

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras

Departamento de Linguística

Adriana Mendes Porcellato

Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos

de Língua Estrangeira:

Italiano e Inglês em Confronto.

Belo Horizonte

2013

Adriana Mendes Porcellato

**Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos
de Língua Estrangeira:
Italiano e Inglês em Confronto.**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Ulrike Schröder

Belo Horizonte

2013

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P833a Porcellato, Adriana Mendes.
Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira [manuscrito] : italiano e inglês em confronto / Adriana Mendes Porcellato. – 2013.
168 f., enc. : il., graf., (p&b) (color)

Orientadora: Ulrike Schröder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 162-166.

Anexos: f. 167-168.

1. Livros didáticos – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Língua italiana – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 4. Cultura nos livros didáticos – Teses. 5. Linguagem e cultura – Teses. 6. Estudos interculturais – Teses. I. Schröder, Ulrike. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 371.32

Dissertação intitulada *Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira: italiano e inglês em confronto*, defendida por ADRIANA MENDES PORCELLATO em 20/03/2013 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



Dra. Ulrike Agathe Schröder - UFMG
Orientadora



Dra. Mariza Riva de Almeida - UFPR



Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG

*The person who finds his homeland sweet is a tender beginner;
he to whom every soil is as his native one is already strong;
but he is perfect to whom the entire world is as a foreign place.*

Hugh of Saint Victor, século XII

Agradecimentos

À minha orientadora Profa. Dra. Ulrike Schröder, pela paciência, pelo auxílio e por acreditar no potencial desta pesquisa.

À Profa. Dra. Ana Maria Chiarini, pelo apoio, pelo carinho e pela paciência de revisar este trabalho.

À minha mãe, ao meu irmão e ao meu pai, por me incentivarem e me entenderem mesmo nos momentos mais difíceis, acompanhando de perto meus progressos e minhas dificuldades.

A Pablo, pelo suporte, pelos incentivos e pela paciência infinita de escutar meus desabafos além de entender minhas ausências.

Aos meus amigos, pelos momentos de descontração e por me motivarem e acreditarem em mim.

Às colegas do Pós-lin, pelo suporte e companheirismo.

Aos professores, colegas e amigos encontrados em eventos e congressos, os quais me ofereceram as ideias e críticas construtivas que me ajudaram a escrever este trabalho.

A Bonnie e Clyde pela companhia.

RESUMO

A relação entre língua e cultura se manifesta na sala de aula de línguas estrangeiras (LEs), onde se ensina e aprende o idioma como também uma série de aspectos culturais a ele relacionados. Este trabalho apresenta como os componentes cultural e intercultural são tratados em alguns livros didáticos de inglês e de italiano LEs. Como corpus do estudo foram escolhidos os livros didáticos mais vendidos no Brasil para cada idioma, três livros sendo de inglês e três de italiano. Com base nesses livros, foram conduzidas análises qualitativas e quantitativas, com a intenção de esclarecer as principais diferenças que existem na representação da cultura alvo nos livros dos dois idiomas, assim como de entender se os autores incluem em seus livros didáticos atividades que promovem a abordagem intercultural. As análises, conduzidas a partir de *checklists* desenvolvidos em estudos similares, possuem como suporte teórico uma concepção de cultura como ‘modo de viver’, considerando a definição de Moran (2001), e se baseiam também nos conceitos de Competência Comunicativa de Hymes (1969) e de Competência Comunicativa Intercultural de Byram (1997). Os resultados nos mostraram que existem, de fato, diferenças na maneira de tratar a componente cultural nos livros dos dois idiomas: os livros de italiano se concentram na cultura relacionada à Itália, como se o país fosse um produto consumível, ao passo que os livros de inglês tratam o idioma como língua franca e, ao representar diversos países (e não somente os de língua inglesa), acabam transmitindo uma ideia de cultura superficial e fragmentada. Pelos dados recolhidos, observamos também que existem semelhanças entre todos os livros didáticos, especialmente ao integrar aspectos linguísticos e culturais. Finalmente, notamos que, nos livros analisados, raramente há interesse explícito em promover a competência intercultural dos alunos tanto nos livros de italiano como nos de inglês.

Palavras-chave: Livro Didático; Cultura; Competência Intercultural; Ensino de Línguas Estrangeiras (LEs); Italiano; Inglês.

ABSTRACT

The relation between language and culture surfaces in the foreign language classroom, where not only the language but also the cultural aspects related to it are taught and learned. This work shows how the cultural and intercultural components are presented in the Italian and English language coursebooks. The three best-selling Italian and English textbooks in Brazil were chosen as the corpus for the study, which contemplated a total of six textbooks. Based on these books, qualitative and quantitative analyses were carried out with the intention of clarifying the main differences in the target culture representation in the coursebooks of the two languages as well as of understanding whether the authors include activities that promote the intercultural approach in their textbooks. The analyses were carried out with checklists which were developed in similar studies and were underpinned by a conception of culture as a ‘way of living’, considering Moran’s (2001) definition, and by concepts such as Hymes’ (1969) Communicative Competence and Byram’s (1997) Intercultural Communicative Competence. The results have shown that there are indeed differences in the way the coursebooks of the two languages treat the cultural component: the Italian books focus on the culture related to Italy, as if this country were a commodity, while the English books consider the language as a *lingua franca* and, by representing different English-speaking and non English-speaking countries, end up conveying a superficial and fragmented idea of culture. Based on the collected data, we observed that there are also similarities among the textbooks, especially as they all integrate the linguistic and cultural aspects. Finally, in our corpus we noticed that there is hardly any interest in promoting intercultural competence in the students.

Key-words: Language Coursebook; Culture; Intercultural Competence; Foreign Language Teaching; Italian; English.

Lista de abreviaturas

Lista de abreviaturas gerais

CCI = Competência Comunicativa Intercultural

CEFR = Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001)

EFL = English as a Foreign Language/Inglês como Língua Estrangeira

LD = Livro Didático

LE = Língua Estrangeira

Lista de abreviaturas dos livros didáticos

ESP = Espresso

II4 = Interchange Intro 4th Edition

LDN = Linea Diretta Nuovo 1A

NEF = New English File

NIO = New Inside Out

NPI = Nuovo Progetto Italiano

Índice de quadros e gráficos

Quadros

Quadro 1 - Mudanças no ensino da dimensão cultural, de uma perspectiva estruturalista a uma perspectiva intercultural.....	35
Quadro 2 – Descrição das dimensões culturais.....	53
Quadro 3 – Livros didáticos que compõem o corpus do estudo.....	60
Quadro 4 – Temas divididos por domínios com base na descrição de Trim (2009).....	62

Gráficos

Gráfico 1 - Temas mais representados nos LDs analisados.....	75
Gráfico 2 - Proporção de representação da Itália e de outros países nos LD de italiano.....	82
Gráfico 3 - Representação proporcional da Itália do Sul, Centro e Norte nos LDs de italiano.....	83
Gráfico 4- Representação proporcional dos tipos de conteúdos culturais trabalhados nos LDs de italiano.....	85
Gráfico 5 - Representação proporcional dos tipos de abordagens culturais (Pedroso, 1999) adotadas nos LDs de italiano.....	86
Gráfico 6 - Representação proporcional da Cultura formal e cultura informal nos LD de italiano.....	88
Gráfico 7 - Representação da proporção entre textos autênticos e não autênticos nos LD de italiano.....	89
Gráfico 8 - Representação da proporção entre mapas, fotografias e desenhos nos LD de italiano.....	90
Gráfico 9 - Representação da integração entre a informação cultural e linguística nos textos escritos dos LD de italiano.....	91
Gráfico 10 - Representação da integração cultural e linguística das ilustrações nos LD de italiano.....	92

Gráfico 11 - Representação proporcional de países de língua inglesa e de países de outras línguas nos LDs de inglês.....	110
Gráfico 12 - Representação proporcional de países de língua inglesa nos LDs de inglês.....	111
Gráfico 13 - Representação proporcional dos tipos de conteúdos culturais trabalhados nos LDs de inglês	112
Gráfico 14- Representação proporcional dos tipos de abordagens culturais (Pedroso, 1999) adotadas nos LDs de inglês.....	114
Gráfico 15 - Representação proporcional da Cultura formal e cultura informal nos LDs de inglês.....	115
Gráfico 16 - Representação da proporção entre textos autênticos e não-autênticos nos LDs de inglês.....	116
Gráfico 17 - Representação da proporção entre mapas, fotografias e desenhos nos LDs de inglês.....	117
Gráfico 18 - Representação da integração entre a informação cultural e linguística nos textos escritos dos LDs de inglês.....	118
Gráfico 19 - Representação da integração cultural e linguística das ilustrações nos LDs de inglês.....	119

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	15
1.1.1 Objeto de estudo.....	15
1.1.2 Problematização	16
1.1.3 Relevância do estudo.....	17
1.2. Objetivos	18
1.2.1 Objetivo geral.....	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Definir ‘cultura’.....	20
2.2 Cultura e cultura: o aspecto formal e informal.....	25
2.3 Língua e cultura.....	26
2.4 Cultura, ensino e modelos de aquisição de LE.....	30
2.5 A globalização e o ensino de LEs	36
2.6 Uma língua = uma cultura?	39
2.7 Os livros didáticos.....	42
2.8 Estudos desenvolvidos na área.....	46
2.9 As cinco dimensões culturais: definições.....	51
3. METODOLOGIA	54
3.1 Caracterização do tipo de pesquisa	54
3.2 Etapas da pesquisa.....	57
3.3 Definição do corpus	58
3.4 Coleta dos dados.....	64
4. ANÁLISE DE DADOS.....	74
4.3 Resultados das análises dos LDs de italiano	76
4.3.1 Descrição dos materiais de italiano	76
4.3.2 Levantamento das referências geográficas.....	82
4.3.3 Levantamento dos tipos de conteúdos culturais	84
4.3.4 Levantamento dos tipos de abordagens culturais	86
4.3.7 Análise da integração entre língua e cultura.....	90

4.3.8 A abordagem intercultural.....	93
4.3.9 Algumas conclusões parciais sobre os LDs de italiano.....	105
4.4. Resultados das análises dos LDs de inglês	106
4.4.1 Descrição dos materiais de inglês	106
4.4.2 Levantamento das referências geográficas.....	110
4.4.3 Levantamento dos tipos de conteúdos culturais	112
4.4.4 Levantamento dos tipos de abordagens culturais	113
4.4.5 Tratamento da informação cultural: Cultura formal e cultural informal	115
4.4.6 Tratamento da informação cultural: modo textual e visual	116
4.4.7 Análise da integração entre língua e cultura.....	118
4.4.8 A abordagem intercultural.....	120
4.4.9 Algumas conclusões parciais sobre os LDs de inglês	133
4.5 Análise sociolinguística dos cenários culturais sob o viés qualitativo.....	135
4.5.1 Apresentações.....	135
4.5.2 Pedir informações na rua (localização de edifícios e serviços).....	145
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
Obras Analisadas	167
ANEXOS.....	168

INTRODUÇÃO

Já em 1959, Robert Politzer reconhecia a importância do elemento cultural na sala de aula de LE¹. Em seu relatório sobre um encontro de linguística e ensino de línguas na Universidade de Georgetown, ele dizia:

“Se ensinarmos a língua sem ensinar contemporaneamente a cultura em que opera, estamos ensinando símbolos sem sentido ou símbolos a que o aluno vai atribuir o significado errado; porque a não ser que ele seja advertido, a não ser que lhe seja ensinado o aspecto cultural, ele associará [seus próprios] conceitos ou objetos ao símbolo estrangeiro”² (apud BROOKS, 1964, p. 123, tradução nossa)

Se na época já se falava com fervor a respeito do papel fundamental da dimensão cultural no ensino de línguas, não é difícil imaginar que, ao longo dos anos, mais linguistas e pesquisadores se interessaram pelo tema, desenvolvendo uma grande quantidade de estudos a respeito da interdependência entre cultura e língua.

Movidos pelo interesse nesse tema, nós também elaboramos um projeto que se concentra na presença da cultura na sala de aula de LE. Mais especificamente, o objetivo deste projeto é analisar como os livros didáticos (doravante LDs) de italiano e de inglês trazem para a sala de aula a dimensão cultural.

Para isso, levantamos diversos dados em nossa análise de três LDs de inglês e três de italiano, de forma a entender o tipo de cultura representado e através de qual abordagem.

¹ LE= língua estrangeira

² “If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning; for unless he is warned, unless he receives cultural instruction, he will associate [his own] concepts or objects with the foreign symbols”, no original

1.1 Justificativa

1.1.1 Objeto de estudo

Como foi mencionado, este projeto tem como propósito o estudo da componente cultural em alguns LDs de italiano e inglês. A proposta de trabalhar com dois idiomas se deve ao pressuposto de que as duas línguas em questão tenham relações sensivelmente diferentes com as culturas a elas atribuídas.

Por um lado, o status do inglês no mundo contemporâneo é privilegiado: esse idioma, de fato, é associado ao conceito de língua franca ou de língua internacional (*International English* e *Global English* são termos corriqueiros na literatura de EFL³). Os alunos, portanto, nem sempre procuram o idioma por interesse pessoal e no intuito de se comunicar com falantes nativos, mas sim por interesse profissional e com o objetivo de se comunicar com o resto do mundo. Nesse contexto, surge o questionamento sobre o tipo de informações culturais que podemos encontrar nos livros didáticos desse idioma.

Por outro lado, decidimos analisar a situação do italiano, um idioma falado praticamente em um único país – a Itália – e que os alunos procuram mais por questões identitárias (nos casos dos descendentes) ou por atração pela cultura (muitas vezes devido à culinária, à música, à arte e ao turismo em geral)⁴.

A partir da análise de LDs dos dois idiomas, pretendemos descobrir se, na abordagem cultural desses livros, há algum reflexo do status que os dois idiomas possuem no cenário mundial. Por isso, levantamos a hipótese de que as referências culturais presentes em um livro de inglês tenham um caráter mais internacional, incluindo, portanto, diferentes países, ao passo que as referências culturais em um livro de italiano sejam mais ligadas à Itália, aos seus costumes e à sua tradição.

Ao mesmo tempo, é nosso objetivo também descobrir que tipo de cultura é apresentado nos livros e se existe certo interesse em promover a integração das

³ EFL = English as a Foreign Language

⁴ Nossa escolha pelo par inglês e italiano se deve também ao fato de ter trabalhado ensinando ambos os idiomas. Ao utilizar o material das duas línguas, nos pareceu que existiam grandes diferenças quanto à abordagem cultural, e, por isso, decidimos verificar quais seriam essas diferenças.

dimensões cultural e linguística nas atividades propostas pelos livros, ou se as duas dimensões são tratadas separadamente.

Finalmente, nos propomos a entender como as informações culturais são tratadas e em que grau os autores dos livros tentam promover uma maior competência intercultural nos alunos, oferecendo aos aprendizes um espaço para refletir sobre as diferenças culturais, no lugar de simplesmente transmitir informações.

1.1.2 Problematização

Muitos acreditam que o ensino da cultura é fundamental na sala de aula de LE, contudo nem sempre é tão claro entender qual cultura deve ser abordada.

No caso do italiano, Chiarini (2002) comprova, através de entrevistas, que os alunos se dirigem ao estudo desse idioma ‘por paixão’ e por identidade com o mundo italiano, a música, a geografia, a história, a arte, etc. Podemos imaginar que estes alunos esperam encontrar em livros didáticos informações e menções a esse universo com o qual se identificam. Mesmo tendo isso claro, ainda fica a questão de ‘qual cultura’ deve ser abordada: seria a do Norte da Itália, com suas indústrias e seus ritmos acelerados? Ou do Centro, com suas cidades artísticas e sua famosa culinária? Ou do Sul, com seus ritmos tranquilos e seus homens românticos? E não passaria isso tudo de um estereótipo? Como transmitir a cultura sem cair na armadilha do reducionismo?

No caso do inglês, a situação se faz ainda mais complexa. Os alunos estudam inglês porque é uma língua internacional, e isso nos confunde quando chega a hora de enfrentar a dimensão cultural. Se o inglês é internacional, qual cultura devemos ensinar? Faria sentido continuar veiculando a cultura típica do Reino Unido ou dos EUA, mesmo sabendo que uma grande parte dos alunos não teria interesse em estabelecer contatos apenas com esses dois países? Afinal, já existe quem publique na *German variety of English* (BARTSCH apud SEIDLHOFER, 2003, p.11), e quem afirme que o pluricentrismo e as multi-identidades do inglês já são fatores reconhecidos (KACHRU apud SEIDLHOFER, 2003, p.20). Hall (1997, p. 90), para citar outro exemplo, constata que “o sentimento do que significa ser britânico nunca mais pode ter a mesma confiança e certeza” que já teve no passado, e tal incerteza, de alguma forma, pode ser aplicada à

língua e sua relação com a cultura. Por outro lado, há quem demonstre preocupação frente a essa situação: Quirk (apud SEIDLHOFER, 2003, p. 18), por exemplo, ao escrever sobre as diferentes variedades de inglês e a tolerância dos professores quanto aos erros e às transferências linguísticas dos alunos, diz que se “fosse um aluno pagando uma considerável quantia de dinheiro para aprender inglês em Tóquio ou Madrid, [se] sentiria traído por esse pluralismo tolerante”⁵ (tradução nossa).

Percebemos como o cenário contemporâneo, dominado pelas forças de ‘globalização’ e ‘glocalização’⁶, influencia grandemente o ensino das LEs e a apresentação dos aspectos culturais relacionados aos diferentes idiomas. Com o intuito de esclarecer esse cenário, propomos a análise de livros didáticos de inglês e italiano, pois acreditamos que esse estudo nos permitirá fazer um apanhado⁷ das abordagens culturais que estão sendo apontadas pelas grandes editoras e pelos profissionais da área, além de oferecer um paralelo interessante entre o ensino de dois idiomas com características e referenciais tão diferentes.

1.1.3 Relevância do estudo

Professores e alunos são figuras essenciais na sala de aula de LE, mas sabemos que os livros didáticos também atuam ali como figura de grande importância. De acordo com Cortazzi e Jin (1999), o livro didático não é somente um guia ou um recurso, mas pode ser visto também como autoridade, cujo conteúdo é assimilado sem questionamentos, especialmente quando em mãos a professores menos experientes. O mesmo ponto é defendido por sociólogos da educação, como Apple e Wexler (apud RAMIREZ e HALL, 1990), que destacam o papel significativo do livro didático como provedor de conteúdo na sala de aula. Quando o assunto é cultura, mesmo que

⁵ “if [he] were a foreign student paying good money in Tokyo or Madrid to be taught English, [he] would feel cheated by such a tolerant pluralism”.

⁶ O termo “glocalização”, já existente no Japão, foi popularizado por Ronald Robertson em suas publicações desde 1992 e é definido por esse mesmo autor como “the simultaneity --- the co-presence --- of both universalizing and particularizing tendencies” (ROBERTSON, 1997).

⁷ Cabe apontar que, tendo esse estudo caráter predominantemente qualitativo, não é nossa intenção analisar grandes quantidades de livros que tornem nosso estudo estatisticamente relevante. Contudo, quando enxergamos tendências em comum a todos os LDs ou aos LDs do mesmo idioma, acreditamos que certas generalizações são possíveis, embora precisem ser comprovadas através de estudos mais abrangentes.

acompanhados de outros recursos, como a internet, os livros continuam servindo como guia e referência para alunos e professores.

De acordo com Ramírez e Hall (1990), muitas e válidas foram as pesquisas que se dedicaram à análise dos livros didáticos, desenvolvendo *checklists* e roteiros para a avaliação de sua forma e conteúdo. Muitos estudos, inclusive, se dedicaram à comparação entre livros didáticos de diferentes línguas (inglês, alemão, espanhol, holandês e francês estão entre as línguas mais citadas). Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) também apontam para pesquisas que foram conduzidas nas análises do componente cultural em materiais didáticos de espanhol.

Mesmo com essa profusão de estudos, poucos deles foram encontrados na esfera do italiano. Por isso, ao apresentar uma comparação entre a abordagem cultural presente em livros de italiano e inglês, nosso projeto pode apontar para resultados que contribuam a ampliar o espectro de línguas contempladas nesse campo de estudos.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho consiste em comparar os livros didáticos de inglês e de italiano LE para identificar se há diferenças significativas na forma em que a componente cultural é apresentada. O principal foco será perceber qual/quais cultura(s) são representadas nesses livros e os recursos utilizados para tal.

1.2.2 Objetivos específicos

Podemos enumerar os seguintes objetivos específicos de nosso estudo:

- Estabelecer se, em termos de representação da cultura, além de haver tendências comuns aos livros didáticos de cada idioma, há também tendências gerais comuns a todos os livros.

- Perceber quais são os países e regiões mais representados em cada livro didático.
- Constatar se a cultura informal, ligada à visão da cultura como ‘modo de viver’, é representada em maior ou menor escala em comparação com a Cultura formal, ligada à produção erudita.
- Observar se os diversos conteúdos culturais descritos por Areizaga (2002) e Moran (2001), ou seja, o conteúdo conceitual (produtos), o procedimental (práticas) e o atitudinal (perspectivas) são abordados nos livros didáticos e em que escala.
- Descobrir quais são os modos textuais (autênticos e não autênticos) e visuais (fotografias, desenhos, mapas) mais utilizados para a representação da cultura.
- Constatar, através de uma análise etnográfica dos cenários simples conteúdos nos livros didáticos, quais aspectos socioculturais são tratados com mais atenção e verificar se eles correspondem a uma reprodução da realidade.
- Verificar se as dimensões cultural e linguística são integradas dentro das atividades propostas, evitando uma separação entre o que constitui o domínio linguístico e o cultural.
- Determinar de forma quantitativa as referências culturais e concluir se existem, de fato, diferenças entre a representação de aspectos culturais nos livros de inglês e nos livros de italiano.
- Constatar se há, nos livros didáticos analisados, interesse em promover uma maior competência intercultural, através de atividades que requeiram do aluno um posicionamento consciente e reflexivo, pois essas são as exigências do mundo globalizado contemporâneo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho tem como objetivo o estudo da abordagem de aspectos culturais presentes em livros didáticos de LEs. Como ponto de partida para nossas análises, é necessário esclarecer o que seriam esses ‘aspectos culturais’ e, conseqüentemente, o que entendemos por ‘cultura’ em geral. Nesta seção iremos também explorar a conexão que existe entre língua, cultura e o ensino de LEs numa perspectiva histórica até os dias de hoje, em que o fenômeno da globalização, além de afetar diversas esferas da vida cotidiana, afeta também a forma em que enxergamos a cultura e as LEs.

Ademais, neste capítulo apresentaremos a importância do objeto do nosso estudo: o livro didático. Além de apresentar sua importância no contexto de ensino de LEs, iremos descrever brevemente alguns estudos conduzidos com objetivos semelhantes ao nosso.

Finalmente, discutiremos alguns termos e perspectivas essenciais para entender melhor as análises que foram feitas ao longo de nosso estudo.

2.1 Definir ‘cultura’

Não é nossa intenção chegarmos a uma única definição do que pode ser entendido por ‘cultura’, pois é um conceito vasto demais para ser resolvido em poucas palavras. Apresentaremos aqui algumas das definições com as quais nos deparamos na literatura para, finalmente, nos concentrarmos naquelas mais consoantes aos objetivos do nosso trabalho.

Na literatura, existem diversas tentativas de explicar o que é cultura, contudo nunca se chegou a um consenso. Isso se deve, por um lado, ao fato de ser um construto dinâmico em mudança contínua e, por outro lado, ao fato de vários estudiosos de diferentes disciplinas e correntes de pensamento terem tentado cunhar uma definição.

Partindo de uma definição mais ampla, as várias disciplinas socio-etno-antropológicas que estudaram esse assunto “nos oferecem um conceito de cultura como realidade que abrange tudo aquilo que não é natureza (desde os produtos do espírito até

as tecnologias, desde os modelos de vida até o universo dos sentimentos)” (SCAGLISO, 1999, p. 29, tradução nossa).⁸

Essa definição é compartilhada por Kramersch (1998, p. 4), que nos lembra que a palavra *cultura*, vinda do latim *colere* (cultivar), define o que o homem é com base nas estruturas socioculturais em que cresce e deve ser interpretada em contraposição à noção do que o homem é com base na sua *natureza* (destaques em itálico da autora).

Eagleton (2000), em suas definições, também se baseia nessa dicotomia, que ele enxerga como uma relação dialética entre o *artificial* (ou seja, como nós modificamos o mundo) e o *natural* (ou seja, como o mundo nos modifica). Dessa forma, o termo ‘cultura’ inicialmente denotava processos que usávamos para modificar o mundo de maneira material, para depois vir a representar os assuntos do espírito.

Contudo, segundo Eagleton (ibid), essa definição já não seria mais suficiente para explicar o que é cultura hoje, por isso ele apresenta o termo numa perspectiva diacrônica, mostrando como, ao longo dos anos, veio a tomar significados diferentes de acordo com as diversas épocas históricas, ora sendo usado como sinônimo de civilização (na época do iluminismo francês), ora remetendo às esferas das artes, da religião e das atividades intelectuais.

Após traçar a história da palavra e da ideia de ‘cultura’, Eagleton (ibid) conclui que a noção moderna que temos desse termo remonta ao nacionalismo, ao colonialismo e à antropologia imperial. De fato, na época do Romantismo, em que estavam se afirmando os Estados Nacionais, o filósofo alemão Herder foi o primeiro a utilizar o termo para definir a ideia de uma cultura étnica distinta, com suas próprias particularidades. Nessa época, a própria definição de nação se baseava no pressuposto de uma língua e uma herança cultural compartilhadas e uma cultura, ou seja, uma maneira de viver, em comum.

Mais recentemente, nos anos 1960, Raymond Williams apresentou uma definição de cultura como um conceito difícil de ser definido porque em mudança contínua. Segundo o autor, “a história da ideia de cultura é um registro de nossos significados e de nossas definições, mas essas, por sua vez, devem ser entendidas

⁸ “[Le scienze socio-etno-antropologiche] ci hanno consegnato un concetto di cultura come realtà che comprende tutto ciò che non è natura (dai prodotti dello spirito alle tecnologie, dai modelli di vita all’universo dei sentimenti)”, no original.

somente dentro do contexto de nossas ações”⁹ (WILLIAMS, 1960, p. 295, tradução nossa), o que significa que “a ideia de cultura é a reação geral a uma grande mudança geral nas condições de nossa vida comum” (*ibid*)¹⁰. Como a definição de cultura muda de acordo com o momento e contexto histórico em que nos encontramos, Williams (apud EAGLETON, 2000, p. 35) chega a oferecer quatro definições diferentes desse fenômeno: a cultura “como um hábito da mente individual; como o estado de desenvolvimento intelectual de uma inteira sociedade; como as artes; como a inteira maneira de viver de um inteiro grupo de pessoas”¹¹ (tradução nossa).

Apesar de todas as definições de Williams poderem ser realmente aplicadas à palavra ‘cultura’, Liddicoat, Papademetre, Scarino e Kohler (2009) avançam uma definição do termo mais consoante aos nossos estudos, pois se inspiram em parte nas ideias românticas de Herder e em parte numa visão mais antropológica da questão:

“Um sistema complexo de conceitos, atitudes, valores, crenças, convenções, comportamentos, práticas, rituais e estilos de vida das pessoas que constituem um grupo cultural, assim como dos artefatos que elas produzem e das instituições que elas criam”¹² (LIDDICOAT, PAPADEMETRE, SCARINO e KOHLER, apud SI THANG KIET HO, 2009, p. 64, tradução nossa)

Como os próprios autores mencionam, trata-se de um sistema complexo, que Kramersch (1998) decide abordar de forma mais ordenada, dividindo-o em três *layers*, ou patamares: (a) o patamar social, ou seja, a forma como pessoas de diferentes comunidades veem o mundo, se comportam, pensam e compartilham dos mesmos valores no presente (perspectiva sincrônica); (b) o patamar histórico, que contempla a forma como as pessoas se reconhecem como parte de uma comunidade com uma história em comum, com todas suas guerras, inovações e produções materiais (perspectiva diacrônica); (c) o patamar da imaginação, onde a autora inclui os sonhos comuns e os imaginários coletivos que governam as decisões de uma comunidade. Resumindo, a autora acredita que cultura pode se definir como “filiação em uma

⁹ “The history of the idea of culture is a record of our meanings and our definitions, but these, in turn, are only to be understood within the context of our actions”, no original.

¹⁰ “The idea of culture is a general reaction to a general and major change in the conditions of our common life”, no original.

¹¹ “as an individual habit of mind; as the state of intellectual development of a whole society; as the arts; and as the whole way of life of a group of people”.

¹² “A complex system of concepts, attitudes, values, beliefs, conventions, behaviours, practices, rituals and lifestyles of the people who make up a cultural group, as well as the artefacts they produce and the institutions they create”, no original.

comunidade do discurso que compartilha um espaço social, uma história e um imaginário em comum”¹³ (KRAMSCH, 1998, p.10, tradução nossa).

A definição apresentada por Kramsch, que tem como foco a comunidade de fala, a história e o imaginário coletivo, é bastante difundida na literatura, com algumas variações terminológicas entre os diferentes autores¹⁴. Existem, contudo, outros autores que oferecem uma visão ligeiramente diferente, concentrando-se na cultura vista como os vários procedimentos que caracterizam o nosso dia-a-dia. Moran (2001), por exemplo, em sua definição, faz referência a três componentes fundamentais: (a) práticas, (b) produtos e (c) perspectivas e acrescenta mais duas dimensões: (d) pessoas, (e) comunidades. Com base nesses cinco pontos, foi cunhada a seguinte definição:

“Cultura é a forma de vida em evolução de um grupo de pessoas, e consiste de certas práticas compartilhadas e associadas a certos produtos compartilhados, com base em certas perspectivas compartilhadas sobre o mundo e definida por contextos sociais específicos”.¹⁵ (MORAN, 2001, p. 24, tradução nossa)

Segundo Moran, essa definição é particularmente útil na hora de apresentarmos um construto tão complexo a alunos de LE, já que pode ser facilmente dividida em partes. Os *produtos* representam os locais físicos, os artefatos, as instituições sociais e as formas de arte; as *práticas* seriam o que as pessoas fazem e como elas agem e interagem entre elas; as *perspectivas* constituem os valores, atitudes e crenças arraigados nas pessoas; o *grupo de pessoas* constitui ao mesmo tempo uma comunidade, se visto como um todo, ou um grupo de indivíduos, cada um com suas peculiaridades; e, por último, o *contexto social específico* denota uma referência à visão de Hymes¹⁶, segundo o qual as interações entre pessoas só podem ser entendidas com base no contexto específico em que elas acontecem.

A definição de Moran, portanto, consegue abranger os pontos principais abordados por Kramsch (a saber, a perspectiva diacrônica da história, aquela sincrônica das práticas culturais e a questão do imaginário), além de chamar atenção para a

¹³ “membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imagining”, no original.

¹⁴ Para uma relação dos diferentes autores e suas definições, remetemos a Moran (2001, p. 24).

¹⁵ “Culture is the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts”, no original.

¹⁶ As ideias e conceitos de Hymes e sua influência na linguística aplicada serão discutidas nas próximas seções deste capítulo.

importância do contexto e para as pessoas tanto reunidas em comunidades, como em seu aspecto único e individual.

Com isso, não é nossa intenção considerar essa definição melhor que qualquer outra, já que, como ele próprio afirma, “a cultura é multifacetada e complexa, e não existe consenso sobre o que ela é”¹⁷ (MORAN, 2001, p. 13, tradução nossa).

A definição de Moran, apesar de sua abrangência, não especifica qual tipo de cultura estamos descrevendo: poderíamos descrever o grupo cultural como uma comunidade de pessoas do mesmo sexo, assim como uma comunidade de pessoas da mesma faixa etária ou do mesmo grupo profissional. É importante acrescentar, portanto, que nosso trabalho foca nas comunidades culturais que compartilham da mesma identidade “etnolinguística”, ou seja, uma comunidade que compartilha da mesma língua (Saville-Troike, 2003)¹⁸. É com base nas definições de Moran (2001) e Saville-Troike¹⁹ (2003), então, que iremos levantar, classificar e analisar os componentes culturais nos livros didáticos. Contudo, sabemos que dentro dessas comunidades etnolinguísticas e nacionais a cultura certamente não pode ser vista de forma homogênea pois, como nos lembra Kramsch (1998), “todos os membros da mesma comunidade de fala têm biografias e experiências de vida diferentes, podem ter diferente idade, sexo, etnia e podem ter opiniões políticas divergentes”²⁰ (KRAMSCH, 1998, p. 9-10, tradução nossa). Na verdade, segundo uma visão pós-modernista, nem mesmo um indivíduo pode ser considerado como um sujeito totalmente coerente e com uma identidade única. Hoje o sujeito pós-moderno é considerado fragmentado, não possuindo mais uma identidade fixa e estável, mas uma identidade móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p.13). Claramente, esse indivíduo pós-moderno reflete a fragmentação de sua identidade nas comunidades de que ele faz parte, inclusive a comunidade etnolinguística. Como escreve Hall (ibid.,

¹⁷ “culture is multifaceted and complex, and there is no consensus on what culture is”, no original.

¹⁸ Segundo a autora, o compartilhamento da mesma língua não é um elemento fundamental na determinação de uma comunidade de fala. Tanto no caso do inglês como no caso do italiano, a relação entre língua e comunidade não é tão simples. Contudo, a autora também aponta para o fato de que atualmente entre as sociedades complexas é praticamente impossível achar comunidades de fala completamente homogêneas.

¹⁹ Cabe apontar aqui que o trabalho de Saville-Troike a que nos referimos se baseia no trabalho de Hymes (1986)

²⁰ “members of the same discourse community all have different biographies and life experiences, they may differ in age, gender, or ethnicity, they may have different political opinions”, no original.

p. 67) “*as nações modernas são, todas, híbridos culturais*” (grifo do autor) e é por isso que nos propomos também a descobrir se a cultura nacional é retratada de forma monolítica e tradicional ou se sua heterogeneidade é levada em consideração nos livros didáticos analisados.

2.2 Cultura e cultura: o aspecto formal e informal

Como vimos na seção anterior, Williams, ao oferecer quatro definições contemporâneas para o termo ‘cultura’, destaca por um lado a produção intelectual e as artes e, por outro lado, a maneira de viver de um grupo de pessoas. Essa divisão do que se entende por cultura, ou seja, a diferenciação entre a cultura formal e a informal, é outro aspecto que precisa ser tomado em consideração quando se fala em definições de cultura.

Por um lado, temos a cultura formal ou Cultura com C maiúsculo, que compreende dados históricos, políticos e geográficos, e inclui informações sobre personagens de relevo, monumentos e elementos folclóricos da cultura-alvo (AREIZAGA, 2002). Antigamente, a esse tipo de cultura era dedicado um momento especial na aula, e nesse momento a língua estudada era usada para transmitir informação sobre cidades, monumentos, obras literárias e personagens de prestígio. No caso do francês esses estudos eram identificados como *Civilisation* francesa e *Landeskunde* no caso do alemão (KRAMSCH, 1993). Esse aspecto cultural, mais ligado aos artefatos e aos locais físicos, é o que entraria na definição de *produtos*, de acordo com Moran (2001).

Por outro lado, temos a cultura informal ou cultura com c minúsculo, que tende a refletir “a vida cotidiana, os valores e as práticas dos membros de determinada comunidade” (HALVERSON apud MORAN, *ibid*, p. 4). Esse aprendizado cultural já remete à noção de *práticas e perspectivas*, se pensarmos na definição de Moran (2001). É interessante notar que esse mesmo autor aponta para o fato de que tanto a cultura formal como a informal normalmente remetem à ideia de nação: nos referimos, portanto, à cultura italiana, francesa, alemã, etc., o que reforça a ideia de que a nação pode ser vista como comunidade de fala ou comunidade etnolinguística.

Em nosso trabalho iremos abordar ambos os tipos de cultura, formal e informal, tentando descobrir se hoje em dia, diferentemente do que acontecia no passado, essas duas dimensões culturais são abordadas de forma mais integrada à dimensão linguística.

2.3 Língua e cultura

Uma tarefa é definir cultura, outra tarefa é tentar entender como a cultura pode entrar na sala de aula de LE. A esse respeito, Kramsch (1993) aponta que no passado o professor preparava suas aulas com base nas quatro habilidades mais a cultura. A cultura, então, era vista como um argumento à parte, que não se encaixava no estudo da língua.

A mesma autora (ibid) aponta para uma mudança nesse cenário que culminou no momento em que, na linguística teórica, a cultura começou a ser encarada como parte integrante da língua, da gramática, do vocabulário e das metáforas que escolhemos.

De acordo com a linguista, esse foi um processo longo que começou a desenvolver-se na Europa romântica do século XVIII, quando os estudiosos alemães Herder e Humboldt chegaram à conclusão de que língua e cultura eram indissociáveis. Nas palavras de Foley (1997, p. 193), Herder acreditava que “a experiência e o entendimento dos homens eram diferentes na medida em que suas línguas eram diferentes, cada língua e cada cultura refletindo o mundo de uma maneira particular”²¹ (tradução nossa). As ideias de Herder foram retomadas por Humboldt, um diplomata alemão que acreditava que as línguas, mesmo compartilhando certas propriedades universais, eram determinadas pela cultura da nação em que eram faladas, influenciando por sua vez a forma de as pessoas pensarem e enxergarem a realidade.

Entre os anos 1920 e 1940, outros estudiosos começaram a compartilhar a ideia de Herder e Humboldt. Por um lado, o antropólogo britânico Malinowski, na tentativa de descrever as práticas culturais dos indígenas das Ilhas Trobriand, descobriu que somente através do entendimento da língua daquela população ele poderia realmente entender sua cultura (KRAMSCH, 1998; BALBONI, 2002). Por outro lado, nos Estados Unidos,

²¹ “(...) humans’ experience and understanding differ to the extent that their languages do, each language and each culture reflecting the world in a particular way”, no original.

Franz Boas retomou as ideias dos estudiosos alemães para submetê-las a testes empíricos. Começou assim uma linha de pensamento sobre a relatividade linguística, prosseguida por Sapir e Whorf, que deram origem à hipótese da relatividade linguística, também conhecida como hipótese Sapir-Whorf. Segundo essa hipótese, o fato de diferentes línguas possuírem gramáticas e estruturas diferentes influenciaria a forma de os falantes classificarem e verem o mundo. Sapir, por exemplo, afirma que

“É uma grande ilusão imaginar que alguém se ajuste à realidade essencialmente sem o uso da língua e que a língua seja meramente um meio incidental de resolver problemas específicos de comunicação e reflexão. A verdade é que o ‘mundo real’ é em grande parte construído sobre os hábitos linguísticos do grupo (...) Nós vemos e ouvimos e temos outras experiências de determinada forma porque os hábitos da nossa comunidade nos predis põem a certas escolhas de interpretação”²² (SAPIR apud WHORF, 1956, p. 134, tradução nossa)

Whorf (1956) também compartilha das ideias de Sapir e, em um de seus artigos, oferece vários exemplos para comprovar sua teoria. A experiência mais pessoal que ele descreve foi a de estudar uma LE bastante exótica: a língua Hopi. Após se debruçar sobre o idioma e sua gramática, descrevendo e memorizando todas suas características morfológicas, Whorf se deu conta de que tinha perfeito conhecimento das regras de plural, contudo não sabia quando usá-las. Logo, o estudioso se deu conta de que a maneira em que ele usava o plural em sua língua nativa não correspondia à forma em que essa estrutura era usada na língua Hopi, concluindo que “até a gramática da língua Hopi tinha relação com a cultura Hopi, e a gramática das línguas europeias tinham relação com a cultura ‘Ocidental’ ou ‘europeia’”²³ (WHORF, 1956, p.138, tradução nossa). De fato, nesse artigo, Whorf comprova como a língua Hopi consegue expressar conceitos ligados a quantidades, formas e tempo, refletindo uma visão muito diferente da visão ocidental. Assim, Whorf conclui que:

“o ‘princípio da relatividade linguística’ significa que usuários de gramáticas marcadamente diferentes são levados pelas gramáticas a diferentes tipos de observações e diferentes avaliações de atos de observação externamente similares e, portanto, não são observadores equivalentes, mas devem chegar a

²² “It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely and incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the ‘real world’ is to a large extent built up on the language habits of the group (...) We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.”, no original.

²³ “even the Grammar of Hopi bore a relation to Hopi culture, and the Grammar of European tongues to our ‘Western’ or ‘European’ culture”, no original.

visões de mundo de certa forma diferentes.”²⁴ (WHORF apud FOLEY, 1997, p.201-202)

Apesar de essas teorias não estarem conectadas com o campo de ensino de LEs, elas foram particularmente marcantes para a linguística e, conseqüentemente, para a linguística aplicada através de Hymes, como iremos ver a seguir. A hipótese de Sapir-Whorf, que foi muito criticada em sua forma mais forte, é hoje geralmente aceita em sua forma mais fraca, segundo a qual é possível que falantes de diferentes línguas interpretem certas experiências de formas diferentes de acordo com as categorias semânticas de sua língua, porém isso de forma alguma significa que somos “prisioneiros dos significados culturais oferecidos por nossa língua nativa” (KRAMSCH, 1998, p. 13-14). Hoje sabemos que o contato com línguas e culturas diferentes, através da aprendizagem de LEs, por exemplo, pode nos ajudar no enriquecimento de nossos significados culturais e, conseqüentemente, de nossa visão do mundo.

Cabe lembrar, porém, que as teorias descritas acima não foram logo incorporadas aos estudos linguísticos da época. Durante o século XX, de fato, o estudo da língua foi fortemente influenciado primeiramente pelo viés estruturalista iniciado por Saussure e, sucessivamente, pela perspectiva cognitivista de Chomsky (WEEDWOOD, 2002). O primeiro, que com seu livro *Cours de linguistique générale* deu início à linguística estruturalista, dividia a linguagem em duas dimensões: de um lado a *langue*, a linguagem vista como instituição social e sua estrutura profunda, de caráter mais universalista; de outro lado a *parole*, vista como estrutura “superficial”, a fala individual e heterogênea de cada um, de caráter mais particularista. O segundo, que com seu livro *Syntactic Structures* em 1957 revolucionou o cenário linguístico da época, também criou uma dicotomia entre o foco universalista e o particularista: por um lado a *competência linguística*, a saber, o conhecimento tácito que o falante nativo possui e que lhe permite identificar o que é aceitável ou não em sua língua, e, por outro lado, a *performance linguística*, ou seja, o que o falante nativo fala em determinadas situações (MYTCHELL & MYLES, 2004; JORDAN, 2004). Porque o foco de Saussure era na *langue* e o de Chomsky e de seus seguidores era na *competência linguística*, por certo

²⁴ “the ‘linguistic relativity principle’ (...) means (...) that users of markedly different grammars are pointed by the grammars toward different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world”, no original.

tempo, o uso real da língua foi desconsiderado. Contudo, as ideias de Chomsky não foram unanimemente aceitas no cenário dos estudos linguísticos. Halliday, por exemplo, um contemporâneo de Chomsky, não concordava com esses princípios e propôs outra forma de estudar a língua: abordando-a de um ponto de vista sistêmico-funcional. Esse linguista, portanto, não se preocupava com a *competência linguística* de Chomsky, nem com o falante nativo perfeito, mas sim com o uso real da língua, o uso que os falantes faziam dela dentro de um contexto específico para realizar funções e transmitir significados. Halliday acreditava que, no processo de produção linguística, é o sistema social a determinar o que os falantes podem fazer (opções comportamentais) e o que eles podem dizer (opções semânticas), tornando sua abordagem da interação linguística parecida com a de Hymes (CANALE e SWAIN, 1980).

Em consonância com Halliday, Hymes também discordava da visão de Chomsky e acreditava que “existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis”²⁵ (apud JOHNSON, 2003, p.87). Foi em oposição ao princípio chomskyano de *competência linguística* que Hymes cunhou o termo *competência comunicativa*, promovendo uma visão da língua como fenômeno social, fortemente ligada ao contexto, diferentemente de Chomsky, que a descrevia como fenômeno mental. A *competência comunicativa*, na verdade, vai além da visão funcional da língua, pois se trata tanto de saber o que dizer e quando dizê-lo, como de saber quando ficar em silêncio e quais comportamentos não-verbais são adequados para cada situação: a língua, nesse caso, representa somente uma das variáveis necessárias para um evento comunicativo bem-sucedido. Com seus estudos, Hymes promoveu uma grande mudança no cenário da linguística teórica, pois percebeu que, para interagir com os outros, não era suficiente saber as regras da língua como sistema formal, mas era necessário também dominar as ‘*rules of speaking*’, ou seja, ter a competência para produzir falas e comportamentos social e situacionalmente apropriados (BLOCK, 2003).

²⁵ “there are rules of use without which the rules of grammar would be useless”, no original.

2.4 Cultura, ensino e modelos de aquisição de LE

Os desenvolvimentos que aconteceram na linguística formal acabaram afetando também o ensino de LE, que passou por diversas fases ao longo do século XX. Diversos autores (JORDAN, 2003; JOHNSON, 2004; MYTCHELL & MYLES, 2004) nos oferecem um apanhado interessante e detalhado das diferentes abordagens que se sucederam ao longo do século passado, contudo, considerando nosso interesse pelo aspecto cultural do ensino de LE, achamos particularmente interessante a análise de Balboni (2002) que, além de apresentar as abordagens, descreve a posição ocupada pela dimensão cultural em cada uma delas. Iremos apresentar aqui somente as principais abordagens, de forma a oferecer uma noção geral de como se desenvolveu o ensino de LE e, mais especificamente, qual foi o papel da cultura em cada fase.

Com base nos autores mencionados acima, sabemos que no início do século XX imperava a abordagem estrutural baseada na gramática e tradução em que a única expressão cultural contemplada era a dos clássicos literários.

Nos anos '50, começou a difundir-se a teoria do behaviorismo que introduziu certas práticas específicas na sala de aula de LE, por exemplo *drills* e repetições, e segundo a qual a aprendizagem de uma LE era vista como um hábito a ser adquirido. Nesse processo, percebeu-se que a língua materna, ou L1, muitas vezes interferia no aprendizado dos novos hábitos e foi assim que surgiu o conceito de interferência, base da Análise Contrastiva. Neste contexto se encaixa Lado, um importante antropólogo e linguista americano que se dedicou ao ensino de LE. Na visão de Lado, a aprendizagem correspondia à criação de hábitos tanto linguísticos como culturais, ambos igualmente importantes. O linguista americano dedicou diversos estudos à análise contrastiva entre diferentes culturas com o objetivo de evitar os 'erros culturais' pois acreditava que:

“Se os hábitos da cultura nativa são transferidos quando se aprende uma cultura estrangeira, é óbvio que, comparando os dois sistemas culturais, podemos prever quais serão os pontos problemáticos”²⁶ (LADO, 1986, p. 55).

Apesar de muito difundida, a prática da Análise Contrastiva pode trazer diversos 'efeitos colaterais' quando aplicada tanto à língua quanto à cultura, como, por exemplo,

²⁶ “If the native culture habits are transferred when learning a foreign culture, it is obvious that, by comparing the two culture systems, we can predict what the trouble spots will be”, no original.

a simplificação e até a redução da cultura a alguns poucos estereótipos e a visão da cultura (e da língua) como entidades estáticas e monolíticas (GUEST, 2002, p. 154-155).

Apesar de suas limitações, o behaviorismo e a Análise Contrastiva se mantiveram no tempo, até os anos 1960²⁷, quando as ideias de Chomsky estavam se difundindo na linguística teórica e começavam a influenciar as práticas de ensino de LE. A nova abordagem era a cognitiva (ou *cognitivo-computacional*, de acordo com Johnson, 2004), que se interessava pelas operações mentais internas, responsáveis por processar o conhecimento e as regras da mesma forma que um computador. De acordo com essa abordagem, a língua era vista como instrumento para comunicar e a cultura só recebia importância na medida em que podia criar empecilhos à comunicação (BALBONI, 2002).

Contemporâneo a Chomsky, havia Schumann que se dedicou à sociolinguística e, no final dos anos 1970, avançou o modelo de aquisição que ele nomeou ‘aculturação’. Com o termo ‘aculturação’, Schumann entende “a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua alvo” (SCHUMANN, 1978, p.29). Nesse modelo, portanto, a dimensão cultural ganha grande importância, sendo vista novamente como ligada à língua.

Podemos perceber que, assim como as ideias de Chomsky tiveram grande impacto no modelo ‘cognitivo’, o trabalho sociolinguístico de Halliday e, especialmente, de Hymes também teve grande repercussão no ensino de LE, especialmente na abordagem comunicativa, que surgiu no final dos anos 1960. Segundo essa abordagem, a aprendizagem de LE não se resume a adquirir uma *competência linguística*, ou seja, as regras dos sistemas sintático, morfológico, fonológico e lexical, mas requer a aquisição do que Hymes definiu como *competência comunicativa*, ou seja, como utilizar a língua de forma apropriada ao contexto.

Canale e Swain (1980) descreveram os princípios fundamentais da abordagem comunicativa na tentativa de formular uma teoria adequada para promover essa abordagem no ensino de LE. Segundo os autores, a competência comunicativa se divide

²⁷ Sabemos que os métodos behavioristas não deixaram de existir em 1960, sendo ainda os amplamente utilizados em muitas escolas de idiomas do país. Contudo, pelo menos na linguística teórica, essa data marca uma mudança importante que, de forma mais ou menos impactante, se refletiu também na sala de aula de LE e nos LDs.

em três partes: a competência gramatical (ou seja, léxico, morfologia, sintaxe, semântica e fonologia), a competência sociolinguística (ou seja, tanto a maneira em que os enunciados são produzidos e entendidos de forma apropriada de acordo com o contexto, como a coerência e a coesão dos mesmos) e a competência estratégica (estratégias verbais e não verbais a serem usadas em caso de problemas na comunicação, que podem ser de natureza gramatical ou sociolinguística). De acordo com essa abordagem, é importante que se levem em consideração as necessidades dos alunos, os quais devem ser expostos a situações comunicativas realísticas sempre que possível. Os aprendizes ainda precisam ser apresentados não só à língua, mas também à cultura da LE pois “o conhecimento sociocultural do grupo da língua estrangeira (...) é necessário para fazer inferências sobre os significados sociais ou os valores dos enunciados”²⁸ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 28). É interessante notar que os autores defendem uma abordagem da cultura através das ciências sociais, o que, imaginamos, seria uma maneira de evitar informações tendenciosas. No artigo ainda se sugere o uso de textos autênticos desde o início da aprendizagem, de forma a evitar a língua artificial típica dos LDs, embora se admita que mais estudos seriam necessários para comprovar se os alunos podem realmente se beneficiar do uso de textos autênticos.

Como acabamos de ver, a abordagem comunicativa, que continua sendo uma das principais abordagens nas salas de aula de LE, deve muito às ideias da sociolinguística e ao conceito da ‘competência comunicativa’ de Hymes. Nos últimos anos, outra abordagem começou a aparecer no cenário da LE: a abordagem intercultural, de que iremos tratar com mais profundidade, pois foi à luz dessa abordagem que alguns dados foram coletados e analisados. Em 1997, Byram elaborou o modelo de *competência comunicativa intercultural* (CCI)²⁹, que em seguida viria a ser incluído no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas³⁰ (doravante CEFR), e com isso alertou para a necessidade de um novo olhar para a dimensão cultural na sala de aula. Na era da globalização e da internacionalização, necessita-se cada vez mais de “falantes

²⁸ “sociocultural knowledge of the second language group (...) is necessary in drawing inferences about the social meanings or values of utterances”, no original

²⁹ O apresentado por Byram não foi o único modelo elaborado. Para uma discussão mais detalhada dos três principais modelos interculturais, ver Lange, 2011. Por uma apresentação de mais modelos, ver Moran, 2001.

³⁰ O *Quadro Comum Europeu de Referência* (CEFR, 2002) é um documento prescritivo que tem como objetivo padronizar a maneira de avaliar o estágio do aluno em seu aprendizado da LE de maneira que a aprendizagem possa ser comparada entre as diversas línguas europeias.

interculturais”, ou seja, “pessoas que tenham as habilidades necessárias para comunicar-se (e que também) sejam capazes de negociar, analisar, interpretar e refletir sobre os aspectos socioculturais da comunicação internacional e de assegurar um entendimento intercultural”³¹ (LANGE, 2011, p. 11). Por isso, Byram et al. (2002) defendem que é importante desenvolver a ‘competência intercultural’ nos alunos de LE, ou seja, prepará-los para interações com pessoas de outras culturas. Para isso, é importante que os alunos entendam e aceitem o outro, sem incorrer em simplificações e estereótipos, mas enxergando o interlocutor como um ser humano complexo, com múltiplas identidades. Essa nova abordagem não vai contra a competência comunicativa, pelo contrário, é somando a componente intercultural à competência comunicativa que se obtém a competência comunicativa intercultural. Byram et al. (2002, p. 11), contudo, nos alertam: “a aquisição da competência intercultural nunca é completa e perfeita, mas *ser um falante e mediador intercultural bem-sucedido não demanda uma competência completa e perfeita*”³² (grifo do autor, tradução nossa), já que seria impossível adquirir todo o conhecimento de que uma pessoa precisaria para interagir com pessoas de outras culturas. O importante é aprender a lidar com o outro, o novo, o diferente e, com base na situação, saber se adaptar e entender o interlocutor. Diferentemente do que acontecia em abordagens anteriores, não existe mais um modelo de perfeição a ser seguido e o falante nativo não é mais visto como totalmente competente e detentor de todo o conhecimento. O ‘modelo’ é então o ‘falante intercultural’, ou seja, uma pessoa que aprendeu a ser (auto)reflexiva graças a uma abordagem que introduz a tematização de problemas, estratégias, posicionamentos, etc.

De acordo com o modelo de Byram (2002), existem seis componentes ou *savoirs* que estão na base da competência comunicativa intercultural:

- *savoir être* (ou atitudes interculturais), que indica uma abertura em relação ao outro, uma disposição a rever os próprios valores, crenças e comportamentos como não sendo os únicos possíveis, e uma capacidade de

³¹ “someone who has the necessary language skills to communicate (and) is able to negotiate, to analyze, to interpret, and to reflect the socio-cultural aspects of intercultural communication and secure intercultural understanding.”, no original.

³² “The acquisition of intercultural competence is never complete and perfect, but *to be a successful intercultural speaker and mediator does not require complete and perfect competence*”, no original.

assumir uma ‘perspectiva de fora’ e de entender como a própria cultura é vista pelo outro;

- *savoirs* (ou conhecimentos), que se referem a uma abordagem mais informativa sobre a cultura, conhecendo os produtos, as práticas, os comportamentos, o país;
- *savoir comprendre* (ou habilidade de interpretar e relacionar), que se refere à habilidade de interpretar referências da cultura-alvo e relacioná-las à cultura fonte;
- *Savoir apprendre/savoir faire* (ou habilidade de descoberta e interação), que corresponde à capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre a cultura-alvo e saber colocá-los em prática;
- *Savoir s’engager* (ou consciência cultural crítica), que indica a capacidade de avaliar criticamente produtos, práticas e perspectivas culturais da cultura fonte e da cultura alvo.

Como se pode notar pelos componentes da competência intercultural detalhados acima, o conhecimento declarativo acerca da cultura alvo compõe só uma pequena parte de todos os ‘saberes’ que são necessários para o falante intercultural. Com a introdução da abordagem intercultural no ensino de LE, podemos dizer que houve uma mudança de uma abordagem mais informativa para uma abordagem mais analítica e reflexiva da dimensão cultural no ensino de LE.

Areizaga (2002) em seu trabalho também defende esse enfoque mais reflexivo, que ela chama de formativo, ou seja, uma abordagem que faz uso da cultura alvo para promover a competência comunicativa intercultural, privilegiando os conteúdos procedimentais (as práticas) e atitudinais (as perspectivas). O contrário do enfoque formativo é o informativo, que se baseia nos conceitos e conhecimentos declarativos.

Pedroso (1999) e Lange (2011) em seus trabalhos apontam para a mudança que está acontecendo na abordagem da dimensão cultural. Segundo os dois estudiosos, na abordagem mais estruturalista e behaviorista do ensino de LE, a cultura era tratada sempre como conhecimento declarativo, especialmente nos LDs, ao passo que isso está mudando agora, especialmente desde que os componentes da abordagem intercultural foram inseridas no CEFR (2001), um documento importante não só europeu, como

mundial. Em sua dissertação de mestrado, Lange (2011) sistematizou essas mudanças através do seguinte quadro:

Quadro 1 - Mudanças no ensino da dimensão cultural, de uma perspectiva estruturalista a uma perspectiva intercultural.

	Landeskunde (ensino tradicional)	Abordagem Intercultural
O que é ensinado	Conhecimento declarativo dos principais países em que se fala a LE.	Competência intercultural, alunos são capazes de agir e interagir de maneira sensível em encontros interculturais.
Entendimento da cultura	A cultura é entendida como as representações dos artefatos culturais de uma nação (Cultura com C maiúsculo).	A cultura é entendida como um conceito dinâmico, heterogêneo e dividido em camadas.
Língua e cultura	Ensinados separadamente	Ensinados juntos
Resultado desejado	Turista	Viajante/imigrante
Como é alcançado	Através de estudo e análise de produtos culturais.	Através de treinamento e reflexões sobre conhecimentos, habilidades e atitudes.
Falante modelo	Falante nativo	Falante intercultural

Fonte: Lange (2011, p.10, tradução nossa).

No quadro acima, podemos notar que está havendo uma mudança do conhecimento declarativo para a competência intercultural; do foco nos produtos e artefatos ou conteúdos conceituais, de acordo com Areizaga (2002), se passa a um entendimento da cultura como fenômeno complexo, com suas práticas e perspectivas – ou ‘conteúdos procedimentais e atitudinais’ (Areizaga, 2002). Podemos ver que se passa também a uma maior integração entre língua e cultura e o aprendiz não é mais visto como turista, com um conhecimento superficial, mas como viajante, ou seja, um indivíduo interessado nos aspectos mais profundos da cultura e nas interações com o outro. O estudo da cultura não se baseia só em informações sobre a cultura alvo, mas requer também uma reflexão, uma comparação entre a cultura alvo e a cultura fonte e uma abertura e uma visão mais crítica. Finalmente, como foi mencionado, o modelo não é mais voltado para o falante nativo mas para o falante intercultural, ou seja, alguém que saiba se relacionar com o outro, respeitando-o como ser humano complexo.

Hoje em dia, então, o professor se depara com um novo desafio: “ensinar a língua (...) dentro uma pedagogia dialógica que torna o contexto explícito, possibilitando assim

que o texto e o contexto interajam dialeticamente na sala de aula”³³ (KRAMSCH, 1994, p. 13, tradução nossa). Como sugere Dell Hymes, talvez “a chave para entender a língua em contexto não é começar com a língua, mas com o contexto”³⁴ (apud KRAMSCH, 1994, p. 34, tradução nossa), atribuindo à cultura uma dimensão de relevo dentro dos estudos linguísticos³⁵. Pedroso (1998, p.15) também reforça essa ideia quando escreve que “a cultura [...] é, para o professor e o aluno de LNM³⁶, ponto de partida para a compreensão e internalização linguísticas, isto é, para a aquisição”.

Outro desafio, porém, se apresentará para o professor: a qual ‘contexto’ deveríamos nos referir?

2.5 A globalização e o ensino de LEs

Como mencionamos na introdução a esse capítulo, é impossível falar do mundo contemporâneo sem dedicar um espaço ao fenômeno da globalização, que está hoje presente em diversas esferas da nossa vida cotidiana, nas nossas expressões e comportamentos culturais e também nas nossas escolhas de aprender um idioma estrangeiro.

Para analisarmos os efeitos da globalização nas expressões e identidades culturais assim como no ensino de LEs no geral, precisamos entender como esse fenômeno surgiu e como ele vem afetando a realidade contemporânea.

Em sua introdução ao livro *Globalization and Language Teaching* (2002), Block e Cameron traçam uma breve história do fenômeno da globalização e da maneira como foi e está sendo interpretado por vários estudiosos. Segundo alguns, o termo se refere a

³³ “teaching language (...) within a dialogic pedagogy that makes context explicit, thus enabling text and context to interact dialectically in the classroom”, no original.

³⁴ “the key to understanding language in context is to start not with language, but with context”, no original.

³⁵ Não queremos com isso afirmar que, antes de Dell Hymes, nunca tenha se atentado para a importante conexão entre língua e cultura. Como foi mencionado ao longo do capítulo, sabemos que essa associação remonta a tempos antigos e, entre os defensores dessa tese, figuram estudiosos importantes, como Herder, Humboldt, Boas, Sapir e Whorf. Contudo, acreditamos que Dell Hymes certamente se destacou como figura marcante nessa área de estudos.

³⁶ Pedroso (1998) usa a terminologia LNM (língua não materna), pois seu estudo é focado no ensino e aprendizagem de português para estrangeiros no Brasil, enquanto nós optamos por usar LE (língua estrangeira) já que nosso estudo se foca na aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil.

um fenômeno que começou no século XV, quando se criaram as primeiras nações e, com o início das grandes navegações, teve início a colonização das novas terras. Outros estudiosos, porém, acreditam que o fenômeno remonta a épocas sucessivas, como o século XVII ou os anos 1970.

Em outro debate acerca da globalização, alguns estudiosos afirmam que se trata de um fenômeno ilusório, enquanto outros acreditam que se trata de um processo que já aconteceu e não tem mais volta, ao passo que outros ainda defendem que se trata de um processo que não só não terminou como também não afetou todas as regiões do mundo de maneira uniforme.

Outra discussão diz respeito aos efeitos da globalização: esse fenômeno resultaria em uma homogeneização ou na fragmentação do mundo como o conhecíamos no passado? Se, por um lado, muitos enxergam esse processo como uma homogeneização que leva o mundo a imitar costumes normalmente americanos – ao ponto de ter sido batizado ‘MacDonaldization’ por Ritzer (1993) –, outros percebem que a globalização traz consigo simultaneamente conexões cada vez mais globais e diferenciações cada vez mais marcadas (GEERTZ, 1999). É em consonância com essa segunda visão que Robertson utilizou o termo ‘glocalização’, que concentra em uma única palavra as duas tendências desse fenômeno contemporâneo: por um lado as pessoas se sentem cada vez mais cidadãos do mundo, bastando um clique do controle remoto ou do botão do computador para termos acesso às regiões mais remotas do planeta; por outro lado, talvez porque sentir-se cidadão do mundo significa muito e nada ao mesmo tempo, as pessoas sentem cada vez mais a necessidade de reforçar sua identidade local. Agora não basta se sentir britânico, mas é importante destacar a origem gaulesa; não basta se sentir italiano, mas precisamos falar o dialeto vêneto; não nos sentimos só brasileiros, mas mineiros e belorizontinos.

Um dos principais efeitos da globalização é então o enfraquecimento das nações como entidades políticas, econômicas e até mesmo culturais. Contudo, esse também é um aspecto a ser debatido: se, por um lado, podemos ver países como os Estados Unidos em que a população de imigrantes chega a níveis altíssimos (42% em estados como Texas, de acordo com Bruz (2011a)), ao ponto de o espanhol ter quase o status de uma segunda língua; por outro lado, sabemos que as diferenças nacionais estão longe de se tornar insignificantes. No mundo contemporâneo, podemos encontrar diversos exemplos: há pessoas que estão cada vez mais engajadas em defender a própria ‘língua

nacional', como nos mostram as diversas tentativas de órgãos políticos em lutar contra os anglicismos no Brasil³⁷ e em outros países, e há outras pessoas prontas a lutar para reivindicar a própria cultura e os próprios territórios, como nos mostram os conflitos constantes entre Israel e os palestinos nas últimas décadas.

É fácil perceber o papel que o ensino de LE e, especialmente, o ensino de uma *língua franca* como o inglês pode assumir neste cenário. Primeiramente, num mundo em que os contatos com o Outro, através dos avanços tecnológicos, se tornaram rotineiros, a língua começa a se tornar uma utilidade, um produto. Como todo produto, a língua também tem um valor, e a *língua franca*, que permite mais contatos, acaba tendo um valor mais alto que qualquer outra língua.

A *língua franca* sendo o inglês, ou seja, uma língua com uma forte carga cultural e ligada a certos países específicos, também levanta outro problema: o do imperialismo cultural. Um dos principais autores que abordaram o tema foi Phillipson (1992), em seu livro *Linguistic Imperialism*, no qual ele critica a maneira como o Reino Unido e os Estados Unidos impõem aos países subdesenvolvidos, junto com sua língua, seus valores, crenças e produtos. O autor retoma alguns dos argumentos de seu livro em artigo publicado recentemente no site do *The Guardian*, entre eles o fato de que

“as ações políticas britânicas na África e na Ásia visaram a fortalecer o inglês no lugar de promover o multilinguismo, que é a realidade social. Os princípios chave que estavam por trás do ELT (ensino de língua inglesa) britânico – monolinguismo, o falante nativo como professor ideal, quanto mais cedo melhor, etc. – são fundamentalmente falsos”³⁸ (PHILLIPSON, 2012, tradução nossa).

Phillipson continua defendendo a mesma posição que ele defendia em seu livro, afirmando que a maneira em que o Reino Unido e os Estados Unidos impuseram e continuam impondo seu idioma nos países subdesenvolvidos até hoje traz sequelas, sem evidência de ter trazido algum benefício. O autor acredita que as ciências sociais e a linguística aplicada deveriam se preocupar com esse aspecto do ensino do inglês como

³⁷ Remetemos aqui ao projeto de lei nº 1676/99 do deputado Aldo Rebelo, que declarava lesivo ao patrimônio cultural brasileiro o uso exagerado de estrangeirismos.

³⁸ “British policies in Africa and Asia have aimed at strengthening English rather than promoting multilingualism, which is the social reality. Underlying British ELT have been key tenets – monolingualism, the native speaker as the ideal teacher, the earlier the better etc – (are) fundamentally false”, no original

língua franca e estudar uma forma de ensinar a língua sem impor seu imperialismo cultural aos países periféricos.

Segundo outros, aprender inglês poderia ser uma ferramenta útil para os oprimidos, que poderiam se utilizar dessa língua para tornar suas próprias culturas, crenças e valores conhecidos ao mundo (BERNS et alii apud SEIDLHOFER, 2003). Por exemplo, Kubota menciona em artigo sobre o ensino de inglês no Japão que, ao dominar a língua inglesa, os japoneses podem falar sobre o Japão para o mundo (KUBOTA, 2002). Gray também se surpreende ao notar que os Zapatistas publicam suas declarações anti-neoliberalistas na internet em espanhol e inglês (GRAY, 2002). São as tendências globais e locais exercendo sua influência no mundo moderno através das línguas em geral e, mais especificamente, através da língua inglesa. Em seguida, iremos ver como ambos os idiomas, inglês e italiano, se relacionam com a dimensão nacional e cultural e como o cenário fragmentado e híbrido da globalização e glocalização afetam essa relação.

2.6 Uma língua = uma cultura?

Como vimos anteriormente, tanto Kramsch como Moran, ao explicar ‘cultura’, fizeram referência a comunidades ou grupos de pessoas, pois seria impossível definir ‘cultura’ sem definir quais são as pessoas nela envolvidas. Esses grupos de pessoas conseguem transmitir as perspectivas em que acreditam e realizar as práticas e ações de que precisam graças ao uso de uma mesma língua, podendo, portanto, ser definidas como ‘comunidades’ (KRAMSCH, 1998, p. 6) ou, segundo Dell Hymes, ‘comunidades de fala’, ou também, seguindo a terminologia de Saviile-Troike (2003), ‘comunidades etnolinguísticas’. Tais comunidades constituem as bases de descrição não somente como unidades linguísticas, mas também como unidades sociais, já que compartilhariam das mesmas normas de conduta e de interpretação da fala e teriam pelo menos uma variedade linguística em comum a todos os membros (DELL HYMES, 1986).

Um tipo de comunidade de fala, de acordo com os critérios de Dell Hymes, seria a nação. Por isso, mesmo parecendo contraditório perante um cenário globalizado, a

equação uma língua = uma cultura está ainda fortemente arraigada em nosso imaginário. Longe de ser uma realidade concreta, sabemos que a cultura nacional não passa de

“um ‘*discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.’ [Mesmo assim,] as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. (Hall, 1992, p.55)

Eagleton (2000, p.7) compartilha das ideias de Hall quando escreve que “o que a cultura faz é (...) puxar unidade da diversidade”³⁹ (tradução nossa), ou seja, a própria cultura compartilhada, ao construir identidades, serve como aglutinante da comunidade. Contudo, esse discurso nacional está sofrendo grandes mudanças sob a influência da globalização e hoje em dia não é difícil achar exemplos em que a equação uma língua = uma cultura não é sempre válida. O inglês é um exemplo disso: há quem fale que “English is denationalized” (HARDY, 2004, p. ____) e quem, como Kachru, aponte para o desaparecimento de conceitos como ‘comunidade de fala de inglês’, ‘falante-ouvinte ideal de inglês’ e ‘falante nativo de inglês’ (apud SEIDLHOFER, 2003). Moran também se questiona a esse respeito:

“Podemos considerar que haveria uma cultura para cada língua que transcende ou sustenta todas? Existiria de fato uma cultura anglófona? Ou seriam todas as culturas de uma língua diferentes, com pouco em comum? As múltiplas culturas/nações das línguas colocam um dilema para os professores de tais línguas. Qual(is) cultura(s) ensinar?”⁴⁰(MORAN, 2001, p. 6, tradução nossa).

Como se não bastasse, no caso do inglês existe mais uma pergunta: existe uma cultura relacionada ao ‘inglês internacional’?

Ao momento de aplicar a equação ao italiano, também cabe tomar certo cuidado. Percebe-se que é mais fácil considerar a língua italiana ligada à nação e à cultura italiana – mas não podemos nos esquecer de que dentro de uma nação existem inúmeras comunidades e culturas diferentes. Areizaga, por exemplo, nos alerta contra “uma visão

³⁹ “What culture does, the, is (...) plucking unity from diversity” (no original)

⁴⁰ “can we assume that there is a culture of each language that transcends or underlies all? Is there, in effect, [...] an Anglophone culture? Or are all the cultures of a language different, with little in common? The multiple cultures/countries of languages pose a dilemma for teachers of these languages. Which culture(s) to teach?” no original

monolítica e pitoresca que, além de ser falsa, reforça os estereótipos e, portanto, impede a compreensão de outras culturas”⁴¹(AREIZAGA, 2002, p. 162, tradução nossa).

Mesmo que hoje em dia não seja errado acreditar que o italiano é a língua da Itália, essa seria uma visão muito simplista do que é, realmente, o cenário linguístico-cultural da península. De fato, o fenômeno do italiano como língua nacional é relativamente recente e remonta ao começo do século XX (DE MAURO e VEDOVELLI, 1996; BERRUTO, 1997; SANTIPOLO, 2002). Antes disso, a variedade oral da língua era constituída principalmente pelos dialetos, ao passo que o italiano como língua unitária (que, em realidade, nada mais é que uma variedade geográfica, o Fiorentino, que se afirmou em 1300 graças às obras literárias de escritores de renome, como Dante, Boccaccio e Petrarca) só existia em sua variedade escrita. De acordo com Berruto (1997), em 1900, os dialetos foram aos poucos substituídos pelo italiano⁴², dando origem a uma variedade linguística oral particular: os italianos regionais. Por isso, ao percorrer a Itália, não é difícil perceber que “o fator de variação espacial é, no caso do italiano, o mais importante elemento de diferenciação linguística”⁴³ (BERRUTO, 1997 p. 17, tradução nossa) e, na nossa opinião, cultural também. Isso se deve ao passado da península, caracterizado por uma grande fragmentação política que durou até à unificação da Itália em 1861. Essas variedades sociolinguísticas, definidas por Berruto (1997) como variedades *diatópicas*, são certamente refletidas no nível cultural, portanto, o fato de que em toda a Itália se fale italiano não garante que todos os italianos se identifiquem com a mesma cultura (SAVILLE-TROIKE, 2003).

Em nosso trabalho, o contraste entre o italiano e o inglês poderá fornecer *insights* interessantes sobre a importância que a ideia da ‘nação monolítica’⁴⁴ toma no cenário dos livros didáticos contemporâneos, pois permitirá verificar se o cenário fragmentado que esperamos encontrar nos livros de inglês faz parte também da realidade dos livros didáticos italianos.

⁴¹ “una visión monolítica y pitoresca [de cultura], que además de falsa, refuerza los estereotipos y por lo tanto, impide la comprensión de otras culturas”, no original.

⁴² Com isso não queremos dizer que todos os dialetos desapareceram. Sabemos que existem até hoje muitos dialetos na Itália e, nos últimos anos, alguns foram até se fortalecendo.

⁴³ “Il fattore di variazione spaziale è, nel caso dell’italiano, il più importante elemento di differenziazione linguistica”, no original.

⁴⁴ A ‘nação monolítica’ corresponde à ideia tradicional de cultura que “implica no apagamento das diferenças socioculturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo” (JANZEN apud BRUZ, 2011, p. 9)

2.7 Os livros didáticos

Quando estudamos uma língua estrangeira, um dos nossos primeiros contatos é sem dúvida o livro didático adotado pelo professor ou pela instituição de ensino, não somente no Brasil (BRUZ, 2011b), como também em países como a Espanha (GARCÍA, 2000) e Alemanha (LANGE, 2011), e diversos outros (JIN e CORTAZZI, 1992). LDs são adotados principalmente por motivos práticos, pois tornam o trabalho do professor mais fácil, trazem uma vasta gama de conteúdos e atividades e, como nos lembra Byram, “incorporam o plano do curso e, em particular, asseguram uma apresentação sistemática da língua e de suas estruturas” (apud LANGE, 2011, p. ____). O LD, portanto, serve de guia tanto para o aluno como para o professor, determinando o ritmo e a maioria dos assuntos abordados na sala.

Paiva (2009) oferece uma visão interessante sobre os livros de LE ao longo da história, com ênfase nos livros de inglês e francês adotados no Brasil. O primeiro livro que a autora apresenta foi publicado em 1880 e mostra que nesse tipo de material já existia o interesse em tornar a língua mais próxima do aluno, diferentemente do que acontecia com os livros de latim e grego. É interessante notar que quase todos os livros do começo do século XX são gramáticas que contêm textos, exercícios e vocabulário. Sucessivamente, foi possível gravar o som em discos para acompanhar os livros, mas esse recurso começou a ter mais sucesso com a difusão de cassetes e, mais tarde, CDs. Nos anos 1940, Paiva (ibid.) identifica uma grande mudança no cenário: os LDs começam a se concentrar na língua oral e a apresentar recursos visuais. Nos anos 60 o foco é totalmente na língua oral e na repetição de estruturas, seguindo os moldes do behaviorismo e dos métodos audio-orais que, aos poucos, vão cedendo espaço aos audiovisuais. Mais tarde, nos anos 70, notamos outra mudança: os autores de LDs começam a se interessar pela língua em contexto e, nos conteúdos, aparecem as primeiras menções às funções linguísticas (p. e. *cumprimentar, agradecer, se apresentar, convidar, recusar*, etc.). Todavia, é só no final da década de 70 que aparecem livros que seguem a abordagem comunicativa e se baseiam numa visão mais contextualizada e pragmática da língua. Finalmente, no final de 70 e início de 80, os LDs começam a vir acompanhados de vários recursos: cassetes, *workbook*, leituras graduadas e, no final de 1990, até de CDrom e site na internet, inaugurando uma

tendência que continua até hoje. São esses LDs, influenciados por uma abordagem mais comunicativa, os que iremos analisar.

Voltando nossa atenção para a importância dos LDs de inglês LE nas salas de aula, Cortazzi e Jin (1992) apontam sete diferentes funções que o livro pode assumir. Dessas sete, acreditamos que as funções de mais destaque sejam a de *professor*, pois o livro apresenta o conteúdo cultural ao qual o aluno pode ter acesso; a de *mapa*, já que o livro normalmente apresenta um índice em que são descritos os conteúdos culturais presentes e direções que explicitam como o livro deve ser utilizado; a de *recurso*, pois nem toda informação presente no livro precisa necessariamente ser abordada com os alunos; a de *autoridade*, fazendo com que os alunos acreditem sem questionamentos no que lhes é apresentado, como apontam também estudiosos brasileiros, (FREITAG e GRIGOLETTO apud BRUZ, 2011b); e a de *ideologia*, pois o livro pode refletir e impor um sistema cultural muito distante do sistema dos alunos e do professor⁴⁵. Quanto à questão da ideologia, cabe atentar para o fato de que, atrás do conteúdo cultural apresentado por um livro, há o trabalho de diferentes pessoas. Como nos lembra Kramsch (apud RAMIREZ e HALL, 1990, p. 64), livros didáticos são uma “construção de uma realidade estrangeira” e um “construto educacional culturalmente codificado” representando “um nexos complexo de diversas forças que requer a colaboração de uma variedade de pessoas: linguistas e educadores, autores, revisores, editores, conselhos escolares, professores e alunos”⁴⁶ (Kramsch apud RAMIREZ e HALL, 1990, p. 64, tradução nossa). No entanto, a grande equipe de pessoas empregadas na produção de um LD não impede que seus conteúdos sejam influenciados por visões de mundo específicas, as quais fundamentam as escolhas didático-metodológicas e, conseqüentemente, ditam o que deve ser incluído ou não no LD.

Essa ‘realidade estrangeira’ produzida pelos livros didáticos é, afinal, o que os alunos buscam. Segundo Cook (2003, p. 58), “pareceria sensato, ao estudar uma língua, estudar a cultura das pessoas que falam tal língua”⁴⁷ (tradução nossa), portanto, ao estudar italiano, por exemplo, esperaríamos encontrar no livro didático materiais sobre o

⁴⁵ o que nos remete à ideia de *imperialismo cultural* de Phillipson (1992), apresentada anteriormente.

⁴⁶ “a complex nexus of various forces, requiring the collaboration of a variety of people: linguists and educators, authors, reviewers, publishers, school boards, teachers and students”, no original

⁴⁷ “it seems sensible, when learning a language, also to study the culture of the people who speak it”, no original

estilo de vida dos italianos, fotos das cidades e das paisagens, as principais questões históricas, etc. Como Cook afirma, “tal material seria tão necessário quanto motivador”⁴⁸ (*ibid.*, tradução nossa) para os alunos, já que, voltando ao exemplo do italiano, seria improvável alguém estudar esse idioma sem estar interessado na cultura a ele relacionada.

No caso do inglês, a situação é outra devido ao número de culturas que fazem parte dessa língua. Além de tais variações culturais, ainda há o *status* que o inglês possui como Língua Franca, o que, nas palavras de Cook, “levanta dúvidas sobre a associação, em muitos materiais de inglês LE, da língua inglesa com práticas culturais específicas, normalmente ligadas às culturas principais da Grã Bretanha ou dos EUA”⁴⁹ (1998, p. 58, tradução nossa).

Cook, de fato, reconhece o interesse da maioria dos aprendizes de inglês em se comunicar com pessoas do mundo inteiro e não somente dos principais países de língua inglesa. Neste ponto, é inevitável se questionar sobre o tipo de cultura que deveria ser veiculada pelos livros de inglês como língua franca e sobre a possibilidade de dissociar o ensino da língua e da cultura. Cook (*ibid.*) ainda avança a hipótese de o inglês língua franca se tornar veículo de uma ‘cultura mundial’, mas expressa suas dúvidas quanto à real possibilidade de que isso possa acontecer sem qualquer influência de uma cultura local.

Sobre esse ponto, Crystal oferece uma solução interessante em entrevista a Scholes (2010), propondo que o material didático do inglês se torne mais relevante do ponto de vista regional. Ou seja, os livros didáticos deveriam passar a incluir vocabulário local (por exemplo, brasileiro) para comida, bebida, música, mitos folclóricos e política nacional. Em outro artigo, Crystal (2010) advoga por uma melhor integração dos estudos linguísticos e culturais, de forma que material didático local possa ser desenvolvido e possa, por um lado, contribuir para o desenvolvimento do inglês e, por outro lado, tornar o inglês uma língua mais próxima, instilando nos alunos uma confiança maior no uso do idioma.

⁴⁸ “such material would be both necessary and motivating”, no original.

⁴⁹ “raise[s] doubts about the association in many EFL materials of the English language with specific cultural practices, usually those of the dominant mainstream culture in either Britain or the USA”, no original.

A ideia de Crystal é corroborada por outros especialistas, entre os quais Gray (2002). Em estudo realizado na Catalunha, Gray entrevistou professores de inglês como língua estrangeira a respeito do que eles achavam dos ‘global coursebooks’, ou LDs globais, que eles utilizavam em sala de aula. Muitos dos professores entrevistados acusaram a falta de um material que levasse em consideração tanto a cultura espanhola como a cultura-alvo, que construísse uma ponte entre as duas culturas e que fosse, portanto, produzido localmente. Gray termina seu artigo sugerindo a ideia de um ‘glocal coursebook’, que atenderia as tendências globais e locais do mundo contemporâneo.

Um tipo de material produzido localmente, como sugerido por Crystal e Gray, por certos aspectos, já existe e é definido por Cortazzi e Jin (1999) como “livros didáticos baseados nas culturas fonte”⁵⁰. Nesse tipo de material, a língua alvo é apresentada em situações cotidianas da cultura fonte, muitas vezes através de traduções praticamente literais de expressões e práticas típicas da cultura de origem, além de estranhas à cultura alvo. Um dos exemplos mencionados retrata um diálogo em um LD de inglês do Madagascar. Na interação, um madagascarense conversa com um africano do continente, trocando informações sobre como a prática da circuncisão acontece nas duas tribos. O diálogo, acompanhado de uma imagem que representa essa prática cultural, pode ter como objetivo reforçar a identidade cultural do povo madagascarense, contudo, seria no mínimo constrangedor se os alunos tentassem entabular a mesma conversa com estrangeiros em visita ao país ou, pior ainda, quando eles se encontrassem em um país de língua inglesa. Esse tipo de material, portanto, nem sempre se apresenta como a melhor solução, principalmente por duas razões: por um lado, esses livros não promovem uma negociação intercultural, pois a cultura neles contida é, muitas vezes, a mesma dos alunos; por outro lado, os alunos aprendem o sistema linguístico da LE sem adquirir uma verdadeira competência comunicativa nesse idioma, arriscando então ser mal-entendidos pelos que não compartilham o mesmo pano de fundo cultural.

O material que iremos analisar é do tipo que Cortazzi e Jin (ibid) caracterizam como baseados na cultura alvo ou nas culturas alvo internacionais⁵¹. Esse tipo de material é normalmente produzido no país de língua/cultura alvo e comercializado no mundo inteiro. Portanto, é um material que normalmente não apresenta a visão

⁵⁰ “Textbooks based on source cultures”, no original.

⁵¹ “Textbooks based on target culture” e “Textbooks aimed at international target cultures”, no original.

contrastiva entre cultura fonte (C1) e cultura alvo (C2), mas tende a trabalhar com a cultura alvo. Por esse motivo, acreditamos que os autores desses materiais precisam tomar um cuidado especial na maneira em que apresentam a cultura: ao passo que tentam evitar a imposição de um sistema cultural diferente ou a apresentação da cultura de forma monolítica e falsa (AREIZAGA, 2002), têm de incentivar o aluno a se interessar pelas problemáticas e complexidade da cultura alvo de forma mais reflexiva.

2.8 Estudos desenvolvidos na área

Como vimos em seções anteriores, já existem, no campo do ensino de LE, diversos estudos que tratam da componente cultural. Segundo Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), parte dessas investigações é centrada nos sujeitos (alunos, professores) e outra, nos materiais didáticos. Apresentaremos aqui uma breve visão panorâmica de alguns estudos com os quais entramos em contato e nos quais veio a basear-se nosso próprio trabalho, pois todos tratam da análise de livros didáticos.

Um estudo que recebeu bastante destaque na literatura é o desenvolvido por Ramírez e Hall (1990) no final da década de 1980. Esse estudo, que analisa livros de espanhol utilizados nas escolas do estado de Nova York, Estados Unidos, teve o intuito de tornar explícitas as perspectivas culturais e o conteúdo linguístico veiculados por esses livros. Para tal, os livros foram analisados segundo três diferentes perspectivas: 1) a perspectiva sociocultural, na tentativa de entender quais países de língua espanhola e quais temas culturais eram apresentados; 2) a perspectiva sociolinguística, indicando quais tópicos eram abordados e através de quais habilidades; 3) a perspectiva do currículo, em que algumas unidades didáticas foram detalhadamente descritas para analisar o grau de relação entre os conteúdos culturais e os linguísticos. Depois de aplicar uma série de técnicas e procedimentos qualitativos e quantitativos, os autores chegam à conclusão de que há muito conteúdo cultural importante que deixa de ser abordado na maioria dos livros: por exemplo, a maioria dos países de língua espanhola não é representada, as comunidades de falantes de espanhol nos EUA são completamente ignoradas, referências a assuntos como pobreza e problemas políticos são inexistentes, assim como as referências a eventos culturais cotidianos como

casamentos e a vida profissional. No geral, parece que os livros preparam os alunos para interagir como turistas em países de língua espanhola.

Outro estudo de relevo é o conduzido por Cortazzi e Jin (1999). Os autores desse estudo, em primeiro lugar, analisaram uma grande quantidade de *checklists* para análise de livros didáticos, e constataram que, na época, poucos desses *checklists* se preocupavam com a dimensão cultural. Em seguida, Cortazzi e Jin se dedicaram ao exame da componente cultural em diferentes livros de EFL, que dividiram em três tipos: 1) Livros didáticos baseados na cultura fonte; 2) Livros didáticos baseados na cultura alvo; 3) Livros didáticos para culturas alvo internacionais. Os primeiros livros, baseados na cultura fonte, são construídos com o intuito de ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes de sua própria identidade. Contudo, levada ao extremo e sem um professor que ajude os alunos a adquirir a dimensão intercultural, a proposta acaba desconsiderando o que Hymes definia como ‘competência comunicativa’, pois a língua é tratada como mero código linguístico. Nos livros baseados na cultura alvo, a principal preocupação foi perceber que tipo de cultura é veiculado: ao passo que alguns livros mostraram certo interesse em explorar questões raciais nos EUA ou o papel da mulher no mundo moderno, outros se preocuparam em oferecer visões de diferentes países de língua inglesa, incluindo também Índia e Irlanda. Finalmente, os livros que incluem conteúdo cultural tanto de países de língua inglesa, quanto de outros países onde o inglês tem o status de língua estrangeira, abordam diferentes assuntos e apresentam falantes nativos e não nativos em suas atividades de compreensão oral. Porém, essa variedade às vezes é tratada de forma muito fragmentada ao longo do livro, tornando difícil a aquisição significativa de habilidades interculturais. Os autores concluem o estudo apontando para a necessidade de uma verdadeira ‘metodologia de aprendizagem cultural’ e de *checklists* que levem em consideração a importância do componente cultural nos livros didáticos.

Na mesma época, no Brasil, Pedrosa (1999) estava realizando seu trabalho de dissertação sobre a carga cultural compartilhada e a dimensão da interculturalidade nas aulas e nos LDs de português como língua estrangeira (PLE). A definição de cultura que o autor escolheu para pautar seu estudo não foi originada dos estudos antropológicos que vimos nas seções anteriores, já que ele não a considera apropriada às necessidades da Linguística Aplicada, mas sim dos estudos semióticos. O trabalho de Pedrosa (ibid.) se baseia em diversas coletas de dados: o autor recorre à mídia, observa aulas de línguas

estrangeiras e analisa três LDs de PLE. Concentramos nossa atenção nessa última parte do trabalho, pois é a mais relevante para nosso estudo. Ao analisar os LDs, Pedroso estipula que existem cinco tipos de abordagem do componente cultural nos LDs, cada uma propiciando certo tipo de insumo cultural: a) a *abordagem explícita da cultura pragmaticamente concebida*, que reflete o comportamento e as práticas da comunidade alvo; b) A *abordagem folclórico-turística*, que foca muito no discurso turístico e que alimenta a idealização do país e cultura-alvo; c) a *abordagem histórico-geográfica*, que oferece informações sobre a história e a geografia da cultura alvo, provendo um tipo de insumo responsável pelo fornecimento de dados necessários para a compreensão de dadas práticas linguísticas; d) a *abordagem de tipo erudito*, que concerne às grandes obras artístico-literárias e às personagens de relevo nas esferas científica e humanística, correspondendo a uma visão mais elitista da cultura (ou seja, a cultura formal); e) a *abordagem da cultura como curiosidade*, que se concentra nos fatos curiosos e singulares da cultura alvo para atrair o interesse e aumentar a motivação dos alunos. Depois de levantar os dados, Pedroso (ibid.) chega à conclusão de que todos os três LDs analisados se preocupam, em maior ou menor grau, em adotar uma abordagem explícita da cultura pragmaticamente concebida, ou seja, da cultura como comportamento e vida cotidiana. Ao mesmo tempo, contudo, parece que a dimensão cultural e a dimensão linguística “caminham por trilhas diferentes” (ibid., p. 70), sendo que as informações culturais introduzidas nunca são retomadas e trabalhadas junto ao componente linguístico, tendo caráter meramente informativo e pouco funcional.

García (2000) também apresenta análises de aspectos culturais em livros didáticos em sua tese de doutorado. Esse trabalho é particularmente interessante pois, além de apresentar um estudo detalhado de nove livros didáticos, também oferece uma revisão muito abrangente das diversas teorias implicadas nesse tipo de estudo. Em sua tese, García formulou uma tabela detalhada para a análise de LDs produzidos por diferentes editoras para o Bachillerato (segundo grau) espanhol. Para tal análise, a autora resolveu proceder por quatro etapas: (1) a etapa dos objetivos culturais, na qual García analisou os livros dos professores com o intuito de perceber se os objetivos culturais eram colocados de forma explícita; (2) a etapa dos conteúdos culturais, em que se analisou a maneira como os diversos temas culturais eram apresentados nos LDs e se alguma relação era traçada em relação à cultura de origem dos alunos; (3) a etapa das técnicas de ensino cultural, na qual se fez um levantamento da principal metodologia e

atividades utilizadas para o ensino de aspectos culturais; (4) a etapa da cultura na avaliação, em que se analisaram as avaliações para ver se a dimensão cultural foi contemplada. Após esta análise minuciosa de cada livro, García chegou à conclusão de que a componente sociocultural nunca é tratada com a mesma ênfase que se dedica a outros aspectos do aprendizado de LEs. Ademais, a autora descobriu que cada livro trata a dimensão cultural de certa forma e em um certo grau, sem haver semelhanças entre os diferentes livros. Para explicar a pouca atenção dedicada a essa dimensão, a autora apresenta a hipótese de que, por um lado, estudos nessa área ainda são incipientes, e, por outro lado, regulações legislativas acerca do ensino da cultura são praticamente inexistentes. Em seguida, García propõe algumas ideias para melhorar a situação atual com base no currículo escolar da Espanha.

Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) também apresentam estudos em que avaliam a dimensão cultural em dois livros didáticos. O primeiro é um livro de espanhol para imigrantes que é analisado de acordo com diretrizes específicas, sendo elas: quanto explicitamente é mencionado o componente cultural, em que formato aparece, que tipo de cultura e temas culturais são abordados e quanto integradas são as dimensões cultural e linguística. Os resultados obtidos mostraram interesse e cuidado por parte do autor em abordar a dimensão cultural, contudo, um passo a frente poderia ser dado no que se refere à promoção da reflexão intercultural.

O outro estudo apresentado por esses autores é baseado na análise de um livro de inglês utilizado nas escolas de determinada região da Espanha. A abordagem cultural desse livro foi examinada de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo *Diseño Curricular Base (D.C.B.)* do ministério da educação espanhol. As análises foram conduzidas de forma sistemática e, em parte, quantitativa, e concluiu-se que o livro, mesmo não apresentando equilíbrio no tratamento das diferentes variáveis da dimensão cultural, tem o cuidado de integrar as dimensões linguística e cultural.

Um estudo mais recente com o qual nos deparamos é o da alemã Lange (2011), que, em sua dissertação de mestrado, também se propõe a analisar um livro didático de inglês utilizado na escola em que é professora. O estudo de Lange, mais do que na dimensão cultural como um todo, se concentra na maneira em que o livro aborda e promove a competência intercultural. Para tal, em um primeiro momento, a autora desenvolveu um questionário composto de 15 perguntas abertas que ela usou como roteiro para a análise de determinado LD. Trata-se de uma análise mais qualitativa já

que, como a própria autora admite, as perguntas acabam focando em alguns aspectos específicos, pois seria impossível fazer jus a todos os diversos aspectos culturais do livro didático. Na segunda parte de seu estudo, de caráter mais empírico, Lange coleta dados de alunos e professores que utilizam o livro analisado. Para isso, os informantes tiveram que responder a questionários específicos que vertiam sobre três pontos principais: 1) a natureza da *competência intercultural* e sua importância na sala de aula; 2) os principais tópicos, recursos e métodos para aprender e ensinar sobre outras culturas; 3) a avaliação do livro didático quanto à componente intercultural. Depois da análise de dados, a autora conclui que o livro analisado se concentra no trabalho com as habilidades linguísticas transcurando o componente intercultural e, quando temas culturais são apresentados, normalmente os recursos e modos de apresentação não são os mais adequados ao público-alvo. Através dos questionários, Lange descobriu também que existe uma crença difundida entre professores e alunos de que a competência intercultural é, de fato, menos importante que as outras habilidades e componentes linguísticas.

O último estudo de que temos notícia foi desenvolvido no Brasil por Bruz (2012) em sua dissertação de mestrado. Neste trabalho, a autora analisou as personagens de imigrantes que aparecem nas unidades de três LDs de origem norte-americana. O objetivo do trabalho foi verificar se as personagens analisadas são representadas como sujeitos verossímeis (ou seja, sujeitos histórico-culturais de acordo com a definição de Vygostky) ou se são apresentados como sujeitos estereotipados com falas abstraídas da realidade. A autora conclui que as personagens de imigrantes nos Estados Unidos tendem a não ser localizadas historicamente, e não oferecem suas ideias ou impressões sobre o país em que imigraram. Nesse estudo também, como na maioria dos que foram apresentados aqui, a conclusão reflete um descuido com a dimensão sociocultural nos LDs de LE.

Os métodos que utilizaremos em nossas análises foram retirados das diretrizes e dos exemplos oferecidos nos estudos citados.

2.9 As cinco dimensões culturais: definições

Antes de passarmos às questões metodológicas propriamente, para melhor entender o próximo capítulo, definiremos em mais detalhe alguns termos técnicos.

Como vimos anteriormente, Moran (2001) considera cinco dimensões dentro de sua definição de cultura, a saber: produtos, práticas, perspectivas, comunidades e pessoas. Uma das dimensões culturais a ser analisada neste estudo diz respeito aos produtos culturais, ou seja, “formas tangíveis de fenômenos culturais, perceptíveis através dos cinco sentidos”⁵².(Moran, 2001, p. 49, tradução nossa). Os produtos culturais, de acordo com Moran (ibid.), podem ser divididos nos seguintes sub-grupos: *a)* Artefatos, que os professores normalmente identificam como “realia”; *b)* Lugares, a forma em que certa comunidade manipula o espaço em que vive, construindo casas, cidades, etc; *c)* Instituições, sistemas organizados que regulam as práticas entre os membros de uma comunidade, por exemplo a família, educação, religião, etc; *d)* Formas de arte, produtos complexos que incluem a língua e suas manifestações artísticas, assim como a música, a dança, a pintura, etc.

Os produtos são, por muitos aspectos, ligados às práticas culturais. Em seu livro, Moran (ibid.) nos dá uma visão panorâmica de como o tópico das “práticas culturais” tem sido abordado na literatura, chegando à conclusão de que todas as definições

“sustentam que existe nas práticas culturais tanto uma expectativa do contexto como uma expectativa da sequência em que elas ocorrem. Em outras palavras, práticas são organizadas e implementadas de forma pré-estruturada de acordo com as expectativas dos membros da cultura”⁵³ (2001, p. 59, tradução nossa).

Por constituírem um conceito relativamente complexo, Moran decide classificar as práticas culturais nos seguintes sub-grupos: *a)* Operações, como manipulamos os produtos culturais; *b)* Atos, práticas comunicativas rituais que corresponderiam aos ‘atos de fala’; *c)* Cenários, práticas comunicativas extensas que envolvem uma série de interações, operações, e atos; *d)* Vidas, histórias e biografias dos membros da cultura.

⁵² “tangible forms of cultural phenomena, perceptible through the five senses”

⁵³ “hold that there is both an expected set and an expected sequence to cultural practices. In other words, practices are organized and implemented in preordained ways according to the expectations of members of the culture”

As ‘práticas culturais’ de Moran correspondem ao que Areizaga (2002) define como ‘conteúdo cultural procedimental’.

Como veremos nos próximos capítulos, parte de nosso trabalho será analisar as práticas como ‘cenários’. De acordo com Palmer, “cenários discursivos são imagens complexas de pessoas falando, escutando e respondendo, ou respondendo e reagindo enquanto desempenham papéis em contextos”⁵⁴ (1996, p.170, tradução nossa), ou, na definição desenvolvida por Moran (2001, p. 59), cenários são “práticas desempenhadas em situações sociais específicas, envolvendo operações, atos e certas outras práticas específicas”⁵⁵ (tradução nossa). Para Moran, parece que um conceito chave para a definição de cenário é o fato de se ter uma circunstância social e um ambiente definidos. Cenários podem ser tanto simples (p.ex.: comprar uma passagem, fazer uma entrevista de emprego, fazer um telefonema), como complexos (p. ex.: construir uma casa, instituir uma reforma, governar um país). No trabalho serão abordados cenários simples, normalmente presentes nos livros didáticos de LE, com o intuito de analisar como são apresentados, que comunidades são representadas neles e através de quais recursos. É então na análise dos cenários que iremos também abordar outras duas dimensões que caracterizam a definição de cultura de Moran: a das comunidades e a das pessoas.

Em nosso trabalho tentamos perceber também o que Moran (ibid) define como ‘perspectivas’ e Areizaga (2002), como ‘conteúdo atitudinal’. Apesar de as ‘perspectivas’ serem normalmente tácitas, elas podem ser tangíveis quando explicitadas de forma oral ou escrita, como, por exemplo, o caso do ‘Sonho Americano’. Essa perspectiva reflete a crença de que nos Estados Unidos qualquer pessoa pode adquirir riqueza e fama partindo do nada, crença essa que, por sua vez, se sustenta nos valores de igualdade, individualismo, conquista, competição e materialismo. Esses valores, que têm suas origens na história da comunidade, acabam influenciando as atitudes das pessoas que possuem esse *background* cultural. Podemos dizer que as perspectivas correspondem às razões pelas quais pessoas de certa comunidade se comportam de determinada maneira, e essas razões, que muitas vezes encontram suas explicações na

⁵⁴ “socialis discourse scenarios are complex images of people speaking, listening and replying, or otherwise responding and reacting as they play roles in social scenes.”

⁵⁵ “practices enacted in specific social situations, involving operations, acts and other sets of specific practices”

história, são normalmente tácitas, mas podem ser expressadas de maneira tangível nos LDs.

No quadro a seguir, apresentamos as dimensões culturais definidas por Moran (2001), na tentativa de isolar seus aspectos mais importantes:

Quadro 2 – Descrição das dimensões culturais

Dimensão cultural	Descrição
PRODUTOS	Quais são os lugares, os artefatos, as instituições sociais e as formas de arte?
PRÁTICAS	O que as pessoas dizem e fazem? Como elas agem e interagem entre elas?
PERSPECTIVAS	Quais são as percepções, crenças, valores e atitudes subjacentes?
COMUNIDADES	Que grupos participam direta ou indiretamente?
PESSOAS	Quais pessoas participam e qual é sua relação com o fenômeno?

No próximo capítulo iremos tratar da metodologia que seguimos em nosso trabalho com os LDs, na tentativa de levantar e interpretar as referências culturais neles representadas.

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Devido ao objetivo do nosso projeto e ao corpus⁵⁶ que tomaremos em análise (a saber, LDs de italiano e inglês), nossa pesquisa se caracteriza no geral como qualitativa, contendo, contudo, alguns procedimentos quantitativos.

Ao estipular como objetivo de nosso trabalho a análise de determinados aspectos culturais⁵⁷ em alguns LDs de inglês e italiano, nos deparamos com fenômenos cuja natureza complexa nem sempre é “adequada às medidas quantitativas” (MORSE apud CRESWELL, 2010, p.129), exigindo, portanto, uma abordagem predominantemente qualitativa, ou seja, uma abordagem que “visa a uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico” (FRAGOSO et alii, 2011, p. 67).

Segundo Miller (apud CRESWELL, 2010 p. 229-230), quando se fala em abordagem qualitativa, faz-se referência a um paradigma de pesquisa que se originou na antropologia cultural e na sociologia americana. Esse tipo de investigação visa o entendimento dos “significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p.26), tratando-se de um processo em que o pesquisador extrai o sentido de um fenômeno social através de contrastes, comparações, catalogações e classificações do objeto de estudos. Nesse contexto, como nos lembram Fragoso et al. (2011, p. 67), “os elementos da amostra passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem as características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa”. Tal processo investigativo, portanto, atribui ao pesquisador, junto com sua história, suas crenças e seus ideais, um papel de importância fundamental que pode influenciar profundamente a maneira de interpretar os dados e os resultados subsequentes. Como escreveu Nagel (apud SANTOS, 1988, p.53), “o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação,

⁵⁶ O corpus será apresentado em detalhe na próxima seção deste capítulo

⁵⁷ Os aspectos culturais a serem analisados serão apresentados em detalhe na seção 4 deste capítulo.

dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista”. Podemos dizer que, nas ciências sociais mais do que nas ciências naturais, os métodos qualitativos são hoje amplamente difusos e aceitos, visando à obtenção de “um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 1988, p. 53) em oposição ao “conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (ibid) proporcionado pelos estudos quantitativos.

Santos (1988), que defende a mudança em favor do paradigma qualitativo, acredita que, no caso das ciências sociais, muitas vezes o método quantitativo não é apropriado porque, na sua tentativa de transformar todos os dados em unidades contáveis, pode acabar reduzindo os mesmos à irrelevância e apresentar assim resultados distorcidos. O autor cita o caso, por exemplo, de cientistas sociais que tentaram entender o aumento da taxa de suicídios na Europa olhando para dados quantificáveis como sexo, idade, estado civil e número de filhos, ignorando os motivos que os suicidas registravam nas cartas. O autor conclui que as ciências sociais, diferentemente das naturais, são subjetivas e por isso pedem métodos epistemológicos diferentes, não objetivos mas subjetivos, não quantitativos mas qualitativos.

De acordo com Creswell (2010), nos métodos qualitativos o processo de análise de dados é muitas vezes comparado com o processo de descascar as camadas de uma cebola, devido ao fato de os dados serem analisados diversas vezes para se ir cada vez mais a fundo na compreensão dos mesmos. A parte qualitativa de nosso estudo também se desenvolverá de maneira semelhante: fizemos diversas análises do material, toda vez respondendo questões sobre as formas em que a cultura é representada no corpus selecionado, tentando ir cada vez mais a fundo na descrição e compreensão desse aspecto que, como descobrimos, não é sempre tão fácil de ser isolado e analisado.

Cabe aqui lembrar que, quando falamos em métodos qualitativos, o conceito de ‘validade’ não carrega as mesmas conotações que nos processos quantitativos, mas continua sendo de suma importância. Creswell (ibid.) menciona que, para que um estudo qualitativo tenha validade, é importante que os procedimentos utilizados para a extração e interpretação de dados sejam pormenorizadamente descritos. Nas próximas seções, em que trataremos das etapas de que se constituiu nosso estudo, iremos descrever com cuidado o processo de coleta de dados e no próximo capítulo, em que trataremos das análises de dados, iremos também elucidar nossas conclusões sob a ‘lente teórica’ (ibid.) que utilizamos como referência.

Contudo, como mencionamos anteriormente, nosso estudo não se baseia somente nos métodos qualitativos. De acordo com Fragoso et al. (2011), “questões complexas e universos heterogêneos (...) requerem observações em diferentes escalas de análise, bem como desenhos metodológicos que combinam diferentes estratégias de amostragem”. Sendo a dimensão cultural uma questão complexa, em nosso estudo decidimos combinar diferentes estratégias de amostragem, sendo parte delas levantamentos quantitativos e outra parte se constituindo de uma interpretação de cunho mais qualitativo. Segundo as autoras, há referências na literatura sobre os benefícios da combinação de métodos quantitativos e qualitativos na pesquisa, potenciando a validade de seus resultados (FRAGOSO et alii, 2011). Creswell (2010) é da mesma opinião e, em seu livro, defende a síntese dos dois métodos, que ele define como ‘métodos mistos’:

“A **pesquisa de métodos mistos** é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto de forma que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada.” (CRESWELL e PLANO CLARK apud CRESWELL, 2010, p. 27, grifo do autor)

Creswell (ibid.) menciona diversas estratégias em que se pode utilizar a pesquisa de métodos mistos, dependendo do tempo em que os dados são coletados, do método que tem mais peso na pesquisa e do papel que a parte teórica desempenha na pesquisa. Em nosso caso, a estratégia que iremos utilizar é definida como ‘estratégia incorporada sequencial’(CRESWELL, 2010). Essa estratégia é ‘sequencial’ pelo fato de os dados serem coletados em fases diferentes ao longo da pesquisa e é ‘incorporada’ porque possui um método principal que guia a pesquisa (a saber, em nosso estudo, o método qualitativo) e um banco de dados secundário (coletado através da abordagem quantitativa) que serve de apoio. Tal estratégia é utilizada especialmente quando se pretende fazer uso do método secundário para responder questões da pesquisa diferentes daquelas respondidas pelo método principal. Nesse caso, os dados obtidos através do método secundário podem ser apresentados lado a lado com os outros resultados, proporcionando uma avaliação composta geral do problema, o que condiz com o nosso uso do método quantitativo. Quanto à parte teórica, é comum que uma teoria explícita seja utilizada nesse modelo, especialmente para informar o método principal, o que

também se aplica ao nosso caso já que a teoria apresentada vai sustentar a parte qualitativa do estudo.

3.2 Etapas da pesquisa

Antes de abordar as questões mais técnicas que dizem respeito à seleção do corpus e à coleta dos dados, iremos ilustrar brevemente as quatro etapas principais que constituíram nosso trabalho.

Primeira etapa: Começamos nosso trabalho pela revisão bibliográfica. Nessa primeira fase do trabalho, buscamos na literatura uma definição de cultura que fosse consoante a nossos objetivos e ao campo da linguística aplicada (LA). Seleccionamos diversos autores e materiais que lidaram com o conceito de cultura, especialmente no âmbito do ensino de LE, e consultamos o que García (2000) e Vasconcelos (2002) chamam de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias foram aquelas analisadas em nosso estudo, a saber, os livros didáticos que constituem nosso corpus. As fontes secundárias se dividem em dois tipos: por um lado, aquelas que nos deram uma visão mais global do fenômeno cultural e das teorias para sua análise, como, por exemplo, a abordagem etnográfica e a abordagem comunicativa intercultural; por outro lado, aquelas que nos forneceram dados mais práticos e metodológicos, pois, tratando-se de artigos, teses e dissertações, possuem informações mais específicas, técnicas e, frequentemente, mais atualizadas.

Segunda etapa: Essa fase consistiu na definição do corpus⁵⁸ que seria utilizado no estudo. Estipulamos critérios específicos para definir os três livros que seriam analisados tanto para o inglês como para o italiano (seis livros ao todo). Em seguida, depois de um levantamento dos temas e cenários⁵⁹ em comum a todos os livros didáticos, escolhemos para as análises os três temas mais representados e alguns cenários a eles relacionados. Dessa forma, os livros escolhidos não foram analisados por inteiro, mas o foco da análise recaiu somente em algumas unidades representativas.

⁵⁸ Na próxima seção deste capítulo, ilustraremos com maior clareza e detalhe os critérios que seguimos para a seleção do corpus.

⁵⁹ Para o entendimento de ‘cenário’ remetemos à seção 1.9 do capítulo anterior. Uma explicação mais detalhada de ‘temas’ será oferecida na próxima seção deste capítulo.

Terceira etapa: Depois de ter uma visão geral das teorias e das técnicas que poderiam nos ajudar em nossa análise e de ter escolhido com critério o corpus a analisar, passamos à fase de coleta de dados. Essa fase, que será explicada em mais detalhe nas próximas seções, se constituiu por sua vez de diversas etapas, lembrando a metáfora da cebola que mencionamos anteriormente. Cada levantamento que efetuamos destacava um aspecto específico da cultura, na tentativa de abordar o fenômeno por diferentes pontos de vista, com o intuito de descrevê-lo e compreendê-lo cada vez melhor. Essa terceira etapa muitas vezes se misturava com a próxima etapa, a de análise dos dados, especialmente nos levantamentos de cunho qualitativo onde essa prática de coleta e análise simultâneas é comum (CRESWELL, 2010).

Quarta etapa: Nessa última fase de nosso trabalho, à luz das teorias apresentadas, atribuímos significado aos dados levantados. Primeiramente, analisamos cada livro isoladamente, para depois traçar comparações entre os livros do mesmo idioma, na tentativa de achar tendências comuns. Finalmente, tentamos traçar um paralelo entre os livros dos dois idiomas, levando em conta as tendências comuns assim como as particularidades de cada livro. Foi dessa forma que chegamos às nossas conclusões finais.

3.3 Definição do corpus

Levando o objetivo do projeto em consideração, a primeira questão de ordem metodológica com a qual nos deparamos foi o tipo de amostra (nesse caso constituída por LDs) a ser escolhida para análise. Para que o estudo fosse “estatisticamente representativo” (PATTON apud FRAGOSO ET AL., 2011, p.68), seria necessário analisar uma grande quantidade de livros didáticos, o que seria inviável para um projeto de mestrado, especialmente por questões de tempo e de recursos. Por isso, preferimos selecionar alguns “casos *informacionalmente* ricos para estudo em profundidade” (ibid), caracterizando a amostragem como intencional (FRAGOSO ET AL., 2011), o que leva a um estudo de caráter mais qualitativo. Mais especificamente, tratar-se-á de amostragem intencional feita ‘por critério’, ou seja, serão selecionados livros “que

apresentam uma determinada característica ou critério pré-definido” (FRAGOSO ET AL., 2011, p.80).

Escolhemos então analisar as edições mais recentes dos livros didáticos mais vendidos de nível básico, também definido como nível A1 do *Quadro Europeu Comum de Referência*⁶⁰ (CEFR, ver ANEXO 1). Esse nível é também identificado como ‘Iniciante’ ou ‘Breakthrough’ pelo Conselho Europeu, que o define da seguinte maneira:

“O nível *Iniciante* é considerado o nível mais baixo do uso da linguagem gerativa – o ponto em que os alunos podem *interagir de uma maneira simples, perguntar e responder perguntas simples sobre eles mesmos, onde eles moram, pessoas que eles conhecem e coisas que eles têm, começar e responder a afirmações simples em áreas de necessidade imediata ou sobre tópicos muito familiares*, mais do que depender de um repertório de frases finito, ensaiado e lexicalmente organizado para situações específicas”⁶¹ (CONSELHO EUROPEU apud TRIM, 2009, p. 12, grifo do autor, tradução nossa)

A restrição quanto ao nível se deve ao fato de ‘cenários simples’⁶² como os descritos por Moran normalmente serem apresentados a estudantes de nível iniciante. A restrição quanto à data de produção do material se faz necessária para apresentar um estudo válido e de caráter contemporâneo. É importante destacar que, de acordo com as definições de Cortazzi e Jin (1999), os livros selecionados não se referem à cultura fonte, mas sim à cultura alvo. Finalmente, selecionamos os livros mais difundidos no Brasil. Para tal escolha, primeiramente selecionamos três grandes editoras para cada idioma (a saber: Oxford, Cambridge e Macmillan para o inglês; Alma, Guerra e Edilingua para o italiano) e, com base nos dados fornecidos informalmente⁶³ por distribuidoras especializadas em livros de LE, selecionamos o título mais vendido de

⁶⁰ O *Quadro Comum Europeu de Referência* (CEFR, 2002) é um documento que tem como objetivo padronizar a maneira de avaliar o estágio do aluno em seu aprendizado da LE de maneira que a aprendizagem possa ser comparada entre as diversas línguas europeias.

⁶¹ “*Breakthrough* is considered the lowest level of generative language use – the point at which the learner can *interact in a simple way, ask and answer simple questions about themselves, where they live, people they know and things they have, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics*, rather than relying on a very finite, rehearsed, lexically organised repertoire of situation-specific phrases”, no original.

⁶² Para uma definição de ‘cenário simples’, ver o capítulo anterior.

⁶³ Apesar de termos tentado repetidamente conseguir dados estatísticos com as duas principais distribuidoras de livros de língua estrangeira no Brasil, com os representantes das editoras e com a Academia Mineira de Letras, infelizmente isso não foi possível. Em alguns casos os órgãos a que nos dirigimos não tinham os dados, em outros casos eles não responderam a nossos e-mails ou telefonemas ou, quando respondiam, não podiam revelar os dados estatísticos. O máximo que conseguimos foi contato com gerentes que nos informaram o livro mais vendido de cada editora, sem nos mostrar dados concretos.

cada editora. Apesar de cada título ser composto por diferentes materiais (livro do aluno, livro de exercícios, CDs, manual do professor, página na internet, etc.) decidimos, por questões de tempo, restringir-nos somente aos livros do aluno para a maioria das coletas e ao manual do professor para a obtenção de algumas informações mais gerais acerca da abordagem e dos princípios que os autores resolveram adotar em seus materiais. Assim como Ramírez e Hall (1990) e García (2000) apontaram em seus estudos, o foco no livro do aluno se deve ao fato de esse ser o material com o qual o aprendiz tem mais contato. Nossa amostra, portanto, consistirá nos seguintes títulos:

Quadro 3 – Livros didáticos que compõem o corpus do estudo

Italiano				Inglês			
<i>Editora</i>	<i>Título</i>	<i>Código</i> ⁶⁴	<i>Ano</i>	<i>Editora</i>	<i>Título</i>	<i>Código</i>	<i>Ano</i>
Alma Edizioni	Espresso 1	ESP.	2008	Oxford University Press	New English File Elementary	EF3	2009
Guerra Edizioni	Linea Diretta Nuovo 1A	LDN	2005	Cambridge University Press	Interchange Intro Forth Edition	II4	2013 ⁶⁵
Edilingua	Nuovo Progetto Italiano 1A	NPI	2009	Macmillan	New Inside Out Beginner	NIO	2007

Sempre em relação à definição do corpus, após a escolha dos livros didáticos, foi necessário restringir mais ainda o foco do estudo e isso foi feito em duas etapas.

Na primeira, selecionamos os ‘temas’ (VAN EK e TRIM, 1990; TRIM, 2009) mais frequentes. Para explicar a noção de ‘tema’, nos apoiamos no *Threshold Level 1990*⁶⁶, um documento que foi criado com o objetivo de padronizar o nível de proficiência na LE que corresponderia hoje ao nível B1 do CEFR. Segundo tal documento,

⁶⁴ Esse será o código que iremos utilizar ao longo do trabalho para fazer referência a cada LD.

⁶⁵ O livro de inglês *Interchange Fourth Edition* foi lançado em julho de 2012 e conseguimos adquiri-lo assim que a editora o tornou disponível no mercado. Contudo, a data de sua publicação nas referências bibliográficas consta como 2013, provavelmente devido ao fato de o livro começar a ser usado de fato a partir deste novo ano letivo.

⁶⁶ Trata-se de um documento encomendado pela *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) a Van Ek e Trim. O atual CEFR é baseado, em parte, no *Threshold Level 1990* (http://www.ealta.eu.org/documents/resources/Threshold-Level_CUP.pdf)

“os temas podem ser relacionados ao contexto situacional em que transações específicas podem acontecer (p. ex. comprar alguma coisa numa loja) como também a tópicos para a interação comunicativa (p. ex. falar sobre instalações comerciais).”⁶⁷ (EK e TRIM, 1991, p.65, tradução nossa)

No próprio CEFR (2001) também se faz referência a esse conceito, remetendo à explicação de Van Ek e Trim (1990), os quais identificam 14 temas em seu trabalho, dentre eles os de Identificação Pessoal, Casa e Lar, Comidas e Bebidas, etc.

Mais tarde, em seu documento sobre as especificações do nível ‘*Breakthrough*’ (A1 do CEFR), Trim⁶⁸ (2009, p. 36) também menciona a noção de temas quando escreve que “a comunicação acontece em situações específicas em grandes domínios sociais e lida com *temas específicos*” (tradução nossa, grifo nosso)⁶⁹. Segundo esse documento, que se baseia no princípio de competência comunicativa e enxerga a língua como fenômeno social, o componente sociocultural da língua está embutido dentro de cada tema. Já que a lista de temas cobre todos os aspectos da vida cotidiana (pois pode ir além dos 14 principais identificados por Van Ek (1990)), automaticamente todos os aspectos importantes da competência sociocultural são contemplados. Trim (ibid.) também aponta para o fato de que, especialmente no caso de línguas associadas a uma só cultura (como é o caso do italiano, no nosso estudo),

“é possível proceder diretamente do tema para materiais culturais altamente específicos. Por exemplo, podemos afirmar valores, atitudes e orientações de polidez das pessoas ou dar a hora real em que as lojas fecham, ou a composição étnica da população.”⁷⁰ (TRIM, 2009, p.5, tradução nossa)

Aqui o autor reconhece a conexão próxima que existe entre os temas e a dimensão cultural, o que justifica nossa escolha em abordar os ‘temas’ apresentados nos LDs

⁶⁷ “the themes may relate to the situational context in which particular transactions may take place (e.g. buying something in a shop) as well as to topics for communicative interaction (e.g. talking about shopping facilities)”, no original.

⁶⁸ Esse documento, escrito e revisado por John Trim, diferentemente dos outros da mesma série (*Waystage* de 1990, *Threshold* de 1990 e *Vantage* de 2001), nunca foi publicado pelo Conselho Europeu. Contudo, foi divulgado pelo site de English Profile, um programa de pesquisa financiado pelo Conselho Europeu que tem como objetivo aprimorar a descrição das competências estabelecidas para cada estágio do CEFR (2002). O documento pode ser acessado no seguinte site: http://www.englishprofile.org/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=92

⁶⁹ “communication takes place in specific situations in major social domains and deals with specific themes”, no original.

⁷⁰ “it is possible to proceed directly from the theme to highly specific cultural materials. For example, we can state values, attitudes and politeness orientation of people or give the actual time that shops shut, or the ethnic composition of the population”, no original.

analisados. Outra justificativa para nossa escolha se deve ao fato de os ‘temas’ serem relativamente fáceis de isolar, pois muitas vezes correspondem às próprias unidades dos LDs.

Para explicitar melhor a questão dos ‘temas’, tornando-os uma noção menos abstrata e mais fácil de ser identificada em nosso corpus, continuamos fazendo referência ao trabalho de Trim (ibid.), que os divide em quatro domínios, a saber: A. Domínio Pessoal; B. Domínio Público; C. Domínio Vocacional e D. Domínio Educacional. Os 14 temas identificados por Trim (ibid.) e Trim e Van Ek (1990) estão assim agrupados por domínio, como é possível observar na tabela abaixo:

Quadro 4 – Temas divididos por domínios com base na descrição de Trim (2009)

Domínio	Temas
A. Domínio Pessoal	A.1 Identificação pessoal
	A.2 Casa e lar
	A.3 Vida cotidiana
	A.4 Tempo livre e entretenimento
	A.5 Relações com outras pessoas
	A.6 Correspondência
B. Domínio Público	B.1 Entretenimento público: cinema, teatro, esportes de assistir.
	B.2 Viagem
	B.3 Saúde e cuidados com o corpo
	B.4 Shopping/compras
	B.5 Comida e bebida
	B.6 Serviços
C. Domínio Vocacional	Trabalho
D. Domínio Educacional	Educação

Foi com base nesses 14 temas que fizemos o primeiro levantamento dos LDs. Após identificarmos, para cada livro, os temas e a frequência com que aparecem, selecionamos os três com maior representação em todos os LDs. Portanto, a maioria das análises que apresentaremos a seguir utiliza como corpus os três temas escolhidos. Dentro de cada tema, de fato, são apresentados diferentes ‘cenários’ ou ‘transações específicas’, na terminologia de Van Ek (1991), assim como ilustrações, atividades,

exercícios e textos que podem conter aspectos culturais relevantes para as nossas análises. Como veremos no próximo capítulo, em alguns livros didáticos os temas correspondem às unidades, enquanto em outros a divisão não é tão clara.

Na segunda etapa da restrição do corpus, nos concentramos na escolha de ‘cenários simples’ com base na definição de Moran (2001). Lembramos que, para esse autor, um ‘cenário’ é uma prática extensa que envolve produtos, operações e atos de fala e é desempenhada por pessoas em uma circunstância social específica e em um ambiente definido. No nosso trabalho iremos nos concentrar nos ‘cenários simples’ (ibid.), como *comprar uma pizza, fazer um pedido no restaurante, apresentar dois amigos, etc.*, que sejam também ‘cenários discursivos’ (PALMER, 1996), nos quais as pessoas envolvidas se utilizam da língua oral para interagir.

O primeiro critério estipulado para escolher os cenários a serem analisados foi o fato de os mesmos serem semelhantes em todos os LDs, pressupondo que tanto as circunstâncias sociais como o ambiente contemplado fossem parecidos entre os LDs. Diferentemente do que esperávamos, esse critério acabou reduzindo nosso leque a um único cenário, que envolve pessoas pedindo e dando informações na rua para encontrar determinados locais. Todos os LDs em análise apresentam esse cenário, no qual tanto o contexto social como o ambiente são parecidos, pois todos mostram turistas pedindo informações para desconhecidos na rua.

De forma a aumentar o número de cenários a serem analisados, foi necessário abrir mão do nosso critério principal para selecionar os outros cenários. O segundo critério que adotamos foi o fato de os cenários estarem contidos dentro dos três temas escolhidos anteriormente. Nesse ponto, identificamos que todos os LDs continham cenários em que as pessoas se apresentavam; contudo, os ambientes em que essas apresentações ocorriam não eram os mesmos em todos os LDs. Por isso, acabamos identificando dois tipos de cenário: em alguns LDs (a saber, ESP, NPI e NEF) as apresentações ocorriam na rua, quando as pessoas se encontravam por acaso; nos outros LDs (ou seja, LDN, NIO e II4) as pessoas se encontravam em festas. Escolhemos, portanto, esses dois cenários em que apresentações acontecem.

Infelizmente, dentro dos temas escolhidos, não foi possível encontrar nenhum outro cenário que se replicasse em todos os LDs, por isso limitamos nossa análise aos três tipos acima mencionados: o de pedir informações na rua, o de fazer apresentações na

rua e o de fazer apresentações em uma festa. Dessa maneira, garantimos que pelo menos dois cenários⁷¹ serão apresentados para cada livro.

3.4 Coleta dos dados

Uma vez definido o corpus do estudo, se procedeu com a coleta de dados. Como dito anteriormente, parte da nossa metodologia é de cunho quantitativo e parte de cunho qualitativo. Nossa coleta de dados foi conseqüentemente dividida em duas fases: na primeira adotamos métodos quantitativos, fazendo levantamentos das representações culturais quantificáveis em tabelas e gráficos; na segunda adotamos uma abordagem qualitativa para interpretar dados que não poderiam ser quantificados.

a) Primeira fase: levantamento quantitativo das referências culturais

Nos moldes dos estudos conduzidos por Ramírez e Hall (1990), García (2000) e Areizaga et al. (2005), em nosso trabalho também resolvemos começar a análise pelo levantamento quantitativo de todas as referências culturais contidas no corpus selecionado (a saber, os três temas selecionados anteriormente em cada LD: *identificação pessoal, vida cotidiana e viagem*). Referimos-nos a essa fase como ‘quantitativa’ pelo fato de os dados coletados terem sido de fato contados e, muitas vezes, transformados em gráficos. Entretanto, queremos lembrar que a cultura e suas referências constituem um assunto complexo e nem sempre fácil de isolar, por isso gostaríamos de lembrar mais uma vez as palavras de Faraco et al. (2011, p. 67), segundo as quais um estudo se caracteriza como qualitativo quando “os elementos da amostra passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem as características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da

⁷¹ Nos LDs em que há mais de uma ocorrência do mesmo cenário, mudando somente os participantes, consideramos todas as ocorrências.

pesquisa”. Foi dessa maneira que os dados das análises apresentadas a seguir foram selecionados, e é por isso que nosso estudo se caracteriza como sendo principalmente qualitativo. Essa primeira fase de nosso estudo se divide em cinco partes, cada uma com um escopo específico.

Parte 1: Referências geográficas

Nessa parte, fizemos um levantamento dos países (e regiões⁷², no caso dos livros de italiano) mencionados nos livros didáticos. A coleta desses dados levou em consideração tanto as ocorrências escritas (p. e. nome de país, nome de cidade e nacionalidade que apareciam em textos, diálogos ou exercícios) como as ocorrências visuais (p. e. fotos, desenhos, mapas), todas devidamente inseridas em tabelas. Os dados assim levantados foram contados e transformados em valores percentuais⁷³, de forma a construirmos os gráficos reportados no próximo capítulo. Os resultados obtidos são particularmente importantes, pois nos permitem estabelecer a cultura alvo mais representada em cada LD (RISAGER apud GARCÍA, 2000, p. 237);

Parte 2: Tipos de conteúdos culturais

O levantamento conduzido nessa segunda parte se baseia tanto no estudo de Areizaga et al. (2005) como nas definições de Moran (2001). Areizaga et al. preconizam três tipos de conteúdos culturais: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Os autores não dão nenhuma explicação acerca da natureza de cada um deles, mas parecem corresponder, respectivamente, às noções de produtos (lugares, artefatos, instituições sociais, e formas de arte), práticas (o que as pessoas dizem e fazem e como elas agem e interagem entre elas) e perspectivas (quais são as percepções, valores, crenças ou atitudes subjacentes) apresentados por Moran (2001). Nessa segunda fase quantitativa, analisamos os LDs, levantando as referências culturais e catalogando-as, em uma tabela, de acordo com o tipo de conteúdo cultural apresentado. Os resultados assim obtidos nos permitiram perceber se, junto com os conteúdos conceituais (que oferecem informações

⁷² Nesse caso por ‘regiões’ entendemos as três macro regiões em que se divide a península: Norte, Centro, Sul.

⁷³ Esses valores percentuais foram calculados da seguinte forma: inicialmente, contamos todas as referências geográficas presentes em cada LD. Em seguida, com base nesse dado total (correspondente a 100%), calculamos qual a proporção de referências ao país da cultura alvo e aos outros países.

mais objetivas e de caráter informativo sobre a cultura alvo), os livros trabalham os conteúdos procedimentais e atitudinais também (que promovem uma abordagem mais reflexiva e formativa).

Parte 3: Tipos de abordagens culturais

Nessa fase do levantamento, classificamos as referências culturais dos LDs com base no tipo de abordagem cultural, de forma a verificar qual seria a abordagem mais adotada pelos LDs de nosso corpus. O levantamento ocorreu com base nas cinco categorias estipuladas por Pedroso (1999) em seu trabalho:

- 1) a *abordagem explícita da cultura pragmaticamente concebida*, que reflete o comportamento e as práticas da comunidade alvo;
- 2) A *abordagem folclórico-turística*, que se concentra muito no discurso turístico e que alimenta a idealização do país e cultura alvo;
- 3) a *abordagem histórico-geográfica*, que oferece informações sobre a história e a geografia da cultura alvo, provendo um tipo de insumo responsável pelo fornecimento de dados necessários para a compreensão das práticas linguísticas;
- 4) a *abordagem de tipo erudito*, que foca as grandes obras artístico-literárias e as personagens de relevo nas esferas científica e humanística, correspondendo a uma visão mais elitista da cultura (ou seja, a cultura formal);
- 5) a *abordagem da cultura como curiosidade*, que se concentra nos fatos curiosos e singulares da cultura alvo para atrair o interesse e aumentar a motivação dos alunos.

Parte 4: Tratamento da informação cultural

Nessa etapa nos concentramos no tratamento da informação cultural a partir de dois pontos de vista. Primeiramente, para cada referência cultural, detectamos se era representativa da cultura formal (ou ‘Cultura’ com C maiúsculo) ou da cultura informal (ou ‘cultura’ com c minúsculo), seguindo uma das principais distinções que se fazem nesse campo. É importante ressaltar que ambas as dimensões são importantes, contudo

no passado se deu frequentemente maior importância à cultura formal, de maneira que os resultados obtidos nos mostraram se houve mudanças nesse sentido.

Utilizando a mesma tabela, coletamos simultaneamente dados sobre o modo de apresentação dos conteúdos culturais. Nosso objetivo aqui foi distinguir entre modo visual (p. e. foto, mapa, desenho) e modo escrito (em texto autêntico ou texto preparado para uso didático). Os resultados nos mostraram quais os métodos mais utilizados para promover informações culturais, sendo que alguns deles apresentam a realidade de maneira muito mais eficiente que outros (p. e. fotos são muito mais realistas que desenhos). Cabe ressaltar também que a distinção entre textos autênticos e textos preparados para uso didático nos mostra se as informações culturais incluídas vêm de um ponto de vista subjetivo (ou seja, a visão pessoal do autor), ou de um ponto de vista mais objetivo (fazendo referências a estudos conduzidos nas ciências sociais)⁷⁴.

Parte 5: Integração entre língua e cultura

Como língua e cultura são, por muitos aspectos, intrinsecamente ligadas, acreditamos que as duas deveriam ser abordadas simultaneamente nos LDs. Os dados colhidos nessa quarta etapa, com base nos estudos de Risager (apud García, 2000, p. 237) e Areizaga et al (2005), nos informaram acerca da quantidade de conteúdos culturais que são de fato integrados à dimensão linguística nos LDs.

Devido a sua diferente natureza, optamos por trabalhar os conteúdos culturais que aparecem em formato de texto separadamente dos conteúdos culturais transmitidos por recursos visuais.

As referências culturais textuais foram classificadas de acordo com a informação que se pede que os alunos processem para levar a cabo a tarefa, podendo ser: a) a informação cultural e linguística, b) somente a informação linguística, c) somente a informação cultural.

⁷⁴ A esse respeito, gostaríamos de citar Kramersch (apud AREIZAGA et al., 2005, p.38), que afirma que “O livro didático para o ensino das línguas estrangeiras é um conjunto culturalmente codificado (...) que apresenta a forma em que o editor e o autor concebem a língua, a cultura e a aprendizagem, e a maneira em que constroem um mundo integrado de realidade estrangeira para propósito de instrução” (tradução nossa). Acreditamos que o autor e o editor que se preocupam em apresentar textos das ciências sociais acabam providenciando material que não depende somente da visão que eles possuem sobre a cultura alvo.

As referências culturais visuais foram classificadas de acordo com o grau de integração à dimensão linguística podendo ser consideradas como: a) referência decorativa com nenhuma integração; b) referência ilustrativa do significado ou evento, parcialmente integrada; c) referência que precisa ser processada e plenamente integrada.

Antes de passarmos à fase qualitativa de coleta e interpretação de dados, gostaríamos de explicitar como se conseguiram os dados do estudo quantitativo. Com exceção da primeira parte, que diz respeito às referências geográficas e cuja coleta de dados já foi devidamente descrita, nas outras partes procedemos da seguinte maneira: primeiramente, consideramos somente as páginas que continham algum tipo de informação cultural, desconsiderando as páginas com referências exclusivamente linguísticas⁷⁵ (p. ex. regras gramaticais, tabelas de conjugações de verbos, exercícios de pronúncia etc.). Em cada parte do levantamento, a ocorrência do aspecto em análise era computada de acordo com o aparecimento em cada página, por exemplo, se nosso foco era analisar a presença de produtos culturais, a presença de produtos na página seria contada como uma ocorrência, a falta de produtos seria considerada como nenhuma ocorrência. Em seguida, com base no número total de páginas (que corresponderia a 100% das páginas), foi calculada a proporção de páginas em que produtos culturais apareciam. O mesmo levantamento aconteceu para todos os aspectos culturais tomados em análise, o que permitiu a criação dos gráficos que apresentaremos no próximo capítulo, o da análise de dados.

⁷⁵ Isso se deve ao fato de nosso estudo se focar na parte cultural e como a dimensão cultural foi tratada. Não foi nossa intenção nesse estudo apontar em que porcentagem o LD como um todo tratava a dimensão linguística em relação à dimensão cultural. Quando olhamos para essas duas dimensões, na parte cinco de nosso estudo, nos focamos nas atividades que continham de fato um conteúdo cultural para notar se esse conteúdo estaria integrado à dimensão linguística. Nossa escolha foi de nunca focarmos nas partes dos LD que apresentaram conteúdo exclusivamente linguístico.

b) Segunda fase: interpretação qualitativa das referências culturais

Essa segunda fase da coleta de dados foi pautada no método qualitativo seguindo o exemplo de praticamente todos os estudos descritos no capítulo anterior, como os de Ramírez e Hall (1990), Pedroso (1999), García (2000), Areizaga et al. (2005), Lange (2011) e Bruz (2012). Assim como a análise quantitativa, esta análise também se divide em partes, cada uma tratando aspectos específicos dos LDs e de seus conteúdos culturais.

Parte 1: Análise das introduções aos LDs

Com base nos trabalhos de García (2000), Areizaga et al. (2005), Lange (2011) e Bruz (2012), nessa primeira etapa focamos nos textos escritos pelos autores como introdução para os LDs. Examinamos as introduções contidas nos LDs dos alunos, caso elas estivessem presentes, e nos LDs dos professores procurando responder às seguintes três perguntas:

- Quais são as teorias e os princípios didáticos por trás deste LD?
- A componente cultural é mencionada expressamente na introdução? O que se diz a respeito de seu tratamento e importância?
- Como se estrutura o LD? A componente cultural é tratada em seções específicas e separadas ou de maneira integrada à dimensão linguística?

Parte 2: Análise dos cenários culturais por uma perspectiva etnográfica

Para a análise dos três cenários escolhidos, resolvemos utilizar os critérios que Hymes (1986) estipulou para o estudo etnográfico dos eventos comunicativos. Somos conscientes do fato que esse método de análise é aplicado a “contextos naturais” (SAVILLE-TROIKE, 2003) e não ilustrados em LDs, contudo acreditamos que os critérios de Hymes se prestariam com facilidade à análise dos cenários discursivos pelas razões apresentadas a seguir.

Em primeiro lugar, quando tais cenários são apresentados nos LDs, há o intuito de reproduzir o mais fielmente possível uma situação da vida real, de forma que muitos dos aspectos encontrados nos contextos naturais deveriam ser de certo modo, e na medida do possível, transpostos para o LD. Em segundo lugar, os critérios estipulados por Dell

Hymes foram pensados para a análise etnográfica de um evento comunicativo, cuja definição é, por muitos aspectos, próxima à definição de cenários de Moran (2001), já que os dois consistem em práticas que acontecem com base em regras ou normas estabelecidas (ou seja, seguindo um *script*), que contêm um ou mais atos de fala e que estão inseridas dentro de uma situação comunicativa específica (ou seja, um contexto). Se os critérios de Hymes oferecem uma sistematização adequada para a descrição de eventos comunicativos, podemos concluir que será adequada também para a descrição de cenários. Finalmente, sabemos que esse tipo de análise já foi aplicado a contextos não exatamente naturais, como os de *role-play* em que era pedido aos informantes que fingissem estar em uma situação específica para que o pesquisador avaliasse seu comportamento e reações (SAVILLE-TROIKE, 2003, p.126). É interessante notar que, em alguns livros didáticos, o mesmo procedimento é utilizado para a gravação de diálogos. Como a autora aponta, uma situação de *role-play* muitas vezes fornece dados idealizados e estereotipados, não podendo ser aceita por si só como representativa da realidade, apesar de oferecer insights interessantes sobre a perspectiva que os falantes possuem acerca de determinado evento. No nosso caso, contudo, não é nosso objetivo obter dados representativos da realidade ou da cultura alvo em si, mas sim analisar, através de um método confiável, como o cenário é apresentado nos LDs. Dessa forma, acreditamos que o uso da abordagem etnográfica nos ajuda a descrever de forma sistematizada os cenários escolhidos, facilitando a comparação entre eles.

Os cenários do corpus foram, portanto, analisados à luz do que Dell Hymes (1986) define como ‘componentes da fala’: *Settings* ou contexto situacional, incluindo dimensões de tempo e espaço, assim como os produtos envolvidos; *Participants* ou, no caso dos LDs, personagens, incluindo sua descrição em termos de idade, sexo, etnia, nacionalidade, residência, ocupação e relações entre eles; *Ends* ou finalidades/ funções (SAVILLE-TROIKE, 2003, p. 111) do evento comunicativo; *Act-sequence* ou sequência dos atos de fala, que se refere ao conteúdo ou tópico da mensagem assim como à forma em que ele é comunicado (verbal, não verbal, vocal ou não vocal); *Key* ou “tom, maneira ou espírito em que o ato é performed”⁷⁶ (Dell Hymes, 1986, p. 62); *Instrumentalities* ou o canal (oral, escrito, transmitido, etc.) e as formas da fala (variedades, registros, dialetos, jargões, etc.); *Norms* ou regras de interação (quando

⁷⁶ “the tone, manner or spirit in which an act is done” (no original)

interromper, quando responder, como responder, etc.) e de interpretação (como interpretar uma interrupção, uma pergunta, o silêncio, etc.); *Genre* ou gênero (categorias como sermões, poemas, cumprimentos, etc.).

É através das categorias de Dell Hymes que os cenários foram examinados de forma a identificar quais aspectos socioculturais e sociolinguísticos foram incluídos nesses segmentos dos LDs.

Parte 3: A competência comunicativa intercultural (CCI) nos LDs: por uma abordagem mais formativa da cultura alvo.

A última etapa do nosso trabalho se focou na abordagem intercultural (Byram et al., 2002; CEFR, 2001; Lange, 2011) que, por muitos aspectos, corresponde à abordagem formativa defendida por Areizaga (2000). Essas duas abordagens defendem uma visão de cultura mais reflexiva que visa à formação de um ‘falante intercultural’, isto é, uma pessoa que saiba lidar com as diferenças culturais evitando generalizações e estereótipos, ou seja, evitando a visão de uma cultura como monolítica e estanque. Para promover tais atitudes nos alunos é necessário que lhes sejam apresentadas atividades que promovam a reflexão sobre a própria cultura e a cultura do outro, que estimulem a comparação entre as duas culturas e que evitem a difusão de estereótipos (Kramsch, 1994). Entre essas atividades, podemos destacar as seguintes: os *role-plays* em que os alunos precisam tanto falar sobre a própria cultura como ‘personificar’ o outro (nativo da cultura alvo) e entender suas perspectivas; a escrita de cartas, cartões-postais ou panfletos para um público da cultura alvo, o que permite que o aluno reflita acerca da própria cultura levando em consideração também o olhar do outro; as discussões abertas em que os alunos podem expressar e trocar informações acerca dos próprios conhecimentos culturais e dos estereótipos e ‘pré-conceitos’ que eles possuem em relação à cultura fonte ou à cultura alvo. Essas atividades se diferenciam profundamente daquelas que apresentam o conteúdo cultural através de textos ou ilustrações, sem porém convidar o aluno a refletir sobre ele, mas simplesmente apresentando fatos que irão se somar ao resto da bagagem de conhecimentos declarativos do aluno.

Graças ao seguinte *checklist*, então, analisamos as atividades dos LDs que abordam a componente cultural para entender se atividades que visam a promover a competência intercultural são contempladas:

- Tipo de atividade conduzida
- A atividade estimula a comparação entre cultura alvo e cultura fonte?
- O aluno é encorajado a abordar as questões culturais de forma reflexiva, questionando suas próprias crenças e atitudes sobre a cultura fonte e a cultura alvo?
- Existem referências a mudanças ou diversidade dentro de uma mesma comunidade (cultura alvo ou cultura fonte)?
- A visão de cultura é de caráter mais informativo ou formativo?
- Quais dos saberes do modelo intercultural de Byram (apud BYRAM et al., 2002) são apresentadas: conhecimentos (savoirs); habilidades (savoir comprendre; savoir faire); atitudes (savoir être); valores (savoir s'engager)

3.5 Organização da análise de dados

Finalmente, os dados coletados nas duas fases descritas acima serão comparados por partes.

Em primeiro lugar, serão comparados os resultados obtidos entre os três livros de italiano e depois entre os três livros de inglês, de forma a identificar as principais semelhanças e diferenças entre os livros do mesmo idioma. Em seguida, os resultados obtidos nas análises dos livros de inglês serão confrontados com os resultados obtidos nos livros de italiano, com o intuito de encontrar tendências semelhantes ou contrastantes.

O que esperávamos encontrar em nossos resultados dos LDs do inglês seria uma maior atenção para diferentes culturas, um cuidado em evitar uma representação monolítica da dimensão cultural, assim como um interesse em promover uma abordagem mais formativa. No caso do italiano, esperávamos encontrar prevalentemente referências à própria Itália e queríamos averiguar se a abordagem da variável cultural seria mais formativa ou informativa.

Nosso estudo, afinal, mesmo fazendo uso da abordagem quantitativa no tratamento de alguns dados, se caracteriza como sendo predominantemente interpretativo e

qualitativo, pois estamos cientes de que os dados levantados dificilmente poderiam traçar um quadro geral dos livros didáticos presentes no mercado. Contudo, esperamos que os resultados apresentados possam oferecer um ponto de partida para outros estudos mais completos sobre o assunto.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Introdução à análise de dados

Apresentaremos a seguir os dados recolhidos através dos métodos ilustrados no capítulo anterior. Como se tratam de diversas análises, optamos por seguir determinada ordem, de forma a apresentar os dados e nossas interpretações da maneira que nos pareceu mais clara.

Começaremos, portanto, com a análise preliminar dos ‘temas’ nos LDs, já que foi a partir dela que restringimos nosso corpus. Essa análise irá contemplar os LDs de italiano e de inglês contemporaneamente.

Em seguida, iremos apresentar os resultados obtidos nas análises dos LDs italianos. Começaremos por uma descrição dos três LDs que constituem nosso corpus e pelo estudo qualitativo que fizemos de suas introduções. Em seguida, apresentaremos os resultados de nossas análises quantitativas, que ilustraremos principalmente através de gráficos, no intuito de facilitar sua visualização e a comparação entre os três LDs. Passaremos depois aos resultados da análise qualitativa para determinar se os livros abordam a questão cultural através de um enfoque formativo⁷⁷, seguindo os preceitos da abordagem intercultural, e terminaremos com algumas conclusões parciais. O mesmo processo irá se repetir para os LDs de inglês. Finalmente, apresentaremos os resultados da análise qualitativa dos cenários⁷⁸, comparando os livros de inglês com os de italiano.

Ao final da apresentação dos dados, iremos cumprir com o objetivo principal de nosso trabalho, ou seja, o confronto entre os resultados obtidos nas análises dos LDs de italiano e os de inglês. Iremos, portanto, apresentar as semelhanças encontradas, assim como as diferenças, além de apontar algumas tendências que emergiram ao longo do estudo.

⁷⁷ Esse tipo de análise foi explicado na seção 3.4.2 do capítulo metodológico.

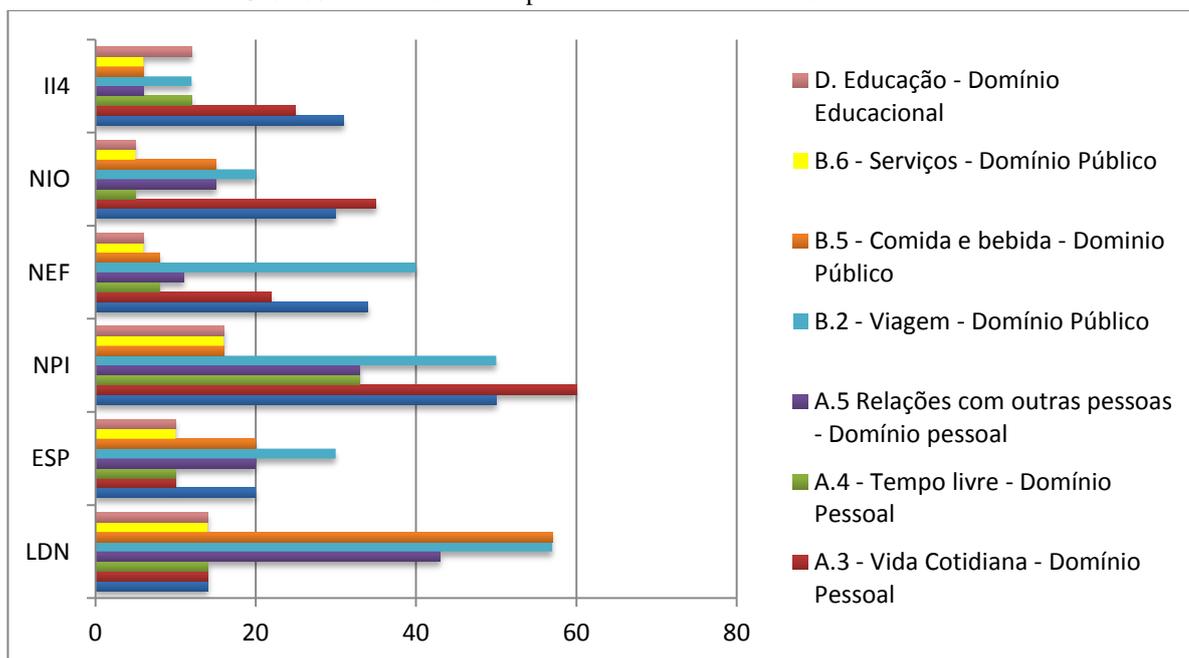
⁷⁸ Para uma definição de ‘cenários’, remetemos à seção 2.9 do capítulo teórico.

4.2 Definição do corpus: análise preliminar dos temas nos LDs

Como mencionamos no capítulo anterior, ao iniciar nossos levantamentos logo percebemos que não seria possível analisar todas as unidades dos seis LDs selecionados. Por isso, resolvemos limitar nosso estudo a algumas unidades de cada livro. Para fazer essa escolha, nos apoiamos na definição de ‘temas’⁷⁹ (Ek e Trim, 1991; Trim, 2009), de forma a garantir uma escolha criteriosa.

Segundo Trim (2009), existem 14 temas que deveriam ser abordados no currículo do nível A1 ou *Breakthrough* do CEFR. Foi com base nesses 14 temas que fizemos a primeira análise dos LDs, na qual foram levantados os registros onde identificamos, para cada livro, os temas e a frequência com que aparecem. Em seguida, transformamos os dados de frequência levantados em valores percentuais, de forma a criar o *Gráfico 1*, onde é possível ver com clareza os temas principais⁸⁰ e sua presença em cada LD:

Gráfico 1 - Temas mais representados nos LDs analisados



* LD são representados pelo código, conforme mostrado na Tabela 1, no capítulo anterior: Linea Diretta Nuovo (LDN), Espresso (ESP), Nuovo Progetto Italiano (NPI), New English File (NEF), New Inside Out (NIO) e Interchange Intro 4th Edition (II4).

⁷⁹ Ver capítulo anterior, seção 3.3

⁸⁰ Por motivos de clareza, optamos por não apresentar aqui os resultados levantados para todos os 14 temas, inclusive devido ao fato que muitos deles nem sequer eram abordados na maioria dos LDs de nosso corpus.

Para a determinação dos três temas a serem considerados no estudo, decidimos eliminar todos os que tivessem menos de 10% de representação em qualquer dos LDs (a saber: A.4, A.5, B.5, B.6, D), considerando que, com representações abaixo deste índice, o LD não oferece muito material, atividades e cenários referentes a esses temas, precarizando a comparação com os outros LDs. Considerando essa delimitação, os temas escolhidos foram os seguintes três: A.1, Identificação pessoal; A.3, Vida cotidiana; B.2, Viagem. As análises que apresentaremos a seguir utilizam como corpus os três temas escolhidos, já que dentro de cada um deles são apresentados diferentes cenários, ilustrações, atividades, exercícios e textos que podem conter aspectos culturais relevantes para as nossas análises.

4.3 Resultados das análises dos LDs de italiano

4.3.1 Descrição dos materiais de italiano

Nesta seção, descreveremos os três LDs de italiano de acordo com a maneira em que são estruturados. Também reportaremos o que seus autores dizem a respeito do livro na introdução do livro do aluno e do livro do professor e tentaremos responder às perguntas que usamos como diretrizes para nossa análise, como apresentado no capítulo metodológico⁸¹, a saber:

- Quais são as teorias e os princípios didáticos por trás deste LD?
- A componente cultural é mencionada expressamente na introdução? O que se diz a respeito de seu tratamento e importância?
- Como se estrutura o LD? A componente cultural é tratada em seções específicas e separadas ou de maneira integrada à dimensão linguística?

⁸¹ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analise_qualitativa_das_introducoes_dos_lds> (acesso em 18/04/2013)

a) Linea Diretta Nuovo 1a (LDN)

Pelo que se pode notar já pelo índice dos conteúdos, LDN é um livro baseado na abordagem comunicativa, já que cada unidade tem como foco principal o trabalho com determinadas funções linguísticas, sem porém descuidar dos aspectos morfossintáticos, que são destacados em negrito no conteúdo de todas as unidades.

Na introdução escrita pelos autores para os livros do aluno e do professor, podemos notar essa preocupação tanto com os aspectos comunicativos e funcionais, como com os aspectos mais estruturais da língua. Segundo os autores, LDN tem o objetivo de trabalhar as quatro habilidades (a saber, escuta, fala, leitura e escrita) junto às estruturas morfossintáticas. As habilidades são trabalhadas a partir da reprodução de algumas das várias situações da vida cotidiana, sempre começando pela escuta de um diálogo quase autêntico⁸² e de duração longa, através do qual o aluno tem um ‘contato direto’ com a língua e se acostuma com o ritmo e a prosódia típicos do italiano falado. Após um primeiro exercício de compreensão oral, os autores apresentam pequenos segmentos desse mesmo diálogo para trabalhar questões ora gramaticais ora funcionais, demonstrando então uma atenção tanto para a dimensão estrutural como para a comunicativa. Os exercícios que seguem esses diálogos são de reflexão e de produção controlada e promovem a interação entre os alunos, por vezes de forma lúdica. Em cada unidade há também textos, em parte autênticos e em parte elaborados para fins didáticos, que abordam questões culturais e os costumes italianos. Para concluir, toda unidade apresenta atividades de produção oral e escrita mais livres (role-plays, questões para discutir em grupo, escrita de cartas, cartões postais, etc.).

É interessante notar que a cultura alvo, mesmo que não mencionada explicitamente, assume um papel importante no LD e é muitas vezes apresentada a partir do ponto de vista do falante nativo. De fato, na introdução, os autores dizem que o livro se dirige aos alunos que querem se comunicar com italianos utilizando estruturas e expressões típicas ‘da nossa língua’ (CONFORTI e CUSIMANO, 2005b, p. 6), as personagens dos livros são interpretadas sempre por falantes nativos (com uma única exceção), o professor é incentivado a criar um ambiente o mais italiano possível dentro

⁸² Segundo os autores, os diálogos foram produzidos de forma natural, com a técnica do role-play. Foram dadas aos atores situações específicas e, a partir delas, eles criaram diálogos fazendo uso de expressões e estruturas naturais.

da sala de aula e, para fazer pares entre os alunos, se sugere utilizar cartões postais ou nomes de cidades italianas.

A única referência explícita à dimensão cultural se registra no comentário de que há textos sobre “a cultura e os costumes italianos” (CONFORTI e CUSIMANO, 2005^a, p.7), denotando uma visão da cultura como ‘modo de viver’, o que condiz com a abordagem comunicativa adotada pelo livro. Na verdade, boa parte do conteúdo cultural é também transmitida através dos diálogos, em que são mencionados produtos e se demonstram práticas culturais típicas da vida cotidiana, remetendo novamente a uma visão da cultura como ‘modo de viver’, ou seja, uma visão mais ligada aos estudos antropológicos. A cultura está, portanto, embutida na unidade, tanto na parte oral como na parte escrita.

A última observação acerca desse LD é que os autores, mesmo mencionando o CEFR em sua introdução, nada dizem acerca da abordagem intercultural. Isso pode ser uma evidência de que não existe um interesse explícito em trabalhar essa questão no LD ou que, pelo menos, essa questão não é vista como importante e, por isso, não é explicitada para os professores e os alunos.

b) Espresso (ESP)

Notamos que o livro ESP também se baseia na abordagem comunicativa, ressaltando as funções ou “intenções comunicativas” (ZIGLIO e RIZZO, 2008, p. 3-6) que compõem o conteúdo de cada unidade. Assim como vimos no livro LDN, além do foco na comunicação, há também um foco especial na gramática e no léxico, itens destacados no índice de conteúdos. Finalmente, podemos notar que as autoras se baseiam numa abordagem humanístico-afetiva⁸³, tentando promover uma boa interação entre alunos e professores, favorecendo a troca de informações pessoais e introduzindo um bom número de atividades lúdicas.

A dimensão comunicativa é abordada especialmente através do trabalho com as habilidades orais (escuta e fala). Os vários exercícios de compreensão oral, apesar de serem curtos, tentam reproduzir o uso da língua falada em contextos reais, e por isso

⁸³ Essa abordagem, que se baseia na psicologia afetiva de Rogers (1969), tem como objetivos afetar a memória de longo prazo, eliminar o estresse e a ansiedade nos alunos e buscar sempre envolver o aluno de forma que ele se sinta um sujeito dinâmico e produtivo (CAON e RUTKA, 2004).

foram gravados por falantes nativos que possuem sotaques regionais⁸⁴ e utilizam nas interações um ritmo e uma velocidade naturais, além de sinais discursivos típicos da fala. Esses diálogos, que são sempre contextualizados, pois “um ato comunicativo não se realiza no vácuo”⁸⁵ (ZIGLIO, 2009, p.8), são frequentemente utilizados para introduzir funções comunicativas e estruturas gramaticais de forma indutiva, deixando que os próprios alunos reflitam sobre as regras e as coloquem em prática em exercícios interativos. Quanto à habilidade de compreensão escrita, as autoras destacam a tentativa de incluir material autêntico sempre que possível, já que o objetivo do livro é “imersão dos alunos na língua autêntica da Itália dos dias de hoje”⁸⁶ (ibid., p.6).

Diferentemente de quanto vimos no livro anterior, em ESP a dimensão cultural é mencionada explicitamente várias vezes, tanto na introdução do livro do aluno quanto do livro do professor. Segundo as autoras, “Espresso é rico de informações sobre a vida e sobre a cultura italiana”⁸⁷ (ZIGLIO e RIZZO, 2008, p.7), promovendo a visão antropológica de cultura como ‘modo de viver’ e também a ideia de Cultura formal. Essas informações culturais se encontram tanto embutidas nas unidades, como também em seções específicas do livro.

Para levar em consideração as medidas estipuladas pelo CEFR de 2001, as autoras acrescentaram algumas seções novas que contemplam, entre outras habilidades, a competência intercultural. Uma dessas partes se chama *Caffè culturale* e nela o estudante é convidado a questionar seus conhecimentos e, às vezes, seus ‘pré-conceitos’ sobre fenômenos e características da sociedade italiana. Nessa seção são apresentados textos autênticos que apresentam informações e perspectivas não convencionais sobre fenômenos controversos ou atuais da cultura italiana. Segundo as autoras, nessas páginas a cultura não é só apresentada, mas também discutida de forma reflexiva, indo ao encontro dos parâmetros estipulados pelo CEFR. Outra seção que trata da questão cultural é chamada de *Bilancio* e consiste em um pequeno quadro em que o aluno é convidado a fazer algumas reflexões: o que aprendeu a fazer com a língua, as palavras e

⁸⁴ As autoras destacam a escolha de não contratar atores profissionais para a gravação de diálogos, justamente para evitar diálogos com uma pronúncia ‘standard’ do italiano, típica de atores e apresentadores, mas pouco comum no contexto cotidiano.

⁸⁵ “un atto comunicativo non si realizza nel vuoto”, no original.

⁸⁶ “immergere gli studenti nella lingua autentica dell’Italia di oggi”, no original.

⁸⁷ “Espresso è (...) ricco di informazioni sulla vita e sulla cultura italiana”, no original.

estruturas novas de que se lembra e, por fim, uma ‘curiosidade’ sobre a Itália e os italianos que descobriu ao longo das últimas unidades estudadas. Esse exercício faz com que o aluno reflita não somente sobre o conteúdo linguístico, assim como sobre o conteúdo cultural abordado no livro. Por último, certas informações culturais são apresentadas aos alunos em forma de *infobox*, ou seja, pequenas caixas de texto presentes no livro de exercícios. Em nossas análises, não contemplaremos os *infobox*, todavia, já que uma das autoras menciona a importância desse recurso na introdução do livro do professor, resolvemos mencioná-los aqui. Ziglio (2009) descreve os *infobox* como fundamentais para trabalhar a competência intercultural, pois favorecem a comparação entre a cultura do aluno e a cultura alvo. Contudo, a mesma autora sugere que o livro de exercícios se destina ao trabalho individual que o aluno deveria fazer em casa, de forma que provavelmente o aprendiz entrará em contato com essa informação cultural sem ter a oportunidade de discuti-la com os colegas. Acreditamos que os *infobox* possam ser uma maneira interessante de promover a competência intercultural, mas talvez pudessem ter um destaque melhor no livro do aluno.

c) Nuovo Progetto Italiano 1A (NPI)

NPI é a nova edição do antigo Progetto Italiano e os autores destacam a metodologia mais comunicativa e a nova abordagem da dimensão gramatical, agora introduzida de maneira mais indutiva. Embora os autores comecem chamando atenção para as novidades (nova metodologia, nova abordagem gramatical, novas fotos, etc.), eles também nos lembram dos benefícios das abordagens mais antigas, que continuam tendo certa influência no material.

Já pelo índice dos conteúdos do livro, podemos notar que as funções comunicativas recebem destaque junto com os elementos lexicais, mas os elementos gramaticais, que são discriminados à parte, também estão em evidência.

Cada unidade do livro se divide em seções, indicadas com letras do alfabeto (A-E). Todas as unidades começam com uma introdução ao tema em que os alunos são convidados a compartilhar suas experiências de vida. Invariavelmente, segue um diálogo que é utilizado como compreensão oral e, em seguida, como introdução para o tema gramatical, que será depois trabalhado em exercícios de produção controlada, não se dando atenção às funções comunicativas nesse primeiro momento. Nas seções posteriores, muitas vezes o foco é no trabalho de funções comunicativas, que são

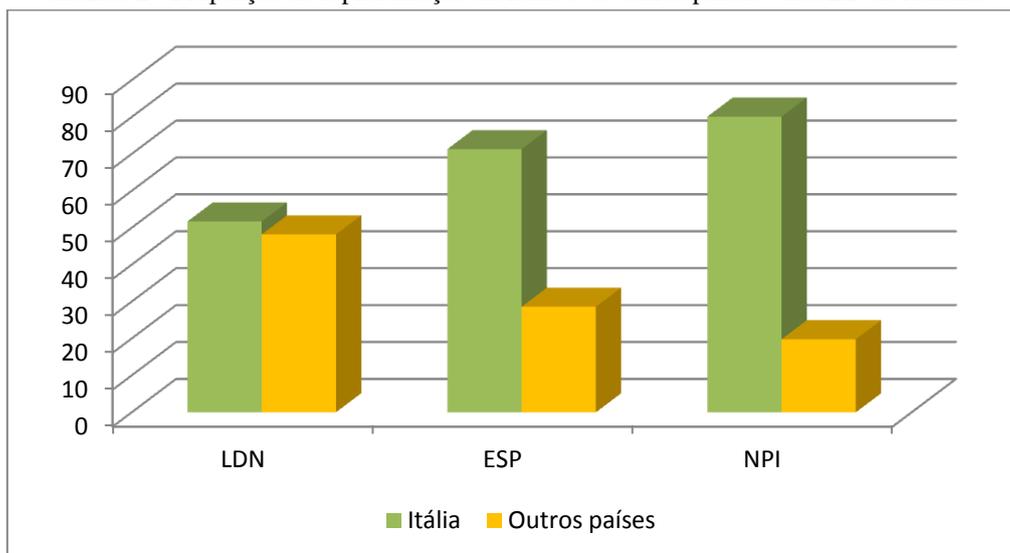
apresentadas em diálogos curtos, seguidos de atividades como *role-plays*. Em outras seções, o foco é introduzir vocabulário ou outras estruturas gramaticais. Na seção *E* da unidade, há normalmente exercícios de produção oral e escrita mais livres, seguidos por duas ou três páginas de conteúdo cultural variado e de alguma maneira ligado aos tópicos abordados ao longo da unidade. Essa seção à parte é chamada de *Conosciamo l'Italia* e se destaca por ter páginas de cor diferente.

Vemos, portanto, que a questão cultural é abordada de maneira explícita no conteúdo do livro assim como em sua introdução, onde os autores colocam entre os objetivos fazer com que os alunos se apaixonem pela Itália. Marin e Magnelli (2009) se referem à dimensão cultural utilizando o termo ‘civilização’, que, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, normalmente é associado ao paradigma antigo de tratamento da cultura, quando o foco se concentrava nos produtos culturais e no conhecimento declarativo. O fato de que a cultura seja abordada nas últimas duas ou três páginas da unidade, em seção separada, também remete a um tratamento da cultura anterior à abordagem comunicativa ou intercultural. Contudo, os assuntos tratados nessas duas páginas não se limitam à Cultura formal e erudita, mas, pelo contrário, abrangem diversas facetas da vida cotidiana, desde os telefones úteis até os tipos de café consumidos na Itália, desde os feriados importantes até os transportes públicos. Ao apresentar essa seção cultural na introdução, os autores sugerem utilizar os textos nela incluídos para testar a compreensão escrita e introduzir novo vocabulário ou como trabalho que os alunos podem fazer em casa. Por um lado, abordar a atividade dessa forma favorece certa integração das dimensões linguística e cultural, mas, por outro lado, denota uma falta de interesse em promover uma visão mais reflexiva da componente cultural, ignorando a abordagem intercultural que, de fato, não é mencionada no livro.

4.3.2 Levantamento das referências geográficas

Nessa parte, fizemos um levantamento dos países mencionados nos três LD⁸⁸, de forma a entender se, de acordo com nossas suposições, a Itália realmente seria o país alvo mais contemplado. No *Gráfico 2* a seguir é possível ver os resultados obtidos:

Gráfico 2 - Proporção de representação da Itália e de outros países⁸⁹ nos LD de italiano.



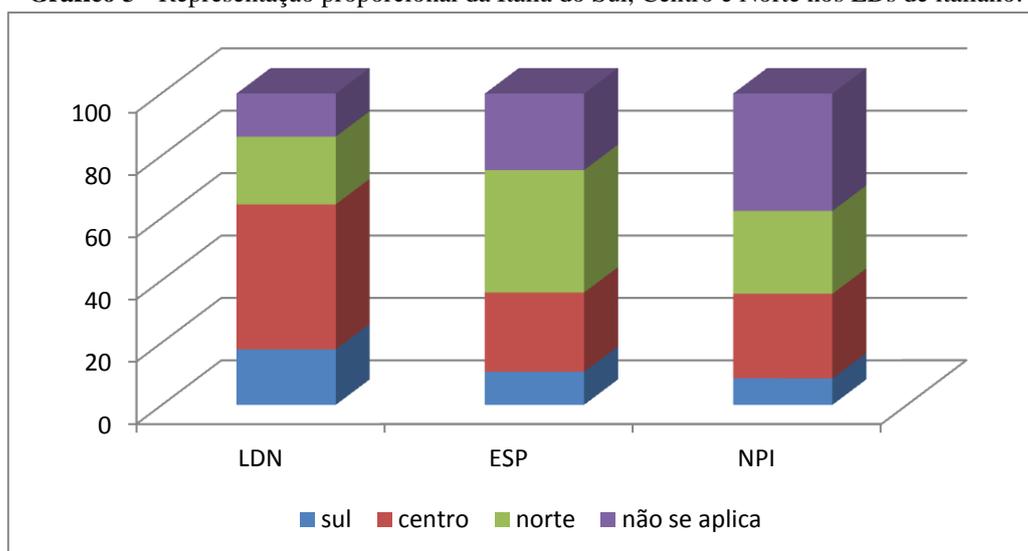
Como é possível observar pelo gráfico, todos os LDs de italiano apresentam em maior proporção a Itália em relação à soma de todos os outros países. No livro LDN parece que a diferença entre as representações da Itália e as de outros países é menor que nos outros dois livros, e imaginamos que isso se deve em parte ao fato de esse livro conter uma unidade inteira sobre uma viagem na França, havendo muitas representações desse país ao longo da unidade. É interessante notar, também, que NPI, um livro que tem como ambição fazer com que os alunos se apaixonem pela Itália, representa a Itália em proporção consideravelmente maior se comparado com os outros livros.

⁸⁸ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link: < http://issuu.com/adry84/docs/an_lise_quantitativa_das_referncias_geograficas > (acesso em 18/04/2013)

⁸⁹ Os outros países contemplados nos LDs variam de acordo com o livro. Em geral, podemos notar que há uma predominância das referências a outros países europeus (especialmente em LDN e ESP). Quando aparecem países de outros continentes, a referência tende a ser a países que receberam forte imigração italiana, como Argentina, Brasil, Estados Unidos e Austrália.

Uma vez averiguado que os livros de italiano realmente favorecem a representação da Itália, quisemos comprovar se todas as regiões da Itália teriam o mesmo grau de exposição. Para tal, consideramos as três macro-regiões italianas (a saber, Norte, Centro e Sul) e, seguindo um procedimento similar ao da análise anterior, levantamos os dados que estão ilustrados no *Gráfico 3*⁹⁰, a seguir:

Gráfico 3 - Representação proporcional da Itália do Sul, Centro e Norte nos LDs de italiano.



Pelo gráfico, podemos notar que cada livro tende a privilegiar algumas regiões, desfavorecendo outras. O que fica claro é que a região do Sul é sempre representada em escala menor em relação às outras duas regiões. Pelos conhecimentos que temos sobre a Itália, sabemos que essa região é também uma área economicamente desfavorecida, onde há sérios problemas sociais, como, por exemplo, o crime organizado. O fato de os livros não oferecerem uma justa representação dessa região nos faz pensar no que Pedroso (1999, p. 59) definiu como “a vontade de mostrar a casa arrumada para o visitante com a intenção de ele não fazer mau juízo dos donos”, ou seja, uma tentativa de esconder os problemas e as dificuldades que o país encontra, concentrando a atenção em visões mais folclóricas e apetecíveis a um futuro turista. De fato, o único livro que possui uma inteira unidade sobre uma região do Sul, LDN, apresenta essa região como

⁹⁰ No gráfico, utilizamos a legenda ‘não se aplica’ no caso de ilustrações que mostrassem lugares típicos da Itália sem informações específicas acerca da região ou cidade.

um paraíso turístico e não faz a mínima menção aos problemas socioeconômicos que existem lá.

Pelo gráfico é também possível notar que a região central recebe muito mais cobertura no livro LDN, que se concentra visivelmente na região de Roma, enquanto ESP representa mais a região Norte. No terceiro livro, NPI, encontramos certo equilíbrio entre a representação do Norte e do Centro, assim como diversas ilustrações que, apesar de remeterem à Itália, não estão relacionadas com nenhuma região específica.

Essas escolhas de representação podem ser baseadas em diferentes motivos, inclusive relacionados a questões de mercado e venda dos livros, mas, em última análise, elas dependem dos editores e autores. Esse gráfico, portanto, comprova que, como escreveu Kramsch, “o livro didático para o ensino das línguas estrangeiras é um conjunto culturalmente codificado (...) que apresenta a forma em que o editor e o autor concebem (...) a cultura” (apud AREIZAGA et al., 2005, p.38).

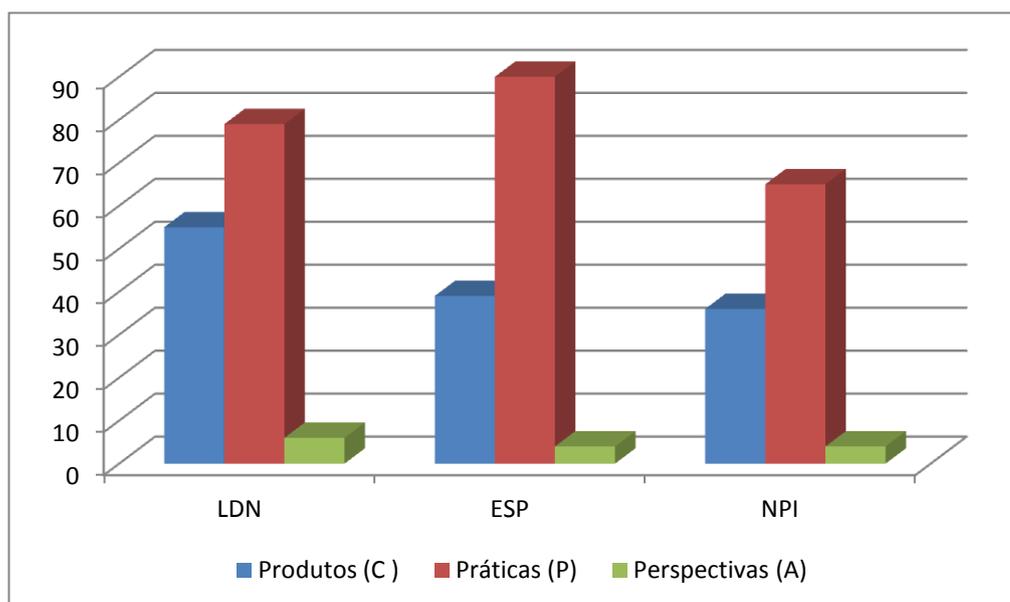
4.3.3 Levantamento dos tipos de conteúdos culturais

Nessa fase analisamos os LDs, catalogando⁹¹ as referências culturais de acordo com o tipo de conteúdo apresentado: produtos (ou conteúdo conceitual), práticas (ou conteúdo procedimental) e perspectivas (ou conteúdo atitudinal). Esse levantamento, além de se basear na definição de cultura de Moran (2001), se baseia em estudo similar conduzido por Areizaga et al. (2005).

Os resultados que obtivemos através desse levantamento podem ser apreciados no *Gráfico 4*, a seguir:

⁹¹ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analises_quantitativas> (acesso em 18/04/2013)

Gráfico 4- Representação proporcional dos tipos de conteúdos culturais trabalhados nos LDs de italiano.



Analisando o gráfico, podemos notar que os conteúdos procedimentais (os que dizem respeito às práticas culturais, ou seja, o que falar, como falar, quando falar, que gestos fazer, que distância colocar entre nós e nossos interlocutores, etc.) são os mais abordados em todos os livros didáticos. Esse resultado não nos surpreendeu, pois, tratando-se de livros didáticos para iniciantes e baseados em cenários simples (*se apresentar, pedir algo num restaurante ou café, pedir informações na rua, etc.*), é natural que exista uma preocupação em apresentar as práticas linguísticas (ou funções) necessárias a desempenhar essas ações típicas da vida cotidiana, assim como as extralinguísticas, ou seja, os gestos ou comportamentos que precisamos adotar nesses contextos específicos. Essa visão, em nossa opinião, condiz também com o fato de os três livros didáticos se apoiarem na abordagem comunicativa.

Quando comparamos os resultados obtidos, podemos notar que, ao apresentar referências culturais, o livro ESP tende a abordá-las sempre pelo viés procedimental, ao passo que NPI aborda a cultura a partir desse ponto de vista com menor frequência. Da mesma forma, notamos que, ao apresentar referências culturais, o livro LDN tende a mostrar os produtos com maior frequência que nos outros dois livros.

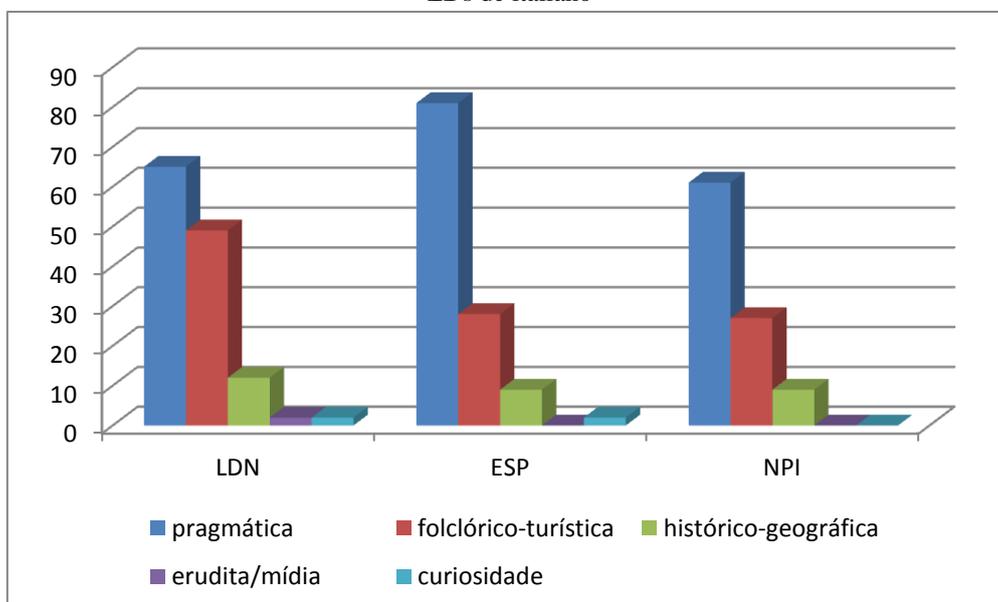
O que realmente chama nossa atenção, todavia, é que nenhum dos livros aborda significativamente as questões atitudinais, que são aquelas mais relacionadas à abordagem intercultural. Isso significa que os LDs em análise raramente apresentam informações culturais explicitando, de forma tangível e acessível aos alunos, os valores

ou as crenças que estão por trás de determinado comportamento ou prática cultural. Um exemplo é quando os LDs apresentam os horários de abertura e fechamento de lojas e bancos. Como não é no mundo inteiro que as lojas fecham por volta de 13:30, seria possível evidenciar aqui a tradição italiana que dá grande importância ao almoço como um momento de reunião familiar, diferentemente de outros países em que a refeição mais importante é o jantar. Parece, contudo, que nenhum dos LDs analisados se preocupa em explicitar ou fazer com que o aluno busque informações ou se questione acerca desse conteúdo cultural mais profundo.

4.3.4 Levantamento dos tipos de abordagens culturais

Esta parte de nosso trabalho se baseia na dissertação de mestrado de Pedrosa (1999). Com base nas cinco categorias por ele estabelecidas, constatamos quais são as abordagens culturais mais comuns em nosso corpus do italiano, como podemos observar no *Gráfico 5*:

Gráfico 5 - Representação proporcional dos tipos de abordagens culturais (Pedrosa, 1999) adotadas nos LDs de italiano



Podemos notar que esse levantamento não traz dados novos em relação à abordagem pragmática. Como já tínhamos percebido pelo *Gráfico 4*, o conteúdo pragmático é o mais presente, comprovando que os LDs visam melhorar a competência comunicativa dos alunos.

A segunda abordagem mais adotada em todos os LDs foi a folclórico-turística, presente especialmente no livro LDN. Esse livro apresenta 4 unidades (que constituem 50% do livro) sobre o tema de viagens, principalmente na Itália⁹², ficando clara, portanto, sua abordagem turística. Já em ESP e NPI, essa abordagem toma proporções menores. Se interpretarmos esses resultados do ponto de vista da abordagem intercultural, percebemos que livros como LDN parecem querer transformar o aluno em ‘turista’, já que a abordagem pragmática é somente um pouco mais presente do que a abordagem turística. Por outro lado, livros como NPI e, especialmente, ESP parecem dar muito mais valor à abordagem pragmática do que à abordagem turística, demonstrando interesse em transformar os alunos mais em ‘viajantes’ do que em ‘turistas’.

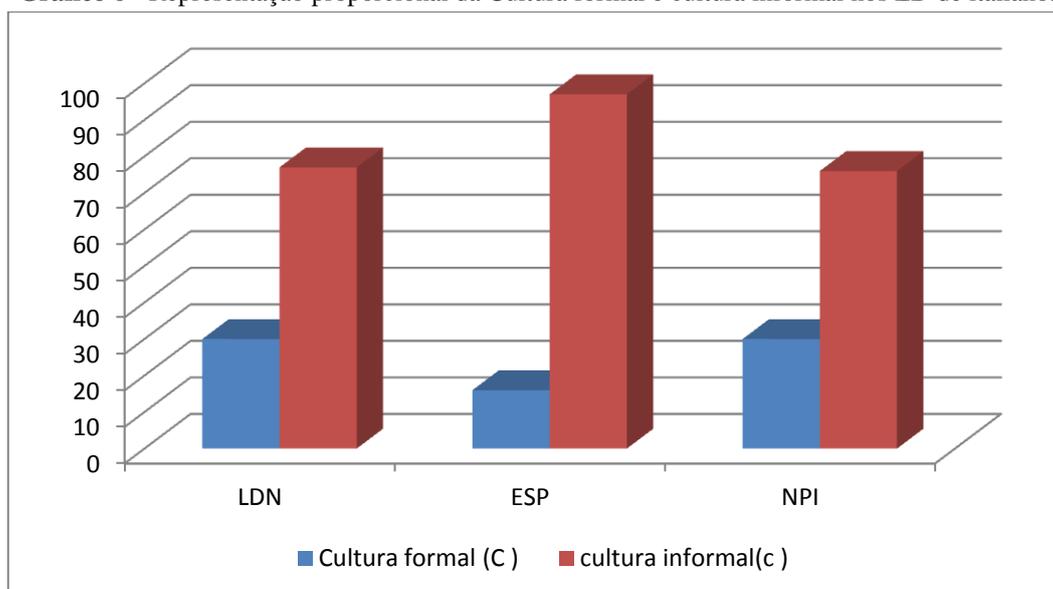
Outra abordagem constatada é a histórico-geográfica, que, na verdade, contempla mais o lado geográfico (a divisão da Itália em regiões, as cidades importantes, etc.) do que o histórico, remetendo, em muitos casos, ao tema de viagens e à abordagem turística.

4.3.5 Tratamento da informação cultural: Cultura formal e cultura informal

Nessa etapa, fizemos um levantamento das referências culturais de acordo com o tipo de cultura nelas representado: a cultura informal, do ‘modo de viver’, e a Cultura formal, que se refere às artes, religião, e à produção erudita no geral. Os resultados obtidos podem ser observados no *Gráfico 6*:

⁹² Há uma unidade em que se discute uma viagem à França.

Gráfico 6 - Representação proporcional da Cultura formal e cultura informal nos LD de italiano.



Os resultados desse levantamento também corroboram os dados encontrados antes. Como a abordagem cultural é mais pragmática e o conteúdo é mais procedimental, é natural que a forma cultural mais contemplada seja a cultura vista em seu sentido antropológico, como modo de viver. A Cultura em suas manifestações mais eruditas é particularmente explorada nas unidades que tratam o tema das viagens.

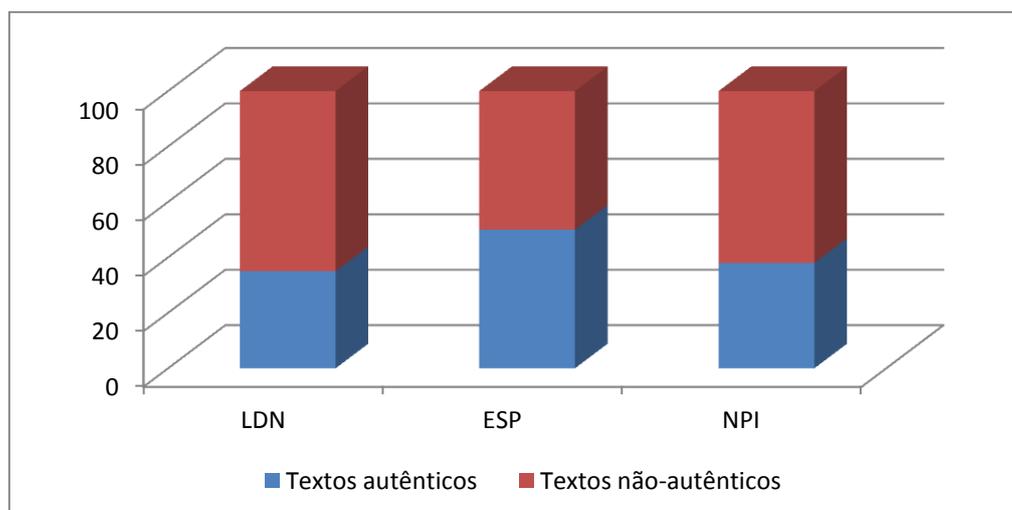
A diferença entre os LDs é mínima: a única observação que podemos fazer é que o livro ESP faz mais referência à cultura informal e possui menos referências à cultural formal, o que condiz com os objetivos das autoras de se concentrar nas situações da vida cotidiana.

4.3.6 Tratamento da informação cultural: modo visual e textual

Apresentaremos aqui as referências culturais divididas de acordo com o modo: visual (p. e. foto, mapa, desenho) e escrito (em texto autêntico ou texto preparado para uso didático). Para cada modo, mostraremos quais são os recursos mais utilizados, de forma a entender se a cultura alvo está sendo apresentada de forma mais ou menos realista.

Começando pelas referências textuais, o *Gráfico 7* a seguir mostra a proporção que existe entre textos autênticos e não autênticos em cada LD:

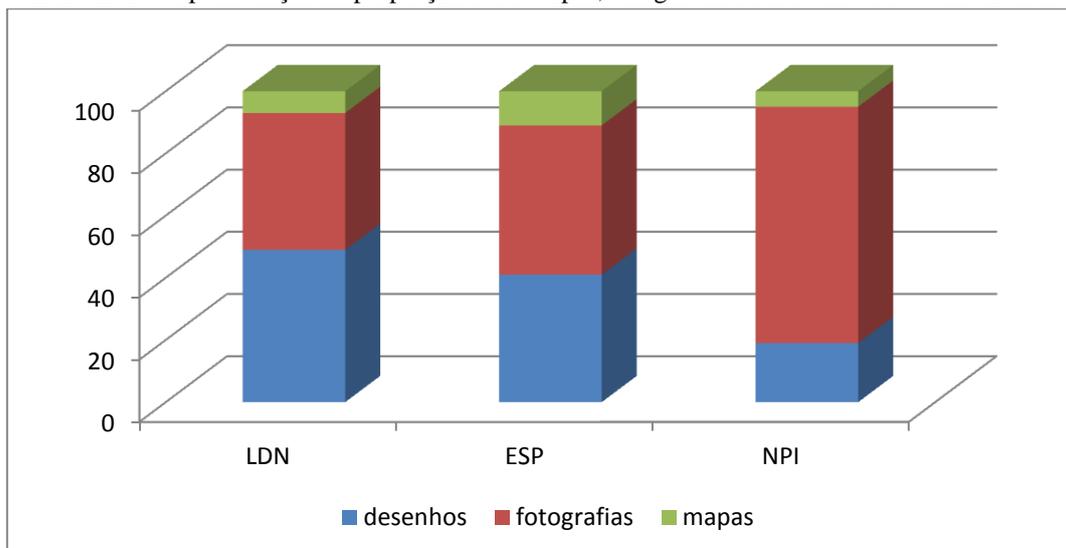
Gráfico 7 - Representação da proporção entre textos autênticos e não autênticos nos LD de italiano



Ao analisar o gráfico, fica claro que em ESP os textos autênticos e não autênticos estão em perfeito equilíbrio, ao passo que em LDN e NPI há um domínio dos textos não autênticos. Cabe lembrar que textos produzidos com fins didáticos provavelmente mostram uma visão própria do autor e do editor, enquanto os textos autênticos tendem a mostrar outra perspectiva da cultura alvo. Sabemos, contudo, que cabe sempre ao autor e ao editor a escolha final de quais textos autênticos são incluídos no LD, portanto até esses textos podem ser escolhidos de forma a corroborar a visão do autor. Todavia, quando o texto é baseado em dados coletados por estudiosos das ciências sociais, normalmente reporta dados mais confiáveis e não um ponto de vista pessoal. Por isso, podemos concluir que, quanto ao uso de textos, ESP encontra um equilíbrio entre a visão do autor e outras visões, enquanto LDN e NPI privilegiam as visões próprias do autor.

No *Gráfico 8* a seguir, veremos a proporção em que os LD fazem uso de desenhos, fotografias e mapas:

Gráfico 8 - Representação da proporção entre mapas, fotografias e desenhos nos LD de italiano



Considerando que mapas e fotografias dão uma visão mais real da cultura alvo, notamos que o LD que oferece uma visão mais realista da cultura alvo e das pessoas nela envolvidas em termos de recursos visuais é o livro NPI. Por outro lado, o livro que faz um uso maior de desenhos, correndo o risco de representar a cultura alvo de maneira caricatural ou pouco realista, é LDN. ESP é o livro que se destaca por fazer o maior uso de mapas, que também oferecem *insights* interessantes sobre a maneira em que a cultura alvo organiza suas cidades, suas ruas, seus monumentos e seus espaços públicos. A representação de mapas é sensivelmente menor que a de fotografias e desenhos devido a seu uso restrito já que nos LDs analisados, por exemplo, esse recurso visual aparece somente nas unidades relacionadas a viagens ou a estrangeiros e turistas que pedem informações.

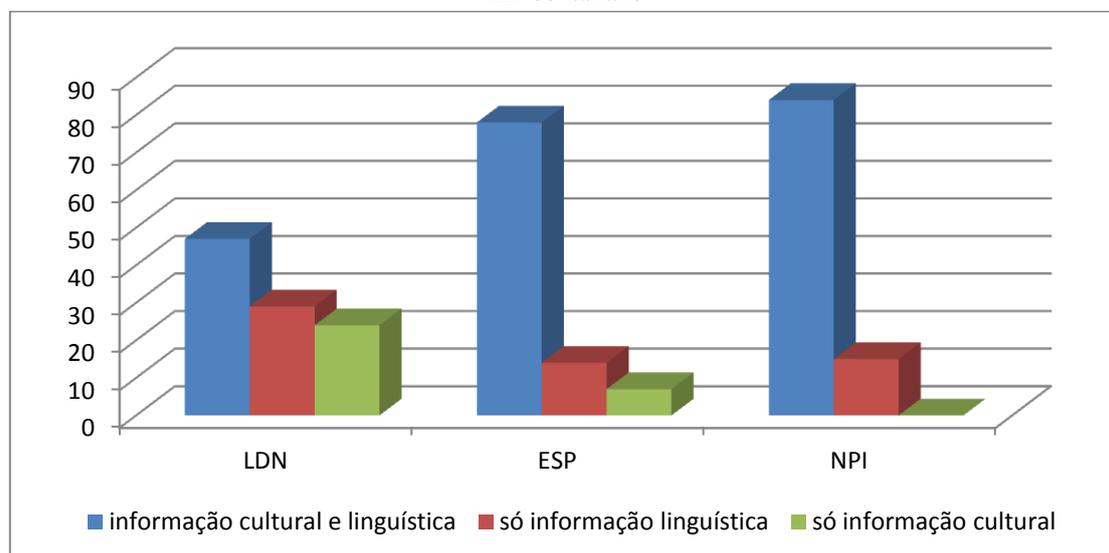
4.3.7 Análise da integração entre língua e cultura

Nesta fase do trabalho, averiguaremos se as referências culturais (tanto as textuais como as visuais) são processadas de forma a integrar as dimensões cultural e linguística. Devido à diferença entre a informação textual e aquela visual, tivemos que proceder de maneiras distintas nos levantamentos.

Ao analisar as referências textuais resolvemos apurar se os alunos, ao fazerem os exercícios relacionados ao texto, precisam processar: a) a informação cultural e

linguística, b) somente a informação linguística, c) somente a informação cultural. Os resultados são apresentados no *Gráfico 9*:

Gráfico 9 - Representação da integração entre a informação cultural e linguística nos textos escritos dos LD de italiano



**Representação da proporção entre textos que integram a informação cultural e linguística, aqueles que abordam somente a informação linguística e os que abordam somente a informação cultural nos LD de italiano*

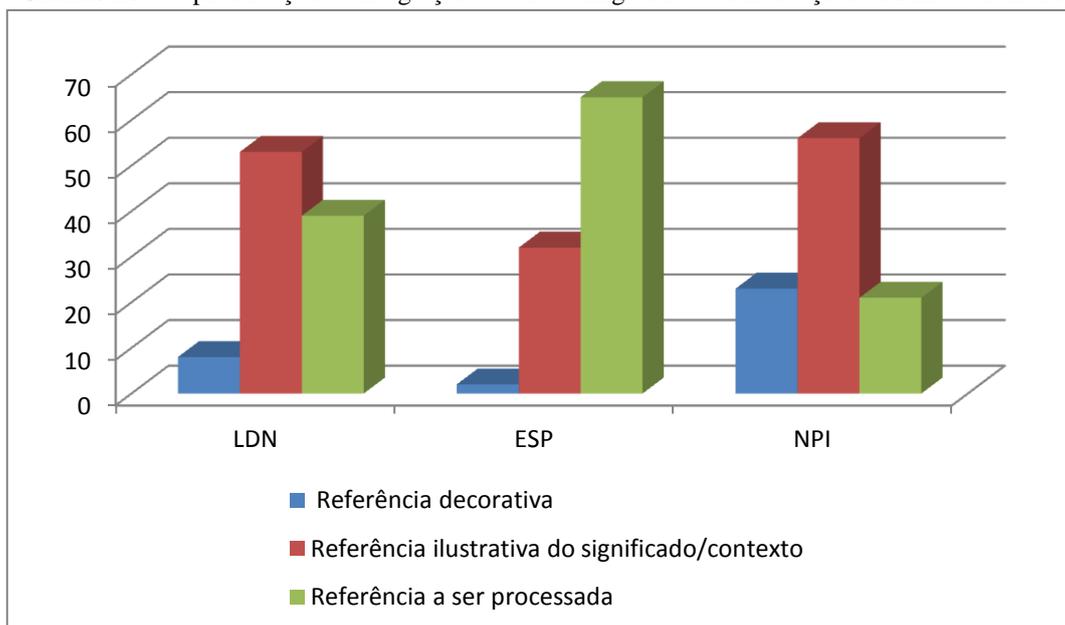
Com base no gráfico, podemos ver que a maioria dos textos aborda tanto a informação cultural quanto a linguística. Isso significa que os textos que oferecem informações culturais são trabalhados tanto em relação ao seu conteúdo cultural, como também são utilizados para abordar ou apresentar algumas questões linguísticas relativas à estrutura ou ao vocabulário da língua italiana, sendo as duas dimensões integradas na maioria dos textos. O caso de LDN se destaca porque, apesar de a maioria dos textos serem processados linguística e culturalmente, muitos também são trabalhados ou somente do ponto de vista cultural ou somente do ponto de vista linguístico. Isso se explica, por um lado, pelo fato de diversos textos serem utilizados exclusivamente como modelos para a escrita de outros textos sem que seu conteúdo seja explorado e, por outro lado, pelo fato de alguns textos serem explorados somente em termos de conteúdo, sem nenhuma atenção para as formas⁹³ (p. e. há um exercício em

⁹³ Queremos destacar aqui o fato de que, claramente, todo texto carrega em si formas linguísticas e que somente a tarefa de decodificar o texto e atribuir-lhe sentido faz com que o aluno utilize seus

que pequenos textos descrevem localidades turísticas e o aluno só precisa escolher o lugar onde ele gostaria de ir).

Passaremos agora ao tratamento dos dados visuais, que levantamos de acordo com seu grau de integração, podendo ser: a) referência decorativa com nenhuma integração; b) referência ilustrativa do significado ou evento e parcialmente integrada; c) referência que precisa ser processada e plenamente integrada. Os resultados se encontram no *Gráfico 10*:

Gráfico 10 - Representação da integração cultural e linguística das ilustrações nos LD de italiano



**Representação da proporção entre ilustrações que têm referência decorativa, ilustrativa do significado/contexto ou que precisa ser processada.*

Os dados aqui se mostram bastante distintos para cada livro didático. Em LDN vemos que a maioria das imagens serve para ilustrar o significado de algumas palavras ou o contexto em que uma interação comunicativa se passa. Muitas ilustrações são também processadas no exercício, sendo que o aluno precisa interpretá-las para poder levar a cabo a atividade proposta. Poucas ilustrações possuem valor meramente decorativo. Em NPI a situação é similar, havendo, porém, mais ilustrações meramente

conhecimentos linguísticos. Contudo, queríamos diferenciar os textos que só foram utilizados por seu conteúdo dos textos que de fato introduziram ou reaperentaram aos alunos alguns temas relacionados às estruturas gramaticais e lexicais.

decorativas, ao passo que o número de imagens a ser processado é decididamente menor.

Em ESP, diferentemente, quase não há ilustrações decorativas, sendo que a maioria delas precisa ser processada pelo aluno, o que garante uma maior integração da parte cultural visual e da parte linguística. Nesse livro, há também diversos recursos visuais ilustrativos do significado ou do contexto.

Podemos concluir que o livro que alcança uma integração mais eficaz da parte visual com a dimensão linguística é o livro ESP.

4.3.8 A abordagem intercultural

Essa fase do trabalho, de caráter qualitativo, visou à análise das atividades de fundo cultural⁹⁴ com o intuito de perceber se existe, por parte dos autores dos LDs, uma preocupação com a abordagem intercultural, ou seja, uma abordagem mais reflexiva que leve o aluno a conhecer não só os produtos e as práticas, mas também as perspectivas da cultura alvo, comparando-as com as próprias. Essa análise foi feita com base no modelo de abordagem intercultural de Byram (apud BYRAM et al., 2002) e no modelo de abordagem formativa de Areizaga (2002)⁹⁵.

Durante a análise, tratamos todas as atividades, interpretando-as de acordo com as diretrizes que reportamos no capítulo metodológico (na seção 3.4.2), ou seja, tentando entender qual tipo de atividade estava sendo utilizado, se essa atividade promovia a comparação das culturas fonte e alvo, se a abordagem era de tipo formativo e qual tipo de conhecimento (ou *savoir*) estava sendo contemplado.

Não reportaremos aqui todas as atividades que foram analisadas, pois isso seria muito extenso, mas optamos por descrever como cada livro tende a abordar as questões interculturais, mostrando alguns exemplos significativos.

No livro LDN, notamos que os autores, na introdução, não deram muita atenção à questão da competência intercultural e isso se refletiu nas atividades, que costumam

⁹⁴ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analises_dos_aspectos_interculturais> (acesso em 18/04/2013)

⁹⁵ Ver seção 2.4 do capítulo 2, Fundamentação Teórica.

ter um foco mais informativo do que formativo. Isso, entretanto, não corresponde sempre à verdade. Há, de fato, ao longo do livro, algumas atividades que promovem, de alguma forma, a reflexão sobre a cultura alvo e a cultura fonte. Na *figura 1* podemos ver um exemplo dessas atividades.

O exercício inicial envolve um texto em que são apresentados os horários de funcionamento de diversas atividades comerciais e serviços na Itália. Ao aluno é proposto que leia e associe alguns trechos do texto às imagens ilustrativas que se encontram na mesma página. Esse tipo de exercício possui um cunho mais informativo, pois informa os alunos sobre como é a vida na Itália, promovendo a aprendizagem do que Byram et al. (2002) chamam de *savoirs*, ou seja, conhecimentos declarativos. Em seguida, um exercício testa a compreensão escrita do aluno e, logo após, uma regra gramatical é introduzida de forma indutiva, ou seja, através da análise do texto, o aluno precisa completar a regra (FIG. 2). Isso demonstra que as dimensões linguística e cultural estão sendo trabalhadas simultaneamente.

15
LETTURA

A quali frasi del testo corrispondono queste foto?

In Italia è così

In Italia i negozi e gli esercizi pubblici non hanno un orario di apertura uguale in tutte le città. In ogni comune infatti è il sindaco che decide, e gli orari quindi possono variare da città a città, anche nella stessa regione.

Di solito nei giorni feriali i negozi sono aperti la mattina dalle 9.00 circa alle 12.30 e il pomeriggio dalle 15.30 alle 19.30. Nelle grandi città alcuni grandi magazzini, diversi supermercati e tutti gli ipermercati hanno l'orario continuato, cioè sono aperti tutto il giorno. Durante la settimana i negozi sono chiusi per mezza giornata, in genere il lunedì mattina, mentre per gli alimentari la mezza giornata di chiusura varia da città a città. Al mare, in montagna o in altre località turistiche in alta stagione a volte i negozi sono aperti per alcune ore anche la domenica o nei giorni festivi.

Le banche la mattina sono aperte dalle 8.30 alle 13.30 ed anche il pomeriggio per un'ora circa.

L'orario di apertura degli uffici postali va normalmente dalle 8.30 alle 19.00 e il sabato fino alle 13.00.

Le farmacie seguono di solito l'orario dei negozi. Quelle di turno naturalmente sono aperte anche di notte e nei giorni festivi. Anche le edicole seguono l'orario normale dei negozi, e inoltre aprono anche la domenica mattina perché quasi tutti i giornali in Italia escono ogni giorno.

Tutti i bar e i ristoranti hanno a turno un giorno di riposo. I distributori chiudono all'ora di pranzo e restano chiusi spesso anche la domenica. Ovviamente questo non succede in autostrada, dove le stazioni di servizio sono aperte 24 ore su 24.



Figura 1

Fonte: CONFORTI e CUSIMANO, 2005, p. 52

Completate in base alla lettura.

a. Non chiudono all'ora di pranzo: _____

b. Aprono sempre, anche la domenica: _____

c. Ogni settimana sono chiusi per un giorno: _____

d. Ogni settimana sono chiusi per mezza giornata: _____

e. Il pomeriggio aprono solo per un'ora: _____

Completate.

L'orario degli uffici postali va normal_____ dalle 8.00 alle 14.00.

Le edicole seguono l'orario normal___ dei negozi.

Figura 2

Fonte: CONFORTI e CUSIMANO, 2005, p. 53

Por último, há um exercício de *role-play* (FIG.3) em que o aluno A interpreta um funcionário de uma agência de turismo e precisa oferecer informações sobre a própria cidade para o aluno B, um turista italiano que necessita de informações acerca dos horários de funcionamento de lojas e outros locais da cidade que está visitando. Esse exercício promove a comparação entre a cultura fonte e a cultura alvo, propiciando uma abordagem mais reflexiva da cultura. Com essa atividade, de fato, se contemplam diversos *savoirs* estabelecidos pelo modelo de Byram: o *savoir comprendre*, já que o estudante precisa interpretar as referências da cultura alvo e relacioná-las à própria cultura; o *savoir apprendre/savoir faire*, pois o aluno precisa fazer uso do conhecimento adquirido de maneira prática; e o *savoir être*, uma vez que o aprendiz é convidado a assumir uma 'perspectiva externa' e tentar entender como a própria cultura é vista pelo outro. Com a ajuda do professor, seria possível utilizar essa atividade para acessar também o *savoir s'engager*, em que o aluno é convidado a assumir uma perspectiva crítica sobre a cultura alvo e a cultura fonte, o que poderia ser atingido através de uma discussão das perspectivas que estão por trás dos horários de funcionamento de lojas e serviços italianos e brasileiros.

17

E ADESSO TOCCA A VOI!

A Lei lavora all'Ufficio del Turismo della Sua città. Risponda alle domande di un/-a turista italiano/-a.

B Lei è un/-a turista italiano/-a. Si informi, presso l'Ufficio del Turismo, su orari di apertura di negozi, locali e altri esercizi pubblici della città che sta visitando.

Figura 3

Fonte: CONFORTI e CUSIMANO, 2005, p. 53

Como podemos ver, mesmo que os autores não tratem a abordagem intercultural com destaque em seu livro, é possível identificar atividades que promovam esse enfoque mais formativo. Porém, seria interessante se essas atividades fossem planejadas com mais cuidado e aparecessem sistematicamente ao longo do livro, ao invés que de maneira esporádica e fortuita.

No livro ESP, diferentemente dos outros dois, as autoras destacam, desde a introdução, seu interesse pela abordagem intercultural. Ao longo do livro, de fato, há várias evidências desse interesse, especialmente nas seções como o *Caffè Culturale*, *Bilancio* e *Infobox*⁹⁶. Contudo, a abordagem da cultura não se faz somente nas seções específicas, por isso apresentaremos aqui dois exemplos extraídos desse livro: um exemplo que podemos contrastar com o do livro anterior e um exemplo retirado da seção *Caffè Culturale*, inserida na última edição do livro com o objetivo de abordar a competência intercultural.

⁹⁶ Para uma descrição de cada uma dessas seções, remetemos à seção 4.3.1 desse capítulo.



A che ora?
 CD 50 *Collega i dialoghi ai disegni.*






1. ■ Scusi, a che ora parte il prossimo autobus per Montecassino?
 ▼ All'una e mezza.

2. ■ Quando arriva il treno da Perugia?
 ▼ Alle 18.32.

3. ■ A che ora comincia l'ultimo spettacolo?
 ▼ Alle 22.15.

4. ■ A che ora chiude il museo?
 ▼ A mezzogiorno.

2 E da voi?
In piccoli gruppi confrontate questi orari con quelli della vostra città. Ci sono differenze?

A che ora?
 A mezzogiorno / a mezzanotte
 All'una
 Alle 18.30

ORARIO LIBRERIA
 LUN 14.30 - 19.30
 DA MART. A SAB 9.00 - 19.30
 (VEN. APERTO FINO L'ANNO
 FINO ALLE 22.30)
 DOMENICA CHIUSO
 BENVENUTI

FINA per Voi
 Services
 24/24
 800
 Shop
 Car Wash

ORARIO FARMACIA

Ore	Mattino 8.30 - 12.15
Ore	Pomeriggio 15.30 - 19.15

Cassa Rurale
 Alta Val di Fiemme

Orario di Sportello

dal Lunedì al Venerdì	08.05 - 13.00 14.30 - 18.00
Sabato Chiuso	

Figura 4

Fonte: ZIGLIO e RIZZO, 2008, p. 66

No primeiro exemplo (FIG. 4), o tema é novamente o horário de funcionamento de estabelecimentos e serviços. No exercício 1, que serve de introdução ao tópico, há quatro desenhos que o aluno precisa associar a quatro mini-diálogos. Nesse caso, o foco é no trabalho com funções linguísticas (ou seja, perguntar sobre os horários de abertura, partida, etc.). No segundo exercício, o aluno pode ver fotos de cartazes que mostram os horários de funcionamento de diversos estabelecimentos italianos. O exercício,

intitulado ‘*E da voi?*’ (algo como, ‘*E na sua cidade?*’), pede que os alunos se reúnam em pequenos grupos e confrontem os horários apresentados com os horários da própria cidade para ver se há diferenças. É interessante notar que o aspecto informativo desse exercício, se relacionado ao exercício que vimos no livro anterior, é muito mais sutil, já que não se fala sobre as práticas italianas, mas se oferece a oportunidade para que o aluno interprete as evidências e as compare com os conhecimentos que ele possui sobre a cultura alvo e sua própria cultura. Quanto aos *savoirs* abordados por essa atividade, podemos dizer que são dois: os *savoirs* vistos como conhecimento declarativo e o *savoir comprendre*, já que o aluno precisa entender as referências da cultura alvo para relacioná-las à cultura fonte. Sob a perspectiva da abordagem intercultural, a atividade proposta por LDN nos parece, portanto, mais completa, pois abarca mais aspectos da competência intercultural.

Caffè culturale

Notizie sull'Italia
a. Che cosa sai dell'Italia? Prova a fare delle ipotesi e scegli i dati che ritieni corretti.

Abitanti: (circa)
 49 milioni 59 milioni 32 milioni

Regioni:
 15 20 27

Lingue parlate oltre all'italiano:
 francese inglese spagnolo
 tedesco ladino sloveno

b. Completa la mappa con i dati seguenti:

Mar Tirreno Valle d'Aosta Lazio

Mar Jonio Veneto Sardegna Svizzera



The map shows the geographical outline of Italy with various regions labeled in Italian: Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria, Lombardia, Trentino-Alto Adige, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, and Sicilia. Major cities like Torino, Milano, Genova, Bologna, Firenze, Roma, Napoli, Bari, and Palermo are also marked. Surrounding countries (Francia, Austria, Slovenia) and seas (Mare Adriatico, Mare Ionio, Mare Tirreno) are labeled. There are several blank boxes on the map for students to place the provided labels.

Figura 5

Fonte: ZIGLIO e RIZZO, 2008, p. 27A

O próximo exercício que iremos abordar é retirado da seção *Caffè Culturale* e trata de algumas informações sobre a geografia física e política da Itália. Na primeira

parte do exercício (FIG.5), o aluno é antes convidado a fazer hipóteses ou testar seus conhecimentos sobre alguns aspectos da geografia italiana (número de habitantes, número de regiões, línguas faladas no país), e logo em seguida a preencher um mapa da Itália com nomes de mares e regiões. Na última parte do exercício (FIG.6), o aluno verifica se suas hipóteses são corretas lendo o texto sobre a Itália. Nesse caso, o objetivo principal é trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, mas também com seus preconceitos. De fato, muitos alunos ficarão surpresos em saber que na Itália se fala mais que uma língua e, ao se deparar com essa informação, o aluno entenderá que a península não é um todo monolítico, mas é dividida em comunidades, cada qual com suas características específicas. A atividade é interessante e, mesmo tendo um fundo informativo, acreditamos que, do modo que foi construída, possui características formativas também. A atividade poderia se tornar mais completa, contudo, se explorasse as diferenças e semelhanças entre cultura fonte e alvo, por exemplo, pedindo para o aluno refletir sobre as comunidades, regiões e línguas que se falam dentro de seu país.

c. Confronta le risposte con un compagno e poi leggi il testo per verificare se le ipotesi sono corrette.



L'Italia

l'Italia, definita anche "stivale" per la sua forma, si estende su un territorio di 301.333 kmq e ha una popolazione di circa 59 milioni di abitanti. Ha come confine terrestre l'arco alpino compreso tra il fiume Varo (presso Nizza) e il Passo di Vrata (presso Fiume) e lungo questo arco, confina a ovest con la Francia, a nord con la Svizzera e l'Austria, a est con la Slovenia. Penisola protesa nel Mediterraneo, l'Italia è circondata a nord-ovest dal Mar Ligure, a ovest dal Mar Tirreno, a sud dal Mar Jonio e ad est dal Mare Adriatico. Del suo territorio fanno parte molte isole: la Sicilia e la Sardegna e numerosi arcipelaghi minori. Il territorio è ripartito in venti Regioni, e comunemente si divide in Italia settentrionale (Piemonte, Valle d'Aosta, Lombardia, Trentino Alto-Adige, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Liguria ed Emilia Romagna); Italia centrale (Toscana, Umbria, Lazio, Marche, Abruzzo, Molise e Sardegna) e Italia meridionale (Campania, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia). La capitale è Roma (nel Lazio). Oltre all'italiano, lingua ufficiale del Paese, in Italia si parla: il francese, il tedesco, il ladino, il sardo e lo sloveno.

da www.esteri.it

Figura 6

Fonte: ZIGLIO e RIZZO, 2008, p. 27A

As atividades do *Caffè Culturale* em geral tendem a uma abordagem intercultural, sempre partindo de um exercício em que o aluno tem a oportunidade de expor seus conhecimentos ou preconceitos, para depois verificar suas ideias lendo um texto autêntico sobre o assunto. Em alguns casos, aparece um terceiro exercício, que é muitas vezes uma compreensão de texto. Raramente se encoraja um confronto entre a cultura alvo e a cultura fonte, um uso prático das informações adquiridas ou a tomada de uma ‘perspectiva externa’. Dessa forma, embora ESP seja o único dos livros analisados que demonstrou interesse em abordar a competência intercultural de forma sistemática, acreditamos que as atividades propostas sejam um pouco limitadas e poderiam definitivamente ser aproveitadas de maneira melhor, oferecendo oportunidades para um trabalho mais profundo e completo sobre a competência intercultural.

Na introdução ao livro NPI, como vimos, os autores não só não demonstram particular interesse pela abordagem intercultural, como também tratam as informações sobre cultura numa seção separada de ‘civilização’, o que nos leva a pensar em uma ênfase no enfoque informativo. Para verificar se isso é verdade, apresentaremos dois exercícios específicos, um comparável aos outros dois LDs, e outro retirado da seção cultural, *Conosciamo l’Italia*.

B A che ora?

1 Ascoltate e abbinare i mini dialoghi alle foto.

a. ● Scusi, a che ora arriva il prossimo treno da Firenze?
 ● Alle 14.45.
 ● E a che ora parte l’Intercity per Milano?
 ● Alle 15.
 ● Grazie!
 ● Prego!

b. ● Mauro, sai a che ora chiudono le banche?
 ● Non sono sicuro, ma penso all’una e mezza.
 ● E sono aperte anche il pomeriggio?
 ● Credo dalle tre alle cinque.

c. ● Scusi, a che ora posso trovare il dottor Riotti?
 ● La mattina dalle 9 alle 13.
 ● E nel pomeriggio?
 ● Viene verso le 16 e rimane fino alle 20.

2 ► Sei A: chiedi al tuo compagno:

- a che ora esce di casa la mattina
- a che ora pranza/cena
- quando guarda la tv
- a che ora esce il sabato sera
- qual è l’orario di apertura dei negozi nel suo paese



Figura 7

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, p. 47

O primeiro exercício é sobre horários de funcionamento. Na primeira parte (FIG.7), se trata de um exercício parecido com o que vimos em ESP, onde o aluno precisa ouvir os diálogos e ligá-los às ilustrações correspondentes. Nos diálogos se destacam em azul as estruturas necessárias para falar sobre horários em italiano. Em seguida (FIG.7), os estudantes trabalham em dupla, perguntando e respondendo acerca de vários assuntos: a que horas saem de casa pela manhã, a que horas almoçam/jantam, a que horas assistem a TV, a que horas saem sábado à noite e qual é o horário de abertura das lojas em seu país. Vemos, portanto, que aqui se trabalham tanto as questões pessoais e individuais de cada um (no processo de personalização), como também as práticas culturais.

No último exercício (FIG.8), se apresentam aos alunos fotos dos horários de funcionamento de diversas lojas e serviços italianos, pedindo para que eles falem a que horas os estabelecimentos abrem e fecham. Esse último exercício, portanto, tem uma proposta exclusivamente linguística. A dimensão cultural está presente tanto nos mini-diálogos do primeiro exercício, como na pergunta sobre o funcionamento das lojas no país de origem do aluno e na apresentação de horários de funcionamento de diversos estabelecimentos italianos, entretanto, faltaram exercícios e instruções que chamassem a atenção do aluno e do professor para esses aspectos. Existe a possibilidade de comparar a cultura fonte com a cultura alvo ou até de discutir os horários da cultura alvo, tentando achar um padrão entre eles, porém nada disso é colocado de maneira explícita. Portanto podemos concluir que a abordagem intercultural não está presente nesse exercício, pelo menos não da forma em que ele foi concebido.

3 Guardate le foto e dite a che ora aprono e chiudono i vari negozi e servizi in Italia.

The figure shows four examples of Italian business hours signs:

- a. biblioteca:** A sign titled 'ORARIO' with two analog clocks. The top clock is labeled 'DALLE mattino ALLE' and the bottom clock is labeled 'pomeriggio'. Below the clocks, it says 'CHIUSO' and lists days of the week.
- b. negozio di abbigliamento:** A sign titled 'orario' with a list of days and times: lunedì 13.00-19.30, martedì 10.00-19.30, mercoledì 10.00-19.30, giovedì 10.00-19.30, venerdì 10.00-19.30, sabato 10.00-19.30.
- c. farmacia:** A sign titled 'ORARI di SERVIZIO' with a list of times: MATTINO ore 8.30 - 12.30, POMERIGGIO ore 15.30 - 19.30. It also lists 'LUNEDI - ore 15.30 - 19.30' and 'SABATO - ore 8.30 - 12.30'. At the bottom, it says 'Il servizio di turno e' segnalato nell'apposito quadro a parete' with an arrow pointing right.
- d. ufficio postale:** A sign titled 'ORARIO' with two analog clocks. The left clock is labeled 'DALLE' and the right clock is labeled 'MATTINO ALLE'.

Figura 8

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, p. 48

O próximo exercício que escolhemos apresentar aqui trata dos feriados italianos. Esse exercício se desenvolve em duas partes: a primeira se encontra dentro da unidade, e a segunda, logo em seguida, está incluída na seção de ‘civilização’ *Conosciamo l’Italia*.

E Vocabolario e abilità

1 a. Feste. Completate il testo con le parole date.

Il Natale è la festa più importante per gli italiani. In questo periodo c’è un’atmosfera dappertutto. Le strade sono illuminate, i negozi e i supermercati affollati. C’è chi cerca dei per amici e parenti e chi fa la spesa per il di Capodanno: il ripieno, lo spumante e, naturalmente, il, il tradizionale dolce di Natale. Per molti questo è il periodo della cosiddetta “settimana” che vede le Alpi e le altre montagne d’Italia piene di turisti, italiani e stranieri. Altre feste importanti sono l’Epifania, la Pasqua, il, quando “ogni scherzo vale” (cioè è permesso), e Ferragosto.

speciale
tacchino
panettone
bianca
Carnevale
religiosa
regali
cenone

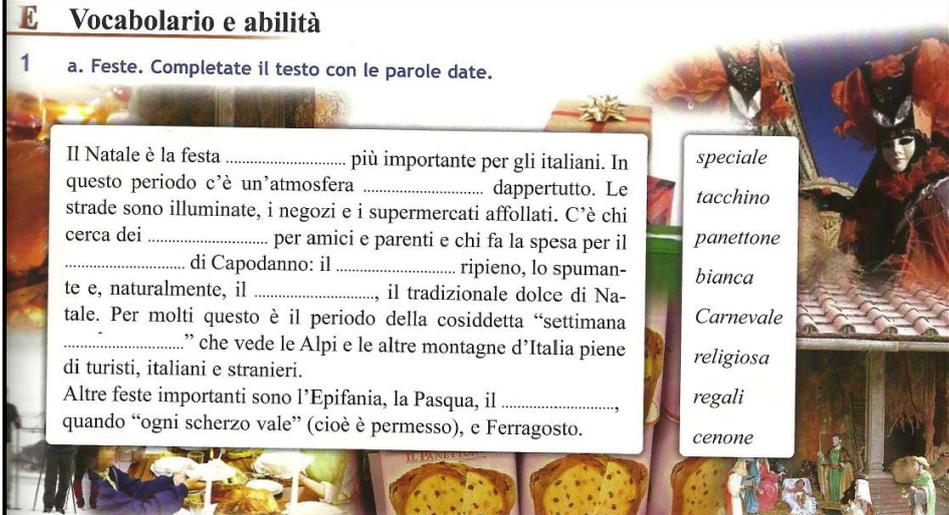


Figura 9

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, P. 83

Parliamo

1. Quali sono le feste più importanti nel vostro paese?
2. Di solito, come passate il giorno di Natale? E il Capodanno?
3. Raccontate come avete trascorso le ultime feste (quando, dove, con chi ecc.).
4. Parlate dei paesi che avete visitato. Quali volete visitare in futuro e perché?
5. Che tempo ha fatto ieri nel vostro paese? Quali sono le previsioni per domani?

Figura 10

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, P. 83

Scriviamo

Hai ricevuto un invito per le feste da un amico che vive a Perugia. Nella tua risposta ringrazi, spieghi perché non puoi accettare l’invito e parli dei programmi che hai per quei giorni di festa. (80-100 parole)



Figura 11

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, P. 83

Na *figura 9* é introduzido o tema dos feriados italianos através de um texto que precisa ser completado com as palavras dadas, sendo, portanto, um exercício sobre léxico e gramática em que a dimensão cultural é exposta de maneira informativa. O exercício que segue (FIG. 10) é uma produção oral, como diz o título, *Parliamo*, onde são abordadas questões que permitem uma comparação entre as informações da cultura alvo incluídas no texto anterior e a cultura do aluno. Como podemos ver, somente as primeiras três perguntas são realmente relacionadas ao texto anterior (1. Quais são as festas mais importantes em seu país? 2. Como vocês passam o Natal? E o Réveillon? 3. Contem onde passaram o último feriado), sendo as outras sobre viagens e tempo atmosférico. A seguir, há um exercício de produção escrita (FIG. 11) em que o aluno deverá escrever para seu amigo que vive em Perugia recusando o convite para passar as festas de fim de ano nessa cidade italiana e explicando o porquê da recusa. No exercício oral anterior e nessa produção escrita, o aluno é convidado a refletir acerca das práticas culturais de seu país, sendo levado a comparar, mesmo que indiretamente, a cultura alvo com a cultura fonte. Na página seguinte (FIG.12), se apresentam diversos feriados nacionais e festas folclóricas de algumas regiões italianas, seguidos de um exercício de compreensão textual em que o aluno é solicitado a marcar as informações corretas de acordo com o texto. Assim como vimos em ESP, esse exercício é interessante, pois mostra a Itália em suas comunidades regionais, cada uma com suas próprias festas populares, desconstruindo a visão monolítica do país e conscientizando o aluno sobre suas diferenças internas. Contudo, diferentemente do exercício proposto em ESP, onde o aluno testava seus conhecimentos e preconceitos antes de ter acesso ao texto, o aprendiz aqui não é convidado a refletir sobre essas diferenças, mas só a entender o significado do texto que leu. Se analisarmos essas atividades de acordo com os *savoirs* do modelo de Byram, veremos que, com esses exercícios, NPI abarca somente os conhecimentos declarativos (*savoirs*) e, indiretamente, a capacidade de relacionar a cultura alvo à cultura fonte (*savoir comprendre*).

Gli italiani e le feste

Natale: i bambini aspettano Babbo Natale che porta i doni*, insieme agli adulti addobbano* l'albero di Natale e fanno il presepe. Il tacchino farcito*, il pollo arrosto o altre specialità regionali, lo spumante e, infine, il panettone e il pandoro si trovano su quasi tutte le tavole italiane.

Epifania: il 6 gennaio i bambini appendono delle calze al camino per la Befana, una vecchietta che porta dolci e regali ai bambini buoni e carbone a quelli cattivi!

Il Carnevale di Venezia



Il Palio di Siena



Babbo Natale e la Befana a Piazza Navona, Roma.

Il torrone (qui nella foto), il panettone e il pandoro, sono i tradizionali dolci di Natale.



Carnevale: a Carnevale tutti si mascherano, ballano e festeggiano. Famoso in tutto il mondo, per i bellissimi costumi e le maschere, è il Carnevale di Venezia. Molto noto anche quello di Viareggio.

Pasqua: la Pasqua cattolica cade sempre di domenica, tra il 22 marzo e il 25 aprile. I bambini ricevono l'uovo di cioccolata che nasconde una sorpresa. "Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi" dice un proverbio italiano.

25 aprile: è una festa nazionale per gli italiani, l'anniversario della fine della seconda guerra mondiale (1945). Il **2 giugno**, invece, si ricorda la nascita della Repubblica italiana (1946).

Ferragosto: il 15 agosto, durante le vacanze estive, si celebra l'ascesa* al cielo della Vergine Maria.

Infine, ci sono tantissime **feste popolari**: il **Palio*** di Siena e quello di Asti, la **Regata* Storica** di Venezia, la **Giostra* del Saracino** ad Arezzo ecc.

Segnate le affermazioni esatte.

- 1. A Natale i bambini trovano i regali nelle calze che appendono.
- 2. Il pranzo di Natale è molto importante per la famiglia.
- 3. In Italia il Carnevale si festeggia solo a Venezia.
- 4. A Pasqua le uova contengono delle sorprese per i bambini.
- 5. Il 25 aprile si festeggia l'Unità d'Italia.

Glossario: doni: regali; addobbare: abbellire; farcito: ripieno; ascesa: assunzione, salita; Palio: gara a cavallo; regata: gara tra barche; Giostra: gara tra cavalieri armati.

Figura 12

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, P. 84

Parece-nos que o termo *civilização* para designar as páginas dedicadas ao conteúdo cultural pode de fato ser interpretado de acordo com a antiga visão da dimensão cultural, ou seja, como conhecimento declarativo sobre práticas e produtos. Essa visão está em consonância com a sugestão dos autores de utilizar essa seção de civilização para avaliação da compreensão escrita, ou seja, como texto meramente informativo.

Fora da seção *Conosciamo l'Italia*, no entanto, vemos que há um interesse em promover um diálogo entre a cultura fonte e a cultura alvo. Porém, muitas vezes nos parece que essa tentativa (que normalmente envolve atividades orais de perguntas e respostas ou produções escritas como as que apresentamos acima) se confunde com uma tentativa de ‘personalizar’ o conteúdo para que o aluno possa se expressar na LE. Não queremos dizer que a personalização não possa ser incluída na abordagem intercultural, porém acreditamos que essa prática frequentemente implica um foco no indivíduo mais do que um foco na comunidade de que esse indivíduo faz parte, deixando de promover uma real reflexão sobre duas culturas com práticas e perspectivas diferentes.

4.3.9 Algumas conclusões parciais sobre os LDs de italiano

Sendo um dos nossos objetivos descobrir se há tendências compartilhadas por todos os LDs do mesmo idioma, iremos aqui resumir alguns dos pontos vistos até agora para delinear quais são as tendências que pudemos observar.

Primeiramente, notamos que a abordagem comunicativa influencia os três livros de italiano, já que em todos a cultura é apresentada em sua forma pragmática, informal e cotidiana, apesar de alguns livros apresentarem a cultura erudita mais que outros.

Do ponto de vista geográfico, notamos que os três livros se baseiam prevalentemente na cultura italiana, porém todos preferem se concentrar na parte central e setentrional da Itália, desconsiderando a região Sul.

Quanto ao modo de apresentação, percebemos que todos os LDs tentam incluir, com certo equilíbrio, textos escritos autênticos e não autênticos, normalmente explorando tanto seu conteúdo cultural como seu conteúdo linguístico.

Não identificamos uma tendência geral quanto ao uso de ilustrações para trabalhar a dimensão cultural: alguns livros parecem preferir desenhos, ao passo que outros usam muitas fotos; alguns livros preferem utilizar imagens que precisam ser processadas pelos alunos, outros preferem usar as imagens só como apoio ou decoração.

Finalmente, do ponto de vista da abordagem intercultural, notamos que há livros que tratam esse aspecto de forma sistemática, ao passo que outros só inserem algumas atividades interculturais esporádicas. Também percebemos que há livros em que as

atividades exploram diversas áreas da competência intercultural, ao passo que outros se concentram mais no contraste entre a cultura alvo e a cultura fonte.

Embora os livros tratem as questões culturais de forma diferenciada em suas atividades, notamos que todos os autores demonstram uma preocupação em abordar o aspecto cultural em seus livros, especialmente em sua dimensão mais ‘cotidiana’ e ‘informal’.

4.4. Resultados das análises dos LDs de inglês

4.4.1 Descrição dos materiais de inglês

Apresentaremos a seguir os materiais de inglês, descrevendo sua estrutura, os princípios e abordagens em que se baseiam e o grau e a forma em que a dimensão cultural é levada em consideração nas introduções aos livros dos professores⁹⁷. Para as perguntas que utilizamos como diretrizes, remetemos à seção 3.1 deste mesmo capítulo⁹⁸.

a) New English File (NEF)

NEF se define como tendo um conteúdo baseado em três elementos linguísticos: *gramática, vocabulário e pronúncia*. Além de os autores explicitarem a ênfase nesses três elementos na introdução ao livro do professor, o próprio índice de conteúdos do livro do aluno nos mostra que eles parecem partir de elementos gramaticais (que recebem destaque especial no índice) para depois passar ao vocabulário e à pronúncia. Não podemos dizer, contudo, que a abordagem do livro seja estruturalista, pois os elementos gramaticais e lexicais são sempre apresentados em contexto e existem, especialmente no final do livro, atividades comunicativas para serem usadas depois de

⁹⁷ Os livros dos alunos dos LDs de inglês selecionados para as análises só possuem introduções ao livro do professor e não ao livro do aluno.

⁹⁸ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analise_qualitativa_das_introducoes_dos_lds> (acesso em 18/04/2013)

cada ‘file’⁹⁹. Todavia, como o tema ou o contexto não são o ponto de partida, o livro acaba assumindo um caráter particularmente fragmentado já que vários assuntos, aparentemente sem nenhuma relação um com o outro, aparecem no mesmo ‘file’.

Além de ter algumas bases na abordagem comunicativa, NEF também, como outros livros que descrevemos, parece se basear parcialmente numa abordagem humanístico-afetiva¹⁰⁰ já que na introdução os autores atentam para a importância de engajar o aluno, de apresentar temas motivadores e interessantes que estimulem a participação e de oferecer ao aprendiz um apoio.

As funções linguísticas, ligadas ao contexto e à competência comunicativa, são abordadas numa seção específica de cada ‘file’ chamada *Practical English*. Nessa seção estão também incluídos textos orais autênticos, mas não necessariamente produzidos por nativos, respeitando a realidade multicultural do Reino Unido de hoje.

Finalmente, apesar de dedicar uma inteira seção de duas páginas ao CEFR e seus objetivos, pouco é dito sobre a dimensão intercultural. Menciona-se o interesse do CEFR quanto à consciência intercultural, mas nada na introdução ao livro parece incentivar essa dimensão, de forma que qualquer abordagem dos aspectos (inter)culturais não parece ser fruto de um trabalho sistemático e consciente.

b) New Inside Out (NIO)

NIO é um método comunicativo que se baseia sob muitos aspectos numa abordagem humanístico-afetiva. Apesar de não ser explicitado na introdução, chegamos a essa conclusão pela grande preocupação dos autores em apresentar um material motivador para os alunos, engajando-os emocional e intelectualmente e fazendo com que eles expressem suas próprias opiniões e falem deles mesmos como indivíduos. Ademais, a questão da confiança do aluno, de seu bem-estar com os colegas e com o professor, de um relacionamento bom com as outras pessoas na sala de aula é trazida à tona muitas vezes na introdução ao livro do professor.

Podemos ver que os princípios da abordagem comunicativa influenciam o livro já que a língua, especialmente seu vocabulário e gramática, é sempre considerada em

⁹⁹ NEF é dividido em sete ‘Files’ ou unidades. Cada *file*, por sua vez, é dividido em três lições (A, B e C), mais uma lição chamada *Practical English* e uma seção de Revisão. As lições A, B e C dificilmente possuem alguma conexão temática entre elas.

¹⁰⁰ Ver nota de rodapé número 6 nesse mesmo capítulo para uma definição do termo.

seu contexto. Entretanto, muitas vezes, nos parece que o contexto é pouco natural, não refletindo uma situação realística.

A principal habilidade que o livro aborda é a da fala. As outras habilidades também são abordadas, sendo divididas em habilidades de produção e de recepção. No índice dos conteúdos, entre as habilidades receptivas, são incluídas as atividades que lidam com as funções linguísticas, relegadas à penúltima página de todas as unidades e sempre acompanhadas por desenhos que ajudam a situar o contexto. Essa é a seção do livro em que se abordam os atos de fala, se introduzem atividades de simulação, como os *role-plays*, e até questões culturais como a diferença entre o inglês americano e o britânico. Outras funções linguísticas, contudo, aparecem também ao longo das unidades onde os alunos são incentivados a utilizar a língua de forma mais ‘personalizada’, evitando atividades de simulação.

A dimensão cultural não é mencionada na introdução. Ao longo do livro do professor, contudo, os autores incluíram algumas ‘notas culturais’ que oferecem explicações acerca de fotos e assuntos que aparecem no livro do aluno. A maioria dessas explicações trata de monumentos do mundo inteiro, personagens famosas do mundo anglo-americano, e costumes específicos de algumas regiões do mundo (Espanha, Itália e Polônia são alguns exemplos). Só há um caso em que se descrevem alguns feriados importantes no mundo anglo-saxão, e outro caso em que se fala da gastronomia típica da Tailândia, mencionando sua difusão na Inglaterra.

Assim como não aparece a dimensão cultural, tampouco se menciona a competência intercultural, apesar de os autores discutirem amplamente os benefícios do CEFR. Podemos imaginar, portanto, que, assim como no livro anterior, em NIO os autores não se preocupam de forma explícita com a dimensão (inter)cultural.

c) Interchange Intro Fourth Edition (II4)

Como o título do livro parece sugerir, II4 também se baseia numa metodologia comunicativa e, de fato, no livro há atividades comunicativas que são designadas com o nome de *Interchange Activities*. O autor de II4 também parece muito preocupado com o vocabulário, a gramática e três habilidades específicas: ouvir, falar e ler. A habilidade de escrever é abordada, mas como objetivo secundário do livro.

O índice dos conteúdos mostra claramente a posição de destaque da habilidade de produção oral e da gramática, para depois descrever a pronúncia, a escuta, a escrita, a leitura e as atividades comunicativas de interação presentes em cada unidade.

Chamou nossa atenção também o fato de a introdução do livro focar muito nos aspectos modernos, novos e tecnológicos, na autonomia do aluno, nas atividades individuais, no 'score' (ou pontuação) do aprendiz e no seu sucesso.

Também vemos que, apesar de o livro abordar questões culturais, especialmente em relação aos EUA, essa dimensão é praticamente relegada às atividades de vídeo, que são adquiridas à parte e não entram no nosso corpus. A menção da componente sociocultural é praticamente inexistente, a não ser quando se aborda a questão da interação comunicativa entre os alunos. Até as funções (uso da língua de acordo com o objetivo e o contexto) não são mencionadas de forma explícita e são incluídas dentro da habilidade oral.

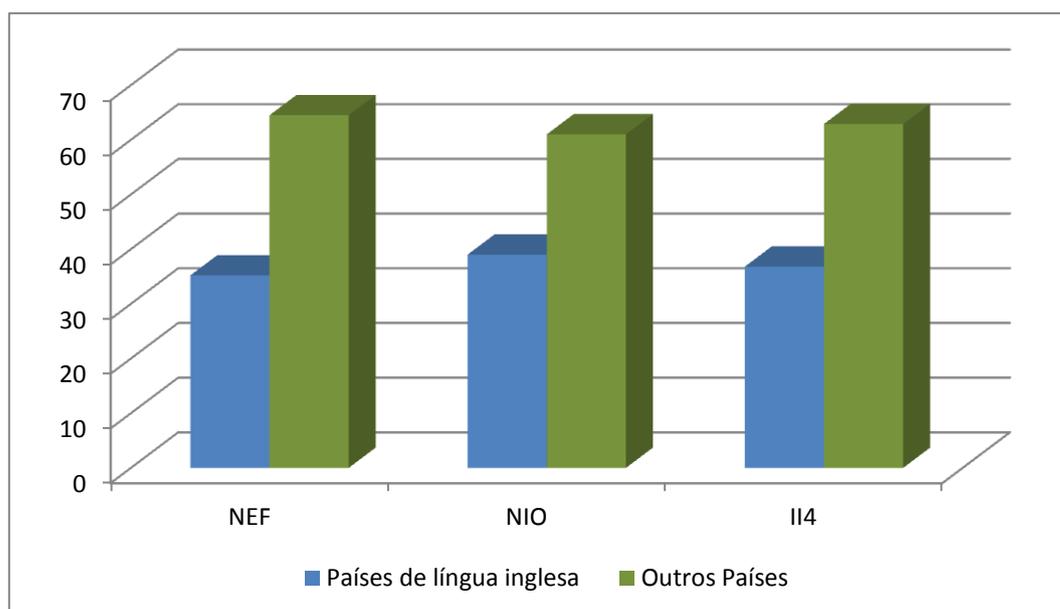
Quanto à dimensão cultural, o que observamos é que muitas vezes, quando se fala em 'personalização', se faz referência a questões culturais. Isso se deve provavelmente ao fato de esse livro ser frequentemente utilizado em contextos de L2¹⁰¹, ou seja, quando a LE é estudada no país em que ela é a língua oficial (p. e. inglês nos EUA ou na Inglaterra). Nesse contexto, imaginamos que haja alunos de diferentes nacionalidades, e, por isso, um valor que para certo aluno é referente a seu país de origem, no contexto da sala de aula acaba se tornando uma característica pessoal e individual. Contudo, pensamos que essa abordagem reflete uma perspectiva individualista e fragmentada: o discurso nacional não é encorajado, o que se encoraja é o individualismo, talvez representando um dos valores em que se baseia a cultura anglo-americana.

¹⁰¹ De acordo com Gray (2002, p. 166), os livros americanos, como é o caso de II4, tendem a ser utilizados mais para o ensino de segunda língua (ESL) do que ensino de língua estrangeira (EFL).

4.4.2 Levantamento das referências geográficas

Apresentamos aqui os dados recolhidos através do levantamento das referências¹⁰² aos países de língua inglesa e aos outros países de forma a entender se os países de língua inglesa seriam mais representados. No *Gráfico 11* a seguir é possível ver os resultados obtidos:

Gráfico 11 - Representação proporcional de países de língua inglesa e de países de outras línguas nos LDs de inglês



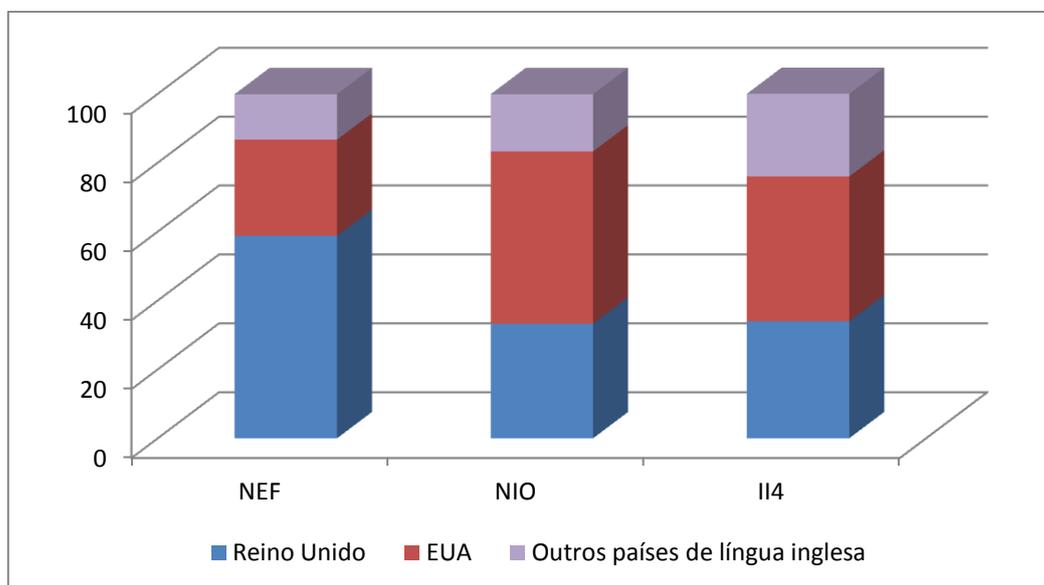
Diferentemente do que esperávamos, os países de língua inglesa foram menos representados nos LDs que os outros países. Podemos imaginar, portanto, que esses materiais constituem o que Jin e Cortazzi (1999) consideram como ‘international textbooks’ e Gray (2002) define como ‘global coursebooks’, ou seja, LDs internacionais ou globais que não se preocupam em retratar a cultura da língua alvo, mas apresentam uma visão cultural que contempla diversos países.

De qualquer maneira, mesmo que os países de língua inglesa não sejam os mais representados, podemos notar que eles estão presentes em grande escala nos LDs, tendo

¹⁰² O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analise_quantitativa_das_referencias_geograficas_n> (acesso em 18/03/2013)

assim uma posição de destaque. Nesse ponto, nos interessou perceber quais seriam os países de língua inglesa mais representados, e, através dos dados coletados, chegamos aos resultados do *Gráfico 12*:

Gráfico 12 - Representação proporcional de países de língua inglesa nos LDs de inglês.



Como nos mostra o gráfico, há duas tendências que podem ser notadas: por um lado, o livro NEF foca muito na representação do Reino Unido, por outro lado, os outros dois livros se concentram mais nos Estados Unidos.

Cabe apontar que o resultado obtido em NEF não nos surpreende, sendo o livro britânico e tendo como foco o inglês britânico. O mesmo pode-se dizer de II4, um livro americano, que se baseia no inglês americano e, portanto, favorece a representação da cultura americana. O caso de NIO, contudo, nos surpreendeu por tratar-se de um livro britânico e favorecer a cultura americana. Ao tentar explicar esse fenômeno, imaginamos que talvez isso se deva a questões econômicas relacionadas à venda dos livros. De fato, como vimos na seção anterior, os autores de NIO se preocupam muito em oferecer um LD que seja estimulante e cativa o interesse dos alunos. Sendo a cultura popular do mundo atual muitas vezes de origem americana, podemos imaginar que os alunos tenham mais facilidade em se identificar com essa cultura e, portanto, tenham mais interesse em comprar livros como NIO, favorecendo suas vendas.

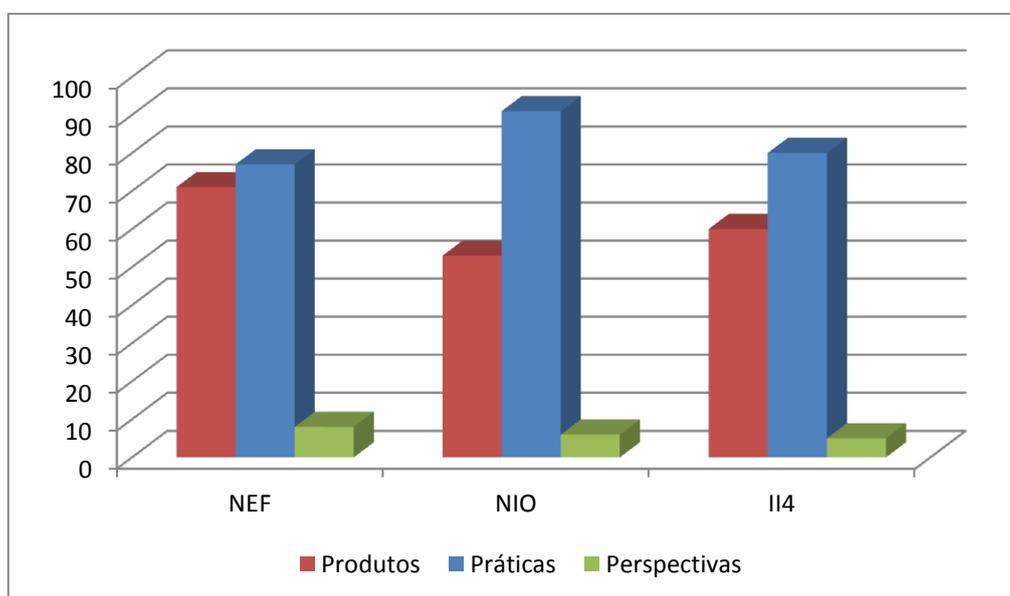
Outra observação interessante acerca do *Gráfico 12* é o fato de Reino Unido e Estados Unidos serem representados em proporção muito maior em relação a outros

países de língua inglesa. Entre os três, o livro II4 parece ser o que tenta oferecer uma representação maior de outros países como Austrália, África do Sul, Canadá, etc.

4.4.3 Levantamento dos tipos de conteúdos culturais

A seguir (GRAF. 13), mostramos¹⁰³ as proporções com que os diversos conteúdos culturais (produtos, práticas e perspectivas) são representados nos LDs de inglês:

Gráfico 13 - Representação proporcional dos tipos de conteúdos culturais trabalhados nos LDs de inglês



Pelo gráfico, notamos uma situação parecida com a que vimos no caso do italiano: o conteúdo procedimental (ou seja, as práticas) é o mais presente, ao passo que o conteúdo atitudinal (ou seja, as perspectivas) é o menos abordado.

Assim como nos livros italianos, não é de se surpreender que o conteúdo procedimental seja o mais explorado já que a maioria dos livros que analisamos se define comunicativo ou, pelo menos, possui fortes bases na abordagem comunicativa.

¹⁰³ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analises_quantitativas> (acesso em 18/04/2013)

Portanto, ao expor a língua em contextos específicos, os livros apresentam determinadas práticas linguísticas (ou seja, as funções linguísticas) e, graças às ilustrações que acompanham os diálogos, muitas vezes até certos tipos de comportamento ou gestos acabam sendo apresentados. O que podemos registrar, contudo, é que as funções linguísticas muitas vezes são destacadas ou simplesmente treinadas através de repetições e exercícios de completar lacunas, ao passo que as práticas comportamentais não são trabalhadas nem destacadas, não havendo, portanto, interesse em tratar todas as práticas culturais (linguísticas e extralinguísticas) da mesma maneira.

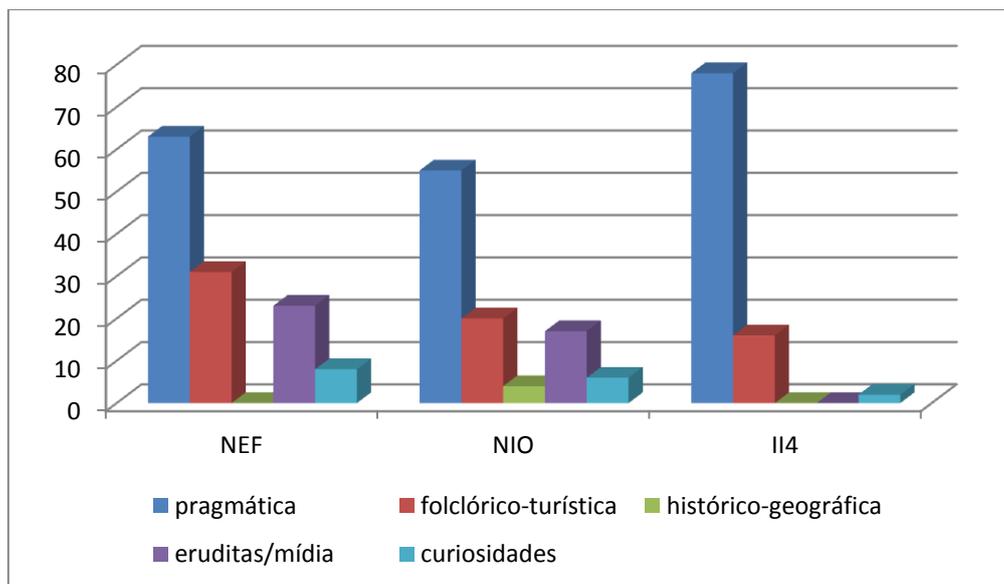
O tratamento do conteúdo conceitual (os produtos) também é similar ao que vimos nos LDs de italiano: aparece sempre em escala menor se comparado com o conteúdo procedimental, cabendo a cada livro representá-lo em maior ou menor grau. Nesse caso, vemos que NEF representa mais os produtos, ao passo que NIO tende a representá-los menos.

Finalmente, percebemos mais uma vez que o conteúdo atitudinal é menos explorado, para não dizer praticamente esquecido. O que nos surpreende é que até mesmo em situações de apresentação dos aspectos folclóricos dos países em que o inglês é língua nativa, nada se diz a respeito das crenças, valores e motivos históricos que expliquem a comemoração de feriados tradicionais como o *Halloween* ou o *4 de julho*. A falta de interesse em abordar as perspectivas culturais, por outro lado, condiz com a pouca importância que os autores dão à abordagem intercultural, como vimos nas introduções dos LDs.

4.4.4 Levantamento dos tipos de abordagens culturais

O próximo gráfico (GRAF. 14) mostra como as cinco abordagens culturais discriminadas por Pedroso (1999) são adotadas nos LDs analisados.

Gráfico 14- Representação proporcional dos tipos de abordagens culturais (Pedroso, 1999) adotadas nos LDs de inglês



Como vimos anteriormente, o principal conteúdo cultural apresentado no corpus é o procedimental, sendo, portanto, natural que a abordagem com mais destaque seja a pragmática. É interessante notar aqui o fato de que o livro II4 apresenta essa abordagem de forma quase absoluta, ao passo que as outras abordagens são pouco adotadas. A abordagem turística se encontra em uma pequena seção de uma unidade em que se faz referência a cidades como Nova York e Edimburgo.

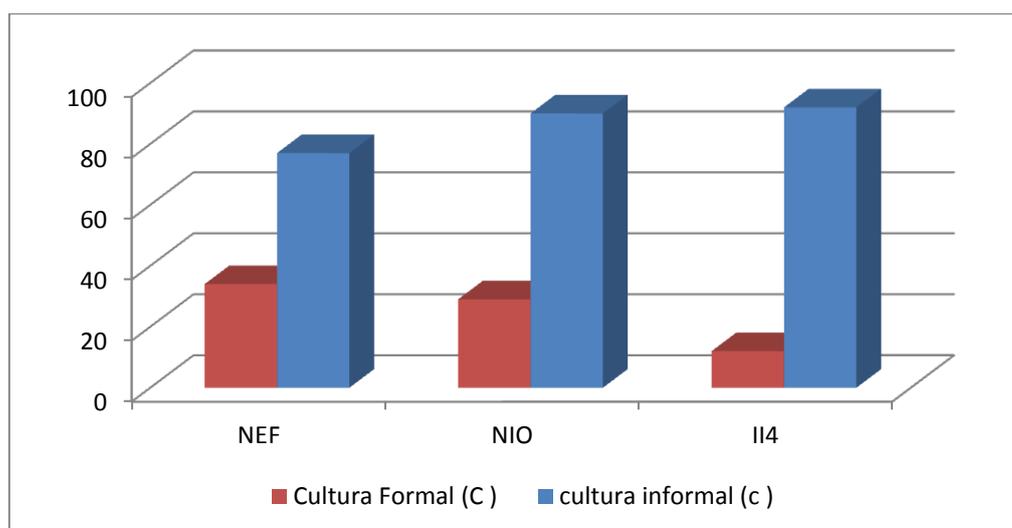
Nos outros dois livros, NEF e NIO, temos situações bastante parecidas: a abordagem pragmática da cultura se destaca, seguida a certa distância da abordagem turístico-folclórica. É interessante apontar aqui que, contrariamente ao que vimos nos LDs de italiano que favoreciam o turismo na Itália, em NEF e NIO a abordagem turística não trata só de países de língua inglesa, mas de muitos outros países (Tailândia, Espanha, Noruega, Turquia, etc.).

Finalmente, em NEF e NIO notamos também que a abordagem erudita (de personagens famosas da literatura, das artes e das ciências) e das mídias (cantores, atores e personagens de destaque no mundo do cinema, da música e da televisão) também recebe certa atenção. Mais uma vez, cabe destacar que as personagens representadas não são sempre falantes nativos de inglês, apesar de contemplarem muitos cantores de música pop e atores de Hollywood. Podemos imaginar que esse seja um modo de os livros se tornarem mais ‘interessantes e atrativos’, como os próprios autores mencionam em suas introduções.

4.4.5 Tratamento da informação cultural: Cultura formal e cultura informal

Apresentamos aqui as referências culturais separadas de acordo com o tipo de cultura abordado: a cultura informal do ‘modo de viver’ ou a Cultura formal mais erudita (GRAF. 15).

Gráfico 15 - Representação proporcional da Cultura formal e cultura informal nos LDs de inglês

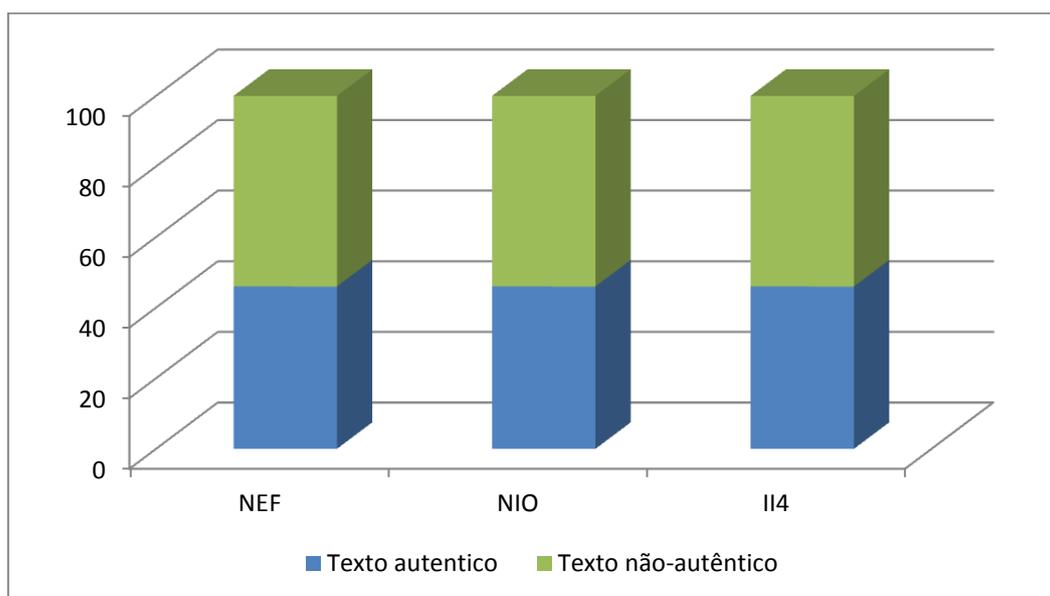


Como vimos nas análises dos LDs italianos, aqui também o gráfico reflete o que conseguimos nas análises anteriores: a abordagem pragmática da cultura faz com que aspectos da cultura informal sejam explorados com mais atenção e em maior grau. A Cultura formal, muitas vezes relacionada à abordagem turística ou erudita, aparece numa proporção sensivelmente menor, especialmente, como era de se esperar, no livro II4, que apresentou menor ocorrência da abordagem turístico-folclórica e nenhuma ocorrência da abordagem erudita ou das mídias na análise anterior. Já em NEF, que tinha apresentado maior incidência da abordagem folclórico-turística e erudita, a Cultura formal teve maior destaque.

4.4.6 Tratamento da informação cultural: modo textual e visual

Apresentamos aqui as referências textuais¹⁰⁴ levantadas na coleta de dados e divididas de acordo com sua autenticidade (GRAF. 16), para depois apresentar as referências visuais:

Gráfico 16 - Representação da proporção entre textos autênticos e não-autênticos nos LDs de inglês

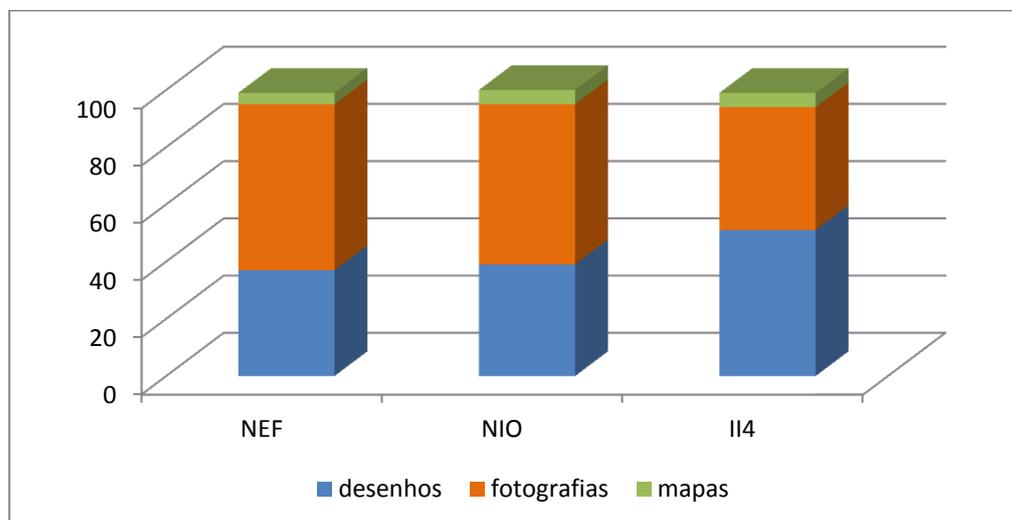


Percebemos que esse gráfico é semelhante ao que obtivemos com os dados dos LDs italianos: há certo equilíbrio entre o uso de textos autênticos (às vezes ligeiramente adaptados) e o uso de textos não autênticos. Isso favorece um equilíbrio também entre a visão própria do autor e outras visões, de outros falantes nativos ou não nativos assim como de estudos das ciências sociais. Especialmente no livro II4, muitos dos textos são extraídos de sites governamentais, como o do censo americano, sendo, portanto, dados confiáveis que oferecem uma visão oficial da cultura. Até mesmo quando o texto não provém das ciências sociais, acreditamos que seja importante que o autor contribua com visões além da própria, para oferecer diversos pontos de vista e olhares diferentes sobre a cultura.

¹⁰⁴ Por 'referências textuais' aqui entendemos textos escritos e não orais.

No *Gráfico 17* a seguir, veremos o uso que os LDs fazem dos recursos visuais, como mapas, fotografias e desenhos:

Gráfico 17 - Representação da proporção entre mapas, fotografias e desenhos nos LDs de inglês



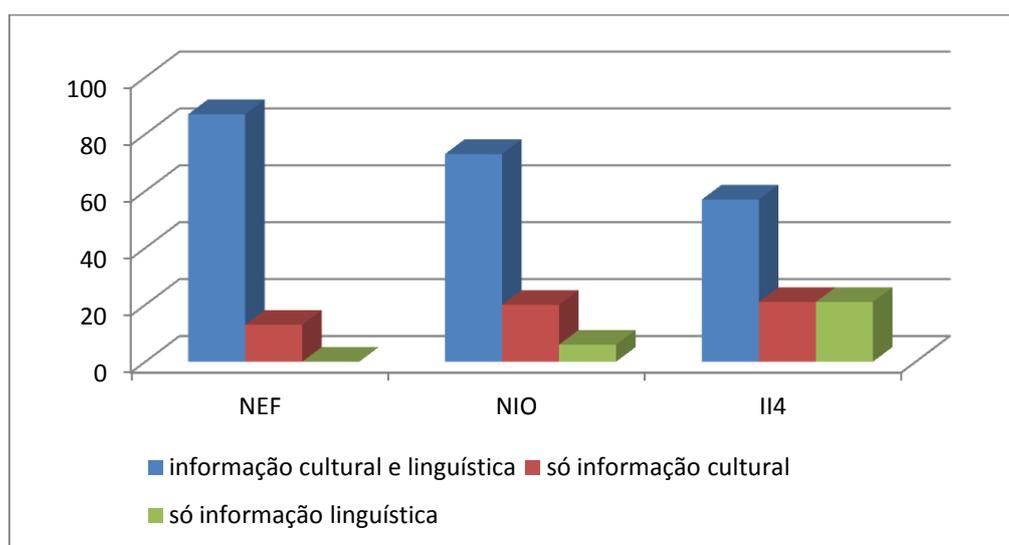
Sabendo que o uso de fotografias e mapas transmite ao aluno uma visão mais realista da cultura alvo, podemos depreender do gráfico acima que os livros NEF e NIO permitem que os alunos acessem a cultura de forma mais concreta do que o livro II4. Acreditamos que o uso de fotografias seja mais interessante nesse caso, pois muitas vezes desenhos acabam sendo caricaturas que reforçam os estereótipos, coisa que, como vimos, deveria ser evitada.

Quanto ao uso de mapas, é claramente restrito devido a sua especificidade. Como vimos para o italiano, mapas são geralmente incluídos nas unidades em que se abordam questões como viagens, cidades e transportes. Uma vez que em nossa análise consideramos o tema de viagens, achamos oportuno incluir esse dado que, assim como as fotografias, oferece uma visão mais realista da cultura-alvo e de como essa cultura administra o espaço público.

4.4.7 Análise da integração entre língua e cultura

Nesta última fase de análise quantitativa, levantamos dados relativos à integração da língua e da cultura nos textos escritos selecionados nos LDs de inglês (GRAF. 18).

Gráfico 18 - Representação da integração entre a informação cultural e linguística nos textos escritos dos LDs de inglês



**Representação da proporção entre textos que integram a informação cultural e linguística, aqueles que abordam somente a informação linguística e os que abordam somente a informação cultural nos LDs de inglês.*

Pelo gráfico, transparece que em todos os livros os alunos precisam processar a maioria dos textos dos LDs tanto para entender seu conteúdo cultural, como para entender seu conteúdo linguístico¹⁰⁵. Os textos que são trabalhados somente sob o viés cultural possuem, logicamente, informações linguísticas, mas essas não são trabalhadas nos exercícios relacionados. É o caso de textos que apresentam curiosidades (p. e. os nomes mais comuns nos EUA, a origem de algumas celebridades ou a história de um

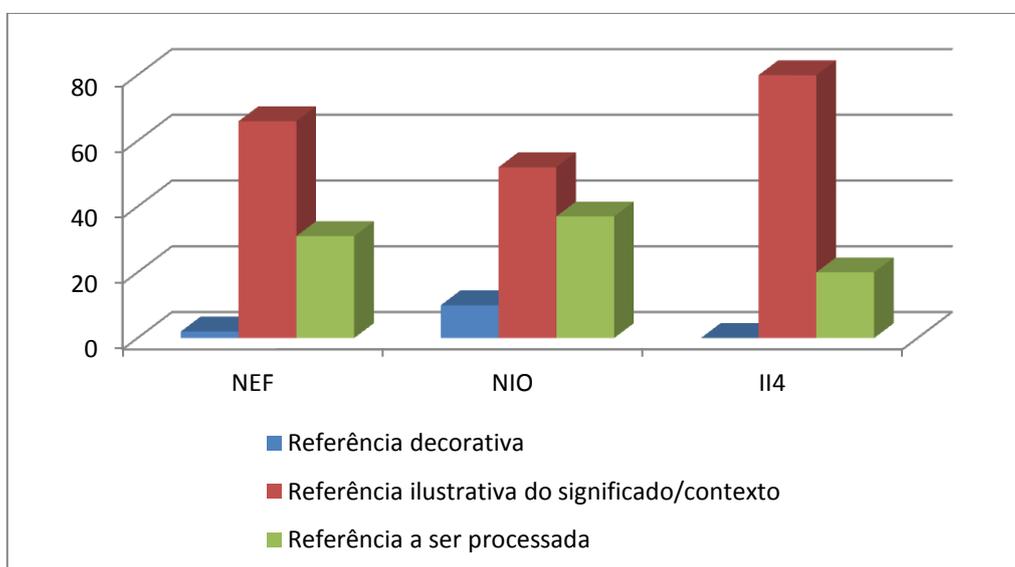
¹⁰⁵ Queremos destacar aqui o fato de que, claramente, todo texto carrega em si formas linguísticas e que somente a tarefa de decodificar o texto e atribuir-lhe sentido faz com que o aluno utilize seus conhecimentos linguísticos. Contudo, queríamos diferenciar os textos que só foram utilizados por seu conteúdo dos textos que de fato introduziram ou reaperentaram aos alunos alguns temas relacionados às estruturas gramaticais e lexicais.

músico famoso) sem trabalhar explicitamente questões de gramática ou vocabulário. Podemos perceber que esse tipo de texto é pouco trabalhado nos três LDs.

Os textos que são trabalhados somente pelo viés linguístico são textos com lacunas que os alunos precisam completar com base em seus conhecimentos gramaticais ou textos que os alunos precisam ler somente para encontrar ocorrências de determinada forma gramatical, sendo o conteúdo cultural do texto totalmente desconsiderado nos exercícios. Esse tipo de texto é mais presente no livro II4, que faz uso frequente de textos com lacunas que os alunos precisam completar, sem porém convidar o aluno a processar ou refletir acerca dos conteúdos culturais apresentados. Notamos que nesse livro, apesar de existir na maioria dos casos uma integração da língua e da cultura, há diversos textos que são trabalhados ou pelo viés cultural ou pelo viés linguístico. Por isso, com base nessa análise específica, II4 parece ser o livro que menos integra essas duas dimensões.

A seguir, trataremos das referências culturais visuais, tentando entender se os LDs as utilizam de maneira integrada aos conteúdos linguísticos e culturais, ou se são tratadas como meras decorações (GRAF. 19).

Gráfico 19 - Representação da integração cultural e linguística das ilustrações nos LDs de inglês



Com base nos resultados, podemos ver que raramente os LDs de inglês fazem uso de ilustrações meramente para decorar o livro. Notamos a preferência generalizada dos três livros por utilizar imagens para a ilustração do significado, por exemplo, na introdução de vocabulário ou para a contextualização de diálogos (saber onde eles

acontecem, quem são os personagens envolvidos, etc.). Esse tipo de imagem, apesar de oferecer um grande suporte, muitas vezes não precisa ser interpretado para a resolução das atividades, servindo simplesmente de apoio.

Quando a atividade exige que o aluno processe alguma informação que se encontra nas ilustrações, consideramos que o grau de integração entre a ilustração e a língua seja maior, por isso a avaliamos como uma ‘referência a ser processada’. Com base nos resultados, NIO e NEF parecem utilizar as imagens de maneira bastante integrada ao resto dos conteúdos, ao passo que em II4 se prefere utilizar as imagens como apoio.

4.4.8 A abordagem intercultural

Assim como fizemos para os livros de italiano, apresentaremos aqui os resultados que obtivemos ao analisar¹⁰⁶ se os LDs de inglês se preocupam em promover a competência intercultural dos alunos, favorecendo uma visão mais reflexiva da cultura alvo e da cultura fonte também. Descreveremos os resultados gerais que podemos observar ao analisar as várias atividades dos LDs e apresentaremos somente alguns exemplos mais representativos. Escolhemos um exemplo em comum a todos os livros, de forma a promover uma comparação entre eles e, caso fosse necessário, optamos por acrescentar outros exemplos representativos.

Como vimos ao introduzir o livro (seção 4.1), os autores de NEF estão cientes das diretrizes do CEFR quanto ao desenvolvimento da questão intercultural, no entanto não foi um aspecto que eles enfatizaram ao enfrentar os conteúdos e características do livro. Ao longo do livro, pudemos sim encontrar diversas atividades que, pelo menos por alguns aspectos, podem ser consideradas interculturais, mas nem sempre essas atividades incentivam a comparação entre a cultura fonte do aluno e uma cultura alvo específica ligada à língua inglesa, preferindo promover a comparação entre a cultura

¹⁰⁶ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analises_dos_aspectos_interculturais> (acesso em 18/04/2013)

fonte e diversas outras culturas não necessariamente ligadas à língua inglesa. Isso pode ser constatado no exemplo a seguir.

1 GRAMMAR past simple: regular verbs

a Every year thousands of Erasmus students go to study for a year at a foreign university. Joanna, from Gdansk in Poland, went to Rome last September. Match the sentences and pictures.

I kissed my mother goodbye.

I went to the airport with my mother.

It was early. We waited at the check-in.

My friends went to the airport too.

My mother cried.

My friends were sad too. They wanted to come.

They helped me with my cases.

I arrived in Rome at 11.00.

Figura 13

Fonte: OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 48

Na primeira atividade que decidimos ilustrar, o principal objetivo é a introdução do passado, tratando-se, portanto, de um objetivo gramatical. Para tal, o livro apresenta o relato de uma aluna polonesa que, através do projeto Erasmus, foi estudar em Roma durante uma temporada. Na *figura 13*, podemos ver a introdução à unidade, em que se explica a natureza do programa Erasmus e se apresenta a personagem principal, Joanna. No primeiro exercício se pede ao aluno para que ele ligue as frases às ilustrações que mostram a partida de Joanna rumo à Itália. Em seguida, há uma série de exercícios de pronúncia, gramática e vocabulário, para depois voltar ao relato da experiência Erasmus.

5 READING & SPEAKING

a Look only at the pictures in 1a. Can you remember Joanna's story?

b Which of these things do you think were problems for Joanna when she arrived in Rome? In pairs, tick (✓) or cross (✗) **My guess**.

	My guess	What Joanna said
where to live	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
making friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
the weather	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
the food	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
the language	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italian men	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
money	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
different customs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c Now read what Joanna wrote on an Erasmus website. Tick (✓) or cross (✗) **What Joanna said**. Were you right?

I lived, I loved, I cried...

I stayed the first night at a hotel. In the morning I bought a map and went to see the University, and I rented a room in a house. I walked through the city to my classes every morning – Italian men said: 'Ciao bella!' I liked it!

I spoke a little Italian from school but when I arrived in Rome I couldn't understand people, and I spoke English or Polish with other Erasmus students. But then I started going to Italian classes and I also made friends with some Italians. They helped me a lot! After three months I could speak quite well. Another problem was that Rome is very expensive, but I found a job in an Irish pub and I worked three evenings a week.

I learnt a lot about Italy and Italians: you can't start the day without 'un caffè'; Italian food is the best in the world – but don't ask for ketchup! And the number one topic of conversation in bars is politics and football.

Erasmus changed my life. I lived a different life in a fantastic city. I met new people from all over the world and made some wonderful friends. I learnt to understand another culture.

Of course it wasn't all perfect – living in another country isn't easy, and an Italian boy broke my heart!

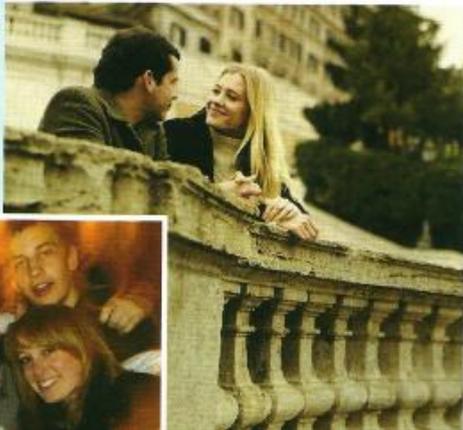
I came back from Italy a year ago, but a small part of me stayed in Rome. I drink espresso every morning, eat a lot of pasta, and I use my hands a lot when I speak. Now I feel European, not only Polish!

d Read the text again and find the past simple of the verbs. Write **R** (regular) or **I** (irregular).

1 stay	stayed	R
2 buy	_____	<input type="checkbox"/>
3 rent	_____	<input type="checkbox"/>
4 say	_____	<input type="checkbox"/>
5 like	_____	<input type="checkbox"/>
6 speak	_____	<input type="checkbox"/>
7 can / can't	_____ / _____	<input type="checkbox"/>
8 start	_____	<input type="checkbox"/>
9 make	_____	<input type="checkbox"/>
10 find	_____	<input type="checkbox"/>
11 learn	_____	<input type="checkbox"/>
12 change	_____	<input type="checkbox"/>
13 live	_____	<input type="checkbox"/>
14 meet	_____	<input type="checkbox"/>
15 break	_____	<input type="checkbox"/>
16 come back	_____	<input type="checkbox"/>

e **5.19** Listen and check. Listen again and repeat.

f Do you know anyone who went to live or study in another country? Where did they go? Did they have a good time?




Adapted from an Erasmus website.

Figura 14

Fonte: OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 49

Na *figura 14*, a primeira parte do exercício pede que o aluno relembra a história de Joanna. Na segunda parte, o aluno precisa fazer hipóteses acerca das dificuldades que Joanna pode ter tido na sua experiência no exterior, sendo as sugestões de natureza tanto prática (dinheiro, hospedagem) quanto cultural (práticas relacionadas à comida, a sentimentos, como amor ou amizade, e a costumes em geral). Acreditamos que essa atividade seja interessante, pois promove uma reflexão sobre o choque cultural que pode acontecer quando moramos em um país estrangeiro, trabalhando, portanto, a questão da consciência intercultural. Em seguida, o aluno lê o relato de Joanna (adaptado de um texto autêntico publicado no site do Erasmus) para checar se suas suposições estavam corretas. Ao ler o relato, o aluno toma conhecimento de uma experiência em um país estrangeiro, com suas dificuldades e suas satisfações. No texto, Joanna escreve: “Aprendi muito sobre a Itália e os italianos. (...) Aprendi a entender uma outra cultura.”¹⁰⁷ (OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 49) e dá alguns exemplos de práticas e perspectivas culturais que ela conheceu (p. e. a questão culinária, a importância da política e do futebol para os italianos). No final, Joanna conclui mencionando as práticas culturais que ela resolveu manter depois de voltar para a Polônia: “tomo um espresso todo dia pela manhã, como muito macarrão, e uso muito minhas mãos quando eu falo”¹⁰⁸ (ibid.). Depois de o aluno ler esse texto, verificando suas hipóteses iniciais, há outros exercícios de gramática. No final, o aprendiz é convidado a discutir a seguinte pergunta: “Você conhece alguém que foi morar ou estudar em outro país? Onde essa pessoa foi? Ela gostou?”¹⁰⁹ (ibid).

Achamos essa atividade particularmente interessante pois, apesar de rica em conteúdos culturais e interculturais, não faz referência a nenhum país em que se fala inglês, mas à Polônia e à Itália, reforçando a ideia do inglês como língua franca. Acreditamos que, mesmo sendo por muitos aspectos informativo, esse exercício não deixa de ter caráter formativo, pois apresenta o relato de uma pessoa que teve uma experiência formativa e intercultural. Se considerarmos os *savoirs* de Byram, veremos que Joanna incorpora todos eles: absorve conhecimento declarativo (*savoirs*) sobre

¹⁰⁷ “I learnt a lot about Italy and Italians (...) I learnt to understand another culture”, no original.

¹⁰⁸ “I drink espresso every morning, eat a lot of pasta, and I use my hands a lot when I speak”, no original.

¹⁰⁹ “Do you know anyone who went to live or study in another country? Where did they go? Did they have a good time?”

práticas e produtos italianos, sabe colocá-los em prática (*savoir apprendre/ savoir faire*), sabe relacionar sua cultura com a cultura italiana (*savoir comprendre*), sabe olhar para sua cultura fonte pela ‘perspectiva do outro’ (*savoir faire*) e sabe também ter um olhar crítico sobre sua cultura e a cultura estrangeira, absorvendo as práticas que considera apropriadas, e ignorando as outras (*savoir s’engager*). Sabemos que essas competências, na realidade, foram adquiridas por Joanna e não pelos alunos que leram o texto, entretanto acreditamos que ler a respeito de uma experiência no exterior pode levar o aluno a refletir sobre suas próprias experiências passadas ou futuras. Infelizmente, o livro não explora essas questões suficientemente, limitando-se a perguntar se o aluno conhece outra pessoa que teve uma experiência internacional. Acreditamos que seria muito mais proveitoso do ponto de vista da abordagem intercultural se as questões levantadas por Joanna em seu texto (ou seja, as dificuldades de comunicação, encontrar amigos, se relacionar com os italianos, se adaptar à comida, etc.) fossem exploradas mais a fundo, convidando os alunos a compartilhar suas próprias vivências.

Outra atividade interessante e mais ligada à cultura inglesa é aquela apresentada na *figura 15*, na unidade intitulada ‘*What do you have for breakfast?*’, onde se fala do café da manhã. A unidade é introduzida por um pequeno texto sobre Anne, que mora em Paris e conta o que toma no café da manhã. O texto é acompanhado por uma imagem, que mostra o vocabulário introduzido pelo texto de Anne. Em seguida, há uma atividade de leitura, em que os alunos leem dois textos sobre o café da manhã no Japão e na Hungria para depois marcar as frases do exercício como verdadeiras ou falsas de acordo com os textos. Cabe notar que, até agora, foram apresentados três textos aos alunos, nenhum dos quais tratou de algum costume típico de um país de língua inglesa, reforçando a ideia da ‘desterritorialização’ da língua. Após um exercício de vocabulário relacionado aos textos, o aluno responde a uma pergunta ‘personalizada’: “O que você toma no café da manhã”¹¹⁰ (OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 26, grifo do autor). É interessante notar que, enquanto nos textos se fala em ‘café da manhã tradicional’ francês, japonês e húngaro, o aluno é convidado a dizer o que ele toma no café da manhã, não sendo, portanto, levado a pensar sobre sua cultura e o que é

¹¹⁰ “What do you have for breakfast?”, no original.

tradicional em seu país, mas sobre ele mesmo e seus próprios costumes, pois essa é a intenção da ‘personalização’.

1 VOCABULARY food and drink

a Read the text and label the picture.

Anne from Paris in France

I don't have breakfast at home, I have it in a café. I have a croissant and hot chocolate. I think that's a very typical French breakfast. And it's very good!



b p.108 Vocabulary Bank Food and drink.

2 READING

a Look at the photos. What food can you see?



Ken from Osaka in Japan

In my family we have a traditional Japanese breakfast. It isn't very different from lunch and dinner. We have rice, fish, and miso soup, and we drink green tea. Today a lot of Japanese people have a European breakfast. They have bread and croissants, and they drink coffee, not tea. But I prefer our breakfast. In my family we don't talk at breakfast. We eat, drink, and watch TV!



Katalin from Nikla in Hungary

In Hungary breakfast is an important meal. In my family we have eggs, cheese, cold meat, sausage, and bread. We drink tea or coffee, and fruit juice. Some men have a small 'pálinka' at breakfast time – it's a traditional Hungarian brandy. It's very strong, and I don't like it, especially not for breakfast!

b Read the texts. Then read sentences 1–5 and mark the sentences T (true) or F (false).

- 1 In Japan people eat very different things for breakfast, lunch, and dinner.
- 2 Ken's family like croissants for breakfast.
- 3 In Japan a lot of people don't have a traditional breakfast.
- 4 In Hungary people eat a lot for breakfast.
- 5 Some Hungarian men drink alcohol with breakfast.

Figura 15

Fonte: OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 26

A unidade continua com uma atividade de escuta (FIG. 16) em que William, um inglês, está sendo entrevistado em um programa de rádio americano intitulado ‘*You are what you eat*’. Nesse programa, William desconstrói alguns mitos e estereótipos sobre os ingleses (no dia-a-dia ele toma cappuccino no lugar de chá e come cereais no lugar de bacon, ovos e salsichas, que ele só prepara no final de semana) e reforça outros (o

jantar é carne ou peixe com batatas e vegetais, na maioria das vezes). Nessa atividade, se pede aos alunos que eles entendam qual é a refeição favorita de William e o que ele come nas várias refeições do dia. Apesar de a questão dos estereótipos ser mencionada – mesmo que não explicitamente – no diálogo, o livro não retoma esse tópico nos exercícios. Todavia, o fato de a questão ser mencionada já oferece uma oportunidade para o professor que queira aprofundar essa questão, que, na abordagem intercultural, mereceria certo destaque.

3.11

Interviewer What do you usually have for breakfast?

William I usually have cereal and a cappuccino.

Interviewer Not tea?

William No, I prefer coffee. Not very English, I know!

Interviewer Isn't the typical English breakfast eggs and bacon, and sausages?

William Yes, but I only have that at the weekend.

Interviewer What do you have for lunch?

William I have a sandwich at work, in my office, and juice or water.

Interviewer Do you have dinner at home?

William Yes, with my family.

Interviewer What do you usually have?

William We have meat or fish with potatoes and vegetables, or maybe pasta. It depends.

Interviewer What's your favourite meal, breakfast, lunch, or dinner?

William Breakfast at the weekend. Eggs and bacon.

Figura 16

Fonte: OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 83

A última atividade relacionada às questões culturais é um *Food Questionnaire*, um questionário sobre comida (FIG. 17, p.27) em que os alunos são convidados a perguntar e responder sobre os costumes alimentares de seu país e de sua família. No final, os alunos irão usar essas mesmas informações para preencher as lacunas de um pequeno texto. Esse exercício, ao pedir para que o aluno reflita sobre as práticas culturais de seu país e de sua família, favorece a reflexão sobre a própria cultura

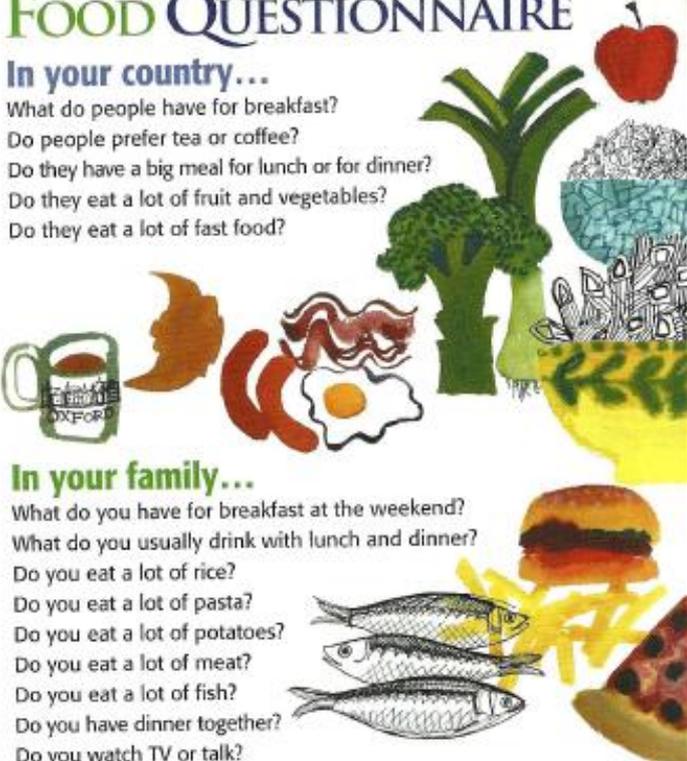
nacional e as pequenas comunidades que fazem parte dela, retomando a questão do estereótipo que foi iniciada na atividade de escuta.

a Read the questionnaire and think about your answers.

FOOD QUESTIONNAIRE

In your country...

What do people have for breakfast?
Do people prefer tea or coffee?
Do they have a big meal for lunch or for dinner?
Do they eat a lot of fruit and vegetables?
Do they eat a lot of fast food?



In your family...

What do you have for breakfast at the weekend?
What do you usually drink with lunch and dinner?
Do you eat a lot of rice?
Do you eat a lot of pasta?
Do you eat a lot of potatoes?
Do you eat a lot of meat?
Do you eat a lot of fish?
Do you have dinner together?
Do you watch TV or talk?

b Ask and answer the questions with a partner.

c Write about people from your country and your family.

Breakfast

In my country

In _____ people usually have _____ or _____ for breakfast. They don't have _____ or _____ They drink _____ or _____

In my family

We usually have _____ for breakfast. At the weekend we have _____

Figura 17

Fonte: OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 27

Se considerarmos os *savoirs* de Byram, nessa atividade de NEF são promovidos os seguintes aspectos da competência intercultural: o conhecimento declarativo sobre diversas culturas (*savoirs*), a capacidade de relacionar a cultura fonte à cultura alvo (*savoir comprendre*) e, ao apresentar tantas tradições diferentes e não uma única da

cultura alvo, acreditamos que há um trabalho também sobre a abertura em relação ao outro, ao diferente em geral (*savoir être*). Além dos *savoirs* de Byram, julgamos essa atividade particularmente interessante pois tenta evitar estereótipos e reducionismos, convidando o aluno a ter uma postura mais reflexiva e compreensiva tanto sobre sua própria cultura, como sobre a cultura do(s) outro(s).

Reading

2.22 Read the article. Which sentence (a or b) is true?
 a) With the 3-hour diet you eat three meals every day.
 b) With the 3-hour diet you eat a meal every three hours.

Are your favourite things in this diet

The 3-hour diet

Women – do you want to eat ice cream and chocolate and have a body like Halle Berry? Men – do you want to eat bread and drink beer, and have a body like Brad Pitt? It's possible – with the new 3-hour diet!
 It's not WHAT you eat but WHEN you eat. With the 3-hour diet, you have a small meal or a snack every three hours. It's possible to eat all your favourite things and lose one kilo a week!

Breakfast	Snack A	Lunch	Snack B	Dinner	Snack C
1 cereal	6 milk	8 cola	13 tea	15 ice cream	20 cake
2 orange juice	7 chocolate	9 fruit	14 biscuits	16 beer	
3 coffee		10 chips		17 potatoes	
4 eggs		11 a hamburger		18 meat	
5 bread		12 salad		19 green beans	

Figura 18
 Fonte: KAY e JONES, 2007, p. 62

Vocabulary

1 Complete the lists with words from the 3-hour diet. Write the words in each list in alphabetical order.

Drinks	Breakfast	Lunch/Dinner	Snacks
<i>beer</i>	<i>bread</i>	<i>chips</i>	<i>biscuits</i>

2.23 Listen, check and repeat.

2 What food and drink do *you* have for breakfast, lunch, dinner, snacks? Tell your partner.

I have coffee for breakfast.
What about you?

I have orange juice.

Figura 19
 Fonte: KAY e JONES, 2007, p. 63

No livro NIO, também se aborda a questão da comida, como podemos ver na *figura 18*. O tópico é introduzido por um texto intitulado *The 3-hour diet* (ou *A dieta das três horas*), que o aluno precisa ler para interpretar de forma correta o significado do título. Nesse texto se faz referência a atores famosos de Hollywood, Halle Berry e Brad Pitt, promovendo uma abordagem cultural erudita, focada nas mídias de sucesso. Em seguida, é apresentado o vocabulário, com fotos para ilustrar cada tipo de comida, e uma pergunta para o aluno: “Suas comidas favoritas estão nessa dieta?”¹¹¹ (KAY e JONES, 2007, p. 62), de forma a personalizar o conteúdo. Os alimentos são divididos de acordo com a refeição, fazendo referência a uma dieta americana ou inglesa, mas não se sabe ao certo porque essa informação não aparece no livro. Em seguida, há mais trabalho com o vocabulário e mais uma atividade de personalização (FIG. 19): “Que comidas e bebidas *você* consome no café da manhã, almoço, jantar e lanche? Fale com seu colega”¹¹² (*ibid.*, p. 63, grifo do autor). Depois de algumas atividades estritamente gramaticais, na página seguinte o aluno se depara com um texto sobre as várias refeições do dia (FIG. 20). O texto é retirado de um blog de um falante nativo de inglês que está morando na Tailândia, portanto, em cada refeição ele descreve o que se come tipicamente lá. O aluno precisa processar o texto do ponto de vista do conteúdo,

¹¹¹ “Are your favourite things in this diet?”, no original

¹¹² “What food and drink do *you* have for breakfast, lunch, dinner, snacks? Tell your partner”, no original.

sublinhando as respostas corretas do exercício que acompanha o texto. Ao final, mais uma pergunta para personalizar o conteúdo: “Qual é sua comida internacional favorita? Fale com seu colega”¹¹³ (ibid., p. 64).

1 @ 2.26 Read Mike's weblog. Underline the correct answer.

a) Mike loves / hates Thai street food.
b) He says / doesn't say it's cheap and delicious.
c) He cooks / never cooks at home.
d) He has / doesn't have Thai soup for breakfast.
e) His favourite dish is / isn't 'Pad Thai'.
f) He spends / doesn't spend more than \$4 a day.



The screenshot shows a weblog titled "MY LIFE IN THAILAND" with the following content:

Street food in Bangkok

I love Thai street food – it's good and it's cheap and it's always delicious. I sometimes eat breakfast, lunch and dinner on the street in Bangkok. In fact, I never cook at home!

Breakfast
I start with fresh fruit: pineapple, watermelon or papaya. Then I have soup. Thai soup is very good. I usually drink water, but I sometimes have a cup of coffee.

Lunch
I usually start with orange juice. Then I have rice and eggs or rice and meat.

Dinner
I always have noodles for dinner. 'Pad Thai' is my favourite dish – it's really good. I usually drink Chang beer.

The street food in Bangkok is fantastic – I can have three healthy meals and I don't usually spend more than \$4 a day.

2 Which is your favourite international food? Tell your partner.

Chinese French Indian Italian Japanese Spanish Thai

I love Japanese food. What about you?

My favourite is Italian food. I love pasta!

Figura 20

Fonte: KAY e JONES, 2007, p. 64

O que percebemos nesse livro é que a cultura relacionada a países de língua inglesa é apresentada em escala menor em relação a outros países, assim como vimos no livro anterior. Outra observação importante é que as atividades culturais não são trabalhadas do ponto de vista intercultural: no máximo, há uma apresentação informativa do conteúdo seguida por uma pergunta de personalização, que, como vimos, não leva o aluno a refletir sobre as práticas culturais de sua comunidade, mas só

¹¹³ “Which is your favourite international food? Tell your partner.”, no original.

sobre seus costumes individuais. Pelo que pudemos observar, tampouco existem atividades que favorecem o contraste entre a cultura fonte e a cultura alvo. A prática da personalização se repete sistematicamente em todas as unidades, como era de se esperar, já que os autores destacaram essa questão repetidamente em sua introdução. Podemos dizer, então, que esse livro só trata do conteúdo declarativo.

5 SNAPSHOT

Listen and practice.

What Do You Have for Breakfast?

The United States	Japan	Mexico
		
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> cereal with milk<input type="checkbox"/> fresh fruit<input type="checkbox"/> orange juice<input type="checkbox"/> coffee	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> fish<input type="checkbox"/> rice<input type="checkbox"/> soup<input type="checkbox"/> pickles<input type="checkbox"/> green tea	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> eggs<input type="checkbox"/> beans<input type="checkbox"/> tortillas<input type="checkbox"/> fresh fruit<input type="checkbox"/> sweet bread<input type="checkbox"/> coffee with milk

What do you have for breakfast? Check (✓) the foods.
What else do you have for breakfast?

Source: www.about.com

Figura 21
Fonte: RICHARDS, 2013, p. 60

Notamos que II4 também, apesar de ser um livro americano, muitas vezes faz referência a outras culturas. Podemos notar isso quando trata das comidas típicas do café da manhã (FIG. 21), na atividade ‘*What do you have for breakfast?*’ (ou *O que você toma no café da manhã?*’). Aqui, os Estados Unidos são o primeiro país representado, seguidos por Japão e México. Nessa atividade vemos que há uma foto representando as comidas e bebidas típicas e o vocabulário relacionado a cada ilustração. Em seguida, o aluno é convidado a reconhecer entre as comidas apresentadas o que ele come no seu café da manhã, acrescentando o que não estiver nas listas. Essa é uma atividade de personalização, pois o aluno não é convidado a refletir sobre as tradições de seu próprio país, mas sobre seus hábitos individuais.

6 CONVERSATION *Fish for breakfast?*

Listen and practice.

Sarah: Let's have breakfast together on Sunday.
 Kumiko: OK. Come to my house. My family always has a Japanese-style breakfast on Sundays.
 Sarah: Really? What do you have?
 Kumiko: We usually have fish, rice, and soup.
 Sarah: Fish for breakfast? That's interesting.
 Kumiko: Sometimes we have a salad, too. And we always have green tea.
 Sarah: Well, I never eat fish for breakfast, but I like to try new things.

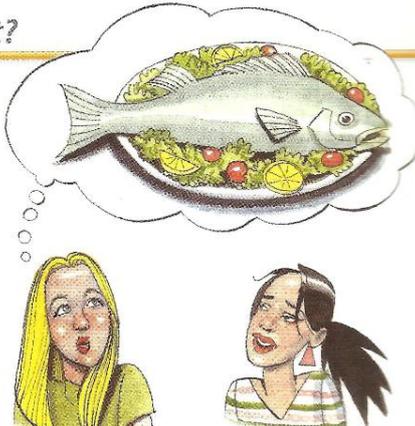


Figura 22

Fonte: RICHARDS, 2013, p. 60

No próximo exercício (FIG. 22) há um diálogo entre Sarah, uma americana, e Kumiko, uma japonesa. Kumiko convida a amiga para tomar um café da manhã típico japonês na sua casa no domingo seguinte. Sarah pergunta o que se come em um típico café da manhã japonês e Kumiko responde que normalmente eles comem peixe, arroz, sopa e salada e tomam chá verde. Sarah fica surpresa, mas aceita o convite já que ela gosta de experimentar coisas novas. No diálogo podemos ver o caso de um choque cultural entre maneiras muito distintas de conceber uma prática tão natural como o café da manhã. Sarah, contudo, demonstra maturidade ao encarar as diferenças como interessantes e querer experimentar essa novidade. Acreditamos que o diálogo oferece um ótimo ponto de partida para trabalhar questões de diferenças, aceitação dessas diferenças e capacidade de incorporá-las caso nos encontremos em situações similares à de Sarah. Contudo, o livro utiliza o diálogo somente para aproveitar o uso dos advérbios de frequência, e logo passa aos conteúdos gramaticais. Podemos dizer que, nesse diálogo, Sarah passa por uma experiência intercultural e consegue aplicar alguns dos *savoirs* do modelo de Byram: o conhecimento declarativo (*savoirs*), a abertura para o diferente (*savoir être*) e, apesar de não explicitamente, a capacidade de comparação entre a própria cultura e a cultura do outro (*savoir comprendre*). Contudo, devido ao fato de o livro não apresentar nenhum exercício sobre o diálogo, não nos parece que a intenção do autor foi de realmente querer abordar de forma explícita a questão cultural e intercultural.

Assim como no livro NIO, em II4 também notamos que muitas vezes, após introduzir uma questão cultural de maneira informativa, para tornar a atividade mais

significativa os autores incluem uma pergunta padrão: “e como isso acontece no seu país?”. A mesma pergunta é feita acerca dos meios de transporte, das cidades importantes, dos fusos horários, dos feriados, das comidas, das personagens famosas, etc. Essa abordagem ocorre de maneira sistemática ao longo do livro, demonstrando, por um lado, um interesse em promover a comparação entre a cultura alvo e a cultura fonte e, por outro lado, um desinteresse em oferecer atividades que promovam a competência intercultural de maneira mais profunda e completa do que a simples exposição do aluno a conteúdos culturais meramente informativos.

4.4.9 Algumas conclusões parciais sobre os LDs de inglês

Apresentaremos aqui algumas observações gerais que resumem em parte os resultados obtidos através das várias análises que foram feitas, de forma a determinar se existem algumas tendências comuns a todos os livros de inglês.

Já pelas introduções, os livros de inglês mostram certas semelhanças: seus conteúdos são organizados com base na gramática, no vocabulário, na pronúncia e nas quatro habilidades, diferentemente dos livros de italiano que se baseiam nos temas e nas intenções comunicativas a eles relacionadas. Os livros de inglês, que nem sempre possuem unidades temáticas, não consideram como foco principal das unidades as funções linguísticas, as quais acabam muitas vezes relegadas a seções especiais.

Mesmo que os livros pareçam se orientar por um currículo mais ligado à gramática e ao vocabulário, esses elementos sempre aparecem contextualizados em situações e textos da vida cotidiana. Por isso, podemos notar que os livros de inglês, como os de italiano, são influenciados pela abordagem comunicativa e representam a cultura principalmente em sua forma pragmática e informal, ligada às situações do dia-a-dia. Em alguns livros, a cultura erudita ou ligada às celebridades das mídias é também representada com certo destaque.

Nos livros de inglês, em geral, se nota o interesse de todos os autores em promover, por um lado, a autonomia do aluno e, por outro, a motivação e o interesse pelo estudo da língua, o que explica o uso constante da personalização e o enfoque nas celebridades e nas ideias de novidade e modernidade.

Outra tendência dos livros de inglês diz respeito à questão geográfica: os países de língua inglesa são representados menos que os países de outras línguas, caracterizando esses livros como ‘international textbooks’ (JIN e CORTAZZI, 1999) ou ‘global coursebooks’ (GRAY, 2002). Isso também nos faz refletir acerca do papel da língua inglesa como língua franca e ‘desterritorializada’ (ibid.).

Sempre do ponto de vista geográfico, notamos que, quando os países de língua inglesa são representados, normalmente o foco é no Reino Unido e, especialmente, nos Estados Unidos, tendo os outros países uma representação quase insignificante.

Quanto ao modo de apresentação, percebemos que, em todos os LDs analisados, há certo equilíbrio entre o uso de textos autênticos e não autênticos, que são trabalhados tanto do ponto de vista do conteúdo cultural como do ponto de vista linguístico, promovendo uma integração entre as duas dimensões. Ademais, o uso de textos autênticos e não autênticos permite que a visão do autor seja contrabalanceada pela visão de outros (nativos ou não nativos). O uso de ilustrações, por outro lado, não mostrou nenhuma tendência geral, sendo que alguns livros preferem utilizar fotos e outros preferem desenhos, alguns livros integram o conteúdo cultural das ilustrações, outros só as utilizam como apoio para os textos ou diálogos.

Finalmente, todos os livros em suas introduções apresentam o CEFR, destacando sua importância no ensino de LE. No entanto, nenhum autor demonstrou uma atenção para o trabalho com a competência intercultural ao longo do livro. De fato, os resultados demonstraram que, na maioria dos LDs, não há atividades ou exercícios baseados na abordagem intercultural e, quando os livros apresentam esse interesse, não o fazem de forma sistemática, mas fortuita.

Podemos concluir que, apesar das muitas diferenças que apareceram entre os três livros didáticos de inglês, nossas análises apontaram para certas tendências comuns a esses LDs, no que se diferenciam dos LDs de italiano. Similarmente, foi possível apontar tendências comuns aos LDs dos dois idiomas, como veremos na última seção deste capítulo.

4.5 Análise sociolinguística dos cenários culturais sob o viés qualitativo

Nesta parte do estudo, como foi mencionado no capítulo metodológico, nos concentraremos nos aspectos sociolinguísticos e socioculturais de alguns cenários¹¹⁴ específicos e comuns a todos os LDs em análise.

Com base nas categorias para a análise etnográfica apresentadas por Hymes (1972) e no trabalho de Saville-Troike (2003), analisamos dois cenários culturais específicos (a saber, *se apresentar* e *pedir informações na rua*) para cada LD. Por questões de espaço, não apresentaremos aqui todas as nossas análises¹¹⁵, mas optamos por reportar algumas observações que pudemos depreender a partir do estudo, junto com alguns exemplos que achamos particularmente interessantes para ilustrar algumas das questões levantadas. Cabe lembrar que nosso principal objetivo nessa análise etnográfica foi o de perceber se o cenário apresentado pode ser considerado ‘rico de informações’ do ponto de vista sociocultural e sociolinguístico e se pode ser considerado realista, ou seja, semelhante à realidade. Começaremos pelos cenários ligados às apresentações para depois passar aos cenários ligados aos pedidos de informações na rua.

4.5.1 Apresentações

Como foi esclarecido no capítulo metodológico, encontramos dois tipos de cenários de apresentações distintos nos LDs: os que se passam em eventos, festas ou encontros e os que se passam na rua e dependem de encontros casuais. Resolvemos apresentar os dois tipos em seções distintas, começando pelos que acontecem em encontros ou festas.

¹¹⁴ Para um definição de cenários, remetemos à seção 9 do capítulo 2.

¹¹⁵ O levantamento dos dados apresentados aqui foi feito através de tabelas que, por motivos de espaço, decidimos não reportar aqui. Caso o leitor queira ter acesso aos dados coletados, o remetemos ao seguinte link:< http://issuu.com/adry84/docs/analise_sociolinguistica_dos_cenarios_culturais_so>

a) Apresentações em festas ou encontros.

Os três livros analisados para este cenário foram LDN, NIO e II4, e neles os cenários são ligeiramente diferentes. De fato, em LDN não se trata exatamente de uma festa, mas mais de um encontro de amigos na casa de um italiano; em NIO sabemos que se trata de uma festa que envolve diversas pessoas, mas não sabemos exatamente qual é o contexto em que a festa acontece; em II4 se trata de uma festa para os alunos novatos de uma universidade americana.

O que podemos notar é que todos os cenários vêm acompanhados de desenhos que nos ajudam a identificar o contexto (*setting*) e que em todos também se apresentam normas de interação típicas desse cenário: a apresentação utilizando o primeiro nome, o uso de expressões típicas como *Piacere* e *Nice to meet you*, o uso de práticas extralinguísticas como o aperto de mão entre as pessoas que estão se conhecendo pela primeira vez. Contudo, notamos também que alguns cenários se caracterizam por conter mais informações socioculturais e por parecerem mais ‘realísticos’, ao passo que outros oferecem o mínimo de informações e acabam nos parecendo menos autênticos. Por exemplo, o cenário apresentado em LDN, que é abordado ao longo de uma unidade inteira, oferece uma quantidade muito maior de informações que o cenário apresentado no livro NIO. Traçaremos a seguir uma comparação entre os dois, concentrando-nos nas diferenças principais.

O cenário em LDN envolve um lugar específico, que é a casa de Marcello, um italiano. Sobre a casa, temos ilustrações da porta de entrada e da sala de estar (FIG. 23), com um sofá, uma estante de livros e um carrinho onde são servidas bebidas de origem italiana (como *prosecco* e *Campari*). O diálogo começa quando Giancarlo chega à casa de Marcello e é atendido pela mãe do amigo, que já o conhece, e os dois se cumprimentam com um aperto de mão (FIG.24). Já daqui entendemos o relacionamento entre Marcello e Giancarlo, assim como vemos uma situação em que um adulto mais novo trata formalmente uma pessoa de mais idade, mesmo tendo certa intimidade com ela. Aqui é introduzida a forma de tratamento formal, *Lei*. Ao mesmo tempo, percebemos outra norma de interação: a mãe de Marcello trata Giancarlo com o informal *tu*, não porque não queira mostrar-lhe respeito, mas porque quer tratá-lo com familiaridade, ou como uma pessoa íntima da família. Finalmente, essa interação inicial

nos permite perceber um personagem comum nas casas italianas: os *mammoni*, ou seja, homens italianos que, mesmo depois de adultos e empregados, continuam morando na casa dos pais.

Giancarlo va a casa di Marcello che abita con la madre.

CD 1 ① **ASCOLTO**

I Ascoltate almeno tre volte il dialogo e alla fine di ogni ascolto confrontate quanto avete capito con un compagno diverso.

II Segnate con una crocetta le informazioni esatte.

a. Marcello è	in salotto.	<input type="checkbox"/>	d. Giancarlo è	giornalista.	<input type="checkbox"/>
	in cucina.	<input type="checkbox"/>		architetto.	<input type="checkbox"/>
	in giardino.	<input type="checkbox"/>		insegnante.	<input type="checkbox"/>
b. Monica Gomes è	spagnola.	<input type="checkbox"/>	e. Monica beve	un Campari.	<input type="checkbox"/>
	portoghese.	<input type="checkbox"/>		un prosecco.	<input type="checkbox"/>
	brasiliiana.	<input type="checkbox"/>		un Martini.	<input type="checkbox"/>
c. È in Italia	in vacanza.	<input type="checkbox"/>	f. Giancarlo beve	un Campari.	<input type="checkbox"/>
	per lavoro.	<input type="checkbox"/>		un prosecco.	<input type="checkbox"/>
	per studiare l'italiano.	<input type="checkbox"/>		un Martini.	<input type="checkbox"/>



Figura 23

Fonte: CONFORTI e CUSIMANO, 2005, p. 9



Figura 24

Fonte: CONFORTI e CUSIMANO, 2005, p. 10

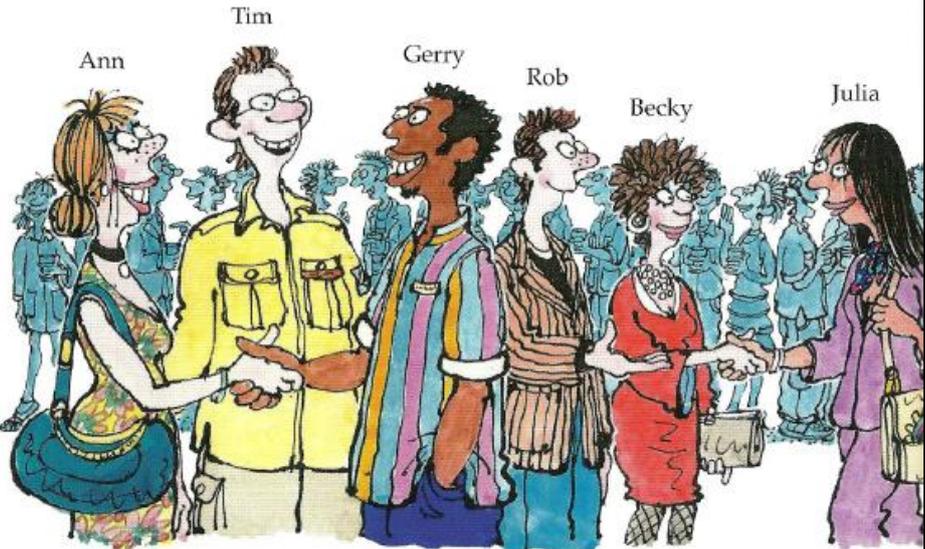
O diálogo prossegue com a mãe de Marcello explicando que o filho se encontra na cozinha e está preparando a comida que será oferecida durante o encontro (não fica claro se um almoço ou um jantar). Aqui está mais um *insight* cultural interessante: é muito comum nas casas italianas que os homens se dediquem a cozinhar, especialmente em ocasiões especiais. Giancarlo se dirige então para a cozinha para cumprimentar o amigo, que o recebe com um “*Ciao, Giancarlo. Tutto bene?*”. Aqui temos cumprimentos diferentes dos que vimos entre Giancarlo e a mãe de Matteo, já que se trata de uma interação informal entre amigos de longa data. A resposta de Giancarlo é “*sì, bene*” porque nessas horas é norma responder com fórmulas fixas como *bene, tutto bene* e *non c'è male*, não importando se isso corresponde à verdade ou não. O mesmo faz Marcello quando Giancarlo lhe pergunta “*Tu stai bene?*”. Logo Marcello apresenta sua amiga, Monica Gomes, a Giancarlo e os dois se cumprimentam com *ciao* e *piacere*, denotando uma interação informal. A interação informal aqui se deve por motivos diferentes dos que vimos até agora: Monica e Giancarlo não são amigos, mas são coetâneos, não existindo, portanto, uma grande diferença de idade entre eles. Em seguida, Marcello convida os amigos a irem para a sala de estar para tomar uma bebida enquanto ele termina de cozinhar. A esse ponto, Giancarlo começa a conversar com Monica, perguntando-lhe sobre a origem de seu sobrenome, sobre sua residência e seu trabalho. Monica responde porque sabe que, na hora de conhecer uma pessoa nova, perguntas sobre trabalho e proveniência são normais e não invasivas. Depois de Monica e Giancarlo terem trocado algumas informações, a mãe de Marcello lhes oferece bebidas, outra prática típica italiana de quando se recebem convidados para o almoço ou

jantar. Primeiramente ela se dirige a Monica, com a qual tem uma relação menos íntima, e a trata com o formal *Signorina*. Monica também trata a mãe de Marcello com o formal, por dois motivos: devido à idade da senhora e devido à falta de intimidade que existe entre elas. Depois de Monica ter escolhido sua bebida, a mãe de Marcello serve Giancarlo, tratando-o com o informal *tu*, como vimos no começo do diálogo.

Podemos observar que o primeiro cenário de LDN é bastante completo, oferecendo diversas informações acerca do contexto físico em que a interação acontece, sobre os participantes nela envolvidos, sobre as normas de interação entre as pessoas de acordo com sua relação e sua idade e, finalmente, sobre práticas típicas dos italianos (p. e. oferecer bebidas, cumprimentar pessoas formalmente com um aperto de mão, viver na casa dos pais até depois de ter atingido a idade adulta, etc.).

1 🌐 1.44 Read and listen to the conversations. Answer the questions.

a) Who's Ann's brother?
b) Who's Becky's husband?



Tim: This is Ann. She's my sister.
Gerry: Nice to meet you. I'm Gerry.
Ann: Nice to meet you.
Rob: This is Julia. She's Brazilian.
Becky: Nice to meet you. I'm Rob's wife.
Julia: Nice to meet you.

Figura 25

Fonte: KAY e JONES, 2007, p. 22

O caso de II4, embora não seja tão rico quanto o LDN, também apresenta diversas informações socioculturais. NIO, diversamente, apresenta um cenário menos rico. Como podemos intuir pela *Figura 25*, as apresentações se passam durante uma festa ou evento, já que há diversas pessoas no fundo segurando bebidas na mão. Não sabemos exatamente a natureza da festa, se os participantes são colegas de trabalho ou amigos, pois essa informação não é revelada. Nesse contexto, acontecem dois breves diálogos que envolvem as pessoas que estão em primeiro plano na ilustração. No primeiro, vemos que Tim apresenta sua irmã – que conhecemos pelo nome, Ann – para Gerry. Gerry a cumprimenta dizendo *Nice to meet you* e apresentado-se pelo nome (*I'm Gerry*). Ann responde ao cumprimento utilizando a mesma fórmula, *Nice to meet you*, e os dois trocam um aperto de mão. Não temos mais informações acerca das personagens envolvidas e também não sabemos exatamente qual é a natureza da relação entre Gerry e Tim, mas sabemos que se trata de uma relação informal porque as personagens se tratam pelo primeiro nome.

O segundo diálogo se desenrola de maneira semelhante: Rob apresenta Julia, uma brasileira, à sua esposa. Ao fazer isso, notamos que Rob faz um gesto apontando a mão com a palma virada para cima em direção à Julia. Becky a cumprimenta dizendo *Nice to meet you* e apresentando-se como a esposa de Rob. Julia responde ao cumprimento com a fórmula *Nice to meet you* e um aperto de mão. Aqui também notamos que a relação é informal devido ao uso dos nomes sem menção aos sobrenomes.

As informações principais que obtemos através desse cenário dizem respeito às normas de interação: percebemos que, ao apresentar alguém, há expressões que precisamos usar (*This is* seguido do nome da pessoa e uma breve descrição da pessoa que estamos apresentando) assim como gestos (a mão com a palma virada para cima de Rob); ao interagir com alguém que está nos sendo apresentado, também precisamos usar expressões específicas (*Nice to meet you*) e gestos próprios para esse contexto (aperto de mão). Temos acesso também várias informações acerca das personagens (idade, sexo, raça, nacionalidade de algumas delas). Acreditamos, contudo, que, se enriquecido com mais informações sobre o contexto e sobre as relações entre as personagens, além de apresentar interações linguísticas maiores, o cenário se tornaria mais realista. Da forma que ele é apresentado, parece pouco natural e fragmentado, apesar de plausível na vida real.

b) Apresentações fortuitas na rua.

Os três livros analisados para este cenário foram ESP, NPI e NEF. Neles, as situações são bem semelhantes: as pessoas parecem estar andando na rua e encontram por acaso alguém que conhecem. Nesse momento, acontecem as apresentações das pessoas que não se conhecem.

Notamos que, em todos os livros didáticos, as interações vêm acompanhadas de ilustrações (desenhos no caso de ESP, e fotos nos outros dois livros) que nos oferecem informações acerca do lugar físico em que a interação acontece, assim como sobre idade, etnia e sexo das pessoas envolvidas. Durante o diálogo aparecem também as normas de interação e as formas linguísticas apropriadas para apresentar e cumprimentar as pessoas.

2 Piacere

- Buona sera, signora Vinci. Come sta?
- ▼ Bene, grazie. E Lei?
- Non c'è male, grazie.
Ah, Le presento il signor Lucchetti.
Signor Lucchetti, la signora Vinci.
- ▼ Piacere.
- ▲ Molto lieto.

signora Vinci/signor Lucchetti
Le presento la signora Vinci/ il signor Lucchetti.



Figura 26

Fonte: ZIGLIO e RIZZO, 2008, p. 17

4 Questa è Eva

- Ehi, ciao Guido. Come stai?
- ▼ Benissimo. E tu?
- Anch'io, grazie. Senti, questa è Eva, una mia amica spagnola, di Siviglia. E questo è Guido, un mio amico.
- ▼ Ciao!
- ▲ Piacere!
- Sai, Eva parla molto bene l'italiano.
- ▼ Ah, sì? Io invece purtroppo non parlo lo spagnolo!

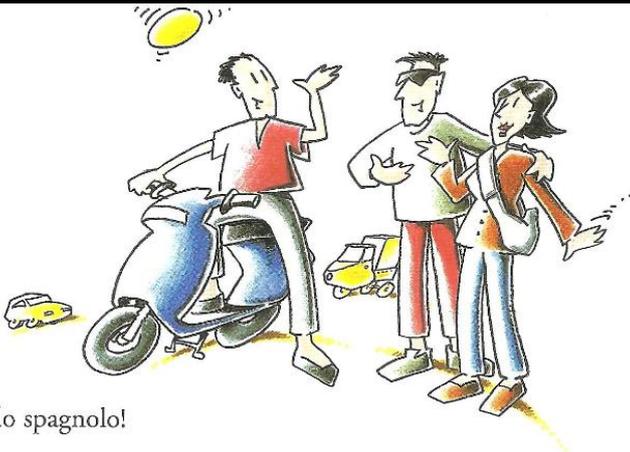


Figura 27

Fonte: ZIGLIO e RIZZO, 2008, p. 18

Quanto às observações, gostaríamos de destacar que ESP é um livro que apresenta o mesmo cenário duas vezes, numa perspectiva ora formal ora informal (FIG. 26 e 27). Os outros LDs italianos também costumam apresentar situações formais e informais, pois essa distinção é extremamente relevante nas interações em língua italiana. Os livros de inglês, por outro lado, só se concentram nos relacionamentos informais, onde pessoas sempre se tratam pelo primeiro nome, até no trabalho ou em situações que requerem uma indumentária mais formal. Embora seja verdade que no mundo contemporâneo as relações estão se tornando cada vez mais informais se comparadas com antigamente, em nossa vida cotidiana nos deparamos ainda com situações que exigem uma conduta mais formal, portanto, acreditamos que se concentrar só nas relações informais pode privar o aluno de informações importantes acerca das normas de interação e dos contextos em que posturas mais formais são exigidas.

Como se pode observar nos diálogos representados nas *Figuras 26 e 27*, as interações são parecidas, mas, enquanto a primeira é mais formal, a segunda é mais informal. Na primeira, um homem adulto está andando pela rua com outro homem à noite, os dois vestidos de maneira formal. Esse homem encontra uma conhecida, a senhora Vinci, a cumprimenta e lhe apresenta o outro homem, o senhor Lucchetti. A senhora Vinci e o senhor Lucchetti se cumprimentam usando as expressões *piacere* e *molto lieto* e um aperto de mão.

Na segunda interação um homem mais jovem, vestindo roupas casuais, está andando na rua com uma amiga, Eva, também jovem e vestida de forma mais casual. O homem encontra um amigo, Guido, e o cumprimenta. Em seguida, ele apresenta Eva e

Guido. Os dois se cumprimentam usando as expressões *ciao* e *piacere* e acenando um para o outro com a mão. Finalmente, o amigo em comum menciona que Eva fala bem italiano e Guido confessa que não sabe espanhol.

Existem, nesses dois cenários, comparações que podem ser feitas em nível linguístico e extralinguístico. A primeira diferença está no tratamento: na situação formal se usa *Signor* ou *Signora* seguido pelo sobrenome da pessoa, ou o pronome de tratamento *Lei*, ao passo que na situação informal se usa o primeiro nome e o pronome de tratamento *tu*. O cumprimento que os homens usam nos dois diálogos para saudar as pessoas conhecidas é diferente: numa situação formal se usa *Buona sera* (devido também ao fato de já ser noite, como nos mostra a ilustração), enquanto numa situação informal há a interjeição *Ehi* seguida pela saudação *Ciao*. Logo em seguida, os homens nos dois diálogos perguntam como a pessoa que encontram está: no primeiro caso, a pergunta é *Come sta?*, no segundo caso, *Come stai?*. É importante notar que, independente de a situação ser formal ou informal, a mesma norma de interpretação se aplica: essa pergunta tem função fática e não referencial, ou seja, não é esperado que o receptor responda falando como realmente se sente, mas com fórmulas fixas, como *Bene*, *Non c'è male* e *Benissimo*. Por último, depois de acontecer a apresentação, as duas partes se cumprimentam com expressões específicas: *Piacere* é uma expressão mais neutra, que pode funcionar em contextos formais e informais, ao passo que *Molto lieto* é uma expressão bastante formal. *Ciao* é uma outra alternativa que é possível somente em contextos informais.

A apresentação de dois diálogos similares, mas com variedades linguísticas diferentes (formal e informal), pode ser uma boa oportunidade para fazer com que os alunos reflitam acerca das questões sociolinguísticas da língua. Os diálogos de ESP tratam bastante bem as funções linguísticas relacionadas ao cenário, contudo acreditamos que poderia haver mais detalhes que tornassem os diálogos mais ricos. Principalmente, seria interessante incluir mais informações acerca do contexto em que os diálogos acontecem assim como sobre as pessoas neles envolvidas, especialmente no primeiro caso onde não fica claro o que os participantes estão fazendo e qual a relação que existe entre eles. Acreditamos também que, como apontamos no caso do cenário em NIO, esses diálogos parecem fragmentados e, portanto, menos realistas.

1 INTRODUCING PEOPLE

a 2.27 Listen to two dialogues. Mark the sentences T (true) or F (false).

Dialogue 1 Helen is Mike's sister.

Dialogue 2 The girl's brother is 25.



I

A Hello Mike.

B _____ Sam. How are you?

A Fine, thanks. And _____?

B I'm OK, thanks. This is Helen.
She's a _____ from work.

A _____ to meet you.

C Hi.

B _____, we're in a hurry.
See you soon. Bye.

A _____.

Figura 28

Fonte: OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2009, p. 20

A mesma fragmentação acontece no cenário de apresentações do livro NPI. O livro NEF, por outro lado, apesar de abordar praticamente as mesmas questões que os outros livros, consegue apresentar um cenário mais completo (FIG. 28). Pela foto ilustrativa, vemos que a interação se passa na rua, entre três pessoas trajadas com roupas formais: dois homens (Mike e Sam) e uma mulher (Helen). Sam, ao encontrar Mike na rua, o cumprimenta de maneira informal, usando o primeiro nome e a saudação *Hello*. Mike retribui o cumprimento e lhe apresenta Helen, uma amiga do trabalho, sempre usando o primeiro nome. Sam e Helen se cumprimentam usando as expressões *Nice to meet you* e *Hi* e trocando um aperto de mão. Nesse momento, Mike pede desculpa para Sam, explica que ele e Helen estão com pressa e se despede do amigo. Sam também se despede.

Nesse diálogo também, assim como nos outros, aparecem informações sobre o contexto físico em que a interação se passa, a idade, sexo, nome e etnia dos participantes e as normas de interação e interpretação linguísticas e extralinguísticas (p.e. aperto de mão, *Nice to meet you*, as respostas para a pergunta fática *How are you?*,

etc.). Assim como nos outros, esse diálogo também poderia ser mais elaborado, de forma que a relação entre as personagens fosse mais clara, e fosse assim mais fácil entender porque elas trajam roupas formais e se tratam informalmente. Contudo, diferentemente dos outros diálogos, que parecem representar pequenos fragmentos de uma conversa mais longa, esse diálogo se apresenta como completo: os participantes se encontram, conversam rapidamente e se despedem. Dessa maneira, além de apresentar um cenário completo, que se sustenta por si só, são abordadas novas funções linguísticas (despedidas) e normas de interação (como responder à despedida).

4.5.2 Pedir informações na rua (localização de edifícios e serviços)

Nossa análise dos cenários em que pessoas pedem informações para chegar a seu destino revelou que não há muita diferença entre os livros analisados. Em quase todos, de fato, os diálogos apresentam aos alunos as expressões linguísticas que permitem chamar a atenção de alguém, uma linguagem mais polida para pedir informações a desconhecidos e as expressões para agradecer e responder ao agradecimento. É também interessante que quase sempre a pessoa que pede informações é um turista. Os únicos casos em que os participantes não são turistas aparecem nos livros II4, onde há um cenário em que uma pessoa pergunta para outra onde há um banheiro por perto, e NPI, onde uma estudante estrangeira pede informações para um italiano.

A primeira observação que podemos fazer acerca das diferenças diz respeito ao uso das ilustrações. Alguns dos diálogos vêm acompanhados de mapas, que os alunos precisam processar para poder encontrar o caminho que está sendo ensinado no diálogo. No caso dos livros NEF e ESP, o mapa é a única ilustração, portanto, mesmo sabendo onde a interação acontece, não sabemos ao certo onde os participantes estão (em um lugar aberto ou fechado) nem quem eles são (idade e etnia ficam mais difíceis de interpretar somente pelo áudio) ou que gestos fazem para se comunicar.

No caso do italiano, quase todos os diálogos são formais, pois se passam entre adultos que não se conhecem. Contudo, no livro NPI, há um diálogo informal que se passa entre jovens. Esse livro apresenta dois cenários em que se pedem informações: um

de registro informal e outro formal. Assim como fizemos para ESP no cenário das apresentações, mostraremos aqui os cenários de NPI, que se distinguem dos que aparecem nos outros LDs.

1 Ascoltate il dialogo del primo incontro tra Jennifer e Saverio, protagonisti delle pagine precedenti. Sottolineate le espressioni che usano i due ragazzi per chiedere informazioni.

Jennifer: Scusa, per andare in centro?
Saverio: ...In centro? Eh... prendi il 12 e scendi dopo quattro o cinque fermate...
Jennifer: Grazie!
Saverio: Prego! Sei straniera, vero?
Jennifer: Sì, sono americana, di Chicago.
Saverio: Chicago... e sei qui per lavoro?
Jennifer: No, per studiare. Sono qui da due giorni.
Saverio: Allora ben arrivata! Io mi chiamo Saverio.
Jennifer: Io sono Jennifer, piacere.
Saverio: Piacere. Complimenti, parli bene l'italiano!
Jennifer: Grazie!
Saverio: Ah... e abiti qui vicino?
Jennifer: Sì, in via Verdi.
Saverio: Davvero? Anch'io!
Jennifer: Allora... a presto!
Saverio: A presto! Ciao!

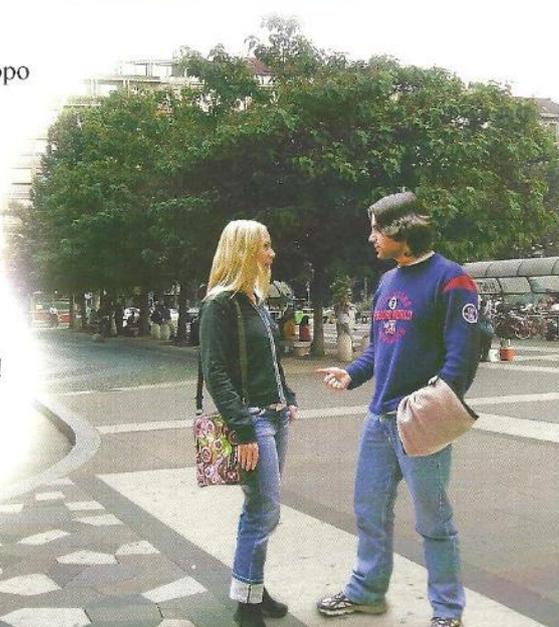


Figura 29

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, p. 21

Na *Figura 29*, vemos dois jovens, uma mulher e um homem, conversando na calçada, o homem apontando com o dedo para algum lugar. A interação começa com Jennifer chamando a atenção de Saverio (*Scusa*) e pedindo-lhe informação (*per andare in centro?*). Saverio responde e Jennifer agradece dizendo *grazie*. Saverio responde ao agradecimento com a expressão *prego* e pergunta se Jennifer é estrangeira. Ela responde afirmativamente e complementa dizendo que é americana, de Chicago. Saverio então pergunta se ela foi à Itália para trabalhar e Jennifer responde que foi para estudar e que chegou há dois dias. Saverio então lhe dá as boas vindas e se apresenta. A moça americana também se apresenta e Saverio elogia seu italiano. Jennifer responde ao elogio agradecendo e Saverio lhe pergunta se ela mora perto. Jennifer responde e os dois acabam descobrindo que moram na mesma rua. Nesse ponto, os dois se despedem.

Esse cenário começa com um pedido de informações e termina com a apresentação das duas personagens. Isso é um cenário bastante plausível em que toda a interação acontece em um registro informal (usando *tu*) porque se tratam de dois jovens adultos. O mesmo não acontece no segundo cenário (FIG. 30), onde o tratamento é claramente formal.

1 Leggete il dialogo e rispondete alle domande.



signore: Scusi, sa dov'è via Alberti?
signora: No, non abito qui, sono straniera.
signore: Straniera?! Complimenti! Ha una pronuncia tutta italiana! Se permette, di dov'è?
signora: Sono svizzera.
signore: Ah, ed è qui in vacanza?
signora: Sì, ma non è la prima volta che visito l'Italia.
signore: Ah, ecco perché parla così bene l'italiano. Allora... arrivederLa, signora!
signora: ArrivederLa!

1. Cosa chiede il signore? 2. Di dov'è la signora? 3. Perché è in Italia?

2 Leggete i due dialoghi e osservate le differenze.

<p>a.</p> <p><i>Jennifer:</i> Scusa, per andare in centro? <i>Saverio:</i> ...In centro? Eh... prendi il 12 e scendi dopo quattro o cinque fermate... <i>Jennifer:</i> Grazie! <i>Saverio:</i> Prego! Sei straniera, vero?</p>	<p>b.</p> <p><i>signore:</i> Scusi, sa dov'è via Alberti? <i>signora:</i> No, non abito qui, sono straniera. <i>signore:</i> Straniera?! Complimenti! Ha una pronuncia tutta italiana! Se permette, di dov'è?</p>
--	--

In italiano è possibile *dare del tu* ad una persona (come nel dialogo a.) oppure *dare del Lei* (come nel dialogo b.), con il verbo alla terza persona singolare. Quest'ultima è la forma di cortesia. Esiste una forma simile nella vostra lingua?

Figura 30

Fonte: MARIN e MAGNELLI, 2009, p. 24

Aqui um homem (*signore*) chama a atenção de uma mulher (*signora*) na rua (*scusi*) e lhe pede informação (*sa dov'è via Alberti?*). A mulher responde que é estrangeira, então o homem demonstra surpresa, elogia sua pronúncia do italiano e lhe pergunta de onde é. Ela responde que é suíça e o homem indaga se está na Itália em férias. A mulher responde que sim e que não é a primeira vez que vai à Itália. O homem diz que deve ser por isso que ela fala italiano tão bem e os dois se despedem.

Esse cenário também começa com um pedido de informações e se desenvolve para revelar informações sobre a proveniência da mulher envolvida. A interação aqui se passa toda no registro formal porque as pessoas, apesar de não serem representadas, parecem ser adultos (*signore* e *signora*).

Ao comparar os dois diálogos, como se sugere na segunda parte do exercício, os alunos podem perceber em que situações desconhecidos podem usar o informal *tu* e em que casos o uso do formal *Lei* é necessário. Isso acaba influenciando algumas normas de interação: por exemplo, no diálogo informal, Jennifer é muito direta quando pergunta *per andare in centro?*, ao passo que o homem no segundo diálogo usa uma fórmula mais indireta e, por isso, mais polida: *sa dov'è via Alberti?*. Na hora de despedir, também, as expressões utilizadas são diferentes: *a presto* e *ciao* no caso informal e *ArrivederLa* no caso formal. Finalmente, o tipo de informações que os dois jovens trocam talvez seja mais pessoal (como o endereço) que as informações trocadas no segundo diálogo (proveniência e razão da visita à Itália). Há outras normas de interação, contudo, que não precisam mudar de acordo com o registro: nos dois diálogos, por exemplo, os homens usam a expressão *Complimenti!* para elogiar o italiano das mulheres estrangeiras.

Esses dois diálogos se destacam por irem além da simples interação de pedido de informações. O que nos chamou mais atenção foi o fato de, nos dois casos, os homens continuarem a interação perguntando sobre a proveniência das interlocutoras e fazendo elogios de seu italiano. Isso pode reforçar o estereótipo, difundido no mundo, de que homens italianos são charmosos e sempre gentis com as mulheres, o que nem sempre corresponde à verdade.

Nos livros de inglês, os diálogos se estruturam todos da mesma maneira, cada um apresentando algumas características interessantes.

Em NEF, por exemplo, as interações não possuem um apoio visual, de forma que temos poucas informações sobre os participantes. Contudo, em um dos cenários, achamos particularmente interessante o fato de o turista se dirigir a um imigrante que não fala inglês e que responde laconicamente: “*Sorry. No speak English*”. Apesar de a interação se constituir apenas de três falas, consideramos que essa representação de grande importância. Em países como Reino Unido e Estados Unidos, hoje é comum encontrar pessoas que imigraram recentemente e ainda não sabem se comunicar em inglês ou que, mesmo tendo imigrado há mais tempo, vivem em comunidades fechadas

e não usam o inglês para se comunicarem com os outros. O fato de essas pessoas, que representam uma minoria pouco considerada, serem representadas no LD mostra um interesse por apresentar a realidade como ela é, bem como seus problemas sociais.

2 2.08 Read and listen to two British tourists in New York. What do they ask for?

a



Man: Excuse me. Is (1) _____ a chemist's (2) _____ here?
 Woman: A chemist's?
 Man: Oh, sorry, a pharmacy.
 Woman: A (3) _____? Er, yes – over there.
 Man: Thanks.

b



Woman: (4) _____ me. Is (5) _____ a toilet (6) _____ here?
 Man: A toilet?
 Woman: (7) _____, a restroom.
 Man: A restroom?
 Woman: Yes, yes, a restroom.
 Man: A restroom? (8) _____ here? No.
 Woman: Oh!

Figura 31

Fonte: KAY e JONES, 2008, p. 54

Em NIO (FIG. 31), vemos turistas britânicos em Nova York que pedem informações a nativos americanos. Devido às diferenças lexicais entre as duas variedades de inglês, os turistas têm dificuldades para serem entendidos, e precisam reformular seus pedidos. O interessante aqui foi perceber que o britânico, falante nativo de inglês, se encontra na posição de turista e, em um país estrangeiro, precisa adaptar sua língua ao Outro para garantir que a comunicação entre os dois aconteça. Esse cenário não se caracteriza como muito realista e nos parece até um pouco humorístico, pois sabemos que essas palavras dificilmente iriam causar problemas de comunicação sérios entre falantes de inglês britânico e inglês americano. Outro ponto a ressaltar nesse cenário, é o fato de um dos nativos americanos ser uma mulher negra, o que mostra uma

representação das minorias que fazem parte da sociedade da cultura alvo (GRAY, 2002).

Por último, em II4, queremos destacar o cenário (FIG. 32) em que um turista de origem asiática visita Nova York e pede informações para uma mulher negra americana. É interessante notar que aqui é apresentada a variedade linguística americana quando o turista se dirige à mulher dizendo “*Excuse me, ma’am*”, já que esse *ma’am* para dirigir-se a mulheres de maneira respeitosa é típico do inglês americano. É interessante notar que o turista é de origem asiática, o que tende a reforçar o estereótipo do turista japonês, enquanto o representante da cultura alvo é uma mulher negra, representando novamente as minorias, como vimos em NIO.

8

CONVERSATION *Is it far from here?*

▶ Listen and practice.

Tourist: Excuse me, ma’am. Can you help me?
How do I get to St. Patrick’s Cathedral?

Woman: Just walk up Fifth Avenue to 50th Street.
St. Patrick’s is on the right.

Tourist: Is it near Rockefeller Center?

Woman: Yes, it’s right across from Rockefeller Center.

Tourist: Thank you. And where is the Empire State Building? Is it far from here?

Woman: It’s right behind you. Just turn around and look up!



Figura 32

Fonte: RICHARDS, 2013, p. 89

Estamos cientes de que a amostra escolhida para a análise é limitada, no entanto, acreditamos que, a partir dos dados levantados, seja possível traçar algumas conclusões.

Em primeiro lugar, notamos que nos LDs costuma haver a preocupação em oferecer pelo menos um contexto mínimo para as interações, que normalmente vêm acompanhadas de ilustrações e gravações do áudio¹¹⁶. Alguns autores parecem querer transmitir situações muito parecidas com a vida real, como é o caso do livro LDN, em

¹¹⁶ Infelizmente, em nosso estudo não foi possível incluir informações acerca das gravações dos diálogos, pois não tivemos acesso aos CDs de todos os livros em análise.

que os diálogos são mais extensos e oferecem mais informações sobre a cultura, as funções linguísticas e as normas de interação entre diversos participantes. Os outros autores tendem a utilizar os cenários somente para contextualizar algumas funções linguísticas e, por isso, limitam os diálogos e o contexto ao mínimo indispensável, evitando interações mais longas e mais ricas. Apesar de entendermos que, para alunos iniciantes, diálogos mais longos e ricos poderiam se tornar mais complexos e difíceis de processar, acreditamos que a opção da maioria dos autores de utilizar em seus livros interações curtas e, por vezes, incompletas acaba apresentando ao aluno uma língua fragmentada e, por isso, artificial, impedindo *insights* interessantes sobre a dimensão cultural das interações cotidianas.

Outra conclusão que nos surpreendeu foi o tratamento de situações formais e informais. Nos cenários relativos aos pedidos de informação na rua, sabemos que as interações são mais formais: no caso do italiano há muitas evidências linguísticas que nos permitem identificar o registro utilizado, no caso do inglês há também algumas evidências linguísticas (*excuse me, ma'am*), mas muitas vezes é o contexto que define o registro da interação. No caso dos cenários das apresentações, somente os livros de italiano mostraram certa preocupação em apresentar situações formais e informais. Em nenhum livro de inglês encontramos apresentações formais, apesar de elas acontecerem em alguns contextos, como os de trabalho. Acreditamos que esse resultado nos mostra que o registro formal possui importância diferente nas duas culturas: é ainda muito importante no italiano ao passo que no inglês talvez seja mais restrito a algumas situações específicas.

4.6 Italiano e inglês em confronto

À luz dos resultados discutidos acima, é possível agora traçar uma comparação entre os LDs de italiano e inglês, cumprindo com o objetivo principal de nosso trabalho. Como se trata de resultados distintos para cada aspecto analisado, decidimos tratar a comparação entre os livros dos dois idiomas por tópicos, com o intuito de oferecer uma apresentação mais clara.

a) Os temas culturais

Em seu artigo sobre LDs de inglês, Gray (2002, p.159) aponta que todos os “livros didáticos se assemelham”¹¹⁷ devido ao fato de os editores muitas vezes restringirem os temas que podem ser abordados, obrigando os autores a seguirem diretrizes rigorosas. Isso se deve principalmente ao fato de os livros serem produzidos em determinado país (normalmente Inglaterra e Estados Unidos) para depois serem exportados para o mundo inteiro. O autor do livro, portanto, precisa levar em consideração o fato de que há vários tópicos que, em muitas culturas, podem ser considerados agressivos, tabus ou inapropriados. Para preparar um livro que possa ser usado mundialmente, se adota uma perspectiva que Gray (2002, p.159) designou de “filosofia do tamanho único”¹¹⁸, segundo a qual só podem ser incluídos tópicos seguros, que acabam aparecendo repetidas vezes ao longo dos LDs, dentre eles temas como viagens, que mostram personagens que percorrem o mundo, celebrando a queda das barreiras promovida pela globalização. Nos LDs analisados, podemos notar que, de fato, há muitas semelhanças entre eles, sendo os três principais temas abordados os escolhidos para nossas análises: *identificação pessoal*, *vida cotidiana* e *viagem*.

Há, contudo, certas diferenças entre os LDs de italiano e de inglês, que nos permitiram identificar algumas tendências gerais. Por um lado, podemos notar que os livros de italiano tratam bastante dos temas de *viagens* e *comidas*, talvez no intuito de atrair o público para visitar a Itália e adquirir seus produtos gastronômicos, tornando a península “um produto consumível” (CHIARINI, 2002), ‘vendido’ pelos LDs e ‘comprado’ pelos alunos. Por outro lado, nos LDs de inglês, os temas mais abordados são sem sombra de dúvida os que tratam da *identificação pessoal* e da *vida cotidiana*, temas esses que destacam o indivíduo e as suas habilidades de se apresentar, de falar de seus gostos e de descrever suas atividades diárias do que nos produtos de determinado país.

¹¹⁷ “modern coursebooks resemble each other”

¹¹⁸ “the ‘one size fits all’ philosophy”, no original.

b) As referências geográficas

Do ponto de vista geográfico, encontramos grandes diferenças entre italiano e inglês, provavelmente devido à natureza distinta dos dois idiomas: enquanto o italiano é o idioma da Itália, o inglês, além de ser a língua oficial de muitos países, é também a *língua franca* do mundo globalizado contemporâneo.

Por isso, nos livros de italiano, o principal país representado é a Itália, com seus habitantes, suas cidades, seus produtos gastronômicos, suas regiões, etc. Somente nas unidades iniciais, que tratam a pergunta “*di dove sei?*” ou “*di dov'è Lei?*”, aparecem várias referências a outros países, pois os livros oferecem alguns modelos de estrangeiros que aprendem a se comunicar em italiano e com os quais os alunos podem se identificar. Essa abordagem condiz com o que vimos acima, ou seja, a intenção dos LDs de promover a cultura e os produtos italianos entre os aprendizes.

Já no inglês, a situação é diferente. Como vimos nos resultados, o conjunto dos países de língua inglesa se encontra menos representado nos LDs que o conjunto dos países em que o inglês não é falado. Interpretamos esse dado de acordo com a ideia de Gray (2002, p. 157) de que “uma mudança para o cenário internacional reflete, sem dúvida, um senso crescente por parte das editoras em ver o inglês cada vez mais como língua global”¹¹⁹. Esse idioma, ao se afirmar como língua franca, está sendo apresentado nos LDs como ‘desterritorializado’ (GRAY, 2002) ou ‘desnacionalizado’ (HARDY, 2004), pois ele é utilizado tanto para falar sobre comida tailandesa, como sobre uma experiência de estudos na Itália, tanto para descrever o típico café da manhã japonês, como para contar a rotina de um guia turístico espanhol. Como apontam Cortazzi e Jin (1999) e García (2000), essa abordagem desterritorializada da língua acaba dando origem a uma visão fragmentada do LD e da dimensão cultural nele representada, pois falta um fio condutor que conecte esses tópicos tão diferentes entre si.

Do ponto de vista geográfico, encontramos também uma semelhança entre os LDs dos dois idiomas. Como vimos, os livros italianos tendem a dar mais visibilidade às regiões central e setentrional, as mais ricas do ponto de vista econômico, desconsiderando a região meridional, a mais desfavorecida econômica e socialmente. Nos LDs de inglês é patente, ao se representarem países de língua inglesa, a preferência

¹¹⁹ “a shift to international settings reflects, no doubt, a growing sense on the part of the publishers of English as an increasingly global language”, no original.

por Estados Unidos e Reino Unido, países de relevo no cenário político e econômico mundial. Os outros países representados tendem a ser países economicamente importantes, como Austrália e Canadá, apesar de países como África do Sul e Índia também serem incluídos esporadicamente. No geral, podemos notar uma tendência dos livros dos dois idiomas a priorizar a representação dos países ou regiões bem-sucedidos, ignorando os países ou regiões menos desenvolvidos do ponto de vista econômico.

c) Abordagem da dimensão cultural: tipo de cultura e tipo de abordagem cultural

Com base nos resultados, podemos dizer que esse talvez seja um dos aspectos que apresenta mais semelhanças entre os livros de italiano e de inglês, apesar de existirem, ainda assim, algumas diferenças.

Inicialmente, ao ler as introduções dos livros do aluno e do professor, notamos que há um foco bem distinto entre elas. Se nos livros de italiano os autores mencionam constantemente a Itália, os italianos nativos, as situações cotidianas da vida na Itália, a cultura italiana e até mesmo o desejo de fazer com que os alunos se apaixonem por esse país, nas introduções dos livros de inglês os autores sequer fazem referência a um país específico de fala inglesa, com exceção do livro II4, que menciona a cultura americana brevemente ao apresentar os vídeos que fazem parte do material. De fato, a cultura apresentada nos livros italianos é a cultura italiana, às vezes em termos de Cultura formal e às vezes em termos de cultura pragmática, vista como ‘modo de viver’ e de desempenhar práticas cotidianas com pessoas da própria comunidade. Os livros de inglês não abrem mão de apresentar a cultura: em alguns casos apresentam a cultura relacionada a países de língua inglesa, em outros apresentam as práticas e tradições de outros países. Cabe afirmar que, especialmente no momento de trabalhar as práticas e funções linguísticas, o contexto está sempre presente e é trabalhado de forma semelhante aos livros de italiano.

Como podemos ver pelos resultados, a cultura vista como práticas cotidianas do dia-a-dia é a mais representada em todos os LDs. Por isso, é possível dizer que a abordagem cultural mais frequente em todo o corpus é a abordagem pragmática, que ensina aos alunos o que dizer, que gestos fazer e como se comportar no momento de se apresentar, ir a um restaurante, falar com pessoas íntimas, falar com desconhecidos, etc.

Conseqüentemente, o tipo de cultura mais representado é a cultura informal, que diz respeito a essas práticas cotidianas e aos produtos nelas envolvidos (comidas, café, roupas, mapas de cidades, etc.). Podemos notar, em nossa análise dos cenários, que alguns livros tendem a representar essas práticas de forma mais exaustiva e realista (como é o caso de LDN, por certos aspectos), ao passo que outros livros tendem a abordá-las de maneira ou mais fragmentada ou mais irrealista e incompleta (como é o caso de NIO), não havendo exatamente uma tendência comum a todos os livros didáticos ou aos livros didáticos de um mesmo idioma.

Acreditamos que essa visão da cultura condiz com a influência da abordagem comunicativa em todos os livros analisados, uma abordagem que, como vimos, visa a trabalhar a competência comunicativa do aprendiz, constituída tanto pelas competências gramatical e estratégica como pela competência sociolinguística, segundo a qual há uma relação estrita entre a língua e o contexto específico em que ela é usada (CANALE e SWAIN, 1980).

Quanto à abordagem cultural, é interessante notar que nos LDs italianos, após a abordagem pragmática, aquela de maior destaque é a abordagem turístico-folclórica, encontrando respaldo no que foi falado anteriormente: o tema de viagens, como vimos, recebe grande ênfase nos materiais e esse tema trata especialmente do turismo dentro da Itália. Nos LDs de inglês, essa abordagem também é adotada, mas em menor escala se comparados com os livros de italiano e concentrando-se não só em países de língua inglesa, mas também em outros países, como Itália e Tailândia.

Outra abordagem tratada com certa ênfase nos LDs de inglês, mas pouco considerada nos livros de italiano, é a erudita e das mídias, já que alguns livros trabalham tanto com a história de personalidades de relevo nas artes ou nas ciências como com a vida cotidiana de celebridades. Acreditamos que o uso de celebridades, normalmente – mas não necessariamente – ligadas ao mundo anglo-americano, tenha o objetivo de cativar o interesse dos alunos. A abordagem da cultura como curiosidade, que também é adotada em algumas partes desses LDs, possui o mesmo objetivo. Como admitiu um editor entrevistado por Gray (2002, p. 161), muitos livros contêm um ‘conteúdo aspiracional’, ou seja, “algo a que os alunos possam aspirar e que, portanto, seja de seu interesse e os motive”¹²⁰ (tradução nossa).

¹²⁰ “something to which students aspire to and therefore interests and motivates them”, no original.

d) O modo de apresentação da informação cultural e sua integração com a dimensão linguística

Quanto ao grau de autenticidade com o qual se tenta representar a realidade estrangeira, os livros dos dois idiomas parecem se comportar de maneira semelhante.

Em todo o corpus, notamos que houve certa preocupação dos autores em incluir textos autênticos em certo equilíbrio com os textos não autênticos. Os textos não autênticos são por vezes derivados das ciências sociais, oferecendo uma visão mais objetiva de algumas práticas culturais, e, outras vezes, são simplesmente textos escritos por outras pessoas, nos oferecendo um ponto de vista que não é o do autor e promovendo certa variedade de perspectivas dentro dos LDs.

Os textos costumam integrar as dimensões cultural e linguística, sendo que as atividades propostas tendem a pedir para que o aluno se foque tanto no conteúdo cultural como nos aspectos linguísticos dos textos.

As ilustrações de conteúdo cultural, por outro lado, são utilizadas de maneira diferente em cada livro, sendo que alguns livros preferem dar uma visão mais realista através das fotos, enquanto outros, mesmo utilizando desenhos, tentam sempre integrá-los à dimensão linguística. Não foi possível, portanto, perceber uma tendência em comum aos LDs analisados.

e) Interculturalidade

Do ponto de vista da interculturalidade, podemos notar quatro tendências que transcendem os idiomas dos LDs, não havendo, portanto, uma tendência dos livros italianos ou dos livros de inglês.

A primeira tendência se refere a uma abordagem consciente e sistemática da competência intercultural. Esse caso é representado pelo livro ESP, em que as autoras mencionam essa componente nas introduções aos livros do aluno e do professor, fazendo referência às diretrizes do CEFR. No livro, são incluídas atividades especiais que visam o trabalho com a competência intercultural dos alunos, desconstruindo estereótipos e apresentando perspectivas não convencionais sobre a cultura italiana. Embora a intenção das autoras em abordar a competência intercultural seja clara, nos pareceu que muitas atividades poderiam ser exploradas de maneira mais profunda, de forma a contemplar diversos *savoirs* do modelo de Byram (in BYRAM et al, 2002).

A segunda tendência é a dos livros que apresentam de fato algumas atividades em que a competência intercultural é abordada, mas esses exercícios não aparecem de forma sistemática nem podemos dizer, pelo que escrevem os autores, que os conteúdos são abordados de forma completamente planejada. Em LDN, por exemplo, os autores não fazem menção à abordagem intercultural e, ao longo do livro, raramente podemos notar atividades que se preocupam com esse aspecto. O mesmo pode-se dizer do livro de inglês NEF.

Os livros que se enquadram na terceira tendência são o italiano NPI e o americano II4. Nesses materiais os autores não mencionam seu interesse ou intenção em trabalhar com a competência intercultural dos alunos, que, aliás, nem é mencionada. Nos exercícios, contudo, há algumas atividades que favorecem a comparação entre a cultura fonte e a cultura alvo, o que poderia incentivar o aluno a assumir uma perspectiva mais reflexiva. Essas atividades, que aparecem até de maneira sistemática, nos pareceram bastante limitadas. Em NPI, no final das unidades, há duas ou três perguntas que convidam o aluno a falar como uma determinada prática cultural é realizada em seu país. As perguntas não incentivam diretamente a comparação entre a cultura do aluno e a cultura italiana, parecendo-nos, em muitos casos, perguntas que objetivam a personalização de certos assuntos e não uma verdadeira reflexão intercultural. O mesmo acontece em II4, onde, após apresentar assuntos como os pratos típicos do último dia do ano ou os meios de transportes mais utilizados pelos americanos para ir ao trabalho, sempre aparece a pergunta *and in your country?* (e no seu país?). Aqui também nos parece que não se queira realmente incentivar a comparação entre diferentes práticas culturais, mas se vise à personalização do assunto para a realidade do aluno.

A última tendência é a do livro NIO, em que a competência intercultural não é abordada de forma alguma. Nesse livro, as referências culturais são apresentadas de maneira informativa, normalmente através de um texto. Em seguida, o conteúdo apresentado é personalizado (como reforçam repetidamente os autores em sua introdução) através de perguntas como *How about you? What's your favourite food? What's your hero? What's your favourite sport?* (E você? Qual é sua comida favorita? Qual é seu herói? Qual é seu esporte favorito?), ou seja, perguntas que pedem para que o aluno expresse suas opiniões individuais e não reflita acerca dele mesmo como uma pessoa incluída em uma comunidade.

Como podemos ver, os LDs de italiano e de inglês possuem, de fato, algumas tendências diferentes ao representar certos aspectos da cultura. Podemos notar isso especialmente ao analisar os países representados, os temas abordados e os tipos de abordagens culturais (como a turística, muito presente nos LDs de italiano e a erudita e das mídias, mais presente nos LDs de inglês). Muitas tendências, contudo, são semelhantes, como a influência da abordagem comunicativa ou a atenção para a apresentação da cultura de maneira pragmática e funcional. Finalmente, sabemos que cada autor determina a maneira como representará a língua e a cultura alvo em seu LD, o que explica as diferenças que, como vimos, contradistinguem cada livro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo do trabalho, iremos traçar as considerações finais com base nos resultados obtidos e apresentados anteriormente e definir propostas para que estudos mais extensos e mais completos sejam conduzidos nessa área.

Desde o princípio, nos propusemos a entender como os LDs de inglês e de italiano abordam a dimensão cultural e se essa abordagem é feita de maneira diferente nos livros dos dois idiomas. Como já mencionamos, os motivos que levam os alunos a empreender o aprendizado desses dois idiomas são muito diferentes: por um lado, o aluno que busca o italiano normalmente possui uma conexão ou admiração forte pela Itália (CHIARINI, 2002); por outro lado, o aluno que busca aprender inglês o faz porque no mundo globalizado esse é o idioma que lhe permitirá comunicar-se com pessoas de todos os continentes. Possivelmente devido aos públicos alvo tão distintos, os livros também abordam a dimensão cultural de forma diferente. Os livros de italiano motivam os alunos promovendo (ou vendendo?) a Itália como um produto consumível: os monumentos, as galerias, as cidades, as praias, a gastronomia, etc.; os livros de inglês buscam motivar o aluno fazendo com que ele, ao dominar a *língua franca*, se sinta ‘cidadão do mundo’ e então aprenda sobre as tradições espanholas, as refeições tailandesas, as cidades coreanas, etc. Essa abordagem, não possuindo um fio condutor que ligue os tópicos abordados um ao outro, acaba assumindo um aspecto fragmentado.

Parece-nos, então, que nos LDs globais do inglês, prevalece o que Hall (1997, p. 78), chama de *pós-moderno global*, ou seja, uma visão de cultura que reflete “aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural”.

Essa visão fragmentada e efêmera da cultura apresentada nos LDs internacionais acaba muitas vezes sendo também superficial e criando ‘cidadãos do mundo’ que detêm um conhecimento ilusório sobre as peculiaridades das diversas culturas nacionais.

Ser ‘cidadão do mundo’, contudo, pode adquirir um significado importante quando se trata de uma escolha consciente e crítica, em que o aluno incorpora práticas e perspectivas de diversas comunidades com base no contexto em que se encontra. Ao conhecer uma nova cultura, portanto, o aluno entende quais são as práticas que se esperam nesse novo contexto, assim como quais são suas perspectivas e valores

subjacentes. Só ao ter uma visão mais profunda (apesar de nunca completa) do contexto que está conhecendo, poderá realmente ter sua identidade modificada pelos novos conhecimentos.

Para que os livros ajudem a transformar os alunos em ‘cidadãos do mundo’ conscientes, ou em ‘falantes interculturais’, é necessário que a dimensão cultural seja abordada de maneira mais (auto)reflexiva, levando os alunos a pensarem sobre as diferenças entre suas culturas nacionais e as outras, entendendo a complexidade e a fragmentação interna desse construto e evitando os estereótipos e os reducionismos. A cultura não deveria mais ser encarada como algo pronto e transmissível através de uma abordagem informativa, mas como um fenômeno em contínua mudança que só pode ser acessado através de uma abordagem mais formativa, que promova o questionamento e a discussão.

Infelizmente, esse tipo de abordagem ainda está longe de ser levado em séria consideração no momento de produção dos LDs de inglês e de italiano. O CEFR, com suas diretrizes, deu um passo importante nessa direção, e alguns (poucos) materiais estão começando a introduzir de maneira consciente o trabalho com a competência intercultural, como foi possível perceber no livro ESP, além do trabalho com competência comunicativa, que já vem se afirmando há tempo e está incluída na maioria dos LDs. Há, contudo, muito ainda a ser feito em direção à abordagem intercultural, tanto em termos de melhoria das atividades que promovem uma visão reflexiva da cultura, assim como em termos de sua inclusão sistemática ao longo dos LDs.

A esse respeito, gostaríamos de destacar que as atividades que trabalham a competência intercultural, quando incluídas, tendem a ser repetitivas, consistindo ou no trabalho com os ‘pré-conceitos’ dos alunos ou em perguntas que convidam o aluno a relacionar e comparar práticas da própria cultura com práticas da cultura alvo, o que constitui o *savoir comprendre*. Embora essas atividades sejam sem dúvida de extrema importância na abordagem intercultural, acreditamos que seria interessante promover exercícios que trabalhem também os outros *savoirs* do modelo de competência intercultural: o *savoir être*, através de atividades de *role-play* que convidem o aluno a se colocar na posição do outro; o *savoir apprendre/savoir faire*, através de outras atividades de simulação que permitam ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos; o *savoir s’engager*, através de discussões que levem os estudantes a tomar uma posição mais crítica sobre sua cultura e a cultura do outro, normalmente tendo

acesso às perspectivas das duas comunidades e aos processos históricos pelos quais passaram.

Embora nossa análise se foque nos LDs, tentando descrevê-los e apontando para algumas limitações que, na nossa opinião, podem ser sanadas, estamos cientes do fato que um único livro de texto nunca poderá abarcar todos os conteúdos culturais, os *savoirs* da competência intercultural, além de trabalhar de forma sistemática a língua, as estruturas, o vocabulário, as quatro habilidades etc. Nesse ponto, concordamos com Allwright (apud CORTAZZI e JIN, 1999, p. 210) quando diz que “todo o negócio do gerenciamento da aprendizagem de línguas é complexo demais para ser satisfatoriamente atendido por conjuntos de decisões pré-confeccionados como os materiais didáticos”¹²¹ (tradução nossa). Sabemos que os LDs possuem suas limitações intrínsecas, contudo acreditamos também que ainda se pode fazer muito para melhorar esse recurso didático tão difundido e presente nas salas de aula de LE.

No caso do inglês, por exemplo, acreditamos que a ideia do *global coursebook*, produzido para uso no mundo inteiro, realmente deixe pouco espaço para o trabalho de questões culturais de forma aprofundada. Talvez, como defendem Gray (2002) e Crystal (2010), esteja realmente na hora de produzir mais material ‘glocal’ que, não perdendo de vista o uso do inglês como língua global, consiga abordar a dimensão cultural de maneira menos fragmentada, promovendo um diálogo significativo e reflexivo entre a cultura do aluno e a cultura do outro.

Para o italiano, apesar de seu público reduzido, essa solução também poderia ser adotada, no intuito de evitar a ‘glorificação’ da cultura italiana e buscando uma identidade cultural mais profunda e significativa entre o aluno e a cultura alvo. Sabemos que a questão cultural, no caso do italiano, é uma das motivações principais que levam os alunos a estudar esse idioma, e acreditamos que os LDs devem sim incluir informações sobre a cultura, tanto a informal como a formal. O que esperaríamos, contudo, seria uma cobertura de vários aspectos da cultura, sem se concentrar meramente nos aspectos positivos ou nas regiões bem-sucedidas, mas tentando abarcar diferentes questões, como, por exemplo, a situação problemática da Itália no final do

¹²¹ “The whole business of the management of language learning is far too complex to be satisfactorily catered for by a pre-packaged set of decisions embodied in teaching materials”, no original

século XIX, quando muitos italianos resolveram emigrar para outros países, principalmente para as Américas.

Sabemos que, mesmo que os LDs ainda não trabalhem essas questões em profundidade, há muitos professores que o fazem, por exemplo colocando seus alunos em contato com a cultura alvo através de emails, programas de videoconferência ou de mensagens instantâneas. Por isso, se poderia argumentar que não é necessário que essas atividades sejam incluídas nos LDs se os professores já são preparados para enfrentar essas questões com outros recursos. Entretanto, pela nossa experiência em diversos cursos livres, podemos perceber que dificilmente a abordagem intercultural é sequer discutida ou mencionada nos programas de treinamento de professores e em sua formação continuada. É exatamente por isso que defendemos aqui a inclusão da dimensão cultural com um olhar para a competência intercultural dentro dos LDs, de forma a incentivar os professores para que abordem e discutam essa questão em sala de aula.

Nosso estudo, longe de ser exaustivo, se presta a diversos desenvolvimentos futuros que poderiam lançar mais luz sobre essa área. Em primeiro lugar, enxergamos as limitações de nosso estudo ao tomar em análise somente três LDs de cada idioma: essa pequena amostra não pode realmente nos ajudar a definir as tendências gerais do mercado no caso do italiano, e menos ainda no caso do inglês. Julgamos que seria interessante replicar o estudo levando em consideração um número maior de LDs, analisando não só os livros do aluno, como o material complementar que os acompanha.

Seria também interessante não se limitar ao estudo de LDs de nível A1, mas considerar os níveis mais avançados, para perceber se o tratamento da cultura é sempre o mesmo nos vários livros da mesma série ou se muda e se enriquece à medida que os alunos adquirem mais conhecimentos linguísticos.

Finalmente, já que a sala de aula de LE é composta principalmente por seus alunos e professores, e não pelos LDs ali adotados, julgamos que seria enriquecedor para um estudo desse tipo incluir o ponto de vista desses componentes, através de entrevistas ou questionários em que docentes e discentes pudessem manifestar suas opiniões acerca da importância da dimensão cultural na sala de aula e da relevância do desenvolvimento da competência intercultural nos dias de hoje.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREIZAGA, Elisabet. El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. **Cultura y Educación**, Vol.14, No. 2, Pág.161-175, 2002.
- AREIZAGA, Elisabet; GÓMEZ, Inés; IBARRA, Ernesto. El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. **Revista de Psicodidáctica**, Vol. 10, No. 2, Pág. 27-46, 2005.
- BALBONI, P. E. **Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse**. Torino: UTET Libreria, 2002.
- BERRUTO, G. **Sociolinguistica dell'Italiano Contemporaneo**. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997.
- BLOCK, David; CAMERON, Deborah. **Globalization and language teaching**. New York: Routledge, 2002.
- BLOCK, David. **The social turn in second language acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.
- BROOKS, Nelson. Culture in the classroom. In: VALDES, Joyce Merrill (Org.). **Culture Bound**. Cambridge: CUP, 1986. Cap. No. 12, pág. 123-129.
- BRUZ, I.M. Material didático de língua inglesa: uma análise sobre as relações sócio-culturais. *Revista X*, Curitiba, v. 2, n.1, 2011a. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/index>>. Último acesso em 11 fev. 2013.
- BRUZ, I. M. Livros didáticos de língua inglesa: uma reflexão sobre a interação em sala de aula. *Eletras*, Curitiba, v.23, n. 23, dez. 2011b. Disponível em: < <http://www.utp.br/eletras> >. Último acesso em 11 fev. 2013.
- BRUZ, I. M. Análise de livros didáticos de lingual inglesa sob o viés da interculturalidade. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, 2002.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Vol I, No. 47, Pág..1-47, 1980.
- CAON, Fabio; RUTKA, Sonia. **La língua in gioco: Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2**. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.
- CHIARINI, Ana Maria. A língua italiana entre a comunicação e o sonho: algumas implicações. In: CONVEGNO INTERNAZIONALE DI AMERICANISTICA, XXIV, 6, 7 e 8 de agosto 2002, São Paulo. **Anais**. P. 605-610.

CONSELHO DA EUROPA, **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: < http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf>. Último acesso em 11 fev. 2013.

CONSELHO DA EUROPA, **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa, 2001.

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, Eli (Org.). **Culture in Second Language Teaching and Learning**. Cambridge: CUP, 1999. Cap. No. 11, pág.196-219.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. 1ª ed. Oxford: OUP, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRYSTAL, David. New Englishes: going local in Brazil. **Braz-tesol newsletter**, issue 2, p. 12-13, abril 2010.

DE MAURO, Tullio; VEDOVELLI, Massimo. La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione: problemi istituzionali e sociolinguistici – La prospettiva degli anni '90. In: CENTRO STUDI EMIGRAZIONE. **La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione – Retrospectiva storico-istituzionale e attualità**. Roma: Centro Studi Emigrazione, 1996.

EAGLETON, Terry. **The idea of culture**. Malden: Blackwell Publishers, 2000.

EK, J.A. Van e TRIM, J.L.M. (1991) **Threshold Level 1990**. Cambridge: CUP, 1991.

FOLEY, William A. *Anthropological Linguistics. An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GARCÍA, M. del C. M. La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de Bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural. 2000. 736f. Tese (Doutorado) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Jaén, Jaén. 2000.

GRAY, John. The global coursebook in English Language Teaching. In: BLOCK, David; CAMERON, Deborah. **Globalization and Language Teaching**. New York: Routledge, 2002. Cap. N. 9, pág. 151-167.

GUEST, M. A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, Oxford, v. 56, n.2, abr. 2002. Disponível em < <http://eltj.oxfordjournals.org> >. Último acesso em 11 fev. 2013.

GUMPERZ, John J. The Linguistic and Cultural Relativity of Conversational Inference. In: _____; LEVINSON, Stephen C. **Rethinking Linguistic Relativity**. Cambridge: CUP, 1996. Cap. No 12, pág. 374-406.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HARDY, Thomas. Language and culture: Teaching methods and materials. *Teaching English Now*, Keio, Vol. 6, 2004. Disponível online: <<http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/pdf/ten006/010.pdf>>. Último acesso em 28 jan. 2012.

HYMES, Dell. Models of Interaction of Language and Social Life. In: GUMPERZ, John J, _____. **Directions in Sociolinguistics**. The Ethnography of Communication. New York: Basil Blackwell, 1986, 35-71.

JANZEN, E. H. Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 20, 2002. Disponível online: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/index>>. Último acesso em 11 fev. 2013.

JOHNSON, Marysia. **A philosophy of second language acquisition**. New Haven: Yale University Press, 2004.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 1998.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. 1a ed. Oxford: OUP, 1994.

LADO, Robert. How to compare two cultures. In: VALDES, Joyce Merrill (Org.). **Culture Bound**. Cambridge: CUP, 1986. Cap. No. 5, pág. 52-63.

LANGE, Kristin. Perspectives on Intercultural Competence: A textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes. Berlin: Freie Universität, 2011. 55f. Dissertação – Fachdidaktik Englisch, Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften, Institut für Englische Philologie, Frei Universität, Berlin, 2011.

MORAN, Patrick R. **Teaching Culture: Perspectives in practice**. 1a ed. Boston: Heinle&Heinle, 2003.

PALMER, Gary B. **Toward a Theory of Cultural Linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1996. P.170-221.

PEDROSO, S. F. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism alive and kicking: US and UK policy to promote English language teaching expertise around the world is undermining multilingualism and education opportunities. *The Guardian Weekly*, Londres, 13 mar. 2012. Disponível online: <<http://www.guardian.co.uk/education/2012/mar/13/linguistic-imperialism-english-language-teaching>>. Último acesso em 11 fev. 2013.

RAMIREZ, Arnulfo G.; HALL, Joan Kelly. Language Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. **The Modern Language Journal**, Vol. 74, No. 1, Pág. 48-65, 1990.

ROBERTSON, Roland. Comments on the "Global Triad" and "Glocalization". In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GLOBALIZATION AND INDIGENOUS CULTURE, 10-12 de janeiro 1996, Kokugakuin University. Globalization and Indigenous Culture. Tokyo,

Institute for Japanese Culture and Classics
Kokugakuin University, 1997. Disponível online:
<<http://www2.kokugakuin.ac.jp/ijcc/wp/global/15robertson.html>>. Último acesso em 04 fev. 2012.

SANTIPOLO, Marco. **Dalla Sociolinguistica alla Glottodidattica**. Torino: UTET, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados** vol. 2 n. 2, São Paulo, 1988

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The Ethnography of Communication: an introduction**. Malden, Ma: Basil Blackwell, 2003.

SCAGLIOSO, Cosimo. “Contesti culturali, continuità educativa, bilinguismo.” In: BALBONI, Paolo. **Educazione bilingue**. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.

SCHOLES, Jack. Interview with David Crystal. **New Routes**, #41, p. 10-12, maio 2010.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In GINGRAS, Rosario C. **Second Language-acquisition & foreign language teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p.27-49

SEIDLHOFER, Bárbara. The Global Spread of English. In: _____. **Controversies in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 2003. Cap. No. 1, pág. 7-75.

SI THANG KIET HO. Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, Singapore, Vol. 6, No. 1, pág. 63-76, 2009.

SPENCER-OATEY, Helen. **Culturally Speaking**. New York: Continuum International Publishing Group, 2004.

TRIM, John. **Breakthrough Manuscrito**. Disponível em:
<http://www.englishprofile.org/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=92>. Último acesso em 11 fev. 2013.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society: 1780-1950**. Londres: Chatto and Windus, 1960.

WHORF, Benjamin Lee. The relation of habitual thought and behaviour to language. In: _____, Benjamin Lee. **Language, Thought and Reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf**. Boston: Technology press of M.I.T., 1956, pág. 134-159.

Obras Analisadas

CONFORTI, Corrado; CUSIMANO, Linda. **Nuovo Linea Diretta 1a: Corso di italiano per principianti**. Perugia: Guerra Edizioni, 2005a.

_____. **Nuovo Linea Diretta 1a: Corso di italiano per principianti - Guida per l'insegnante**. Perugia: Guerra Edizioni, 2005b.

KAY, Sue; JONES, Vaughan. **New Inside Out: Beginner Student's Book**. Macmillan, 2007.

KAY, Sue; JONES, Vaughan; GOMM, Helena; SEYMOUR, David; BROWN, Caroline; DAWSON, Chris. **New Inside Out: Beginner Student's Book**. Macmillan, 2007.

MARIN, T.; MAGNELLI, S. **Nuovo Progetto Italiano 1**. Roma: Edilingua, 2009.

_____. **Nuovo Progetto Italiano 1: Guida per l'insegnante**. Roma, Edilingua, 2010. Disponível online: <<http://www.edilingua.it>>. Último acesso em 11 fev. 2013.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **New English File: Beginner Student's Book**. Oxford: OUP, 2009.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; HUDSON, Jane; HAMILTON, Gill; JAY, David. **New English File: Beginner Teacher's Book**. Oxford: OUP, 2009.

RICHARDS, Jack C. **New Interchange Fourth Edition: Intro Student's Book**. Hong Kong: Cambridge University Press, 2013.

_____. **New Interchange Fourth Edition: Intro Teacher's Book**. Hong Kong: Cambridge University Press, 2013

ZIGLIO, Luciana; RIZZO, Giovanna. **Espresso 1: Corso di italiano 1**, Firenze: Alma Edizioni, 2008.

ZIGLIO, Luciana. **Espresso 1: Corso di italiano 1 - Guida per l'insegnante**. Firenze: Alma Edizioni, 2009.

ANEXOS

ANEXO I

Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

ou CEFR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 158)

	ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
C1	É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
B2	É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.
	Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
B1	Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.
	Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloquções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.
A2	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.
	É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.