na discussão dos dados; a questão do uso do material que colocaria esses elementos como centrais e o componente cultural de forma secundária na prática didática da professora-participante é o que foi realmente observado e discutido. Contudo, voltemo-nos para a estrutura de cada uma destas seções.

¹⁸ “Vocabulário”, “Gramática”, “Em outras palavras” e “A prática leva a perfeição”, respectivamente. (Tradução nossa)

Figura 10 - Parte da seção de vocabulário da unidade 5

1 Look at the multiple intelligences questionnaire on page 89. Find cognates and write them in the table according to their corresponding word classes.

Verb	Noun	Adjective	Adverb

2 Read the statements from the questionnaire on page 89. Match the words / expressions in blue to their corresponding definitions.

- a** Architecture, web design, and **desktop publishing** are courses that interest me.
- b** I'm an independent thinker. I know my mind and my **wishes**.
- c** I'm very concerned about **endangered** animals.
- d** **Drawing** tables and diagrams is a great learning strategy.
- e** I like to **think through** problems while I walk or run.

- desires, things you want for yourself
- to consider the facts about something in an organized way
- a type of animal that may soon become extinct
- the activity or ability of making pictures with a pen or pencil
- the production of printed material with the use of a computer word editor, for example

TIP

Be careful with false cognates. They are English words that look similar to Portuguese words, but have different meanings.

actually – na verdade
 library – biblioteca
 lunch – almoço
 push – empurrar

unit 5

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 93).

Na seção de vocabulário, notamos que a preocupação que as autoras têm em relacionar os termos lexicais com os conteúdos é algo valoroso, e que enriquece o estudo, por estar interligado temática-assunto-prática, numa sequenciação que dá fluidez ao livro. Segundo elas, a “coleção se compromete com um estudo contextualizado do vocabulário, propondo atividades que remetem ao texto lido e ao tema da unidade tentando também expandi-lo por meio da criação de glossários pelos alunos e pelas sugestões de atividades extras para aprender inglês.” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 4 – guia didático). Tal fato é notável ao se verificar linearmente como se constituem as seções, tal como estamos realizando.

Quando citamos que, há no material uma preocupação em relacionar os exercícios e os conteúdos com o tema e o contexto de ensino, isso é um fato claramente observado na análise do material. Elas enfatizam acima que o componente gramatical foi inserido partindo de uma visão pessoal delas como professoras de língua inglesa, de pesquisas na área e também dos documentos oficiais que provam ser de fundamental importância para estruturação, formação básica do currículo nacional, e também norteador da educação de línguas estrangeiras, regimentadas em nosso país.

Nos exercícios apresentados anteriormente, a questão da ordem das palavras em língua inglesa é, num primeiro momento, colocada num quadro em comparação com a ordem das palavras em português, para que os aprendizes possam visualizar essas diferenças, e assim, construírem uma relação lógica de tal tópico, partindo do recurso da língua materna como ferramenta de *input*. Após esse momento inicial é que os alunos, através da prática, vão estudando mais os casos e se encaminhando para a seção subsequente, que seria um complemento da noção gramatical, como uma ramificação.

Figura 12 - Seção "In other words" da unidade 5

Ordem das palavras	O plural dos substantivos						
<p>A ordem das palavras em inglês (substantivo e seus modificadores) é diferente da sequência em português. Por exemplo, na frase "I play different musical instruments", a ordem das palavras correspondentes a <i>different musical instruments</i> será bem diferente em português (instrumentos musicais variados).</p> <p>Procure sempre identificar o substantivo para associá-lo a seus modificadores (adjetivos, verbos, artigos, etc.) quando fizer uso do inglês em suas interações, tanto na modalidade oral quanto na escrita.</p> <p>A estratégia de identificar as classes de palavras pode se configurar em uma ajuda importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adjetivos (<i>adjectives</i>) descrevem ideias, pessoas e objetos. <ul style="list-style-type: none"> big; difficult; independent ✓ Advérbios (<i>adverbs</i>) modificam verbos, adjetivos e outros advérbios. <ul style="list-style-type: none"> always; normally; quickly ✓ Conjunções (<i>conjunctions</i>) / palavras de ligação (<i>linking words</i>) estabelecem as relações entre as ideias de um texto. <ul style="list-style-type: none"> and; because; but ✓ Interjeições (<i>interjections</i>) expressam emoção e o sentimento de quem fala ou escreve. <ul style="list-style-type: none"> Dear me!; Poor him! ✓ Substantivos (<i>nouns</i>) nomeiam ideias, pessoas, países, objetos. <ul style="list-style-type: none"> equality; Peter; England; book ✓ Preposições (<i>prepositions</i>) estabelecem relações entre as palavras em uma frase. <ul style="list-style-type: none"> at; from; on ✓ Pronomes (<i>pronouns</i>) referem-se a substantivos ou os substituem para evitar repetição. <ul style="list-style-type: none"> she; that; who ✓ Verbos (<i>verbs</i>) expressam ação (<i>action verbs</i>); estado (<i>state verbs</i>) ou ligam o sujeito à sua qualidade (<i>linking verbs</i>). <ul style="list-style-type: none"> walk (<i>action verb</i>); love (<i>state verb</i>); sound (<i>linking verb</i>) 	<p>O plural de palavras em inglês é formado da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na maior parte dos casos, acrescenta-se <i>-s</i> aos substantivos: <ul style="list-style-type: none"> diagram – diagrams; lesson – lessons; piano – pianos; nurse – nurses ✓ Substantivos terminados em <i>-s</i>; <i>-ss</i>; <i>-sh</i>; <i>-ch</i>; <i>-x</i> recebem <i>-es</i>: <ul style="list-style-type: none"> box – boxes; bus – buses; dish – dishes; watch – watches; weakness – weaknesses ✓ Substantivos terminados em consoante seguida de <i>-y</i> trocam o <i>-y</i> por <i>-i</i> e recebem a terminação <i>-es</i>: <ul style="list-style-type: none"> activity – activities; family – families; strategy – strategies ✓ Substantivos terminados em vogal seguida de <i>-y</i> apenas recebem o <i>-s</i>: <ul style="list-style-type: none"> day – days; way – ways ✓ Acrescenta-se <i>-es</i> a alguns substantivos terminados em <i>-o</i>: <ul style="list-style-type: none"> hero – heroes; potato – potatoes <ul style="list-style-type: none"> • Palavras que admitem ambas as formas: <ul style="list-style-type: none"> mosquito – mosquitos / mosquitoses; volcano – volcanos / volcanoes ✓ Muitos substantivos terminados em <i>-f</i> ou <i>-fe</i> recebem a terminação <i>-ves</i>: <ul style="list-style-type: none"> knife – knives; scarf – scarves; wife – wives ✓ Alguns substantivos possuem forma de plural irregular: <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>child – children</td> <td>person – people</td> </tr> <tr> <td>man – men</td> <td>tooth – teeth</td> </tr> <tr> <td>mouse – mice</td> <td>woman – women</td> </tr> </table> <p>Lembre-se de que em inglês os adjetivos não têm plural.</p>	child – children	person – people	man – men	tooth – teeth	mouse – mice	woman – women
child – children	person – people						
man – men	tooth – teeth						
mouse – mice	woman – women						

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 96-97).

A seção “*In other words*” funciona como uma explicação detalhada do componente gramatical apresentado na seção anterior, tem-se um complemento daquilo que é apresentado

na seção “*grammar*”, de modo a exemplificar, estruturar e condensar aquilo que se pretende construir linguisticamente no aprendiz, com acuidade e precisão de uso.

Segundo definição das próprias autoras do material:

Ao iniciar esta seção, em cada uma das unidades do livro, verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os aspectos gramaticais que estão sendo explicados. Se julgar conveniente, pedir a diferentes alunos que leiam as explicações e os exemplos fornecidos na seção. Desafiá-los a explicar, em suas próprias palavras as regras gramaticais propostas. Incentivar os alunos a ter esta seção como referência para os seus estudos e enfatizar a necessidade de voltar a ela para revisar e aprender mais, ao longo de todo o ano letivo. (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 11 – guia didático).

Com essa orientação das autoras fica claro o objetivo de tal seção que é o de servir para o aluno como um suporte e referência para quando, forem estudar tal matéria, tenham uma praticidade de leitura e interpretação do tópico, facilitando o processo da aprendizagem. Daí também se entende o fato de ser a única seção do material em língua portuguesa. Pensando mais uma vez que é um material didático feito por brasileiras com distribuição e público-alvo, majoritariamente de adolescentes na faixa dos 14 aos 17 anos também brasileiros, é que se utiliza de uma linguagem mais acessível, mais próxima à cultura dos aprendizes, e também mais atual. Talvez para a opinião das autoras, essa seja a seção mais importante, e o fato de ter nela um parâmetro para o tópico gramatical central da unidade, a língua portuguesa, nessa seção em especial, facilitasse a compreensão de algo que é considerado tedioso para muitos aprendizes de uma língua inglesa em contexto de não-imersão.

Continuando e finalizando nossa tríade de escopo linguístico-gramatical, inserido no material didático em três seções conjuntas, o “*Practice makes perfect*” vem tratar de forma prática, através de exercícios complementares o tópico explicitado nas outras duas seções anteriores a ela. É nesta seção que o aprendiz encontra oportunidade de exercitar o conhecimento que foi construído numa parcimônia professora-material-aluno, e que, muito provavelmente, tornar-se-á foco de um exercício, de uma avaliação ou trabalho, no qual a gramática será cobrada. Vejamos como tal seção aparece na unidade contemplada para exemplificação da estrutura didática do livro.

Figura 13 - Seção "Practice makes perfect" da unidade 5

1 For each profession below, circle the head and underline the modifier.

- airplane pilot
- career counselor
- English teacher
- ballet dancer
- electrical engineer
- web designer

2 Study the underlined groups of words in the excerpt below. In your notebook, draw diagrams to show their word order (use the example on page 95).

The logical-mathematical intelligence involves the capacity to think conceptually in logical and numerical patterns making connections between pieces of information. Learners who are good at it are always curious about the world around them, ask lots of questions and like to investigate problems scientifically. [...] they like to work with abstract concepts to discover the relationship of each to the other and to perform complex mathematical calculations.

Adapted from GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

3 Read another excerpt about multiple intelligences. Write the plural form of the nouns in parentheses.

[...] **Linguistic** – using _____ (word) effectively. These _____ (learner) like reading, taking notes in their _____ (class), making up poetry or _____ (story).

Interpersonal – understanding, interacting with others. These _____ (student) learn through interaction. They like group _____ (activity), _____ (seminar), _____ (debate), _____ (interview).

Logical-Mathematical – reasoning, calculating. _____ (Person) who excel in this intelligence like to experiment, solve _____ (puzzle), play with logic _____ (game), read about _____ (investigation), and solve _____ (mystery).

Adapted from <www.tccweb.org>. Accessed on Oct 18, 2012.

4 Write the words from the previous activity in the correct column according to the plural endings.

-s	-ies	-es	Irregular

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 98).

Nessa seção, temos num primeiro exercício uma atividade que reúne um tópico do vocabulário sobre profissões e os modificadores da gramática apresentada na unidade, o que mostra que a proposta em contextualizar sempre os exercícios num eixo temático uno por segmento didático é válido pela maneira que foi construído e pensado. No segundo exercício, os aprendizes utilizariam um caderno paralelo para fazer diagramas que mostrassem à questão da ordem das palavras. Revendo nossa própria descrição do LD, uma junção do conteúdo

gramatical, com o componente textual visto, o diagrama como gênero discursivo-textual também é explorado na mesma unidade didática.

No terceiro exercício que compõe a seção, vemos parte da gramática (o plural dos substantivos em inglês) com o tema da unidade (inteligências múltiplas), o que elenca e contextualiza toda a matéria, condensando-a numa só base conteudista. Por fim, no último exercício, já de forma mais tradicional, embora relacionado com o exercício anterior, os alunos devem dividir as respostas dadas no exercício anterior em categorias específicas e pré-definidas, de modo a refletir sobre a própria matéria, tendo talvez um caráter mais pragmático que os demais exercícios da seção.

Figura 14 - Fragmento da seção "*The way it sounds*"¹⁹ da unidade 5

1 Listen to the introduction of a game show. What is the focus of today's program? Check the correct option.

10

a An academic report about multiple intelligences.

b A quiz on multiple intelligences.

c A brief report about multiple intelligences.

2 Read the questions from the game show and check the correct answers.

Question 1 This great Brazilian racing driver was intelligent in so many ways, especially visual intelligence. He is still recognized for his exceptional talent and determination. Who is he?

César Cielo. Gustavo Kuerten, or "Guga". Ayrton Senna.

Question 2 People who have this type of intelligence are able to control their body and handle objects skillfully. Which intelligence is it?

Body smart. Picture smart. Word smart.

Question 3 This brilliant Brazilian athlete is the winner of two Olympic medals for sailing. Unfortunately, because of a serious accident he had one of his legs amputated. Who is he?

Lars Grael. Bruno Fontes. Amyr Klink.

3 Now listen to the complete game show and check your answers.

11

4 Listen to the game show once more and answer the questions below.

12

a What is the name of the game show host?

Alan Price. Jayden Price. Jordan Price.

b Who answered the second question?

Emily. Leah. Nobody.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 99).

¹⁹ "O som disso" (tradução nossa).

A próxima seção que se segue, posterior ao bloco de conteúdo e foco gramatical, tem por finalidade um estudo ainda sobre gêneros do discurso do tipo receptivo, no entanto, diferentemente das seções “*Reading beyond the words*” e “*Genre analysis*” que trabalham com textos escritos, o texto aqui viabiliza a compreensão oral do aprendiz, a partir de textos orais com temas relacionados à proposta da unidade. Em específico na unidade 5, o foco se dá em um tipo de programa de TV chamado “*game show*”, um gênero que se assemelha em estrutura ao questionário, porém tem a questão de ser propagado em diferentes mídias. Nessa seção, temos um elemento cultural presente nas questões do *game show* (exercício 2), elas dizem respeito aos nomes tratados que são de célebres brasileiros, o que até mesmo para um material de língua inglesa seria um tanto quanto incomum.

Quando nos voltamos para a seção subsequente, intitulada “*TalkActive*”²⁰, vemos uma continuação do estudo de gêneros do discurso, porém agora do tipo produtivo. Em outras palavras, o aluno produz um texto em linguagem oral, com o intuito de exercitar a fala em língua inglesa, colocando em prática o que foi discutido durante a unidade.

Figura 15 - Seção "*TalkActive*" da unidade 5

Play the game *Find someone who.*

Preparation

- Check the results of the questionnaire you answered on page 89.
- Complete the information below about yourself.

● My strongest intelligences: _____
 ● Things I'm good at: _____
 ● My favorite subjects: _____
 ● My hobbies: _____

The game

- Go around your classroom and find someone who has strong intelligences similar to yours.
- When you find three people who have the same intelligence(s) as you, sit together as a group.
- Talk to your group about your hobbies and your favorite subjects. What do you have in common? Take notes.

Sharing

- Share your findings with your class. List the things your group has in common. Then list the things that are different or unique to just one or two members of the group.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 100).

²⁰ “Conversa Ativa” (tradução nossa).


As autoras discorrem no guia didático (p. 4) sobre a importância da seção “TalkActive” para o aprendizado do aluno. Segundo elas tal seção, tem por objetivo desenvolver a capacidade de o aluno comunicar-se oralmente em inglês e assumir uma posição crítica em relação ao assunto dos textos escolhidos para esta seção. (...) O tema da unidade é o assunto propulsor para as situações formais ou informais de conversação e o gênero (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013), ou seja, o aluno passa a ter como base um padrão dialógico, no qual com auxílio do docente, ele deverá se basear para construir sua própria fala. Uma tarefa simples que corrobora a aprendizagem da habilidade de produção oral em língua inglesa.

São muitas as discussões sobre a questão do uso da língua estrangeira nas aulas de escolas regulares. Talvez pela crença existente em a escola ter alunos de diferentes níveis na língua estrangeira, ficaria difícil uma tarefa que uniformizasse uma prática oral que fosse suficientemente satisfatória e produtiva/rentável a todos. Não há, portanto, uma democratização da língua estrangeira em contexto de sala de aula numa escola regular em níveis fundamental e médio (e talvez nem no nível superior, sendo que muitos alunos ingressam com um conhecimento precário ou nulo de uma língua estrangeira). O posicionamento da professora frente a essa realidade, é o de simplesmente não realizar atividades do LD, ou adaptar para que eles exercitem de maneira mais simplista. Tal fato se baseia puramente na observação das aulas na fase de coleta, porém em nossa experiência pessoal em sala de aula, notamos que esse fato se consolida claramente. Uma seção com um propósito bem elaborado, no entanto, distante de um uso à altura. Vale salientar que não há culpados para isso, a não ser o desnivelamento de proficiência dos alunos que cursam o ensino básico em nível nacional.

Sobre a unidade 5, logo após a seção “TalkActive”, as duas últimas seções que encerram a unidade tratam de um fechamento a partir da revisão dos tópicos estudados e uma complementação da temática, com sugestões de filmes, websites, músicas, etc. São elas intituladas: “Self-assessment” e “Going beyond”²¹, ambas ilustradas a seguir como exemplo.

²¹ “Auto-avaliação” e “Indo além”, respectivamente (tradução nossa).

Figura 16 - Seções "Self-assessment" e "Going Beyond", unidade 5



AO FINAL DESTA UNIDADE, JÁ SOU CAPAZ DE

reconhecer os diferentes tipos de inteligência.	
identificar as características de questionários.	
identificar as características de diagramas.	
reconhecer e usar vocabulário relacionado a profissões.	
reconhecer e usar a ordem das palavras na oração (substantivos e modificadores) de maneira correta.	
reconhecer e usar o plural dos substantivos.	

Se você deixou de marcar algum dos itens na tabela de autoavaliação, procure no site deste livro atividades extras que o ajudem a praticar e consolidar os tópicos desta unidade.

Going Beyond

Movie

- *Senna*. 2010. Documentary. About the life and work of the triple world champion, his achievements on the track, and his quest for perfection.

Website

- Go to the following site to take a test on multiple intelligences: <www.bgfl.org/custom/resources_ftp/client_ftp/ks3/ict/multiple_int/questions/questions.cfm>. Copy down the code that identifies your diagram results. Print them out. Share them with your classmates. Accessed on Nov 14, 2012.

5
Objeto educacional digital

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 101).

Com base na figura acima é possível verificar que a forma como são colocados os tópicos sob a legenda “Ao final desta unidade, já sou capaz de...” deixa clara a relação dos assuntos tratados como habilidades a serem aprendidas numa aula de língua inglesa. As autoras buscam relacionar assuntos de cunho textual/gramatical com os respectivos usos comunicativos, de forma contextualizada. O objetivo é que os aprendizes vejam quais das matérias eles tem mais facilidade, eles conseguiram compreender, e quais estão com dificuldade, para que eles possam refletir sobre o próprio aprendizado, uma vez que a unidade abre espaço para tal tipo de reflexão. O que não foi consolidado, a sugestão que se tem é para que o aluno busque por atividades extras no website do livro para uma prática complementar e assim possa, de fato, alicerçar tudo o que lhe foi proposto. As autoras explicam que a seção do

Self-assessment deve ser vista por alunos e professores como um indicativo do progresso alcançado (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 10 – guia didático), um *feedback*²² que o próprio aluno dá com relação à sua performance durante a unidade.

A questão da inclusão do site como ferramenta auxiliadora do processo de aprendizagem, assim como também acontece com os “objetos educacionais digitais” (cujo ícone vem ao fim de cada unidade, conforme mostrado na figura anterior), demonstra como o meio digital está incluso na rotina dos estudantes. O uso destes meios corrobora com um aprendizado eficaz uma vez que aproxima aluno-matéria, e porque não dizer, professor.

A seção “*Going beyond*” tem como finalidade, junto com a seção de autoavaliação, trabalhar a autonomia do aluno com relação a sua aprendizagem a partir de sugestões de complementação do que foi tratado em sala de aula, e, portanto, em consonância com a temática discutida. As autoras esclarecem no guia didático que:

Também diretamente ligada ao processo de desenvolvimento da autonomia do aluno, oferece aos aprendizes oportunidades de escolhas diversificadas – sites, filmes e músicas – para aprender inglês além dos limites da sala de aula, por exemplo, fazendo uso expressivo das tecnologias digitais, principalmente dos recursos da internet. Pelas interações virtuais permitidas com o uso das tecnologias digitais, acreditamos que os alunos possam dialogar com outras culturas e desenvolver consciência crítica sobre a diversidade em outros modos de agir, decorrentes dos paradigmas culturais de cada comunidade. (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 5 – guia didático)

Ou seja, há nessa seção dois pontos importantes para a aprendizagem do aluno, a autonomia e o letramento digital. Ambos fatores justificados na fala das autoras e de fundamental relevância ao se tratar de uma conclusão da unidade, como um desfecho daquilo que foi tratado.

A unidade cinco se encerra desta forma, porém uma outra seção constituinte da estrutura de algumas unidades didáticas do material será nesse momento apresentada, porque é tão válida quanto qualquer outra das seções previamente expostas. A seção de nome “*Put it in writing*”²³ dialoga com a seção “*TalkActive*”, no sentido de ambas tratarem de produções textuais. Enquanto em uma é na modalidade oral, nessa seção a ênfase se trata da modalidade escrita. Tomemos como exemplo a seção “*Put it in writing*”, pertencente a sexta unidade do material, cuja temática trata-se de estratégias de estudo.

²² “Retorno” (tradução nossa).


²³ “Colocando na escrita” (tradução nossa).

Figura 17 - Fragmento da seção "*Put it in writing*" da unidade 6

Plan your writing.
 What to write: Tips for successful learning.
 Purpose: To come up with strategies that can help you learn English.
 Audience: Your classmates.

Complete the titles of the tips with the expressions below.

great photography saving money speaking in public



Brainstorm some ideas and make a list with the title "Tips for effective English learning."
 Use the checklist below to revise your list.

	Yes	No
1 It respects the characteristics of the genre.		
2 It meets my writing objectives.		
3 The language is appropriate to my audience.		
4 The text uses good grammar and punctuation.		

• If you checked *no* in any topic above, rewrite your email.

Publish your tips.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 115).

A parte de escrita cuja seção se encarrega faz com que os aprendizes tenham um contato com tipologias textuais diferentes e em sua produção fazem com que reconheçam o valor do texto num contexto social de uso. As autoras empenham-se em trazer propostas que possam ser vinculadas à comunidade do aluno, pensando na fase de publicação, colocando ao centro os envolvidos, elas veem a escrita como uma atividade social dependente não só dos contextos sócias em que é produzida e aos quais se dirige, mas também da colaboração dos indivíduos (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 5 – guia didático). Por intermédio de exercícios que viabilizam a compreensão da estrutura discursiva, sua organização e uma discussão acerca de elementos constitutivos de determinado tipo de texto, é uma seção inteligente no qual aprendizes praticam àquilo que foi proposto, de forma geral, na unidade como um todo.

São estas as seções-base que integram o material didático. Há no livro algumas seções especiais as quais tratam de assuntos paralelos e servem em sua grande maioria para um exercício mais livre da língua inglesa, independente de tópico, sequência, linearidade, avaliação, entre outros. São elas: “*Spot your talent*”, “*Self-study*”, “*Engage*”, “*Glossary*”²⁴ e “Simulados do Enem”. Algumas breves observações sobre as seções especiais residem no fato delas:

- Serem colocadas com uma periodicidade de a cada duas unidades;
- Aparecerem num formato similar à constituição do material, seguindo um mesmo padrão de exercício, embora de temáticas diversas;
- Enriquecerem o aprendizado do aluno com propostas e sugestões variadas;
- Não terem caráter de uso obrigatório, uma vez que fica a critério do docente a execução ou não delas.

Notamos que, por vezes, à professora-participante não fazia uso dessas seções, que uma questão que a própria alegava de tempo hábil, seria algo que provavelmente não caberia no cronograma semestral, previamente elaborado. Parte dos exercícios das seções “*Self-study*” e “Simulados do Enem”, eram cobrados como tarefa de casa, ou trabalho final, sendo que as notas chegavam até a serem usadas como menção de recuperação para os alunos que não atingiam a média de aprovação. Tais informações se sustentam na observação das aulas do professor-pesquisador em fase de coleta de dados, bem como reforçadas nas entrevistas com a professora-participante.

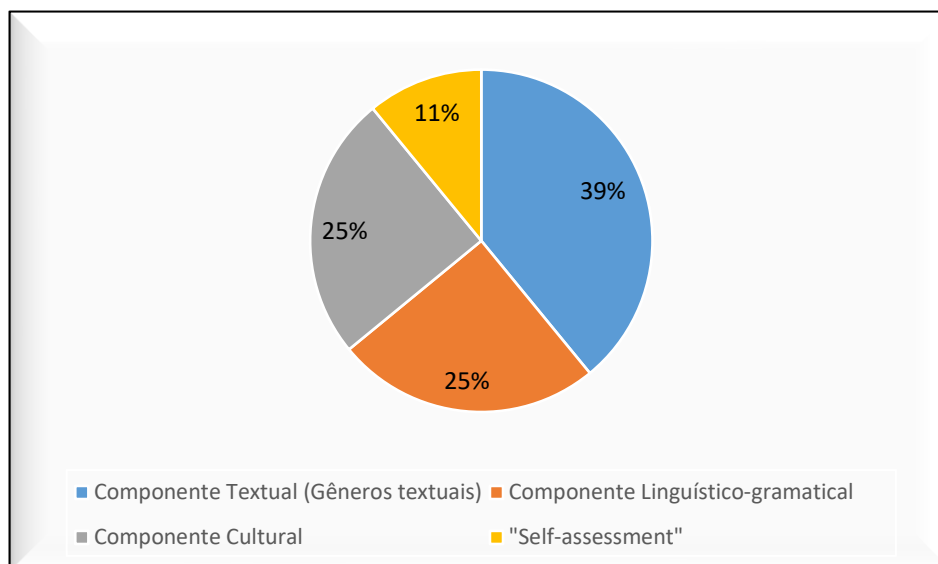
5.2 O componente cultural no material

Com relação ao procedimento de leitura e análise do livro e com base na discussão dos dados, destacamos algumas seções nele em que o componente cultural, tal como referenciado na seção teórica (ROZENFELD & VIANA, 2011; KRAMSH, 1993; BRASIL, 2014; MORAN, 2001; DA MATTA, 1999; BAUMAN, 2013) que realmente primam pela cultura. O material apresenta durante as unidades focos diversos em cada uma das seções que as formam. Reunimos cada uma das vertentes do material de modo a compor uma estruturação tríplice, sendo, dessa

²⁴ “Encontre o seu talento”, “Autoaprendizagem”, “Engajar” e “Glossário”, respectivamente (tradução nossa).

forma, as principais: o componente gramatical, os gêneros textuais (textualidade), e o componente cultural, tal como esboçado no diagrama a seguir:

Gráfico 1 - Organização da unidade por entre três eixos conteudísticos centrais mais a seção de auto avaliação (“*self-assessment*”) colocada ao final de cada unidade do livro



Fonte: elaboração própria

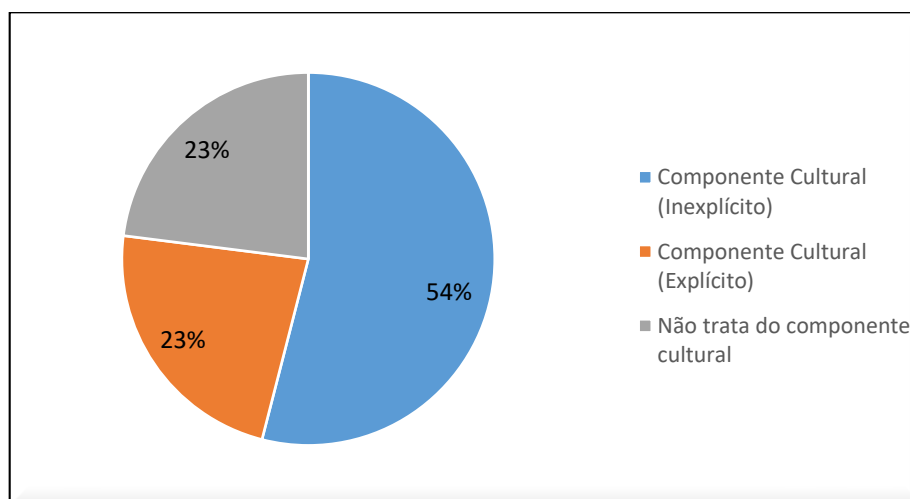
A partir do gráfico apresentado, podemos ver que o componente cultural está em desigual proporção aos demais eixos de conteúdo inseridos no material. Tal formulação se deu na quantidade de seções existentes em cada uma das unidades do livro. Desse modo, e fazendo um panorama de como o livro se organiza, é possível dividir ainda mais cada um dos componentes para que se visualize o livro num todo e como cada uma das seções apresenta como finalidade educativa, seus objetivos e preocupações. Assim sendo, temos em um primeiro seguimento as seções que têm por primazia o componente textual, ou seja, os gêneros do discurso, são elas: “Reading beyond words”, “Genre Analysis”, “Vocabulary”, “The way it sounds”, “TalkActive” e “Put it in writing”. Como um segundo seguimento, observam-se seções nas quais o foco é o componente gramatical, são elas: “Grammar”, “In other words”, “Practice makes perfect”. Logo em seguida, o foco maior da nossa observação, as seções que têm na sua quase totalidade uma preocupação maior com o componente cultural que são: “Abertura”, “Have your say” e “Going beyond”.

Algumas observações são pertinentes para o entendimento do mecanismo do material utilizado. A parte no gráfico indicada como “*Self-assessment*” é também correspondente a uma parte homônima do livro que tem por finalidade: “oferecer oportunidades para (...) avaliar seu

próprio progresso de aprendizagem de inglês nas unidades estudadas.” (DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R., 2013, p. 6), de modo que não foi contemplada na análise por não haver o componente cultural inserido nela. As demais seções cada uma com sua finalidade em específico tratam de um dado assunto, tendo por objetivo um elemento maior, categorizado nas demais partes do gráfico.

Das treze seções que se constroem para formar cada uma das oito unidades do livro, três apenas apresentam o componente cultural de modo explícito, colocando-o em destaque. As demais (com exceção do “Self-assessment”) apresentam, por algumas vezes, o componente cultural implícito por entre os conteúdos, as imagens, legendas, tópicos ou exercícios, o que lhes dá uma certa volatilidade, o que vemos como um fato significativo para a composição do todo. Afinal, partimos do pressuposto que língua e cultura são elementos a serem trabalhados em conjuntos, e não dissociados entre si (DOURADO; POSHAR, 2010). Cada uma das seções foi analisada e a leitura corroborou para uma investigação do componente cultural estando ele explícito ou implícito. Daí a montagem de um segundo gráfico que coloca de um lado o componente cultural explícito e o componente cultural inexplícito, também já tratado na seção de discussão dos dados:

Gráfico 2 - O componente cultural distribuído pela unidade didática



Fonte: elaboração própria

A partir do segundo gráfico é possível verificarmos, dentre as seções, aquelas que contém o componente cultural de modo explícito, que são as já supracitadas do gráfico anterior, a saber, Abertura, “*Have your say*” e “*Going beyond*”. Nas seções em que o componente cultural fica totalmente externo ao propósito educativo, não aparecendo em momento algum e

nem fazendo qualquer tipo de inferência, são: “*Self-assessment*”, “*Grammar*” e “*Put it in writing*”. Podemos verificar que nada se explora do componente cultural tanto na diversidade do livro quanto nas aulas observadas pelo pesquisador-responsável, o foco delas são outros que não cultura. Vale ainda ressaltar que dessas, a primeira não condiz com nenhum dos eixos centrais previamente observados, e a última seção que não se encontra presente em todas as unidades do livro.

O que chama nossa atenção de modo peculiar é o que diz respeito às seções em que o componente cultural aparece de modo subjacente, ou seja, mesmo que de modo não evidente, ele contém abertura para discussões amplificadoras, atividades extraclasse ou até mesmo comentários em que o componente cultural aparece tacitamente. Dentro das sete seções incluídas no gráfico dois como tendo o componente cultural implícito, três delas apresentam algo de cultural em todas as unidades assistidas na fase de coleta de dados, que são: “*Vocabulary*”, “*Reading beyond words*” e “*The way it sounds*”; nas demais, o componente cultural aparece em algumas delas, o “*Genre analysis*” (unidade 7), “*In other words*” (unidade 6), “*Practice makes perfect*” (unidade 7) e “*Talkative*” (unidades 7 e 8). Uma vez analisada a recorrência do componente cultural no material didático, bem como as respectivas seções do material que as contém, partimos para uma análise de umas das unidades observadas para que se tenha uma perspectiva de como o livro traz a sucessão de assuntos e temas no qual por entre eles é discorrido tópicos culturais.

5.3 O uso do material pela professora

Após a coleta dos dados, que consistiu na observação das aulas e registro em notas de campo, entrevistas realizadas com a professora-participante antes e após as observações das aulas e análise do material didático de forma linear como um todo, olhamos para cada uma das unidades e suas subdivisões em seções e exercícios, e a partir desse ponto foi observado que o elemento cultural, tal como é tratado no capítulo do referencial teórico, está inserido de forma não homogênea, ou seja, não é colocado igualmente por entre as unidades didáticas e por nuances (tratando de aspectos culturais variados). O que vai enfatizar ainda mais isso, e que também irá atribuir valores a esse elemento cultural é a própria professora que, por vezes, insere-o em sua aula de modo bastante prático. É também a partir dessa fase que, triangulando os dados obtidos, pudemos notar algumas semelhanças, alguns padrões e, inclusive, a falta deles quando significativa para o proposto da pesquisa. Vamos, a seguir, descrever aquilo com que nos deparamos durante o processo de análise, discutindo sempre de que maneira tais

informações corroboram para que se tenha um respaldo teórico válido e qual o uso deste elemento, pergunta-chave do nosso trabalho.

Foram levantadas quatro categorias a partir do que analisamos do material, do que foi observado nas aulas assistidas e depois retomado nas entrevistas a fim de se ter uma visão da docente sobre cultura no ensino/aprendizagem de línguas (e mais especificamente, no material didático). As aulas observadas no período de agosto de 2017 a novembro daquele mesmo ano englobaram as unidades 5 a 8 do material, o que serviu de recorte para que nos voltássemos para uma análise e discussão dessas quatro unidades, excluindo as quatro primeiras, uma vez que não foram observadas aulas do primeiro semestre no qual as unidades iniciais foram trabalhadas. É importante salientar esse ponto, uma vez que outras categorias poderiam ser notadas, caso nos expandíssemos para todas as oito unidades temáticas que compõem o material e caso tivéssemos acompanhado aulas da professora durante todo o ano letivo.

Como percurso que pretendemos seguir para expor os dados colhidos, iniciaremos com a análise do material, e a partir dele triangularemos as informações com as observações feitas (registradas por intermédio de notas de campo) e com as falas da professora gravadas em entrevistas e transcritas. Vale ressaltar que é esse mesmo percurso o que seguimos para a execução da pesquisa.

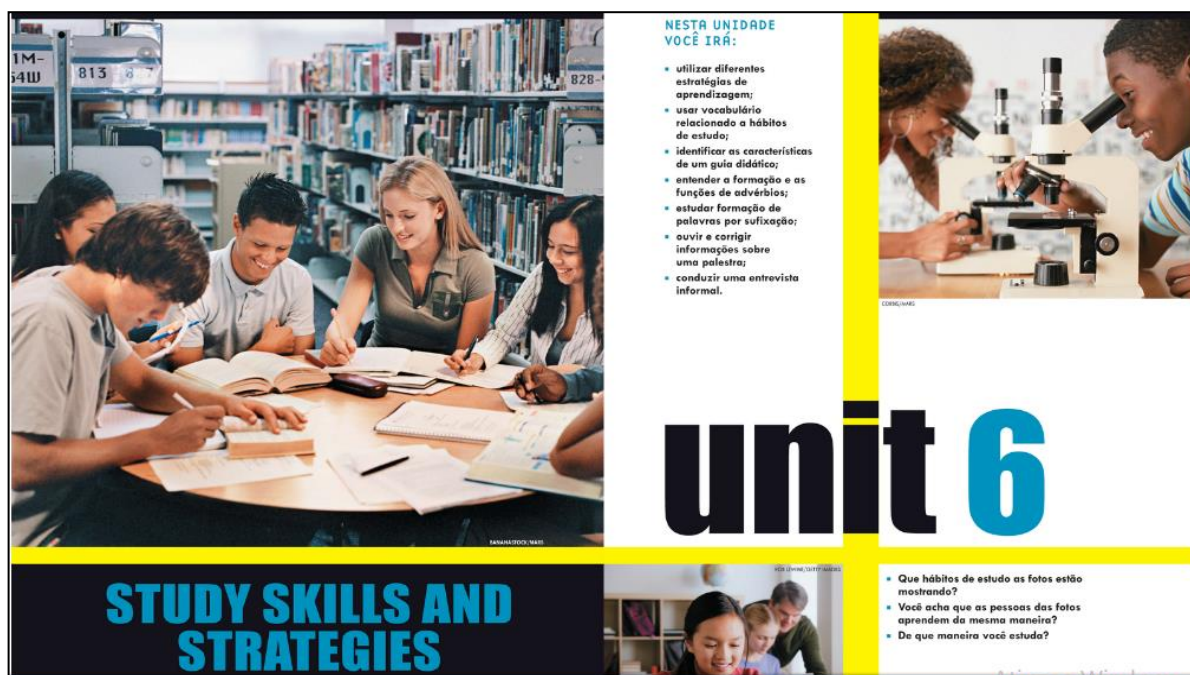
Sendo assim, os quatro eixos temáticos que vamos discorrer sobre se baseiam numa análise nossa de cunho interpretavista dos dados. São elas: 1) o elemento cultural nas tarefas de “engage” (HARMER, 2007); 2) a interculturalidade no material (LIDDICOAT; SCARINO, 2010); 3) a cultura e a aproximação com o universo do adolescente e 4) a cultura implícita. Esse último baseia-se em sua maior parte do uso particular que a professora fez do material. Começamos, pois, nossa análise pela primeira das categorias apresentadas, categoria essa que se embasa numa teoria bastante difundida na área de ensino/aprendizagem de línguas que é a noção de atividades de engajamento, “Engage” (HARMER, 2007).

5.3.1 O elemento cultural nas tarefas de “Engage”

Em cada uma das unidades há uma seção de abertura que se encarrega de trazer para o aluno uma prévia do que será tratado na unidade, segundo as autoras colocam na seção “Conheça seu livro” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 4). A seção de abertura contém imagens que irão colocá-lo (o aprendiz) em contato com o tema da unidade, juntamente com perguntas que o levarão a explorar essas fotos (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013). É a partir desse momento,

que vemos o uso do componente cultural incluso nas representações imagéticas, que é reiterado nas perguntas, ativando o conhecimento prévio do aluno e o trazendo para dentro do contexto de sala de aula e da temática proposta. A seguir, a figura nos mostra um exemplo de como tal abertura é posta de forma padronizada no material.

Figura 18 - Abertura da unidade 6



Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 102-103).

O elemento cultural aparece nas aberturas representando uma diversidade cultural expressa pelas imagens e durante o uso pela professora em pontuar isso durante suas aulas a cada início de unidade, tal como registramos em nota baseados no que foi visto das aulas assistidas. Essa seção do livro nos remeteu à noção de “engage” (HARMER, 2007), tão difundida na área de ensino.

Jeremy Harmer, professor inglês renomado na área da LA e na área da educação, discorre em seu livro “*How to teach English*”²⁵ (2007) sobre o conceito de “engage” enquanto etapa organizacional de uma aula de línguas. Segundo o autor:

(...) things are learnt much better if both our minds and our hearts are brought into service. Engagement of this type is one of the vital ingredients for successful learning. Activities and materials which frequently engage students include: games (depending on the age of the learners and the type of game),

²⁵ “Como ensinar inglês” (Tradução nossa)

music, discussions (when handled challengingly), stimulating pictures, dramatic stories, amusing anecdotes, etc.²⁶ (HARMER, 2007, p. 52)

A partir de tal afirmação fica claro que o intuito de se colocar imagens e questões que se ampliam para um diálogo maior é expor o aluno a algo que será trabalhado em sala de forma que ative nele um conhecimento prévio, e que seja, de certa forma, trazido para o tema daquela unidade em específico, fazendo-o pensar sobre o assunto. Tal seção de abertura vem como uma seção de boas-vindas, e cabe ao docente explorar ou não sua potencialidade.

Consideramos tarefas de “*engage*” importantes, pois, pensando na aula de línguas como um todo, funcionam como um dispositivo de ativação para que os alunos entrem, de fato, no contexto da aula. Nas seções de abertura isso fica muito claro, e seria esse também o seu objetivo.

Em uma seção, logo após a abertura, um complemento dessa discussão inicial ganha força, e é nesse momento que a interação passa a ser o termo chave. Conforme as autoras expõem no guia didático (material esse disponível somente para os professores), a seção intitulada “*Have your say*”²⁷, que já aparece nas páginas seguintes à abertura, propicia oportunidades para que os alunos discutam sobre os aspectos de conteúdo e socioculturais da unidade e mobilizem seu conhecimento anterior sobre padrões de organização textual, aprendam vocabulário novo (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2013, p.3). A partir de tal colocação, vemos que até mesmo uma seção após a abertura, a preocupação em engajar o aluno é reforçada num momento em que a interação ganha relevância durante a realização das atividades de aprendizagem (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2013, p.3).


A figura a seguir serve como exemplo, ilustrando como aparece a seção “*Have your say*” na unidade 6, na qual o aluno discutiria sobre locais mais apropriados para estudos, estratégias de estudo e a importância desses elementos para o processo de aprendizagem.

²⁶ As coisas são aprendidas de forma muito melhor se ambas nossas mentes e nossos corações forem trazidas à serviço. Engajamento desse tipo é um dos ingredientes vitais para o sucesso do aprendizado. Atividades e materiais que frequentemente engajam os alunos são: jogos (dependendo da idade dos aprendizes e do tipo de jogo), música, discussões (quando postas de forma desafiadora), imagens estimulantes, histórias dramáticas, anedotas divertidas, etc. (Tradução nossa)

²⁷ “Tenha a palavra” (Tradução nossa)

Figura 19 - Seção “*Have your say*” da unidade 6

1 Look at the following rooms. Check the one that is appropriate for studying at home.




2 Discuss and justify your choice in activity 1. What are the characteristics of an appropriate place for studying?

3 Check the advantages of a well-organized study room.

<input type="checkbox"/> The student is free from distraction.	<input type="checkbox"/> It helps the student focus on priorities.
<input type="checkbox"/> The student is less productive.	<input type="checkbox"/> It helps the student concentrate.
<input type="checkbox"/> It helps the student not to waste time.	

4 Look at the photos below. Then answer the questions and discuss your answers with a classmate.



In your opinion, are these places appropriate for studying? Why?

What learning strategies are the people in the photos using?

Do you use these strategies to learn English? Why?

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 104).

As imagens apresentadas inferem também uma pluralidade cultural existente ao retratar, por exemplo, locais diferentes, indivíduos de diferentes gêneros, o que suscitaria em uma maior escala uma discussão pertinente ao tema e as concepções dos aprendizes. Ambas as seções do livro, a abertura e a “*Have your say*” trazem exercícios que promovem o engajamento do aluno nas temáticas das unidades, e, por vezes, a professora utilizava disso como engajamento para a aula em si, quando tais tarefas eram feitas no início da aula.

Harmer (2007) salienta ainda, com relação à importância do engajamento do aluno, que tal fase é significativa pois, torna-se responsável por liderar as demais fases da aula, que dela

dependeriam para um aproveitamento mais eficaz. As outras fases seriam, segundo o autor, a fase de estudo e de ativação.

The reason why this element is so important in teaching sequences, therefore, is that when students are properly engaged, their involvement in the study and activation stages is likely to be far more pronounced, and, as a result, the benefit they get from these will be considerably greater.²⁸ (HARMER, 2007, p. 52)

Com base no excerto acima temos que uma vez que os aprendizes se encontram engajados em algo, o processo de aprendizagem torna-se mais produtivo, e a matéria flui de maneira mais rápida. Atrelando tal fato com o elemento cultural presente, o próprio processo transfigura-se para algo que a nosso ver é ao mesmo tempo lúdico e crítico, lúdico no sentido de prover uma prática linguística, não voltada ao formalismo tradicional de metodologias mais conservadoras, e crítica no sentido de munir o aprendiz de uma reflexão que faz com que reflita a sua própria visão de mundo, seu lugar no mundo, e o lugar ocupado pelos demais a sua volta. Tomemos agora um exemplo de como a professora faz o uso do elemento cultural nas tarefas de “engage”.

Figura 20 - Seção de abertura da unidade 5

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 86-87).

²⁸ A razão pela qual esse elemento é tão importante para sequências didáticas, portanto, é que quando os alunos são devidamente engajados, o envolvimento deles nas fases de estudo e ativação tende a ser muito mais notável, e, como resultado, o benefício que eles obterão será consideravelmente maior.

A quinta unidade do livro traz como temática central a questão da teoria das inteligências múltiplas, bem como características das pessoas que se relacionam a cada uma delas. Partindo da figura acima representada, vemos que a seção de abertura da unidade 5 engaja o aluno na temática sobre múltiplas inteligências, retratando através de imagens três indivíduos famosos em diferentes categorias. Logo nas páginas introdutórias (p. 86 e 87) temos a imagem de três figuras de destaque, cada qual na sua área afim. Alan Fonteles Cardoso Oliveira, brasileiro e campeão atleta paraolímpico; Maurício de Sousa, cartunista brasileiro, criador da Turma da Mônica; e Mark Zuckerberg, nova-iorquino e criador do Facebook. A discussão inicial se dá através das habilidades que as pessoas colocadas têm e uma possível comparação entre si.

A escolha das próprias celebridades em si é algo que poderia gerar um estudo das relações interculturais existentes e o porquê de serem estas as ilustradas na seção de abertura. No entanto, pautemo-nos no uso que a professora fez dessas imagens e o modo como guiou a discussão para engajar os aprendizes.

Segundo trechos do diário de campo, em aula no dia 02 de agosto de 2017, a professora “apresenta aos alunos as imagens do livro, pergunta se conhecem as pessoas das imagens e o que sabem sobre elas, daí ela guia-os para as questões da página 87 e faz a discussão direcionada a toda sala, depois disso ela fala do tema da unidade e lê com os alunos os objetivos da mesma”. Vemos que a professora tem aí um procedimento de engajamento através das imagens, ativando o conhecimento prévio do aluno, para só então adentrar nas especificidades da unidade, sua temática, seu título e seus objetivos.

Em entrevista final, a professora afirma que por vezes, ela não só promove discussões ao início das unidades, para engajar os alunos na nova temática, como também utiliza do componente cultural como forma de se iniciar a própria aula, tal como é visto a seguir no trecho destacado:

Pesquisador: Além das perguntas que *costuma* aparecer na abertura das unidades, você também tinha o hábito de começar algumas aulas fazendo *tipo* um debate, fazendo perguntas também *pros* alunos. Qual a finalidade?

Professora: É, eu fazia isso, porque assim era um jeito de começar a aula, já iniciando pra depois fazer a leitura dos textos, dos exercícios. (Trecho de entrevista final, realizada em 04 de fevereiro de 2018)

Ou seja, a professora tinha consciência de que, partindo de perguntas os alunos estariam se voltando para a aula e seu conteúdo, iniciando a leitura de textos, exercícios escritos, etc. Tal como a teoria de Harmer (2007) sobre “engage” propunha.

5.3.2 A interculturalidade no material

A interculturalidade, tal como referenciada no capítulo do aporte teórico, pode ser resumida de forma bastante concisa no seguinte excerto de acordo com Volkmann et al. (2002, apud ROZENFELD; VIANA, 2011, p. 266):

(...) a capacidade e habilidade de aprendizes de LE, e de forma geral, de atores envolvidos em um encontro intercultural, de conhecer as diferenças entre a cultura-alvo e a própria, de reconhecer essas diferenças em situações concretas e de desenvolver estratégias para lidar de forma compreensiva com os costumes da outra cultura.

Partindo desse conceito, identificamos a interculturalidade no material de modo a levar o aluno a uma reflexão sobre sua realidade cultural, sua comunidade e nação, em comparação com a cultura de demais países apresentados no material. Ou seja, cria-se um mecanismo de compreensão que gera uma integração cultural entre o “eu” e o “outro”, aproximando-os. A interculturalidade, nesse ponto, é colocada em exercícios, sugestões para o professor, textos verbais e não-verbais, conteúdos e temáticas tratadas pelas unidades didáticas, seções, etc. Conforme percebeu-se durante a análise do material mediante as aulas observadas, a interculturalidade é vista como um recurso que desperta o interesse do aluno na aula e enriquece as discussões.

Segundo o próprio guia didático, é preconizado o uso do elemento intercultural estando ele nos pilares essenciais à coleção, dentro do chamado “letramento crítico”²⁹, sendo que tal elemento também previsto nas leis e portarias regimentais voltadas à educação básica no Brasil. As autoras do livro explicitam que questões relativas ao poder conferido pelo conhecimento acadêmico e pela situação socioeconômica, à identidade, à cidadania, às relações interculturais, à presença do pluralismo cultural e ao respeito pela diversidade também são consideradas (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 6 – guia didático). Uma importante observação feita pelas

²⁹ Segundo definição de Menezes de Souza (2011, p. 293), “O Letramento Crítico oferece a esse indivíduo (o aprendiz) a possibilidade de conscientização e o leva a refletir e a perceber como [...] aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes [...] letramento crítico é ir além do senso comum; fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro.”

autoras, concerne a presença do pluralismo cultural no material, não havendo, por exemplo, uma cultura-alvo em específico para o processo do intercultural. Ou seja, trabalha-se com culturas diversas e, diferentemente do que alguns materiais de inglês costumam trazer, não só com a cultura de países anglófonos, por exemplo.

Condensando um pouco do que foi tratado anteriormente, temos que a interculturalidade no material aparece de modo a conscientizar o aluno da cultura do “outro” num processo comparativo com sua própria cultura. O aluno passa a ter aí um mecanismo cognitivo que geraria como consequência, a desconstrução de estereótipos, reflexão sobre preconceitos, uma possível mudança de visão positiva para o seu crescimento pessoal, além de uma autoconsciência de sua realidade cultural. O conhecimento acadêmico também se apresentaria como produto da interculturalidade, embora seja o foco de somente algumas seções ou unidades do material didático, enquanto o uso maior e mais dinâmico do elemento intercultural residiria mesmo como pilar do letramento crítico. A seguir, temos um exemplo desse uso do material em sala de aula:

Figura 21 - Trecho da seção “*Genre Analysis*” da unidade 7

2 Match the sound words / expressions to what they represent.

3 How are the sounds in the previous activity represented in your country?

a _____

b _____

c _____

d _____

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 130).

A figura acima traz dois exercícios da seção “*Genre analysis*” da unidade 7 do material, que trata de meios digitais e tecnologia como seu eixo temático. Por se tratar de uma seção que faz uma análise de um gênero discursivo em específico, no caso da unidade referida o gênero em destaque é a tirinha, a ênfase se dá na questão linguístico-discursiva, ou seja, num estudo do texto, sua estrutura e linguagem. Através de quadrinhos retirados de duas tirinhas, tem-se numa situação (quadrinhos A e B) na qual o pai apresenta dificuldades em realizar tarefas em um computador e sua filha rapidamente faz tudo o que ele desejava em pouco tempo, e em outra situação (quadrinhos C e D) uma garota propõe um encontro do clube de ecologia, e os demais colegas riem dela pela sugestão feita, porque são todos obcecados por dispositivos eletrônicos e em estar conectado à *web*, fato que num encontro do clube os impediriam de utilizar a tecnologia e se desconectarem, mesmo que por um dia. Na temática do exercício dois pede-se para relacionar a representação dos sons onomatopéicos com o que eles representariam. No entanto, quando nos voltamos para o terceiro exercício³⁰, vemos um uso do elemento intercultural no processo de ensino/aprendizagem.

Ao relacionar os sons, elemento típico e característico de gêneros como tirinhas e histórias em quadrinhos, com o que eles expressam em cada uma das situações (proposta do exercício 2), os aprendizes fazem um exercício de leitura e interpretação, e por vezes, por inferências chegam a um resultado no que diz respeito a representação gráfica destes sons em língua inglesa. Já no exercício 3, ao se questionar: “*How are the sounds in the previous activity represented in your country?*”³¹ o processo que se objetiva é que o aluno faça um paralelo com a representação, mesmo que relacionado a língua, mas de algo que é intercultural, uma relação textual-verbal com algo que é contraposto: os sons onomatopéicos no Brasil e num geral, de países que se utilizem da língua inglesa na publicação e distribuição de gibis, por exemplo.

O uso do elemento intercultural fica ainda mais evidente na fala da professora, que conforme registrado em nota de campo, na aula do dia 27 de setembro de 2017, ela:

“pergunta se eles têm o hábito de ler gibis, histórias em quadrinhos e se eles já fizeram a leitura dos mesmos tipos de texto só que em Inglês, alguns deles responderam afirmativamente a primeira questão, embora apenas um alegou ter lido o mesmo tipo de texto em língua inglesa”. (Excerto retirado de registro em diário de campo, no dia 27 de setembro de 2017).

³⁰ Como os sons da atividade anterior são representados em seu país? (Tradução nossa)

³¹ “Como os sons da atividade anterior são representadas no seu país?” (Tradução nossa).

A professora busca de uma forma comparativa, no hábito de leitura dos alunos, uma correspondência com o mesmo tipo de texto entre as duas línguas, e segue para isso da sugestão do guia didático.

O gênero tirinha não é desconhecido do aluno de Ensino Médio; portanto, algumas das características do gênero exploradas são facilmente reconhecidas pela maioria dos alunos (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 25 – guia didático). Em outras palavras, é ativado o conhecimento prévio por intermédio de um questionamento que a professora faz inicialmente e que tem por base, o fator intercultural.

Como sugestão, o material aponta um possível trabalho interdisciplinar com outras disciplinas da área de linguagem, tais como, a própria língua portuguesa ou até mesmo a língua espanhola. A sugestão não é seguida pela professora uma vez que o fator tempo influenciou na organização de seu cronograma, fato que é retomado na entrevista final com ela em 04 de fevereiro de 2018:

Pesquisador: Sobre a aula do dia 27 de setembro, quando foi comentado sobre as tirinhas, tinha um exercício de onomatopeias, *tá* lembrada?

Professora: Sim, *tô* vendo aqui. (Com o livro em mãos na página correspondente a aula destacada)

Pesquisador: Então, tinha uma sugestão de trabalho interdisciplinar com o português, até o espanhol. Mas por que motivo o trabalho da sugestão não foi passado *pra* turma?

Professora: É por causa do tempo, sabe, cronograma muito apertado como te falei, daí não dá *pra* passar tudo, “malemal” o que já tem de atividade no livro, quem dirá propostas extras. (Trecho de entrevista final, realizada em 04 de fevereiro de 2018)

Ela se justifica mais uma vez alegando o pouco tempo disponível para trabalhos complementares. É importante ressaltar que esse discurso não é exclusivo da professora, mas também de muitos docentes que trabalham com o ensino escolar básico, baseando-nos em nossa própria experiência profissional.

Fica claro com o exercício citado anteriormente como é feito o trabalho com interculturalidade a partir do uso dos elementos, seja na fala da professora, seja a partir de propostas interdisciplinares, seja através de exercícios. Tudo é válido quando se objetiva e soma com o aprendizado do aluno.

A interculturalidade também ficou evidente no uso que a professora fez durante a execução de um exercício da unidade 6, no qual, tendo o foco em diferentes estratégias de estudo, ressaltou a questão do aprendizado da língua inglesa como LE. O enunciado da questão, conforme mostrado em imagem que se segue, dizia o seguinte: “Quais seus pontos fortes como um aprendiz de Inglês? O que você pode melhorar? Como?” (tradução nossa). A partir dessas indagações, o aluno deveria refletir sobre sua própria técnica, caso a tivesse, e deveria relatar, como ela se dá e o que poderia vir a fazer para aperfeiçoar-se ainda mais.

Figura 22 - Fragmento da seção "Reading beyond the words", da unidade 6

5 Classify the sentences into the two categories below.

A good learners

B inefficient learners

a They believe in their ability to learn a language.
 b They persist with a strategy independently of their result.
 c They are conscious of the strategies they use for learning.
 d They perform badly and feel discouraged because of it.
 e They don't take responsibility for their learning.

6 What are your strengths as an English learner? What can you improve? How?

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 106).

A questão 6, anteriormente mencionada, quando colocada pela professora em sala de aula, acarretou em uma discussão sobre quais estratégias um falante nativo de língua inglesa usaria ao se aprender a língua portuguesa, e como essas estratégias se assemelhariam às que os alunos brasileiros utilizariam. O excerto da nota de campo transcrita a seguir retrata justamente esse ponto:

No exercício da página 106, a professora traduz a questão 6, sobre as melhores estratégias para se aprender inglês. Logo que alguns deles dão as respostas (pessoais), ela refaz a pergunta, voltando-se para a situação contrária. Ou seja, como “norte-americanos” aprenderiam o português. (Excerto retirado de registro em diário de campo, no dia 30 de agosto de 2017).

É possível observarmos que, a estratégia utilizada pela professora colaborou inclusive para uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem do aluno (meta-aprendizagem). A interculturalidade reside no fato de o exercício em seu uso promover uma “ponte” entre a cultura do “eu” e a cultura do “outro”, repensando logicamente essa relação. Fato esse que pode ser notado pelos comentários dos alunos em sala mediante o questionamento da professora.

5.3.3 A cultura e a aproximação com o universo do adolescente

Em decorrência do perfil de sala de aula do mundo globalizado, táticas pedagógicas antes usadas já não são mais tão eficazes hoje. Segundo Marilda Aparecida Behrens (1999, p. 386):

Os avanços tecnológicos e científicos provocaram mudanças na sociedade. A grande velocidade e o impressionante volume de informações que são produzidos, além da facilidade de acesso a elas, tornam os paradigmas conservadores e obsoletos. O final do século 20 caracteriza-se pelo advento da sociedade do conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento. Esse processo de mudança afeta profundamente os profissionais de todas as áreas do conhecimento e, por consequência, exige o repensar dos seus papéis e suas funções na sociedade (...). Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido.

Ou seja, é justamente com o advento das tecnologias e da grande revolução da era das comunicações que a forma como é pensado o ensino sofre grandes modificações. Segundo o excerto isso não se deu somente no campo da educação propriamente dito, mas também em todos demais setores da sociedade que passaram a refletir mais sobre suas funções para que, dessa forma, se fizessem as mudanças necessárias para que pudessem estar atualizadas. O cenário encontrado, mesmo há aproximadamente 20 anos (data de publicação do artigo da autora), ainda persiste nos dias de hoje.

Em se tratando mais especificamente da área de ensino/aprendizagem, muita coisa mudou, porque a sala de aula já não é mais a mesma de 40 ou 50 anos atrás. Hoje em dia, o perfil do aluno também já não é o mesmo, e de certa forma, nós como seres humanos também já não somos os mesmos. A dinamicidade, a interatividade, a praticidade e a inovação trouxeram impactos tanto no sentido positivo quanto negativo, tudo o que é novo de certa forma choca, e com o advento da internet, por exemplo, não foi diferente. As mudanças foram profundas que até a forma de se pensar sofreu alterou-se drasticamente. Houve uma mutação

da essência num processo que foi de fora para dentro, transformando o perfil do aluno na comunidade, no lar, na escola, e em todos os tipos de estratificações.

O jovem do mundo atual já não possui os mesmos ideais de outrora, ele já não teve a mesma formação e crescimento das gerações X e Y, e o que hoje é chamado de geração Z³². De uma geração para outra, muitas foram as modificações no agir e no pensar. O que antes era visto como algo impactante hoje em dia já não surte o mesmo efeito, já não choca mais tanto, como se ficássemos mais alheios às coisas que acontecem ao nosso redor, claro, de maneira não generalizada, as mudanças vieram para o desenvolvimento global do ser em seu ambiente.

O perfil desse adolescente mudou de forma drástica, a necessidade de autoafirmação nunca se tornou tão presente. Atualmente, a divisão em “tribos”, grupos diferentes no ambiente escolar determinado por interesses e gostos mútuos, e mais que isso, a necessidade gritante de status, fizeram do jovem hoje mais egocêntrico, todavia há exceções. Num panorama geral, a escola teve que se readaptar para trazer esse adolescente para o contexto da sala de aula, para a realidade do aluno. Carrano (2008, p. 183) coloca da seguinte forma sua visão do adolescente na escola contemporânea:

Parto do princípio de que muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos. Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares.

Segundo o excerto, o autor prega que o docente, bem como representativo de todo o espaço escolar, deva trazer esse adolescente para dentro do ambiente educacional, proporcionando uma prática de ensino condizente à realidade do aprendiz, até mesmo como mecanismo facilitador da compreensão dos conteúdos. Em outras palavras, a relação professor-aluno deve ser próxima para que, tanto pela afetividade quanto pela identificação daquilo que é construído em sala de aula, seja de fato consolidado por esse aluno, e gere uma empatia nele.

³² Segundo o sociólogo Maxiliano Meyer (2014), a chamada geração X, é aquela dos nascidos após o baby boom nos EUA, entre as décadas de 50 a 70, por vezes considera-se até os nascidos em 1982. Por geração Y, aqueles que nasceram em fins dos anos 70 e início dos anos 90. E geração Z, os nascidos entre os anos de 1992 a 2010, também denominados de “nativos digitais”.

O material tem uma preocupação com isso ao passo que traz em suas temáticas, exemplos e discussões, elementos pertencentes ao universo desse jovem, fazendo com que se caracterize como um material atual e moderno. O próprio PNLD (2015) prevê que os materiais escolhidos tenham uma preocupação em cuidar do interesse desse aluno, algumas questões colocadas como norteadoras da escolha da melhor coleção pelo docente são:

Oferece textos (escritos e orais) sobre temas que você e a sua equipe consideram mais apropriados aos interesses dos seus alunos? / Propõe atividades que permitam aos alunos estabelecer, com mais solidez, relações com suas experiências e seus conhecimentos acumulados? / Traz um conjunto maior de atividades atraentes para os alunos, que possibilite um maior engajamento de todos? (BRASIL, 2015, p. 8)

É notável que o aluno seja colocado no centro como protagonista de sua aprendizagem, e, portanto, o foco tanto na dinâmica da aula, quanto na composição e estrutura do material é pensado no aluno. As autoras focam no adolescente como público-alvo de sua coleção e trazem no LD, tipologias textuais atuais, como por exemplo, o blog, ferramentas de estudo digitais, dicas de filmes, músicas e websites que complementariam as matérias vistas em sala de aula, e trazem para o docente, dicas e sugestões que facilitam a aproximação com esse público jovem, fato que por vezes, por uma diferença de idade entre professor e aluno pode ser difícil.

No contexto de nossa pesquisa, temos de um lado uma professora que, segundo perfil já explicitado no capítulo de metodologia, vem de uma formação tradicionalista e mais conservadora de ensino, embora traga na sua prática uma atualização inclusive metodológica como na busca por cursos de capacitação, por exemplo. Além da questão da formação continuada, a professora já bastante familiar com a escola conhece bem as capacidades e limitações do que fazer e de como trabalhar, propondo por vezes projetos extraclasse de grande interesse dos alunos, como o concurso “*Master Chef*” e o “*Halloween*”³³.

No LD, alguns dos exercícios nos quais é proposta essa aproximação com o aluno, verificamos que a mesma foi alcançada a partir do uso que a professora fez. Normalmente centrada nas seções “*Have your say*” e “*Going beyond*”, ambas já pré-citadas, justamente para um trabalho de abertura da unidade didática, o qual torna-se necessário engajar esse aluno no

³³ A professora usou de algumas aulas para explicar aos alunos pontos importantes para a execução desses dois projetos durante o segundo semestre do ano letivo deles. Com a finalidade de se trabalhar também, com o elemento cultural de forma prática e real, foram feitos o preparo de pratos típicos de países falantes do inglês (“Concurso Master Chef”) e a organização de uma festa de Halloween, celebração comum e originária de antigos países célticos.

conteúdo. Tal processo pode ser verificado em outras seções de forma mais isolada, dependendo do trabalho feito com a unidade.

Verifiquemos, a seguir, um exemplo de como a professora utiliza esse recurso da aproximação com o universo do jovem como elemento cultural, a partir de um exercício que envolve o uso de recursos tecnológicos como forma de aproximação com o adolescente que tem como perfil a “conexão com o mundo”. Iniciamos mostrando a seção do livro e explicitando suas partes para depois descrevermos e discutirmos o modo como a professora faz uso dela. Na figura a seguir, vemos na seção “*Have your say*”, questões pertinentes ao uso de aparelhos eletrônicos, perguntas pessoais do tipo: para que eles usam os aparelhos, se eles estão ligados naquele momento, se conseguem ficar sem eles por um dia, dentre outras.

Figura 23 - Seção "Have your say" da unidade 8

1 Work in groups. Place all the electronic gadgets you have on a desk. Then, answer the questions below.

- What are the gadgets?
- What do you use them for?
- Are they on or off right now?
- Can you live without them for a day?

2 Who is the most connected person in your group?

3 Is it important for you to be connected all the time? Why (not)?

4 How do you stay connected with your friends? Check all the options you use.

<input type="checkbox"/> email	<input type="checkbox"/> SMS
<input type="checkbox"/> instant message	<input type="checkbox"/> social networks
<input type="checkbox"/> online chat	<input type="checkbox"/> other: _____

5 When people communicate through email, online chat, instant message, etc., they can use a specific kind of language: Internet lingo. Look at the acronyms, abbreviations, and numbers below and match them to their meanings.

[abbreviation /əˌbrɛɪvɪ'eɪʃ(ə)n/]	[acronym /'ækronɪm/ noun [C] an abbreviation consisting of letters that form a word]
[noun [C] a short form of a word or phrase]	

a ASAP	<input type="checkbox"/> before
b B4	<input type="checkbox"/> best friend forever
c BFF	<input type="checkbox"/> as soon as possible
d CUL8R	<input type="checkbox"/> hugs and kisses
e GR8	<input type="checkbox"/> thanks
f LOL	<input type="checkbox"/> great
g PLZ	<input type="checkbox"/> see you later
h THX	<input type="checkbox"/> laughing out loud
i XOXO	<input type="checkbox"/> please

6 What are some acronyms and abbreviations you use in your writing? In what situations do you use them?

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 142).

A última, porém, não menos importante, unidade do livro trata de um gancho da unidade anterior sobre os “*eletronic devices*”³⁴, se voltando agora para a questão da conectividade que o jovem possui da Internet e da interatividade proporcionada pelas redes sociais. Denominada “*Constant connectiveness*”³⁵, a unidade 8 apresenta em suas páginas iniciais, pessoas fazendo o uso da tecnologia tanto para o lazer quanto para trabalho. É válido pensar que quando colocado o tema tecnologia, sua aplicabilidade se estende para fatos cotidianos, tornando-se,

³⁴ “Dispositivos eletrônicos” (tradução nossa).

³⁵ “Conectividade constante” (tradução nossa).

hoje em dia, parte essencial da vida de indivíduos das mais diversas culturas. A questão do excesso de conectividade de muitas pessoas nos dias atuais também é fruto de reflexão. Os alunos são levados a pensar se isso acaba aproximando ou afastando mais as pessoas umas das outras. É importante lembrar, que, tal como a unidade anterior, a inclusão digital é uma temática que deve sempre ser pensada e discutida como tema-base e prévia aos exercícios do material.

Na seção “*Have your say*” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013, p. 142), direciona-se mais o foco dos debates para uma visão da tecnologia como difusora de meios de comunicação. Afinal de contas, o perfil do jovem inserido e produto do mundo globalizado é o de uma pessoa que está a todo o momento em contato com o mundo de modo virtual e instantâneo. Na questão 4, ao voltar-se para o questionamento: “*How do you stay connected with your friends?*”³⁶, pressupõe-se que o mesmo faça uso de algum canal de comunicação do ambiente virtual, como, por exemplo, mensagens SMS, aplicativos de relacionamento, ou salas de chat. E é ainda nessa mesma linha de pensamento da escrita em mensagens que vem o tópico “internetês”, tomando conta não só da seção como também chamando atenção do aluno para fatos curiosos e de interesse deles próprios (foco no universo do jovem, trazendo-o para dentro da sala de aula).

Algo que desperta atenção na seção referida é a colocação das siglas e abreviaturas utilizadas no contexto de comunicação on-line. São elas em grande parte de conhecimento geral dos adolescentes, no caso, público-alvo do material. Contudo, ao ser colocada no exercício 5, exemplos de “internetês” da língua inglesa, os discentes têm abrupto interesse em ver como é a comunicação juvenil feita por outros jovens de outras partes do mundo. Tal efeito, bastante sadio para provocar o aluno e despertar a curiosidade nele, agrega em muito na construção de conhecimento.

A busca pelo aluno ativo, central no processo de aprendizagem, toma forma mais clara na questão seguinte, quando convidado a se pronunciar sobre as siglas e abreviações que dele se faz conhecer. Para o professor, um trabalho extra e de grande experiência para o mesmo é, de fato, a pesquisa de outras siglas/abreviações, o significado das que existem, etc. Na questão 6, é perguntado aos alunos quais expressões eles utilizam e quando fazem o uso delas, ou seja, há um espaço para um trabalho metucioso do contexto, da universalidade do jovem e sua expressão como um grupo cultural próprio.

A professora em aula no dia 18 de outubro, trabalha com tal seção, levantando as questões propostas, num primeiro momento para toda sala, e, em seguida, faz um trabalho

³⁶ “Como você permanece conectado com seus amigos?” (tradução nossa).

similar à sala de aula invertida, que segundo a definição de Frota (2018, p. 6): “é uma modalidade de ensino híbrido (“*blended learning*”) que combina educação formal com ensino on-line em que uma parcela do conteúdo das aulas acontece na internet e a outra acontece em sala de aula”. Dizemos que se trata de um trabalho similar, pois ela não leva isso de fato para uma plataforma on-line, e, sim, pede para que os alunos façam uma atividade de pesquisa, um levantamento em sala, e explorem atividade por eles próprios, vindo até a frente expor seus apontamentos do conteúdo.

“A professora pede para que os alunos se reúnam em grupos e façam um levantamento de abreviações e siglas que eles utilizam nas redes sociais para que durante o exercício 6, eles mesmos possam vir a frente da sala e apresentar isso na forma de uma aula” (Nota de campo, de 18/10/2017).

Quando questionada em entrevista final a mesma responde:

Pesquisador: Na aula do dia 18, quando foi trabalhado sobre “internetês” com os alunos, aqui na unidade 8 do material, a proposta de eles fazerem a pesquisa é algo, que está no guia didático? Partiu de você mesma, ou você buscou lá?

Professora: Essa aula foi muito boa, eu lembro. Então, é uma proposta do manual do professor, mas que já fiz quando trabalhei com esse exercício no ano passado e no outro. É meio que assim, algo que já fiz e que repito por que sei que eles gostam, que dá certo, sabe. (Trecho de entrevista final, realizada em 04 de fevereiro de 2018).

Ou seja, ela usa do próprio interesse dos alunos para incentivá-los à pesquisa, e depois à exposição dos fatos em sala. Mais uma vez, um elemento do interesse do aluno e do universo/realidade cultural dele que o material apresenta e a professora salienta em sua prática. Da mesma forma, foi possível além da aproximação com o universo do jovem, uma estrita relação com a cultura no sentido tratado por Salomão (2011) em relação a ser ela variável na relação interpessoal, o que satisfaria também as necessidades atuais de uma comunicação intercultural.

5.3.4 A cultura implícita

Partindo de uma análise do livro, das quatro unidades observadas, vemos que, por diversas seções, o componente cultural está presente sempre em algumas delas especificamente, a saber: a abertura, “*Have your say*” e “*Going beyond*”. Por outro lado, nas demais, ele aparece de modo secundário, implícito nas discussões. Daí, denominarmos de cultura implícita essa

categoria, uma vez que, em exercícios de maior foco gramatical, prática da produção oral, estudo de gêneros textuais, dentre outros, o componente cultural aparece paralelo ao objetivo do exercício, sendo incluído na aula na forma de um comentário aleatório da professora, por exemplo.

Em entrevista, por diversas vezes, questionamos o caráter desses comentários que a professora fazia em sala, se eram de fato ocasionais, ou se eram intencionais. Ela respondeu que parte deles era algo que surgia no momento e que outra parte era algo já planejado e que estava no guia didático do professor. Por isso, queremos deixar claro que a visão de cultura implícita vem dessa noção: de algo que não está claramente colocado como objetivo da atividade, mas que se busca como um recurso adicional, com a finalidade de ou explicação ou aproximação. Vejamos a seguir como tal processo foi feito, seguindo essas duas linhas de uso do componente cultural de forma não-implícita.

Figura 24 - Trecho de tabela sobre formação de palavras por sufixação em inglês retirado da seção "*In other words*" da unidade 6.

-ish -an -ian -ese	substantivos	adjetivos	nacionalidade
	England	English	
	Mexico	Mexican	
	Brazil	Brazilian	
	Portugal	Portuguese	

112

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 112).

Na ilustração acima, vemos uma parte da explicação gramatical, referente a formação de palavras por sufixação em língua inglesa, que aparece de forma sintetizada para que o aluno tenha um entendimento conciso da matéria. Em aula do dia 06 de setembro de 2017, quando foi trabalhado tal conteúdo em sala, a professora “levou alguns cartões representando bandeiras de países diversos e outra com algumas celebridades nas imagens advindas dos mesmos países, fazendo com a sala um exercício de se relacionar país e nacionalidade como num jogo.” (Nota do diário de campo de 06 de setembro de 2017). Após o exercício, os próprios alunos indagaram sobre as bandeiras, sobre quem seriam alguns dos famosos, e puderam ter uma discussão, na qual o elemento cultural, mesmo que não expresso no livro de forma clara no exercício (uma vez que o foco se dava no plano puramente linguístico-gramatical), ganhou destaque.

Em trecho da entrevista final, a professora explica:

Pesquisador: Na aula do dia 06 de setembro, eu vou falando datas e mostrando no material *pra* você lembrar, *tá ok?!*, enfim, nessa aula aqui, você levou alguns “*flash cards*”³⁷ de países e pessoas famosas, certo?! Então, qual foi seu objetivo nessa atividade?

Professora: Eu já tinha os “*flash cards*” de uma outra atividade que fiz em outra turma que eu precisei né. Daí resolvi usar eles *pra* dar uma mudada sabe, sair um pouco só do livro. E claro, trazer o assunto de maneira prática, porque vejo que isso surte diferença. (Trecho da entrevista final, realizada em 04 de fevereiro de 2018).


Ou seja, além de proporcionar um recurso lúdico, a professora se utiliza do elemento cultural como forma de explicar o assunto, mesmo não contendo tal proposta no manual do professor ou em algum tipo de exercício colocado no livro do aluno. A professora, sem ter intenção, traz para a sala de aula o componente cultural com o objetivo de se fazer algo diferente do uso regular do material. A partir daí é possível verificarmos o componente cultural tal como trazido por Salomão (2011) como sendo, nesse caso, algo dinâmico, uma imagem pode remeter a uma dada cultura, mas não de forma única, podendo haver diversas outras formas de representação e havendo a possibilidade delas mudarem com o passar do tempo, sem ser algo relativamente estático.

Conforme visto anteriormente, o componente cultural é, por vezes, usado como forma de aproximar aluno-conteúdo, e cabe ao professor nessa relação intermediar o conteúdo trazendo-o, por vezes para a realidade do aluno, para o universo desse jovem imerso num mundo globalizado. A linguagem é um recurso precioso para isso, pois através do diálogo conquistamos a atenção, a compreensão, e a aproximação com esse adolescente, além de muitos outros fatores não listados. O seguinte exercício serve de exemplo sobre como a professora incute em sua prática o elemento cultural que está implícito:

³⁷ “cartões” (tradução nossa).

Figura 25 - Trecho da seção de vocabulário da unidade 6.

3 Look at the French text below. Use the strategies from activity 2 to answer the questions.



Languges

- a What kind of text is it?

- b What's the name of the company that produces the jam?

- c How do you say "strawberries" in French?

- d What cognates are there in the text?

- e What's the general message of the text?

- f What does "rabais" mean?

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2013, p. 109).

Uma proposta colocada no livro na seção de vocabulário, no qual a estratégia de leitura através de termos cognatos e outros elementos visuais a partir de uma imagem representando um cupom de desconto têm a ver com um trabalho interdisciplinar com demais línguas, tornando-a enriquecedora para o aluno no seu propósito investigativo e prático das habilidades de leitura e interpretação (abordadas no decorrer da unidade didática). O exercício 3, da página 109 traz uma imagem de um cupom de desconto escrito em francês. A partir dele podemos pensar a questão dos estrangeirismos, mais especificamente dos galicismos, de termos cognatos que facilitam a leitura, a questão dos componentes visuais e mais do que isso, no poder de interpretação e leitura do aluno, que passa a interagir com outra língua estrangeira diferente do inglês. O exercício em si pode suscitar um trabalho com o componente cultural que vai desde o gênero cupom de desconto, típico, por exemplo, de países norte-americanos, como também da própria opção das autoras, na escolha de um texto em língua francesa, podendo gerar certo “estranhamento” num sentido positivo, por parte do estudante.

Paralela a essa leitura do exercício, procedimento feito anterior à fase de coleta de dados, contatamos no uso que a professora fez algo que nos surpreendeu, pois ela utilizou um recurso de assimilação para aproximar a temática textual do universo do aluno. Segundo notas de campo do dia 30 de outubro de 2017:

“A professora tem um ‘insight’ no momento da explicação sobre cupons e diz: ‘Nos Estados Unidos é muito comum cupons de desconto e faz um paralelo com nossa realidade citando cupons de desconto do *Burger King* e do *Stesso*, restaurantes do shopping’.” (Notas de campo, 30/10/2018).

O fato de os alunos já estarem em sua maioria familiarizados com esses cupons de desconto facilitou o processo de aproximação, pois pela reação que tiveram após a fala da professora, foi de grande recepção.

Quando indagada em entrevista final, a mesma afirmou o seguinte:

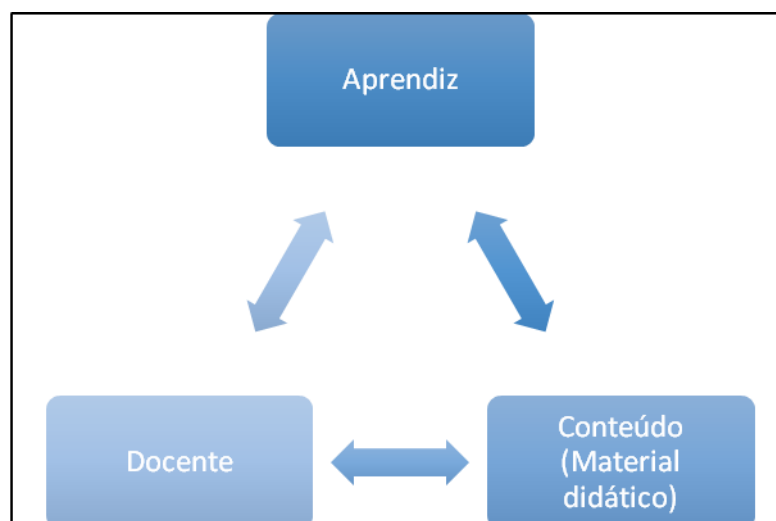
Pesquisador: Houve uma aula no dia 30 de agosto que eu anotei, sobre cupons, que teve um texto que falava sobre os cupons, e você comentou que no EUA é muito comum aqueles cupons de descontos, e ao mesmo tempo você fez um paralelo com aqui no Brasil, aqueles cupons do *Burger King*, da *Stesso* que você apresenta e ganha o desconto; esse comentário ele já estava previsto ou foi algo do momento?

Professora: É, ele não estava previsto, foi espontâneo, às vezes pela experiência que você tem você acaba inserindo uma curiosidade, até o aluno mesmo pode trazer alguma informação, indagar, e nós temos que complementar né, já aconteceu isso também. (Trecho de entrevista final realizada em 04 de fevereiro de 2018).

O comentário que ela fez foi algo não proposital, mas que colaborou para um recurso do componente cultural implícito. O exercício tinha por preocupação um trabalho com termos cognatos de uma língua, ou seja, uma preocupação com o componente gramatical, mas que pela fala da professora, foi complementado incutindo-se nele um elemento de cultura na intenção de se aproximar desse aluno, mesmo que de forma não planejada.

O uso que a professora faz do livro, bem como sua visão de cultura, são fatores pertinentes para que nossa análise se constituísse tal como apresentada e também para que se tenha uma dimensão de como o componente cultural está colocado, acima de tudo, na relação material – docente – aprendiz, uma tríade a qual o processo de ensino/aprendizagem se faz cíclico, como numa troca de um para com o outro.

Gráfico 3 - Relação aprendiz – conteúdo – docente no ensino/aprendizagem de línguas



Fonte: elaboração própria

No gráfico acima, colocamos docente, aprendiz e conteúdo (material didático) numa relação cíclica, a qual gera como produto o aprendizado da língua estrangeira. Um fato curioso é que a língua estrangeira é simultaneamente o produto dessa operação e o meio para se alcançar isso, fato que somente no contexto de uma sala de aula de língua estrangeira é possível se consolidar. As setas apontam numa direta relação de um para com o outro, ora o professor torna-se mediador entre conteúdo-aluno, ora o aluno colabora no processo, como visto anteriormente tornando-se agente de seu processo entre conteúdo e o papel docente, ora o conteúdo explorado rege a estrutura e organização da aula, havendo aí a fase de planejamento dessa aula.

Em trecho da entrevista final, a professora-participante se posicionou da seguinte maneira:

Pesquisador: Na sua opinião qual a importância do componente cultural para o ensino de língua estrangeira?

Professora: A importância é que além da parte tecnológica, é a influência da língua estrangeira no nosso dia-a-dia. Hoje em dia isso é um diferencial. (Trecho de entrevista final realizada em 04 de fevereiro de 2018)

Ou seja, a professora possui uma visão de cultura atrelada a importância da língua inglesa de forma hegemônica, no sentido de ela ser hoje considerada uma língua global, produto histórico das revoluções e do progresso. Ela não se estende muito em uma definição, o que também nos revela que a formação que tivera como docente talvez não a tenha dado aporte para teorias mais progressistas, num sentido de metodologia e discussões sobre tais temas. Em suma,

vemos que o componente cultural está presente no livro de forma explícita e, por vezes secundária, o que caberia à docente explorá-lo em seu contexto de atuação, fato que por vezes não é consumado por motivos previamente discutidos.

A partir do que foi exposto, concluímos que o componente cultural se insere no LD de forma nem sempre clara e óbvia, porém permitindo ao docente, que faça uso dele, trabalhar de modo criativo, explorando as potencialidades do livro. Isso responderia à primeira de nossas perguntas de pesquisa no que cerne justamente a inserção desse componente cultural no material didático.

Já sobre a segunda pergunta de pesquisa: “Como a professora utiliza (ou não) o componente cultural dentro do MD em sua prática pedagógica? ”, o que pudemos perceber foi que ela faz um uso do livro de modo a ressaltar aspectos léxico-discursivos e gramaticais, porém na medida do possível traz para a sala de aula o componente cultural de modo complementar. Ou seja, há algo de secundário no uso do componente cultural, e, às vezes, inconscientemente, a professora insere o elemento cultural em um comentário ou em alguma estratégia pedagógica particular adotada no momento da aula. Em entrevista final, a professora afirmou o seguinte, quando questionada sobre como ela vê o componente cultural dentro do *High Up 1*:

Pesquisador: De que maneira o livro trabalha com tópicos relacionados a cultura? Como esse ensino está inserido dentro do livro? Existe uma seção específica dentro da unidade ou dentro dos textos mesmo, como nota de rodapé?

Professora: Creio que esteja dentro dos textos, não tenho certeza se há um componente específico cultural dentro do livro, no final da unidade ele propõe Writing, e Talkactive, ele dá algumas dicas, alguns tópicos de como fazer a atividade, tem alguns que propõe projetos, então a gente trabalha em cima disso, muitas vezes eu pego pelo título e proponho um projeto extra. (Trecho de entrevista final realizada em 04 de fevereiro de 2018)

Ou seja, o componente cultural colocado como um elemento extra está presente fortemente na visão da professora. Em outra fala sua, ela reitera tal concepção própria de que cultura se estabelece no livro de modo complementar, o que destitui qualquer tipo de interpretação contrária frente a opinião dela.

Pesquisador: Durante o planejamento das aulas, como você tratava do componente cultural, prioriza-o, trata de forma secundária, ou simplesmente não coloca?

Professora: Eu incluo como uma atividade extra, como projeto, para poder acrescentar. (Trecho de entrevista final realizada em 04 de fevereiro de 2018)

Tendo que responder a um cronograma institucional, a professora, mesmo que tenho conhecimento da importância em se tratar do componente cultural em sala de aula num contexto de ensino/aprendizagem de línguas, não o faz na maioria das vezes. Talvez outra visão teórica de cultura serviria para gerar uma forma de pensar a dinâmica da aula diferente, mas ainda assim existe uma aspiração para um trabalho coerente, diversificado, atual e inclusivo.

As categorias observadas têm como característica o fato de serem intercambiáveis, pois, um mesmo exercício pode se encaixar em mais de uma categoria, de acordo com o ponto de vista que se analisa. Por exemplo, um exercício no qual se encaixaria como tendo a presença de um elemento intercultural, pode também servir como “*engage*” para uma determinada unidade ou aula, ou até mesmo, indo mais além, ser usado como forma de se aproximar com o universo do adolescente. Em suma, elas dizem respeito à aspectos teóricos baseados na observação do uso do componente cultural inserido no LD.

Nas considerações finais, capítulo que se segue, trazemos a conclusão deste trabalho juntamente com as possíveis contribuições de nossa pesquisa para a área da Linguística Aplicada. Já de antemão, gostaríamos de reforçar a importância de outras pesquisas para incentivar uma reflexão da prática docente em nosso país, e, por que não dizer, sobre a formação de indivíduos inclusos no mundo globalizado, de forma sociocultural, ética e cidadã, o que vai além do domínio de uma LE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se no que foi apresentado nos capítulos anteriores, é possível inferir que o componente cultural é colocado no material de modo a inserir o aluno em um contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o inglês, fazendo com que ele tome conhecimento não apenas da gramática, ou do léxico, como também em questões presentes no cotidiano de um falante da língua, atado a uma concepção (inter)cultural que o coloca criticamente no processo da aprendizagem. Em outras palavras, o material traz entre suas seções e exercícios, o componente cultural e o aprendiz tem contato com esse importante elemento para sua formação educacional e linguística.

Com relação ao material em uso, é válido dizer que a professora, da qual observei as aulas, não deixa de trabalhar com o componente cultural, mesmo este não estando em seu planejamento de aulas. O que ficou bastante claro durante as observações, e que corroborou com o aporte teórico referente à indissociabilidade língua e cultura, foi o fato de que, em alguns comentários, a professora recorria à cultura para exemplificar algo trazido no livro. Logo, verificamos que o componente cultural, por vezes não colocado de modo explícito no material, é usado como um instrumento paralelo do fazer docente, para “facilitar” o dinamismo de aula, enriquecer o conteúdo trabalhado e dar uma noção de maior aplicabilidade para tal conteúdo.

O componente cultural, como foi observado e condensado nas categorias encontradas em nossa análise, é colocado na área de ensino/aprendizagem de forma que é ao mesmo tempo manifestado pela língua e também atua como um meio dialógico com o aprendiz. A professora o inseria em sua prática didática, sempre através de comentários, propostas extraclasse, exercícios práticos retirados do LD, ou até mesmo de forma “inconsciente” (cultura implícita). É possível inferir que língua e cultura são elementos integrantes estando um inserido no outro de forma representativa. Não há como tratar, por exemplo, de um tópico, tal como vocabulário sobre comida, sem citarmos hábitos alimentares, pratos típicos, peculiaridades e gostos. Hoje em dia, essa discussão se faz importante para inserir o aluno num contexto de uso da língua relevante para sua formação e aprendizado. Observamos que essa preocupação com o componente cultural também é algo recente e que somente surgiu a partir de discussões e reflexões teórico-metodológicos, na área da LA, conforme visto no referencial teórico.

Por fim, salientamos que a partir desta pesquisa, buscamos contribuir para a formação de professores no que tange à necessidade de discussões, na formação inicial e continuada, sobre o papel do componente cultural em aulas de LE, colocando-se em pauta também de que

forma esse profissional pode enxergar sua própria prática em relação ao uso do MD. O nosso diferencial primou justamente nisso, mais que uma análise de um material, na compreensão do uso que é feito dele, que não se consubstancia somente numa teoria ou num método, e sim um suporte do qual o docente fará uso, por meio de seu conhecimento, sua prática didática e sua experiência enquanto educador.

Durante o percurso de nossa pesquisa, tivemos algumas limitações, como, por exemplo, o fato de não encontrarmos um segundo docente que fizesse uso do material e que, por conseguinte, aceitasse participar da pesquisa para podermos ter mais de uma referência de uso do material. Por vezes, o material didático não incitava o elemento cultural, desconsiderando-o de muitos exercícios que vimos em nossa análise, um potencial grande de trabalho, embora isso também servisse como um ponto de análise e discussão. A parte da coleta também é algo pertinente de se pontuar, pois uma vez que almejávamos analisar o material como um todo (todas as oito unidades didáticas), por uma organização do cronograma de execução, a fase de coleta de dados ficou para o segundo semestre de 2017, de modo que analisamos o uso de apenas metade do material (unidades 5 a 8), e como foi o último ano do material pelo PNLD, não foi possível seguirmos com a observação das aulas no primeiro semestre de 2018.

Para futuras pesquisas, acreditamos que seja possível um aprofundamento da análise do componente cultural em livros didáticos, voltando-se a atenção no uso do material. Não especificamente livros da coleção *High Up* como também de outros, sendo eles pertencentes ou não ao PNLD. Acreditamos que contribuições de pesquisas dessa natureza colaborarão com a compreensão do papel e do uso do componente cultural no ensino de línguas e poderão informar a formação de professores no que tange às necessidades teóricas e práticas para uma atuação crítica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. Gênero e livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 44, p.59-71, jan. /jun. 2005.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set. /dez. 1999.
- BODGAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, A. Colônia, culto e cultura. In: _____. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 11-63.
- BRASIL. Lei 9394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2016.
- _____. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- _____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.
- BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 123-139.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p.55-69, jan./jun. 1994.
- CANCIAN, R. **Interacionismo simbólico - fundamentos: Blumer e o estudo das interações sociais**. 2009. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/interacionismo-simbolico---fundamentosblumer-e-o-estudo-das-interacoes-sociais.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 182- 211.
- CELANI, M. A. A. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CONFÚCIO. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NDc0OQ/>. Acesso em : 12 jan. 2019.

CONSOLO, D. A. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. 488 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. MALFOVO, M. S. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, Sem. II. 2008.

DAMATTA, R. **A dualidade do conceito de cultura**. 1999. Disponível em: <http://tautonomia.blogspot.com/2015/11/dualidade-do-conceito-de-cultura.html>. Acesso em: 21 jan. 2018.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High Up 1: ensino médio**. Cotia: Macmillan, 2013.

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

ERES FERNÁNDEZ, G. Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de matriz de análise. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 3. 1 ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 335-368.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom**. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

ESPINDOLA, P. M. **Semiótica social e estereótipos: uma análise na comunicação intercultural**. Porto Alegre: PUC - Rio Grande do Sul, 2011.

FROTA, G. L. L. **Sala de aula invertida**. CIET:EnPED, [S.l.], jun. 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/101>. Acesso em: 14 out. 2018.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

GONZÁLEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. 170 f. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HARMER, J. **How to teach English**. 2. ed. Oxford: Pearson Longman, 2007.

KIM, H. Social and cultural issues in some EFL textbooks in Korea. **Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series**, v. 10, p. 30-39, 2012.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Intercultural Communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 201-206.

_____. Culture in language teaching. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. v. 3. 2 ed. Oxford: Elsevier Science, 2006, p. 322-329.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London, New York: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIDDICOAT, A. J. Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New York: Routledge, 2011. p. 837-855.

MACIEL, C.; BACKES, E.M. Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para sua avaliação. In: MACIEL, C. **Educação a Distância: ambientes virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá: Edefmt, 2013, p.160-196

MACKEY, A.; GASS, S.M. **Second Language Research: methodology and design**. New Jersey: Routledge, 2005.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. 2008. 158 f. Tese (Livre-docência) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação desformatada: práticas como professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279–303.

MEYER, M. **Quais as diferenças entre as gerações X, Y e Z e como administrar os conflitos?** 2014. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/13498-quais-as-diferencas-entre-as-geracoes-x-y-e-z-e-como-administrar-os-conflitos>. Acesso em: 14 out. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul./set., 1993.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas**. Rio de Janeiro: 1996.

MORAN, P. R. **Teaching culture: Perspectives in practice**. Australia: Heinle & Heinle/Thomson Learning, 2001.

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

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 35, jun. 2012. ISSN 2175-764X versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639302/6896>. Acesso em: 20 set. 2018.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 17, p.259-288, jul. 2011.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2011.

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

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul. /dez. 2010.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan. /jun. 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, J. M. Identidade e pluralidade cultural em livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil e selecionados pelo PNL D - Programa Nacional do Livro Didático. **Entrelínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p.89-105, jan. /jun. 2016.

TAVARES, R. R. **Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras**. São Paulo: PUC-São Paulo, 2006.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 295-315, jul. /dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/08.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VIAN JR, O. **Língua e Cultura Inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

ZAREI, G. R.; KHALESSI, M. **Cultural load in English language textbooks: an analysis of interchange series**. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, Istanbul, v. 15, p. 294-301, jan. 2011.

ZAMPIERI, L. B.; SALOMÃO, A. C. B. Análise dos elementos culturais presentes em um livro didático para o ensino de língua inglesa para jovens. **Belt: Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 317-334, jul./dez. 2017.

APÊNDICE A: Pré-estrutura da entrevista inicial**Roteiro de questões para entrevista pré-estruturada – pré-observação**

1. Há quanto tempo atua como professor (a)?
2. Por que optou pela carreira de professor?
3. De que forma se deu sua formação docente? Fez e/ou participa de algum curso de formação continuada?
4. Como você avalia sua experiência docente? Quais os pontos mais altos e mais baixos dela?
5. De que forma você conheceu o material didático do High Up?
6. A escolha por esse material foi sua? Se sim, por que escolheu ele?
7. Há quanto tempo faz uso desse livro?
8. Faz uso do manual do professor? E de que forma o utiliza?
9. Faz uso do CD que acompanha o livro? E de forma?

APÊNDICE B: Pré-estrutura da entrevista final

Roteiro de questões para entrevista pré-estruturada – pós-observação

1. Qual o seu conhecimento acerca das portarias e leis que regulamentam o ensino em nosso país no que tange especificamente à língua estrangeira moderna?
2. Como foi feito o processo de adoção do livro “High Up” para as turmas de primeiro ano do ensino médio?
3. Na sua opinião, qual a importância do componente cultural para o ensino de língua estrangeira?
4. O que você avalia como positivo e negativo no livro didático em questão (adequação à faixa etária, nível de dificuldade dos exercícios, diagramação, extensão, quantidade de propostas extraclasse, etc.)?
5. De que maneira o livro trabalha com tópicos relacionados à cultura ao seu ver?
6. Durante o planejamento das aulas, como você trata do componente cultural? Prioriza-o? Trata de modo secundário? Simplesmente não o coloca?
7. Como você avalia o andamento das aulas com relação ao cronograma pré-estabelecido no material?
8. Sobre o componente cultural presente no livro, você o considera: insuficiente, suficiente ou excedente? E por quê?
9. O que o/a levou a adotar certos procedimentos (como exemplo, citar algumas das tarefas realizadas em sala pelo professor) para abordar o componente cultural em sala de aula?

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Análise dos componentes culturais de um livro didático de língua inglesa para o ensino de LE".
2. Você foi selecionado por trabalhar atualmente com o livro em questão e sua participação não é obrigatória. O objetivo desse estudo pauta-se principalmente numa observação da forma em que o componente cultural apontado no livro é colocado em sala de aula. Caso dê seu consentimento para participação na pesquisa, ela consistirá na observação das aulas e concomitante elaboração de notas de campo, também será feita uma entrevista final para discussão do que foi observado.
3. A participação na pesquisa pode fazer com que você sinta sua prática didática possivelmente questionada. Entretanto, gostaríamos de salientar que minimizaremos os riscos de danos imediatos ou posteriores à sua pessoa, no plano coletivo ou individual, por meio da não identificação dos participantes no momento da coleta de dados (observação e entrevista). Além disso, os dados serão usados somente pelo pesquisador principal. Caso necessário, um nome fictício ou número será criado para representá-lo na análise dos dados. Em relação aos benefícios, acreditamos que por meio desta investigação poderemos ajudar em práticas regentes de ensino de Língua Inglesa, usando das atividades observadas como modelo, além do próprio fato de chamar atenção ao componente cultural que vem somar à própria formação crítica do professor.
4. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. Você poderá pedir esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
6. Essa pesquisa será executada pelo pesquisador principal, que assina esse documento e se compromete a cumprir o estabelecido nele.
7. Os materiais coletados serão guardados durante 5 anos pelo pesquisador. Após esse período, se a pesquisa já estiver concluída e não houver mais a necessidade de uso dos dados, todos os materiais coletados serão apagados e/ou destruídos.
8. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, nesse caso, usaremos de números para garantir o anonimato, assegurando sua privacidade.
10. Sua participação nessa pesquisa não incorrerá em despesas. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação que não estava prevista no planejamento da pesquisa, ela será ressarcida pelo pesquisador principal mediante apresentação de comprovante do gasto (cupom fiscal).
11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

 Jonatha de Almeida Alberto
 Departamento de Letras Modernas/Área de Língua Inglesa
 Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara
 f. (16) 99755-9203

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.
 O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data