

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS VERNÁCULAS E ESTRANGEIRAS

FERNANDA WACLAWIK

**A IDENTIDADE E A CULTURA ESTADUNIDENSE REPRESENTADAS NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO**

PONTA GROSSA – PR.

2011

FERNANDA WACLAWIK

**A IDENTIDADE E A CULTURA ESTADUNIDENSE REPRESENTADAS NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Graduada em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguística Aplicada.

Orientador(a): Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

Ponta Grossa – PR

2011

Dedico este trabalho ao meu SENHOR.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu SENHOR, por todos os seus planos em minha vida e por nunca ter me deixado desistir no maior dos obstáculos, pois sempre estive ao meu lado. E com certeza, pelos seus ensinamentos, que jamais poderão ser superados. Agradeço também por DEUS ter disponibilizado todo o material e recurso necessário para esta pesquisa e por ter ministrado em minha vida através de pessoas abençoadas que ELE colocou em meu caminho.

Depois agradeço ao meu namorado Jonathan pela paciência e compreensão, devido ao longo tempo que esta pesquisa demorou a ser concluída e pelo seu auxílio nas traduções de artigos e citações e também a correção do *abstract*.

Agradeço também a minha mãe por acreditar e mostrar-me que o estudo deve ser uma das principais prioridades em nossas vidas e por todos os dias que ela repetiu incansavelmente a alegria e o orgulho que habita em seu coração ao lembrar que sua filha é professora.

Ao meu pai e ao meu irmão, que nunca deixaram de torcer pela minha vitória.

À Professora Aparecida de Jesus Ferreira, primeiramente, por ter aceitado em orientar o meu trabalho e também por sua paciência, atenção e comprometimento no decorrer deste ano. Não posso deixar de ressaltar o quão grata sou pelo fato dela ter compartilhado o seu conhecimento, tanto no grupo de estudos quanto nas orientações e também por todo o material de pesquisa disponibilizado.

À minha banca examinadora, Professora Thaisa de Andrade Jamoussi e Professora Cloris Porto Torquato, por terem aceitado o convite para a avaliação da minha pesquisa e juntamente com elas agradeço a todos os professores que lecionaram no período de 2008 a 2011 para a turma VA, pela dedicação, pelo comprometimento e também por compartilhar o seu conhecimento.

À minha colega, Paula Starke e a sua mãe Norma Starke por disponibilizarem a série Keep in Mind, e toda a turma que me acompanhou nesses quatro anos.

A todos os membros da minha família e aos meus amigos que celebraram comigo desde o início do curso até a conclusão do mesmo.

E à equipe Excellent Global (coordenadores, colegas e alunos) pela oportunidade de trabalho que me foi dada já no primeiro ano do curso e por terem acreditado no meu trabalho.

**Compilar nossas tradições e histórias orais ou escritas dará aos  
nossos filhos identificação com sua herança cristã.**

Charlene Kaemmerling.

## RESUMO

WACLAWIK, Fernanda. **A Identidade e a Cultura Estadunidense Representadas no Livro Didático de Língua Inglesa e suas Implicações no Ensino**. 2011. n° 70p. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Português/Inglês), Ponta Grossa, 2011.

Orientador(a): Aparecida de Jesus Ferreira

Este trabalho de pesquisa foi realizado com o objetivo de apresentar um estudo sobre como as questões referentes à identidade e à cultura estadunidense têm sido apresentadas no livro didático de língua inglesa. Para a efetivação da análise, dividi a pesquisa em três capítulos: no primeiro capítulo aponto, primeiramente, um estudo sobre história do livro didático de língua inglesa, suas principais mudanças e contribuições para o ensino (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1989; PARANÁ, 2008; TÍLIO, 2008; VILAÇA, 2009; PAIVA, 2009a), depois os principais elementos que compõem a identidade (POLLAK, 1992; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) e a relação entre o ensino de língua estrangeira, cultura e identidade (KRAMSCH, 1996; BRASIL, 1998; FERREIRA, 2000; SÁRDI, 2002; ASSIS-PETERSON e COX, 2007). O segundo capítulo é composto pela metodologia de pesquisa utilizada na análise do objeto de estudo (livro didático *Keep in Mind* 6°, 7°, 8° e 9°) e está subdividido em Plano Nacional do Livro Didático de Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 2011), Metodologia Qualitativa (ANDRÉ, 1995), Análise Documental (LÜDKE E MENGA, 1986), Análise de Conteúdo (MORAES 1999), Descrição do Livro Didático *Keep in Mind* (BRASIL, 2011) e a Descrição do foco de análise: figuras (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008). Por fim, o terceiro e último capítulo aponta os resultados obtidos e as respectivas análises dentro de cada categoria, datas festivas, comida (NEW YORK TIMES, 2001; GALLUP, 2010), lugares (BRASIL, 1998; KERBER, SCHEMES e PUHL, 2008), ícones (bandeiras, brasões, mapas...) (FERREIRA, 2000; KERBER, SCHEMES e PUHL, 2008; TÍLIO, 2008) e escola (COSTA e PIRES, 2007; MENEZES, 2011). A partir dos resultados obtidos se pode afirmar que, nas categorias selecionadas e nas imagens estudadas, a identidade e a cultura estadunidense são bem representadas, entretanto o professor deve assumir um caráter desmistificador da superioridade da cultura estadunidense perante a brasileira, pois nenhuma cultura é melhor ou pior que a outra (FERREIRA, 2000) e, para isso, as atividades devem ser complementadas com discussões, debates (FERREIRA, 2000) e outros trabalhos, até mesmo interdisciplinares, pois, como afirma Silva (2000, p. 73), é necessária uma “pedagogia crítica e questionadora”.

**Palavras-chave:** Livro didático. Identidade. Cultura. Ensino.

## ABSTRACT

WACLAWIK, Fernanda. **The American Identity and Culture Represented in the English Textbook and their Implication in the Education**. 2011. n° 70p. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Português/Inglês), Ponta Grossa, 2011.

Orientador (a): Aparecida de Jesus Ferreira

This project was developed aiming to show a study on how the matters about American Identity and Culture have been presented in the English Textbook. To realize the analysis I divided it into three chapters: in the first chapter, firstly, I indicate a study about the history of English Textbook and its main changes and contributions to education (FREITAG, MOTTA E COSTA, 1989; PARANÁ, 2008; TÍLIO, 2008; VILAÇA, 2009; PAIVA, 2009a), the main elements that compose the identity (POLLAK, 1992; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) and the relation among foreign language teaching, culture and identity (KRAMSCH, 1996; BRASIL, 1998; FERREIRA, 2000; SÁRDI, 2002; ASSIS-PETERSON AND COX, 2007). The second chapter is composed using the research methodology that was used to analyze the study object (*Keep in Mind* textbook 6°, 7°, 8° e 9°), the research is subdivided in Plano Nacional do Livro Didático de Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 2011), qualitative methodology (ANDRÉ, 1995), documental analysis (LÜDKE E MENGA, 1986), content analysis (MORAES 1999), description of *Keep in Mind* Textbook (BRASIL, 2011) and the description of focus of analysis: pictures (TONELLI AND QUEVEDO-CAMARGO, 2008). Lastly the third and last chapter shows the obtained results and the respective analysis in each category, celebrations, food (NEW YORK TIMES, 2001; GALLUP, 2010), places (BRASIL, 1998; KERBER, SCHEMES E PUHL, 2008) icons (flags, blazons, maps...) (FERREIRA, 2000; KERBER, SCHEMES AND PUHL, 2008, TÍLIO, 2008) and school (Costa e Pires, 2007; MENEZES, 2011). Through the obtained results it was possible to affirm that in the selected categories and in the studied pictures the American Identity and Culture are well represented, nevertheless, the teacher has to take on a demystified character of American culture supremacy in front of Brazilian culture, because none of them are better or worse than the others (FERREIRA, 2000), and to do it the activities must be complemented with discussions, debates (FERREIRA, 2000) and other works, even interdisciplinary, because as Silva (2000, p. 73) affirms it's needed a "critical and questioning pedagogy".

**Keywords:** Textbook. Identity. Culture. Education.



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
JUSTIFICATIVA.....	14
OBJETIVO GERAL.....	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
PERGUNTAS DE PESQUISA.....	15
<b>CAPÍTULO I – LIVRO DIDÁTICO, IDENTIDADE E CULTURA.....</b>	<b>17</b>
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1. HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA.....	17
1.2. IDENTIDADE.....	24
1.2.1. Identidade, Cultura e Ensino.....	30
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
2.1. PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	37
2.2. METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA.....	39
2.3. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	40
2.4. ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	40
2.5. DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: "KEEP IN MIND".....	40
2.6. DESCRIÇÃO DO FOCO DA ANÁLISE: FIGURAS.....	43
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>46</b>
3.1. TEMAS DO QUE SERÃO ANALISADOS.....	46
3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
3.2.1. Dados Numéricos.....	46
3.2.2. Análise e Estudo dos Dados Numéricos.....	47
3.2.2.1. Datas Festivas.....	48
3.2.2.2. Comida.....	52
3.2.2.3. Lugares.....	54
3.2.2.4. Ícones (bandeira, brasões, mapas.....)	60
3.2.2.5. Escola.....	62
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>65</b>



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	<i>Thanksgiving</i> .....	49
Figura 2 -	Sanduiche.....	52
Figura 3 -	Vocabulário de Comida.....	53
Figura 4 -	Nova Iorque.....	56
Figura 5 -	Parques de Diversões.....	58
Figura 6 -	Vocabulário de Parques de Diversões.....	59
Figura 7 -	Estátua da Liberdade.....	61
Figura 8 -	A Questão do Uniforme Escolar.....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Livros Didáticos.....	20
Quadro 2 -	<i>Keep in Mind</i> – 6° ano.....	41
Quadro 3 -	<i>Keep in Mind</i> – 7° ano.....	42
Quadro 4 -	<i>Keep in Mind</i> – 8° ano.....	42
Quadro 5 -	<i>Keep in Mind</i> – 9° ano.....	43
Quadro 6 -	Resultado Final.....	47

## LISTA DE SIGLAS

DCE – LEM	Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna
LD	Livro Didático
LD – LEM	Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna
LD de LI	Livro Didático de Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs – PL	Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural
PNLD – EM	Plano Nacional do Livro Didático – Ensino Médio
PNLD – LEM	Plano Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna
SEF	Secretária de Educação Fundamental

## INTRODUÇÃO

Após quatro anos de estudos na área da educação, especificamente em línguas – português e inglês –, muitos dos meus conceitos sobre o ensino foram transformados. Transformados, sim, pois, assim como boa parte dos meus colegas do ensino fundamental e médio, eu compartilhava a falsa ideia de que o ensino se restringia somente a conhecer os principais elementos constituintes de cada matéria, sem um envolvimento social significativo. Vale dizer que eu acreditava fielmente que saber a língua materna era dominar somente e exclusivamente a forma “padrão”. Assim, portanto, não saber a variação normativa ao todo era não saber falar português. Da mesma forma, ao referir-me ao ensino de inglês, julgava que, para falar uma segunda língua, era necessário espelhar-me no nativo, até mesmo numa tentativa de ocultação da minha própria identidade.

Vale registrar, contudo, o fato de maior preocupação não é o uso dessa minha concepção “precipitada” por leigos. A preocupação realmente está no uso dessa concepção por professores e pedagogos, sendo que isso, infelizmente, ocorre. Não há a necessidade de estudos e pesquisas quantitativas para saber quantos educadores acreditam que é necessário ensinar todas as nomenclaturas do português ou que, para falar inglês, seja necessário ocultar o meu sotaque. Basta olharmos para o nosso passado, tanto distante quanto recente, e iremos identificar a aplicação do conceito de língua como algo acabado e sem variações.

Outros dois fatores preocupantes são duas crenças, a de que livro didático significa plano de aula e a de que o livro didático é “neutro” e, portanto, não traz alguma ideologia por detrás de seus textos e de suas imagens. Como educadora, confesso que já obtive conclusões precipitadas sobre o uso do livro em sala e até mesmo sobre a elaboração de planos de aula. No que diz respeito às imagens, suportava a trágica ideia de que as imagens têm algo a nos dizer, mas muito pouco.

Ao ingressar no Grupo de Estudos "Identidades Sociais e Linguagem", na Universidade Estadual de Ponta Grossa, coordenado pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, não só aprofundei meus estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras como ainda complementei a minha formação como educadora,

passando a ver o livro didático não mais como um “detentor” do conteúdo a ser ensinado, mas, sim, como um recurso a ser utilizado em sala de aula.

Assim, portanto, realizei este estudo não somente para ampliar ainda mais o meu conhecimento sobre livros-texto e o seu uso em sala, mas com o intuito de fomentar o interesse em demais educadores e/ou estudiosos para continuar a desvendar esse rico material.

## JUSTIFICATIVA

De acordo com a grande exigência do mercado mundial pela fluência em uma segunda língua, na maior parte dos casos a exigência é voltada para a aquisição da língua inglesa. Muitos estudos têm sido realizados para tentar encontrar o melhor método para o aprendizado efetivo, isto é, sem ser apenas um processo expositivo. É importante ressaltar que o objetivo fundamental do ensino de língua estrangeira no Brasil é formar alunos que se tornem cidadãos (BRASIL, 2006). Nesse caso, diante desse objetivo, também o livro didático é responsável por colaborar na construção do cidadão crítico e reflexivo (BRASIL, 2011). Isso ocorre porque o ensino é, normalmente, realizado com o apoio de um livro didático, pois este é um dos principais materiais disponíveis para o ensino de língua estrangeira (TÍLIO, 2008; HOLDEN & ROGERS, 2002; FREITAS, 2008 apud VILAÇA, 2009). Dada essa generalizada participação dos livros didáticos no ensino de línguas estrangeiras, são de extrema importância pesquisas voltadas para os livros-texto utilizados.

Torna-se ainda mais relevante um estudo sobre questões de diferenças entre identidades e culturas dentro do livro, pois, a atual população brasileira é composta por inúmeras identidades e culturas distintas (BRASIL, 1998), que estão em contato diariamente e em constantes transformações (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). Vale também um estudo sobre a influência que as identidades e culturas expostas no material didático podem ter sobre a aquisição da língua estrangeira, pois é através de suas línguas que as diferentes culturas são perpetuadas (KRAMSCH, 1996).

## OBJETIVO GERAL

Neste trabalho será feita uma análise crítica e minuciosa de uma das coleções de livros didáticos selecionados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna (PNLD - LEM 2011). A coleção selecionada é *Keep in Mind*, coleção que abrange os quatro anos do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos).

A análise irá focar, principalmente, a investigação de como o material tem apresentado questões referentes à identidade e à cultura estrangeira através das imagens e entender de que forma os elementos constituintes da cultura e da identidade de um determinado grupo podem interferir ou não na aquisição da língua estrangeira.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para melhor alcançar a realização do objetivo geral, inicialmente se pretende adotar os seguintes procedimentos de pesquisa mais específicos:

- apresentar um panorama do histórico do livro didático de língua inglesa no Brasil e suas principais contribuições no ensino de língua estrangeira;
- revisar os principais conceitos de identidade e a relação entre identidade, cultura e ensino;
- analisar como as questões referentes à identidade e à cultura estadunidense estão expostas no livro didático através das imagens e de que forma isso pode ou não interferir no ensino.

## PERGUNTAS DE PESQUISA



Uma vez realizados os procedimentos específicos anunciados, e eventuais outros que se façam necessários, pretende-se estar apto a responder aos seguintes questionamentos:

- Quais foram as transformações mais significativas que os livros didáticos de língua inglesa sofreram ao longo de sua história e quais foram suas principais contribuições para o ensino de língua estrangeira?
- Quais são os principais elementos constituintes da identidade e qual é a relação entre identidade, cultura e ensino?
- Como a identidade e a cultura estadunidense têm sido apresentadas no livro didático através das imagens e de que forma isso pode ou não interferir no ensino?

O presente trabalho está subdividido em três capítulos, são eles: (1) Livro Didático, Identidade e Cultura; (2) Metodologia de Pesquisa; (3) Análise e Discussão dos Dados.

O capítulo *Livro Didático, Identidade e Cultura* apresenta uma sequência de pesquisas feitas sobre o histórico do livro didático, identidade e identidade e cultura no ensino. As pesquisas estão separadas em três grandes tópicos: (1) Livro Didático, o qual traz estudos sobre a história do livro didático de língua estrangeira, especificamente, inglês, e as principais contribuições dos materiais citados para o ensino. O próximo tópico, (2) Identidade, apresenta as principais características da identidade, bem como seus principais elementos constituintes e a sua importância social. Por fim, o último tópico (3) Identidade, Cultura e Ensino, faz uma reflexão sobre a importância do trabalho das temáticas, cultura e identidade, em sala de aula.

O segundo capítulo – *Metodologia de Pesquisa* – consiste no detalhamento de como as análises foram realizadas e na descrição do objeto de estudo. Nesse capítulo também está presente uma síntese do Plano Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna.

O último capítulo – *Análise e Discussão dos Dados* – é composto pelas categorias estudadas no objeto: datas festivas, comida, lugares, ícones e escola. Em decorrência dos resultados obtidos a partir da análise do livro didático em cada categoria, apresento também algumas sugestões para o aprimoramento das atividades analisadas.

# CAPÍTULO 1 – LIVRO DIDÁTICO, IDENTIDADE E CULTURA

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na primeira seção apresento o histórico do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna (doravante LD – LEM), através do processo de produção do material e seus principais representantes, com os seguintes suportes teóricos: Freitag; Motta e Costa (1989), Brasil (1998), Ferreira (2000), Tílio (2008), Vilaça (2009), Paiva (2009a), Paiva (2009b), Farias e Ferreira (2010) e Brasil (2011).

Na segunda seção apresento os conceitos de identidade, seguindo os estudos de Pollak (1992), Silva (2000), Woodward (2000), Valença (2005) e Bock (2004). Por fim, na terceira seção, trago a discussão acerca de identidade, cultura e ensino com os aportes teóricos de Pollak (1992), Kramsch (1996), Brasil (1998), Ferreira (2000), Silva (2000), Woodward (2000), Sárdi (2002), Assis-Peterson e Cox (2007), Tílio (2008), Silva (2006) e Kalva e Ferreira (2011).

### 1.1. HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Segundo os dados expostos pelo Ministério da Educação (2011), após a implantação do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (doravante PNLD - EM) em 2004, o número de escolas com acesso ao livro didático (doravante LD) têm aumentado, pois um dos objetivos do programa (PNLD – EM) é a universalização do material (BRASIL, 2011, sp.)

Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática. (BRASIL, 2011, sp.).

No decorrer dos últimos anos o LD passou a ser o centro das atenções e tem sido debatido por muitos especialistas (TÍLIO, 2008; VILAÇA, 2009; RIBEIRO, 2010; TORTATO, 2010; e FARIAS e FERREIRA, 2010). O LD também tem chamado a atenção de estudiosos (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989; PAIVA, 2009a) no que diz respeito à sua história de produção.

De acordo com os estudos realizados por Freitag; Motta e Costa (1989), a história do LD no Brasil está diretamente relacionada com a sua política de implantação:

Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 11).

E é somente a partir dos anos 1930 que foi propagada uma “política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 12). Assim, portanto, foi a partir dessa mesma década que começou a história do LD no Brasil (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Entretanto, só alguns anos depois é que o LD foi definido, e isso ocorreu através de decreto federal de 1938 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989):

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (Oliveira, A. L., 1980, p. 13 apud FREITAG, MOTTA e COSTA, 1989, p. 12 e 13).

Se, contudo, o próprio processo de implantação do LD no Brasil foi lento e tardio, quando se trata do livro didático de língua inglesa (doravante LD de LI), o processo foi ainda mais lento (PAIVA, 2009a). Assim, para compreender melhor o processo de implantação do LD de LI no Estado brasileiro, faz-se necessária, primeiramente, uma breve retomada do histórico de uso do material no mundo, e o fazemos de acordo com as pesquisas realizadas por Paiva (2009a), pesquisas que foram embasadas em Kelly (1969) e em Howat (1984).

Na história do Ocidente, desde a Antiguidade, o *volumen* e o *codex* foram os primeiros protótipos de livros, sendo que o primeiro era composto por “várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo” e o segundo, considerado como substituto do *volumen*, surgiu em meados do século II d.C. (MELLO Jr., 2000 apud PAIVA, 2009a, sp.) e “[...] aproximava-se mais do livro atual, com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas” (Paiva, 2009a, sp.). Os livros propriamente ditos só foram produzidos em série a partir do século XV, com o surgimento da imprensa (PAIVA, 2009a).

Segundo Paiva (2009a), os primeiros LDs de LI eram escassos, portanto muitas aulas eram realizadas através dos diálogos e de ditados e a escolha do material era feito de acordo com a disponibilidade do mesmo. Portanto, “era comum encontrar uma sala de aula em que os alunos possuíam livros com livros diferentes” (PAIVA, 2009a, sp.). “Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical, tendo como referência a língua escrita” (PAIVA, 2009a, sp.).

Com a divulgação do livro, tornou-se também popular o método de tradução (KELLY, 1969, p. 260 apud PAIVA, 2009a, sp.), também conhecido como método de gramática escolar (HOWAT, 1984, p. 131 apud PAIVA, 2009a, sp.). Segundo os estudos de Howat, o ensino de gramática e tradução já era subentendido e, portanto, não era inovador (Paiva, 2009a), “pois o ensino de línguas, até então, tinha por objetivo a leitura e a interpretação de textos com o auxílio de dicionários [e a inovação estava] no fato de tornar a aprendizagem de línguas mais fácil” (PAIVA, 2009a, sp.).

A característica principal desse tipo de material, ainda segundo Howat (1984), foi a substituição dos textos tradicionais por frases exemplificatórias. Essas frases, usadas para praticar a língua, exemplificavam a gramática de forma clara e em um nível de dificuldade seqüenciado. Cada lição apresentava um ou dois pontos gramaticais, uma pequena lista de vocabulário e alguns exemplos práticos para traduzir. (PAIVA, 2009a, sp.).

No Brasil, no início do século XX, o LD, mesmo ainda sendo voltado para a gramática e a tradução, já apresentava uma visível “[...] tentativa de tornar o ensino de línguas mais próximo da realidade do aluno” (PAIVA, 2009a, sp.). Porém, entre os livros analisados por Paiva (2009a) a pesquisadora observou que, ao mesmo

tempo que, eles apresentam uma “evolução”, os materiais também carregam fortes resquícios do passado. Entre os dois livros *A Gramática da Língua Inglesa* (1940 – 34ª edição) e o *The English Gymnasial* (1937 – 3ª edição), a pesquisadora salienta que eles “[...] ainda têm como foco o ensino da forma. O conceito de língua é ainda o de um conjunto de regras gramaticais, mas passa a incluir também a dimensão fonológica” (PAIVA, 2009a, sp.). Isso está melhor exemplificado pelo quadro abaixo:

<b>Livro Didático</b>	<b>Composto por</b>	<b>Influências do Passado</b>
<i>A Gramática da Língua Inglesa</i> (1940)	Lista de palavras com a tradução, conjugações verbais e exercícios de tradução e versão. E também traz frases coloquiais.	Aborda frases preconceituosas, referentes à escravidão do século posterior.
<i>The English Gymnasial</i> (1937)	Inserção de transcrições fonéticas e exercícios de correção de frases.	

Quadro 1 - Livros Didáticos

Fonte: ADAPTADO de PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **História do material didático**. 2009a. 30 p. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011. 17:30.

Notas: As informações contidas no Quadro - 1 foram retiradas dos estudos feitos por Paiva (2009a, sp.), entretanto a organização do quadro acima foi realizada por mim.

A pesquisadora chama a atenção para o livro *An English Method* (1939 - 12ª edição), livro que trouxe uma mudança na concepção de língua, mesmo que este ainda trabalhava com as estruturas gramaticais. A língua é vista “[...] como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética” (PAIVA, 2009a, sp.). E as atividades também “[...] envolvem gêneros diversos: poemas, trovinhas, charadas, provérbios, piadas, lista de lavanderia, mini conto, receita, fábula, textos descritivos, tabela” (PAIVA, 2009a, sp.). Atualmente o trabalho com gêneros textuais é considerado como uma atividade fundamental dentro da sala de aula nas escolas públicas do Paraná, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (2008) – (doravante DCE – LEM):

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. (PARANÁ, 2008, p. 58).

Paiva (2009a) aponta que o LD acima mencionado também apresenta outras importantes características, como as transcrições fonéticas, pois “o conceito de leitura era o de leitura oral” (Paiva, 2009a), dicas para conversação e não traz a prática com a tradução em atividades, exceto pelo vocabulário. A pesquisadora aponta, entretanto, que a mudança mais significativa que o livro apresenta é a associação do material escrito à tecnologia sonora com o intuito de estimular a independência do aluno (Paiva, 2009a): “Esse livro parece inaugurar, no Brasil, o uso de material gravado e é uma prova de que o material didático, muitas vezes, ultrapassava os pressupostos metodológicos da época” (PAIVA, 2009a, sp.). O próprio autor, Padre Julio Albino Pinheiro, afirma: “Basta collocar o disco num gramophone, e ouvir-se-hão os exemplos dos symbolos a pag. 2 e 3. No verso do mesmo disco estão também gravadas as lições das paginas 20 e 34”. (PAIVA, 2009a, sp.).

Extrapolando o uso de LD na sala de aula, foi a partir de 1901 na Europa que começou o incentivo ao uso de materiais de áudio associados à língua (PAIVA 2009a). Esse incentivo começou com o cilindro fonográfico de lata. “Depois vieram os cassettes, CDs, CD-roms, e agora a internet” (PAIVA, 2009a, sp.).

Paiva (2009a) menciona que os livros começaram a focar na língua falada a partir do final da década de 1940. Como mostra a coleção de livros importados *Essential English for Foreign Students*, o objetivo era unir o “[...] ensino sólido do inglês falado como do escrito” (Eckerseley apud PAIVA, 2009a, sp.). E nesta mesma coleção ocorreu a introdução da redação, que era baseada no visual, isto é, os alunos deveriam elaborar narrativas “[...] a partir de uma sequência de imagens, perguntas, e palavras chave” (PAIVA, 2009a, sp.). “Apesar de o objeto ainda ser o estudo de determinadas estruturas sintáticas alguma produção de sentido começava acontecer” (PAIVA, 2009a, sp.). E “segundo Howat (1984, p.216) a utilização dos personagens [imagens] era um recurso que permitia a combinação de amostras da fala do dia a dia com informações sobre a língua [...]” (Paiva 2009a, sp.).

Outro livro importante a ser referenciado nos estudos de Paiva (2009a) é o *New Concept English*, de L. G. Alexander, pois se baseava na abordagem áudio-oral. Os métodos gramaticais e de tradução eram alvos de críticas pelo professor Alexander e, para ele, ensinar uma língua deveria consistir em ensinar o seu uso, ou seja, através da repetição de estruturas (PAIVA, 2009a). A compreensão era feita com base nas imagens propostas no LD, pois as aulas deveriam acontecer exclusivamente através da língua inglesa (doravante LI) (PAIVA, 2009a, sp.) e para a efetivação das atividades orais era recomendado o uso de “máscaras” para esconder os diálogos (PAIVA, 2009a, sp.): “A metodologia prescrevia várias etapas de atividades de audição, seguida de repetição em grupo e individual e, finalmente, a leitura em voz alta. A escrita só deveria ser introduzida após o término do curso” (PAIVA, 2009a, sp.).

Contemporâneo ao livro acima, outros LDs passaram a apresentar inovações como a inserção da “[...] sinalização gráfica para demarcar padrões entonacionais” (PAIVA, 2009a, sp.), o trabalho com situações diárias, em pares e até mesmo com “funções da linguagem tais como expressar opiniões e sentimentos, dar e receber informações” (MELGREN e WALKER, 1973 apud PAIVA, 2009a, sp.).

Apesar dos avanços, são os livros elaborados por Solange Ribeiro de Oliveira, *The Blue Earth* e *A Tour of Brazil*, que mais chamaram a atenção de Paiva (2009a), pois a pesquisadora realizou um estudo<sup>1</sup> só com o trabalho de Oliveira. De acordo com Paiva (2009a), esses materiais foram inspirados nos livros da Editora Didier. Com base nos estudos de Paiva (2009a e 2009b), pode-se afirmar que os livros de Oliveira (1979; 1980) vão ao encontro das novas propostas de ensino expostas no Guia de LD no PNL - LEM (2011):

XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica

86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?

87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas, etc.)?

(...)

89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em

<sup>1</sup> O título do estudo é “Ensino de Língua Inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna” - Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial, etc.?

90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira? (BRASIL, 2011, p. 18 e 19).

Esse encontro de propostas ocorreu, pois que em *The Blue Earth* eram discutidas questões sociais, como cita Paiva (2009b, p. 343):

O material discutia questões sociais, mostrando a diferença entre crianças privilegiadas e as que pertenciam à classe dos miseráveis e, ainda, a penúria do homem do campo. Após ver o contraste entre crianças ricas e pobres na praia, o homem da lua, o personagem que encarna a consciência crítica no livro, diz: “All children must be happy. All children must play together. Every child must have something to eat when he is hungry. Every child must have something to drink when he is thirsty. Every child must have a good bed to sleep on when he is sleepy”.<sup>36</sup> A ilustração que acompanha o texto mostra crianças bem nutridas se esbaldando na praia, sendo observadas por uma família muito pobre. (PAIVA, 2009b, p. 343).

E *A Tour of Brazil* foi um dos primeiros LDs “a utilizar a cultura brasileira para a aprendizagem da língua inglesa” (PAIVA, 2009b, p.345). Paiva (2009b) afirma que uma das maiores preocupações da autora era contextualizar o estudo de LI e, portanto, a estratégia utilizada foi a criação de uma família inglesa que vem visitar o Brasil: “O livro é ilustrado com muitas fotos e desenhos de festas brasileiras e dos principais pontos turísticos de nosso país” (PAIVA, 2009b, p. 344-345). Ocorreu, entretanto, que esta última proposta não foi aceita pelos educadores da época, que buscavam livros voltados à cultura britânica e anglo-saxônica (PAIVA, 2009a).

Nesse mesmo período, funções da linguagem começavam a ganhar espaço entre as questões gramaticais e o material *Situational Dialogues*, publicado em 1972, focava na conversação informal e, portanto, a trazer o conceito de variação lingüística (PAIVA, 2009a). Para a conversação informal o material trazia situações rotineiras, situações que eram divididas por temas (transporte, alimentação, cidade, comunicação, saúde, cumprimentos, casa, etc.) (PAIVA, 2009a).

De acordo com os estudos históricos de Paiva (2009a, sp.), “[...] no Brasil, há também uma explosão de produção de livros didáticos para o ensino de inglês”. Entretanto não só a produção aumentou como também a preocupação com as abordagens de ensino e outros métodos foram ganhando espaço e chamado a atenção dos pesquisadores, um deles foi a abordagem comunicativa, encontrada no



livro *Starting Strategies* e, as produções de Amadeu Marques (PAIVA, 2009a, sp.) também ganharam espaço.

O autor Amadeu Marques iniciou a sua produção voltada para o ensino de LI em 1978 com o LD *Inglês – 2º grau*, e essa produção se estende até os dias atuais (PAIVA, 2009a). E, segundo o próprio autor, no período de quase 30 anos produziu mais de 50 LDs, “[...] entre várias coleções para o ensino fundamental, ensino médio, séries de paradidáticos e 2 dicionários” (PAIVA, 2009a, sp.). Uma de suas últimas produções, feita em coautoria com Denise dos Santos, a série *Links – English for Teens*, foi uma das duas coleções aprovadas pelo Ministério da Educação com o intuito da “universalização da distribuição” de LD de língua estrangeira (BRASIL, 2011, p. 9).

Paiva (2009a) conclui a sua pesquisa apontando o sistema integrado de materiais didáticos, de acordo com a autora, no final dos anos 70 e início dos anos 80, muitos LDs foram aprimorados e também associados às novas tecnologias, como as coleções *Headway* e *Interchange*. É evidente que, com o grande advento da tecnologia no ensino, muitos outros recursos têm sido aproveitados, isto é, não apenas o livro didático é o única fonte para a aprendizagem e para a formação do cidadão crítico (BRASIL, 2006).

Como afirma Ferreira (2000, p. 123), o uso de “textos, filmes, poemas e músicas” na sala de aula pode ajudar a desconstruir estereótipos “cristalizados” e também pode capacitar os alunos a construir uma visão crítica e consciente.

## 1.2. IDENTIDADE

Discussões em volta do termo identidade não podem ser mais consideradas como inovadoras ou recentes, pois diversos especialistas (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) já têm mostrado a importância do assunto. Entretanto o modo como isso tem sido abordado é que tem gerado polêmica (SILVA, 2000). De acordo com Silva (2000), o problema começa quando a identidade e a diferença são “[...] naturalizadas, cristalizadas e essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA, 2000, p. 73). O

problema, nesse caso, ocorre porque, se analisada dessa forma, a identidade e a diferença são simplificadas e escondem todo o processo de construção, como explica Silva (2000):

Em uma primeira aproximação parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato “autônomo”. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. (SILVA, 2000, p. 74).

Na mesma perspectiva, a diferença passa a ser uma sequência de afirmações sobre o outro (SILVA, 2000). Entretanto, ambos os processos, identidade e diferença, são mais complexos (SILVA, 2000), isto é, vão bem mais a fundo do que simples afirmações positivistas de meras características, pois, como afirmado anteriormente, essa perspectiva oculta todas as relações que a identidade e a diferença desencadeiam (SILVA, 2000):

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. (SILVA, 2000, p. 75-76).

A essa estratégia de separação, isto é, diferenciação entre “o eu e o outro” pode levar à construção de estereótipos, construção que “divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável”, exclui e afasta tudo que é “diferente”, separa o “bem e o mal” (VALENÇA, 2005, p. 225). De acordo com Valença (2005), a estereotipagem ocorre através da simplificação do homem às características mais evidentes e, conseqüentemente, com a naturalização dessas características, tornando-se, portanto, imutável:

[...] pegue as poucas características simples, vividas, memoráveis, de fácil percepção e amplamente reconhecidas de uma pessoa, reduza tudo sobre a pessoa a estas características, exagere-as e simplifique-as, e fixe-as para a eternidade sem possibilidade de mudança ou desenvolvimento. (Hall, 1997:258 apud VALENÇA, 2005, p. 225).

Entretanto, Hall (1997 apud VALENÇA, 2005, p. 254), seguindo a mesma linha de raciocínio e referindo-se a Richard Dyer, afirma que o processo de estereotipagem é necessário, pois é através desse processo que o homem constrói “significados da cultura” e a sua “visão de mundo”.

De acordo com vários estudiosos (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; POLLAK, 1992), o ser humano sente a necessidade de afirmar suas próprias características a partir do momento que reconhece o outro: “A identidade [...] depende, para existir, de algo fora dela, a saber, de outra identidade, de uma identidade que ela não é [...], mas que, entretanto, fornece as condições necessárias para que ela exista” (WOODWARD, 2000, p. 9). Ou, como afirma Pollak (1992):

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade e que se faz por meio da negociação direta com outros. (POLLAK, 1992, p. 5).

Conclui-se que a identidade e a diferença são dependentes entre si (SILVA, 2000), isto é, e no caso desta pesquisa, há a necessidade de afirmar a nacionalidade de um povo a partir do momento em que é reconhecida a existência de outras nacionalidades (SILVA, 2000). Nas próprias palavras de Silva (2000, p. 74-75): “Eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros”.

Há também outros elementos necessários para a constituição da identidade, elementos que são definidos por Pollak (1992) como sendo a unidade física, a continuidade e o sentimento de coerência. A unidade física refere-se à necessidade humana de “[...] de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo [...]” (POLLAK, 1992, p. 5). A continuidade pode remeter à necessidade de duração no tempo, “[...] no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico [...]” (POLLAK, 1992, p. 5). E o sentimento de coerência é aquele que leva o sujeito a acreditar “[...] que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados”. (POLLAK, 1992, p. 5). Assim, de acordo com essa definição e, principalmente de acordo com o elemento “unidade física”, é possível começar a compreender a necessidade do ser humano de estar inserido em grupos sociais.

Essa necessidade de inserção em grupos fortalece-se a partir da adolescência, que é uma das fases do desenvolvimento humano (BOCK, 2004). A adolescência historicamente é considerada como uma fase difícil da vida humana (BOCK, 2004) e vivenciada pelos seres humanos como sendo uma fase de transição da vida infantil para a vida adulta (ERICKSON, 1976 apud BOCK, 2004). Segundo Bock (2004), Erickson (1976) foi o primeiro a institucionalizar essa fase e a notar que ela é caracterizada “[...] pelas dificuldades para estabelecer uma identidade própria” (BOCK, 2004, p. 33). Mais tarde outro estudioso, Knobel (1989), “[...] introduziu a noção de 'síndrome normal da adolescência', caracterizada por uma sintomatologia que inclui a busca de si mesmo e da identidade e tendência grupal” (BOCK, 2004, p. 33).

Ao trazermos a sala de aula para essa discussão conclui-se que, quando o professor, independentemente de qual disciplina seja, se depara com um grupo de 30 a 50 alunos, está, na verdade, trabalhando com um grupo heterogêneo que busca a construção de sua identidade. Ao unirmos os três elementos acima citados, os alunos estão, na verdade, reconhecendo os limites de seu próprio corpo, tentando se adequar àqueles grupos disponíveis, naquele exato momento e espaço, para encontrar harmonia em sua existência.

Há, contudo, ainda um quarto elemento necessário. É a memória, que, de acordo com Pollack (1992), é essencial:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 5).

Para caracterizar a importância que a memória tem na constituição da identidade, vale utilizar o mesmo exemplo dado por Woodward (2000) em seus estudos. A pesquisadora cita o caso de conflito na antiga Iugoslávia, em que croatas, sérvios e bósnios buscam recuperar as suas identidades “perdidas” no passado:

Por exemplo, os sérvios ressuscitaram e redescobriram a cultura sérvia dos guerreiros e dos contadores de histórias – os Guslars da Idade Média – como um elemento significativo de sua história,

reforçando, por esse meio, suas atuais afirmações de identidade. (WOODWARD, 2000, p. 11).

Ou seja, a memória passa a ser a fonte para esses povos construírem e/ou reconstruírem suas identidades (POLLAK, 1992). Essa busca que é feita em referência ao passado leva à construção de novas identidades (WOODWARD, 2000), mesmo que a intenção de resgate seja a de propagar a identidade passada. Entretanto, no trabalho de Woodward (2000), a pesquisadora cita o conflito na antiga Iugoslávia, não para salientar a memória como aqui, mas, sim, para mostrar que a necessidade de promover uma “volta ao passado” pode ser caracterizada como um “momento de crise” na identidade (WOODWARD, 2000, p. 11).

Para compreender melhor o funcionamento da memória na identidade, é importante salientar que as memórias herdadas por um grupo não são definidas em um curto período de tempo (POLLAK, 1992), pois podem sofrer diversas mudanças até que elas se solidifiquem (POLLAK, 1992). Ou seja, ela é um “[...] fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLAK, 1992, p. 2). Conclui-se que “[...] a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado” (POLLAK, 1992, p. 4), pois somente aquilo que interessa é que é gravado na memória, como o caso da memória nacional (POLLAK, 1992). Daí se poder afirmar: “A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo” (POLLAK, 1992, p. 4).

Pollak (1992, p. 7) afirma que, quando a memória está cristalizada, ela passa a interferir em outras e passa a, nas palavras do próprio pesquisador, “renderam juro” e, por isso, é um elemento tão disputado.

Assim como a memória, a identidade também é um valor disputado no meio (POLLAK, 1992), pois aquele que tem “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença [...] [é aquele que tem] [...] o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000, p. 81). Isto é, a identidade está diretamente relacionada às relações de poder e também aos sistemas classificatórios (POLLAK, 1992; SILVA, 2000), sendo que essas relações de poder, no processo de organização do espaço social, constituem as classes sociais (SILVA, 2000).

Os sistemas classificatórios tendem a estabelecer a ordem no meio (WOODWARD, 2000) e, normalmente, essa ordem se estabelece em forma de oposições binárias (SILVA, 2000). Segundo Silva (2000), Jacques Derrida foi responsável pelo estudo detalhado do processo binário, afirmando que o binarismo divide o mundo em privilegiados e não privilegiados. Isso equivale a dizer, em outras palavras, que, ao classificar o mundo em favorecidos e não favorecidos, está-se produzindo desigualdade e discriminação, o que propriamente se denomina de “exclusão social”. A exclusão social é definida nos PCNs-PL (1998) “impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e de participação na gestão coletiva do espaço público — pressuposto da democracia” (BRASIL, 1998, p. 121).

Entretanto, esse confronto, ou qualquer outra disputa que envolva luta pelo poder entre as diversas identidades, tende a modificar as identidades já existentes, criando, portanto, novas identidades (SILVA, 2000). Como relatado nos PCN – PL (1998), na história do Brasil Colônia, apesar da imposição forçada da exclusão social da maioria da população pelos portugueses detentores do poder na época, influências das culturas africanas e indígenas conseguiram ser transmitidas, “constituindo uma população caracterizada pela diversidade” (BRASIL, 1998, p. 153). No caso das migrações, Woodward (2000, p. 21) afirma que “a migração produz identidades plurais nas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades”, como no Brasil. Por exemplo, o caso das colônias que eram denominadas por “guetos” (BRASIL, 1998). O desenvolvimento desses grupos foi condenado por políticas oficiais, caracterizando uma situação de conflito (BRASIL, 1998) e desigualdades. Entretanto, o conflito entre identidades não ocorre somente entre povos distintos, mas também em uma única nação. Há as viagens, que, de acordo com Silva (2000), são uma forma de confrontar identidades mesmo que por um período, ou ainda podemos citar as mudanças regionais, como, por exemplo, o alto número de nordestinos na grande São Paulo. Pode-se nomear também a forte migração do homem rural para a cidade, em que diferentes identidades de um mesmo povo foram colocadas em conflito e constituíram novas identidades.

A disputa em busca do poder também ocorre, devido à causa representacional, pois a identidade precisa ser representada (WOODWARD, 2000),

e quem a representa é quem a define (SILVA, 2000), visto que representar uma identidade significa dizer o que ela é (SILVA, 2000).

Um último elemento para a construção da identidade é a linguagem. Silva (2000) afirma que há uma tendência frequente em aceitar a identidade como algo pronto a ser descoberto, entretanto a identidade é produzida em relações culturais e sociais; ela precisa ser nomeada. Como o próprio pesquisador salienta, “[...] a definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais” (SILVA, 2000, p. 77).

Por fim, para concluir a reflexão sobre identidade, vale citar Silva (2000) novamente:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-97).

Por ser assim, por concordar com Silva (2000) de que a identidade é muito mais complexa do que pensamos e também por entender, como Oliveira (2009, sp.), que “[...] a escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador”, é que encaminho este trabalho sobre o estudo da identidade e da cultura no ambiente escolar.

### 1.2.1. Identidade, Cultura e o Ensino

Atualmente pedagogos, professores e pesquisadores (FERREIRA, 2000; KRAMSCH, 1996; SILVA, 2000) têm se preocupado com dois fatores que estão presentes em todas as salas de aula do país, identidade e cultura. Não somente

eles, porém também a própria Secretária de Educação Fundamental (doravante SEF) também tem apresentado sua preocupação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) (doravante PCNs), à identidade e cultura.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos culturais que a constituem [...]. O grande desafio escolar é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. [...] exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. (BRASIL, 1998: 117)

Silva (2000) questiona, contudo, se essa “[...] posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada [...] de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença [...] é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora”. O questionamento é feito uma vez que o objetivo fundamental do ensino de língua estrangeira no Brasil é formar alunos que se tornem cidadãos (BRASIL, 2006).

E é também fato que a violência, não somente a violência escolar tem aumentado constantemente, ou seja, novas práticas e novas teorias precisam ser desenvolvidas numa tentativa de alterar o atual quadro brasileiro (SILVA, 2000). Deve-se, portanto, associar teorias que discutam a identidade e as diferenças (SILVA, 2000) e proporcionem “[...] ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, 1998, p. 121), pois o território brasileiro é visto como um país marcado pela diversidade (BRASIL, 1998, p. 125):

Convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. (BRASIL, 1998, p. 125).

Do mesmo modo que o próprio país pode ser considerado heterogêneo, assim podem ser classificadas as atuais salas de aulas brasileiras, pois o professor



de língua estrangeira não encontra uma classe homogênea, mas, sim, uma turma mista; um ambiente com alunos portadores de inúmeras diferenças (faixa etária, experiências de vida, renda, entre outros) que estão presentes para adquirir o conhecimento compartilhado pelo professor, principalmente.

Quando o conhecimento a ser compartilhado é o de línguas estrangeiras, então a realidade brasileira passa a ser ainda mais agravante, pois os alunos estão em exposição ao ensino de uma nova língua associada a uma cultura e a uma identidade diferente. Ou seja, o ensino de LE deve ser cauteloso, pois, como justifica Sárdi (2002):

É considerado que a criança adquire as propriedades formais da sua língua nativa (ex: seus sistemas semânticos e sintáticos) junto com seu conhecimento cultural. E a situação é diferente no caso da aprendizagem da língua estrangeira em que os estudantes já são culturalmente e linguisticamente membros competentes de uma comunidade, e eles objetivam adquirir o código lingüístico de outra comunidade” (Widdwson 1990 apud SÁRDI, 2002, p. 101-102, tradução minha).

Entretanto, para compreender melhor essa problemática, apresento, primeiramente, duas definições para o termo cultura, de acordo com os estudos de Kramsch (1996). A primeira perspectiva “[...] foca a maneira que um grupo social se auto representa através das suas produções materiais, [...] e os mecanismos para suas produções e reproduções através da história” (KRAMSCH, 1996, sp., tradução minha). A segunda perspectiva, oriunda das ciências sociais, entende a cultura não somente como uma representação material, mas uma forma de representação do abstrato – crenças, costumes, histórias, etc., como melhor explica Kramsch (1996):

Ela refere-se ao que os educadores como Howard Nostrand chamam de “ground of meaning”, ex: as atitudes e crenças modos de pensar, comportar-se e lembranças compartilhadas por membros daquela comunidade. Esta última definição é em muitos modos similar a uma dada por cientistas sociais como Richard Brislin em seu livro Applied Cross-Cultural Psychology. “cultura” ele escreve, “refere-se extensamente aos ideais compartilhados, valores, formação e uso de categorias, suposições sobre a vida, e atividades objetivas que se tornam inconscientemente ou subconscientemente aceitas como “certas” e “corretas” por pessoas que se identificam como membros da sociedade. (KRAMSCH, 1996, sp., tradução minha).

Assim como no trabalho realizado por Ferreira (2000), a definição formada pelas ciências sociais, no caso de Ferreira (2000), ciência antropológica, será a mais utilizada, por concordar com a pesquisadora que cultura engloba “[...] todo comportamento e forma de viver de um povo, independentemente de sua classe social e sua condição financeira” (FERREIRA, 2000, p. 118).

Ao entender a cultura não somente como a representação material, entende-se também por que a criança aprende a língua materna associada à cultura (SÁRDI, 2002), pois a língua também propaga a cultura, e até mesmo a constrói e modifica (KRAMSCH, 1996). Resumindo, “[...] a língua dá acesso à cultura” (Dalpian, 1996, p. 51 apud FERREIRA, 2000, p. 121). Dessa forma, a cultura tem fortes laços com o ensino de LE (TÍLIO, 2008).

Do mesmo modo ocorre com a identidade, Kalva e Ferreira (2011, p. 709) argumentam que, “[...] quando se aprende uma língua, não são apenas internalizados os signos e sons que dela provêm, outro fator também é agregado ao sujeito: a identidade que aquela língua representa”. Isso é assim porque a língua é um dos elementos principais em que as pessoas são unidas em uma única identidade (SILVA, 2000). No caso da constituição da identidade nacional, “[...] é necessário criar laços imaginários que permitam 'ligar' pessoas, que sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum 'sentimento' de terem qualquer coisa em comum” (SILVA, 2000, p. 85). Ou seja, “[...] as línguas, além de serem instrumentos de comunicação, atributo distintivo do ser humano, etc., também são verdadeiras bandeiras políticas, atrás das quais se reúnem povos e em nome das quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 102).

Assim como a identidade, a cultura também é alvo de interesses políticos, ideológicos e educacionais (KRAMSCH, 1996). Isso torna a cultura não somente uma temática exclusiva do ambiente escolar, mas da política também, pois, como alegam os PCNs - PL (1998, p. 121), “[...] as produções culturais não ocorrem 'fora' de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência”. Como explica Silva (2006):

Em um processo de colonização, as línguas são o alvo preferido dos colonizadores. Com o argumento de unificação, o colonizador reprime as línguas minoritárias ou locais, fazendo prevalecer a sua,

que usam para consolidar o poder. Privar um povo do direito de usar seu próprio idioma ou dialeto é roubar sua própria identidade.

Pode-se também citar a propagação da LI pelo mundo, que tem sido alvo de críticas, pois há correntes que acreditam na ingenuidade e neutralidade do idioma, isto é, acreditam que o idioma é amplamente conhecido devido à sua gramática simples e à sua relação com a mídia e a modernidade e há outros estudiosos que afirmam que essa propagação do inglês é derivada de interesses políticos (ASSIS-PETERSON e COX, 2007). Esses pensadores afirmam também:

Pennycook (1994), por sua vez, busca desconstruir o discurso que significa a mundialidade do inglês como natural, neutra e benéfica. [...] Ademais, a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia etc. (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 7).

Todavia, os estudos de Kalva e Ferreira (2011), baseados em Pakir (2009), apontam as novas tendências para o inglês, que está subdividindo-se em dois, o inglês internacional, que exige todas as regras propostas pelos países falantes de LI como língua mãe e o inglês como língua franca, o qual absorve as variedades do idioma no mundo. Embasadas também em Canagarajah (2006), Kalva e Ferreira (2011, p. 719) acreditam que a propagação da língua franca “[...] pode estimular os membros de línguas minoritárias a investir em suas línguas locais, reforçando, assim, mais sua identidade nacional, representada pela língua”.

Entretanto, como este trabalho propõe um estudo dentro do LD e o mesmo é um dos principais materiais utilizadas em sala de aula (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008), é, portanto, necessário fazer uma investigação de como o ensino de LI, cultura e identidade tem sido apresentado no material.

É fato que questões culturais e de identidade têm sido apresentadas nos livros didáticos, como alerta Tílio (2008, p. 138): “Os livros didáticos se propõem a transmitir, de acordo com suas apresentações, introduções e manuais do professor, aquilo que chamam de conhecimento cultural relevante”. Ocorre, contudo, que o modo como têm sido expostas essas questões é que tem gerado polêmica:

Entretanto, em geral, não tratam cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente. Tratar de questões

culturais na maioria dos livros significa apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes e comida do grupo cultural da língua estrangeira ensinada, muitas vezes até mesmo perpetuando certos preconceitos. Isto porque escrever livros didáticos tornou-se uma tarefa lucrativa, cujo único compromisso é com as vendas, não com a consciência social (TÍLIO, 2008, p.138).

O desenvolvimento ou a perpetuação de pré-conceitos, como citado acima, tende a promover o distanciamento entre a língua estudada e a realidade do aluno. Por exemplo, uma unidade que discuta sobre “viagens” e seja representada por situações, fotos, vocábulos que se referem a turismo em países norte-americanos e/ou europeus, com certeza irá excluir, nem que seja um aluno, da discussão. Tílio (2008) aponta que, para Freitag (1997), um dos aspectos a ser analisado no LD “[...] é a dimensão ideológica das mensagens veiculadas [...] a ideologia contida nos livros didáticos muitas vezes tem o objetivo de consolidar a hegemonia da classe dominante” (TÍLIO, 2008, p.132), ou seja, alunos com baixo poder aquisitivo não podem compartilhar sempre das (falsas) realidades impostas nos LDs, como exemplificado pelo discurso abaixo:

Até tem um fato interessante, que um dia um aluno entrou na minha sala pedindo um material, e eu perguntei pra ele qual professora que tinha pedido, e ele disse: ‘aquela que não é de verdade’ [referia-se a professora de LI], porque a professora de verdade para ele é a da alfabetização (Celina, diretora, E2, 12/07/2004, in Santos, 2006. p. 127 apud. Assis-Peterson e Cox, 2007, p. 11).

Assis-Peterson e Cox (2007) reconheceram esse relato como uma forma de demonstrar a invisibilidade do professor de inglês em sala. Os “[...] depoimentos de participantes da pesquisa de Santos (2006:127) que caracterizam o professor de língua estrangeira como ‘um professor que não é de verdade’, um ser invisível, cuja ‘ausência’ é menos percebida” (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 11). Com certeza, é necessário um estudo mais detalhado sobre esse discurso, mas, ainda que precipitadamente, pode-se afirmar que o professor de inglês não é real, porque pode, até mesmo inconscientemente, falar de coisas “irreais”, desconexas com a realidade dos alunos.

Mesmo assim, contudo, a exclusão por completo de elementos culturais dos países falantes de inglês é inviável, pois, como já mencionado, a cultura e a identidade são dependentes da língua (KRAMSCH, 1996; SILVA; 2000). E, na atual

realidade que estamos vivendo, isto é, na globalização, excluir por completo a existência de outras culturas é também corroborar para a alienação dos alunos e não fomentar uma pedagogia crítica.

Ferreira (2000) sugere que um dos primeiros passos que se deve ser dado em sala de aula para a harmonização do ensino entre culturas é a “desmistificação” da supremacia dos povos que dominam economicamente e isto pode ocorrer dentro das aulas de LE, pois os alunos devem estar cientes de que conhecer a daquele que domina é uma forma de estar no mesmo nível que ele (FERREIRA, 2000). E os alunos devem ser instruídos a compararem as diferentes línguas e suas respectivas culturas, a fim de notar que “[...] não há uma cultura melhor ou pior do que a outra, mas sim maneiras diferentes de comportamentos e costumes de povos que fazem parte de uma sociedade” (FERREIRA, 2000, p. 119).

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Na primeira seção apresento os conceitos acerca do Plano Nacional do Livro Didático, conforme exposto no Guia do PNLD – LEM (2011)

Na segunda seção focalizo os conceitos da pesquisa qualitativa, seguindo os estudos de André (1995). Na terceira seção trago a discussão acerca da análise documental, com o aporte teórico de Lüdke e André (1986). Na quarta seção aponto a discussão sobre a análise de conteúdo baseado em Moraes (1999). Na quinta seção apresento o objeto de estudo deste trabalho, *Keep in Mind*, de acordo com o Guia do PNLD – LEM (2011). Por fim, na sexta e última seção, trago a descrição do foco da análise, as imagens com o suporte teórico em Tonelli e Quevedo-Camargo (2008).

### 2.1. PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O Plano Nacional do Livro Didático lançou, neste ano de 2011, um guia, com o intuito de nortear os professores na escolha do material didático (BRASIL, 2011). De acordo com o próprio documento aqui discutido, esta foi a primeira vez que emitiram um guia que desse ênfase na produção de LD de LE, como inglês e espanhol, e que isso representa o “[...] reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 9).

O Guia do PNLD – LEM (2011) é composto por resenhas dos quatro livros selecionados em uma avaliação coordenada pelo Ministério da Educação através do PNLD. O documento aponta quais materiais professores e alunos receberão do LD selecionado. E há também a advertência para que o guia e as resenhas sejam lidos cautelosamente, pois apresentam tanto os pontos positivos quanto os pontos negativos do LD.

Cada aluno deve receber um livro de inglês ou espanhol acompanhado do seu respectivo CD (BRASIL, 2011). De acordo com o PNDL – LEM (2011), o objetivo

é que os alunos tenham acesso ao idioma, não somente através do professor, mas também através do material, viabilizando, assim, “[...] condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira” (BRASIL, 2011, p. 9).

No documento é reconhecida a importância do LD no ensino, entendendo-se o LD como um suporte no planejamento das aulas e a até mesmo na construção do “cidadão autônomo”, isto é, ser capaz do uso de diversas estratégias de aprendizagem. Outros elementos também ganham atenção, mesmo que isto ocorra brevemente, como a importância do papel do professor, a obrigação de o ensino ocorrer nas escolas e a necessidade de uma “carga horária justa e adequada” (BRASIL, 2011, p. 11) as aulas de LE.

No que diz respeito aos critérios de seleção, é afirmado que

Os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais (PNLD – LEM, 2011:11).

Finalmente, uma das preocupações das coleções didáticas, segundo o Edital, deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira. (BRASIL, 2011, p. 12).

De fato, com essas exigências, pode-se notar que mudanças já estão ocorrendo na educação brasileira e até mesmo na qualidade dos LDs. Entretanto, Tilio (2008, p. 121) lembra que “[...] o que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal”.

Como este trabalho tem como proposta analisar um dos LDs selecionados pelo PNDL – LEM (2011), serão apresentadas algumas das questões que foram

pensadas na avaliação de cada livro. As questões aqui listadas foram retiradas do próprio Guia do PNLD – LEM (2011) e elas também foram utilizadas para a análise e a discussão dos dados que este estudo pretende realizar.

No que diz respeito a imagens, as perguntas norteadoras eram:

- 29. As imagens são adequadas às finalidade para as quais foram utilizadas?
- 30. As imagens são informativas e coerentes com as atividades?
- 32. As imagens estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (locais onde estão os acervos cujas imagens estão sendo utilizadas na publicação)?
- 43. Há utilização de diferentes tipos de imagens? (BRASIL, 2011, p. 15-16).

Algumas questões referentes a pluralidade cultural

- 31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?
- 86. A diversidade global é reconhecida e tratada com respeito?
- 87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, lingüísticas, etc.)?
- 88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?
- 89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, a classe social, ao pertencimento étnico-racial, etc.?
- 90. A imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder? (BRASIL, 2011, p. 15; 18-19).

## 2.2. METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA

A metodologia de pesquisa utilizada para o estudo do objeto aqui proposto foi a metodologia de pesquisa qualitativa, ou conhecida por “naturalística” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Por concordar com André (1995) que esta abordagem permite dados numéricos associados às interpretações subjetivas, nas palavras da própria



pesquisadora, “[...] posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referências, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Em suma, apresentarei primeiramente os dados numéricos referentes à minha pesquisa, pois “[...] o número ajuda a explicar a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 1995, p. 24), para então apresentar as minhas conclusões.

### 2.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

O trabalho segue com a análise documental da coleção de LD para o ensino fundamental, intitulada *Keep in Mind*.

De acordo com Guba e Lincoln (1981 apud. LÜDKE e ANDRÉ, 1986), os documentos são considerados uma fonte rica e estável e que podem ser utilizados em diferentes estudos. Assim, portanto, a escolha deste tipo de análise é a mais apropriada para esta pesquisa, que tem um caráter investigativo em quatro livros da mesma coleção.

### 2.4. ANÁLISE DE CONTEÚDO

O estudo também está apoiado na análise de conteúdo, pois, segundo Moraes (1999, sp.), “[...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos [...] conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas”. Como este trabalho tem por finalidade apresentar tanto os resultados quantitativos e qualitativos obtidos a partir do LD, esse tipo de análise é o que melhor se adéqua à proposta da pesquisa aqui feita.

### 2.5. DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: KEEP IN MIND

O material didático *Keep in Mind*, elaborado pelas autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob, foi um dos dois livros selecionados pelo PNLD – LEM (2011) para a “[...] universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês” (BRASIL, 2011, p. 9). A coleção é composta de quatro livros, um para cada ano do ensino fundamental (6º,7º,8º e 9º ano), sendo os dois primeiros livros divididos em 16 unidades e os dois últimos em 12 unidades (BRASIL, 2011), como mostra o quadro logo abaixo.

A resenha do livro apresentado no PNDL – LEM (2011) também ressalta que em todas as unidades há um projeto e uma seção adicional, normalmente lúdica, e após duas unidades há uma revisão. “Ao final de cada volume, há uma proposta de trabalho de leitura literária com um conto [...]” (BRASIL, 2011, p.37) com o intuito de promover a leitura literária (BRASIL, 2011); há também “[...] um apêndice que inclui unidades temáticas extras, glossário, sínteses do conteúdo gramatical, e uma lista das faixas do CD” (BRASIL, 2011, p. 37). e nos dois últimos livros há, no final, “[...] um “workbook” e uma lista com verbos irregulares” (BRASIL, 2011, p.37).

<b>Unidades</b>	<b>Títulos</b>
Unidade 1	Introduções
Unidade 2	Saudações
Unidade 3	Esportes
Unidade 4	Países e Nacionalidades
Unidade 5	Identificação e Identidade
Unidade 6	Relacionamentos Familiares
Unidade 7	Pertences Pessoais
Unidade 8	Descrição de Objetos (cores)
Unidade 9	Idade e Fases da Vida
Unidade 10	Ocupações
Unidade 11	Objetos Escolares
Unidade 12	Tempo e Atividades Rotineiras
Unidade 13	A Sala de Aula
Unidade 14	Vestimenta
Unidade 15	Datas Importantes

Unidade 16	Festas e Celebrações
------------	----------------------

Quadro 2 - Keep in Mind – 6º ano

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 6ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

Notas: tradução minha para os títulos das unidades

Unidades	Títulos
Unidade 1	Países, Nacionalidades e Línguas
Unidade 2	Escolas e Instalações Escolares
Unidade 3	Habilidades
Unidade 4	Talentos
Unidade 5	Televisão
Unidade 6	Comida “pronta”
Unidade 7	Hábitos de Estudo e Estilos de Aprendizagem
Unidade 8	Rotinas Diárias
Unidade 9	Aparência Física
Unidade 10	Amizade
Unidade 11	Ocupações
Unidade 12	Tempo Livre e Lazer
Unidade 13	Halloween
Unidade 14	Música
Unidade 15	Cenas Cotidianas
Unidade 16	A Casa e as Tarefas da Casa

Quadro 3 - Keep in Mind – 7º ano

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 7ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

Notas: tradução minha para os títulos das unidades

Unidades	Títulos
Unidade 1	Cidade
Unidade 2	Vizinhança
Unidade 3	Comida rápida
Unidade 4	Comidas, refeições e nutrição
Unidade 5	Planos para o futuro
Unidade 6	Celebrações e presentes

Unidade 7	Cidades e problemas urbanos
Unidade 8	Clima
Unidade 9	Amigos da escola e inclusão
Unidade 10	Biografias
Unidade 11	O final de semana
Unidade 12	Saúde e doenças

Quadro 4 - *Keep in Mind* – 8º ano

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 8º ano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

Notas: tradução minha para os títulos das unidades

<b>Unidade</b>	<b>Títulos</b>
Unidade 1	Férias, viagens e turismo
Unidade 2	Ciclo de vida e eventos
Unidade 3	Acidentes e machucados
Unidade 4	Entretenimento e Parques temáticos
Unidade 5	Geografia física e meio ambiente
Unidade 6	Vida selvagem e preservação da natureza
Unidade 7	Regras
Unidade 8	Limpeza
Unidade 9	Telefone
Unidade 10	Invenções (bugigangas)
Unidade 11	Assuntos de adolescentes
Unidade 12	Planos para o futuro

Quadro 5 - *Keep in Mind* – 9ª ano

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 9º ano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

Notas: tradução minha para os títulos das unidades

## 2.6. DESCRIÇÃO DO FOCO DA ANÁLISE: FIGURAS

De acordo com os estudos realizados por Tonelli e Quevedo-Camargo (2008), os LDs são repletos de imagens e estas não somente fazem parte do ensino,

mas também auxiliam na escolha do material, como acima apresentado no tópico do PNLD e as questões referentes às análises das imagens.

Tonelli e Quevedo-Camargo (2008) apresentam alguns teóricos que discutem a imagem, entre eles Joly (1996), Neiva (2002) e Dondes (2003). Joly (1996) argumenta que há uma dificuldade em estabelecer uma definição simples para a imagem devido ao fato de a terminologia ser utilizada em muitos significados (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008). Entretanto, o importante a ressaltar é que “[...] a imagem sempre constitui uma mensagem para o outro [...]” (JOLY, 1996, p. 55 apud TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008, sp). Para Neiva (2002), “[...] a imagem possui a faculdade de apontar para as coisas e, por ter essa propriedade de referência em comum com a língua, dizemos que ela pode ser igualmente lida” (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008, sp.). Ou seja, em ambos os teóricos a imagem também exerce o papel de “mensagem”, isto é, ela tem algo a nos dizer. E é por concordar com essa ideia que proponho a análise exclusiva de imagens nos livros didáticos.

No que diz respeito ao uso de imagens no LDs, Tonelli e Quevedo-Camargo (2008) citam Ramos e Panozzo (2004), que caracterizam a imagem como um elo entre a palavra e o leitor. Nas palavras de Tonelli e Quevedo-Camargo (2008, sp.), “[...] a ilustração pode estabelecer uma relação com a palavra e com o leitor , podendo orientá-lo na compreensão do texto escrito”. As imagens também podem assumir outras funções como “[...] descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir, normatizar, etc.” (Ramos e Panozzo, 2004 apud TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008, sp). Tonelli e Quevedo-Camargo (2004) caracterizam, através dos estudos de Ramos e Panozzo (2004), quatro funções da imagem, são elas e suas respectivas definições: descritiva, simbólica, expressiva e estética. A primeira é bastante usual nos LDs, e é utilizada para detalhar animais, objetos, etc. (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008). O caráter simbólico normalmente remete às ideias “[...] investidas de significados convencionais que representam uma idéia socialmente estabelecida, como placas de sinais de trânsito, por exemplo” (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008, sp.). A terceira função “[...] mostra emoções, sentimentos e valores por meio de gestos, expressões faciais ou ainda cor, espaço e luz. Na visão das autoras, podem também possibilitar abordagens sociais, culturais e psicológicas” (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008, sp.). Por fim, a última,

função estética pode ser utilizada com o intuito de reafirmar o texto escrito (RAMOS e PANOZZO, 2004 apud TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008).

Devido à grande riqueza do uso imagético dentro dos LDs, optei por selecionar cinco categorias de imagens para serem analisadas. São elas: datas festivas, comida, lugares, ícones e escola. Cada categoria será obrigatoriamente representada por um exemplo e, dentro dos cinco exemplos, pretendo apontar qual é a relevância do uso da imagem naquele momento, se assume apenas um caráter decorativo, isto é, orna a página ou um caráter significativo, se é essencial para o desenvolvimento da atividade proposta, seja ela oral ou não – estas duas classificações de análise foram baseadas nas análises de Tonelli e Quevedo-Camargo (2008).

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na primeira seção apresento os temas que serão analisados no material de estudo, com o suporte teórico de Tonelli e Quevedo-Camargo (2008).

Na segunda seção apresento os resultados numéricos obtidos a partir do meu próprio estudo e, por fim, trago as análises feitas de cada tema, seguido de seus respectivos exemplos, com os aportes teóricos de Kramtsch (1996), Ferreira (2000), The New York Times (2001), Ferreira (2006), Costa (2007), Kerber, Schemes e Puhl (2008), Tílio (2008), Tonelli e Quevedo-Camargo (2008), GALLUP (2010), Rocha (2010), Kalva e Ferreira (2011) e Menezes (2011).

### 3.1. TEMAS DO QUE SERÃO ANÁLISADOS

Devido à super valorização do uso imagético nos livros didáticos (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008), selecionei cinco categorias de imagens que serão analisadas no decorrer dos quatro livros. São elas: datas festivas, comida, lugares, ícones (bandeira, brasões, mapas) e a escola.

### 3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 3.2.1. Dados Numéricos

Como acima comentado, apresento, primeiramente, os dados numéricos obtidos a partir da análise dos quatro livros didáticos da coleção *Keep in Mind*. Optei por inserir nesta pesquisa o dado numérico total, isto é, sem os resultados parciais obtidos exclusivamente e isoladamente de cada livro, por entender que a exposição desses resultados não altera as minhas conclusões finais.

<b>Categorias</b>	<b>Número de Figuras</b>
Datas Festivas	56
Comida	242
Lugares	27
Ícones (bandeiras, mapas, brasões)	61
Escola	261

Quadro 6 - Resultado Final

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 6ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 7ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 8ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 9ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

Notas: O quadro acima foi elaborado a partir da contagem das imagens dentro de cada categoria nos quatro livros da coleção Keep in Mind (2011).

### 3.2.2. Análise e Estudo dos Dados Numéricos

O LD *Keep in Mind* é um material que está repleto de ilustrações e, portanto, fazer a contagem de imagens foi árduo. Contudo, podemos notar que as imagens que retratam tanto a escola como o alimento foram as que prevaleceram no livro e muitas imagens dessas duas categorias e algumas imagens correspondentes as datas festivas podem ser consideradas neutras, isto é, não podem ser classificadas como elementos “exclusivos” daquele ou deste país. Já as categorias lugares e ícones restringem-se mais aos Estados Unidos da América e por esta razão, a contagem foi mais fácil.

Em uma análise global dos quatro anos do LD *Keep in Mind*, nota-se que o LD possui um caráter gradativo de imagens e conteúdo, pois os personagens crescem à medida que o aluno troca de livro. O primeiro livro – *Keep in Mind* – 6º ano – é composto por diversas imagens de personagens criados pelas autoras no ambiente escolar, já no segundo livro, mesmo com a presença desses personagens, a uma redução das imagens que se voltam para a escola e as figuras começam a mostrar mais sobre os alimentos. Entretanto, é no terceiro *Keep in Mind* – 8º ano



que a maior parte de imagens com relação a lugares e localização estão empregadas e o quarto e último livro traz conversas que quase não englobam as categorias acima, mas trazem aspectos sociais importantes, como a preservação do meio.

Devido ao amplo número de gravuras contadas, para a seleção das imagens a serem analisadas procurei figuras que pudessem não somente corresponder perfeitamente às temáticas acima citadas, mas que correspondessem às duas divisões propostas nesta pesquisa, decorativo e significativo. Como mostram as análises abaixo.

#### 3.2.2.1. Datas Festivas

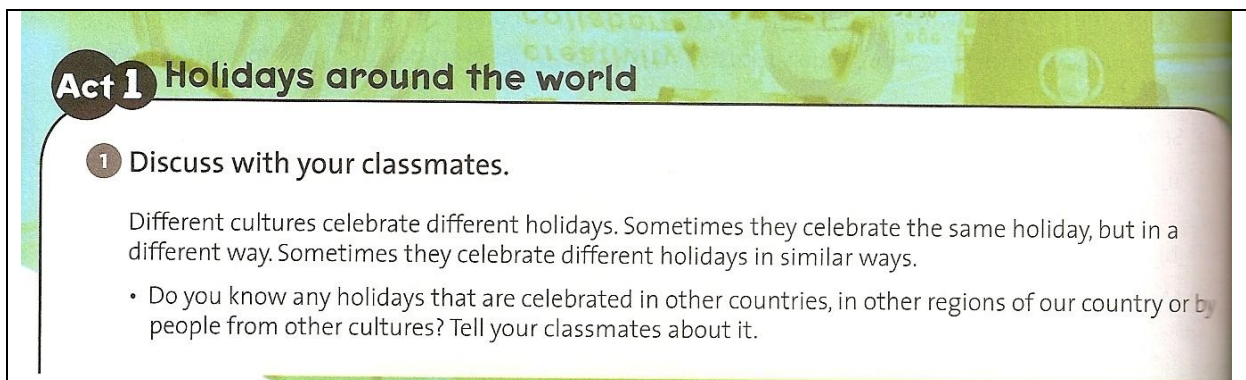
Em meio a um amplo e vasto número de imagens disponíveis no *Keep in Mind* (todas as séries), uma das categorias por mim selecionadas foram as datas festivas. Escolhi essa categoria, por concordar com Ferreira (2006) que, através das atividades festivas de um país, muito podemos conhecer sobre os aspectos culturais, como argumenta a pesquisadora que, “antes da invenção dos modernos meios de comunicação, as festas constituíam a mais importante atividade pública: [...] funcionando como autênticos sistemas de comunicação [...]” (FERREIRA, 2006, p. 63), “[...] eram [também] momentos de afirmação da identidade coletiva” (FERREIRA, 2006, p. 63). E lugares para a propagação de valores e de crenças e, até mesmo, de conflitos (FERREIRA, 2006). Nas palavras da própria pesquisadora, festa era o “[...] lugar onde afloravam os conflitos de significado na disputa pelo monopólio da informação e, até mesmo, do controle social” (FERREIRA, 2006, p. 63).

Essa simplificação do sentido de festas dada por Ferreira (2006) conversa com boa parte do referencial teórico aqui presente, pois, se é através da língua que tanto a identidade e quanto a cultura são perpetuadas (KRAMSCH, 1996; KALVA, 2011) e as festas eram reconhecidas como atos de comunicação (FERREIRA,

2006), presume-se que elas têm muito para nos informar sobre a identidade e a cultura daquele povo.

Devido a temática das datas festivas ser extensa e representada em diversos momentos no LD, optei por analisar apenas uma imagem, a qual diz respeito ao “Thanksgiving Day”, conhecido em português como “Dia de Ação de Graças”. E selecionei a figura 1, abaixo, pois na mesma atividade, que aborda o “Thanksgiving Day” encontram-se outros dois feriados de outras culturas, sendo assim interessante analisar determinada imagem.

A escolha por esse feriado aconteceu, também, pelo fato de ser um feriado federal, e que ocorre na quarta quinta-feira do mês de novembro<sup>2</sup>. A história do feriado e o seu significado para a população estadunidense é relatada por muitos *sites* informais<sup>3</sup>, mas todos conversam entre si sobre alguns aspectos fundamentais, como: sua história e sua história de implantação, comida, entre outros. Até mesmo o exercício da Figura 1 conversa com os *sites* listados.



**Act 1** Holidays around the world

1 Discuss with your classmates.

Different cultures celebrate different holidays. Sometimes they celebrate the same holiday, but in a different way. Sometimes they celebrate different holidays in similar ways.

- Do you know any holidays that are celebrated in other countries, in other regions of our country or by people from other cultures? Tell your classmates about it.

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.usa.gov/Citizen/Topics/Thanksgiving.shtml>

<sup>3</sup> Lista de sites informais que abordam o Thanksgiving Day:

- [http://www.encyclopedia.com/topic/Thanksgiving\\_Day.aspx](http://www.encyclopedia.com/topic/Thanksgiving_Day.aspx)
- <http://www.timeanddate.com/holidays/us/thanksgiving-day>
- <http://www.holidays.net/thanksgiving/>

2 Read about three special celebrations. Match the paragraphs and the pictures.

GUNG HAY FAT CHOY



- (1) The Chinese New Year or Spring Festival is the main holiday of the year for millions of Chinese people all over the world. Because the Chinese use a lunar calendar for festivities, the date of the New Year is usually between the end of January and the beginning of February.
- (2) To prepare for this date, the Chinese clean and repair their houses, pay back any money they owe, get their hair cut and buy new clothes. They decorate their houses with signs of peace and luck.
- (3) On New Year's Eve, they light up their houses with lanterns and have a family dinner. Most people stay up late and set off fireworks late at night to scare away evil spirits. Adults give children little red envelopes (*Hongbao*) containing money. And they say *Gung Hay Fat Choy* (Peace and Prosperity) to each other.
- (4) The celebrations continue for fifteen days. One of the most spectacular shows during this period is the dragon or lion dance. On the 15<sup>th</sup> day, there is the Lantern Festival. It is celebrated at night with a show of lanterns and a parade of children carrying lanterns.

Adapted from: <[www.jackiechankids.com/files/Chinese\\_New\\_Year\\_Main.htm](http://www.jackiechankids.com/files/Chinese_New_Year_Main.htm)>. Accessed on: July 3<sup>rd</sup>, 2008.

THANKSGIVING DAY



- (1) Almost every culture in the world has held celebrations of thanks for a plentiful harvest. The American Thanksgiving holiday began in the early days of the American colonies almost four hundred years ago.
- (2) In 1620, a boat with more than one hundred people sailed from England to the New World. Their first winter in the New World was difficult. They had arrived too late to grow many crops, and without fresh food, half the colony died from disease.
- (3) The following spring the Mashpee Wampanoag (tribe) Indians taught them how to grow corn and other vegetables and how to hunt and fish. In the autumn of 1621, the colonists had much to be thankful for, so a feast was planned.
- (4) Today, Thanksgiving is celebrated on the fourth Thursday of November. Family members get together for a meal, and all say grace to thank for the good things they have. Turkey, corn, pumpkins and cranberry sauce are symbols which represent Thanksgiving.

Adapted from: <<http://stockholm.usembassy.gov/Holidays/celebrate/thanksgi.html>>. Accessed on: July 3<sup>rd</sup>, 2008.

**RAMADAN: THE MONTH OF FASTING**

( )



( )



Philippe Lissac/ GODOING/LatinStock

( )



STREPA/LatinStock

( )



(1) Ramadan is a special month in the Islamic year for more than one billion Muslims in the world. It is a time for reflection, devotion to God and self-control. During this month, they read the Koran – the sacred book of Islam – and pray in a mosque.

(2) Also, Muslims fast during Ramadan, i.e. they do not eat or drink anything, from sunrise to sunset. They usually have a pre-fast meal before sunrise and a post-fast meal after sunset. They believe that fasting helps them to learn self-control and to develop their spiritual nature.

(3) For Muslims, fasting is also a way of experiencing hunger and learning sympathy for the poor. As part of the spirit of Ramadan, they do charity, helping the poor and homeless.

(4) When Ramadan ends, Muslims congratulate one another for completing the ritual of fasting in many ways.

Adapted from <[www.colostate.edu/Orgs/MSA/events/Ramadan.html](http://www.colostate.edu/Orgs/MSA/events/Ramadan.html)>. Accessed on: July 3<sup>rd</sup>, 2008.

**Act 2 Celebrating our cultural heritage**

- Discuss with your classmates.
  - a) Which celebration do you think is the most interesting? Why?
  - b) In what ways are these celebrations similar or different from those of your culture?
  - c) In your opinion, how do these celebrations help to preserve our cultural heritage?

Figura 1 – Thanksgiving

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 8ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 146-148.

Notas: Na figura acima foram reunidas três páginas que se seguem com o exercício proposto.

A atividade acima propõe a relação dos acontecimentos do *Thanksgiving*, *Gung Hay Fat Choy* (celebração chinesa) e *Ramadan: The Month of Fasting* (celebração islâmica) com suas respectivas imagens, portanto as fotos são essenciais e, no caso da terminologia aqui proposta, são significativas para a realização da tarefa. O uso da atividade, dessa forma, não apenas permite conexões entre texto e figuras, o que ajuda a na compreensão do texto, mas também informa o leitor sobre o que é cada celebração. Contudo o espaço para reflexões críticas é feito através das perguntas e comentários que antecedem e concluem a atividade

principal (número 2). Pode-se dizer que esse conjunto de atividades está muito bem estruturado e organizado, pois a partir dele é possível fazer uma comparação entre as diferentes culturas e mostrar aos alunos porque uma cultura não é inferior a outra (FERREIRA, 2000).

### 3.2.2.2. Comida

“Cerca de 300,000 americanos morrem por ano de doenças causadas ou agravadas pela obesidade, uma taxa que pode em breve superar o tabaco como a principal causa de mortes evitáveis, disse hoje o Dr. David Satcher, o cirurgião geral” (The New York Times, 2001, sp., tradução minha). Dados como esse não são mais surpreendentes aos nossos ouvidos, pois muito temos ouvido falar sobre o grave problema que os Estados Unidos estão passando com relação à obesidade. E, como o próprio jornal New York Times (2001) afirma, não há um mistério para isso ocorrer, pois as pessoas tendem a afastar-se das comidas saudáveis em detrimento dos “super-size junk foods”, como exemplificado pela figura abaixo:

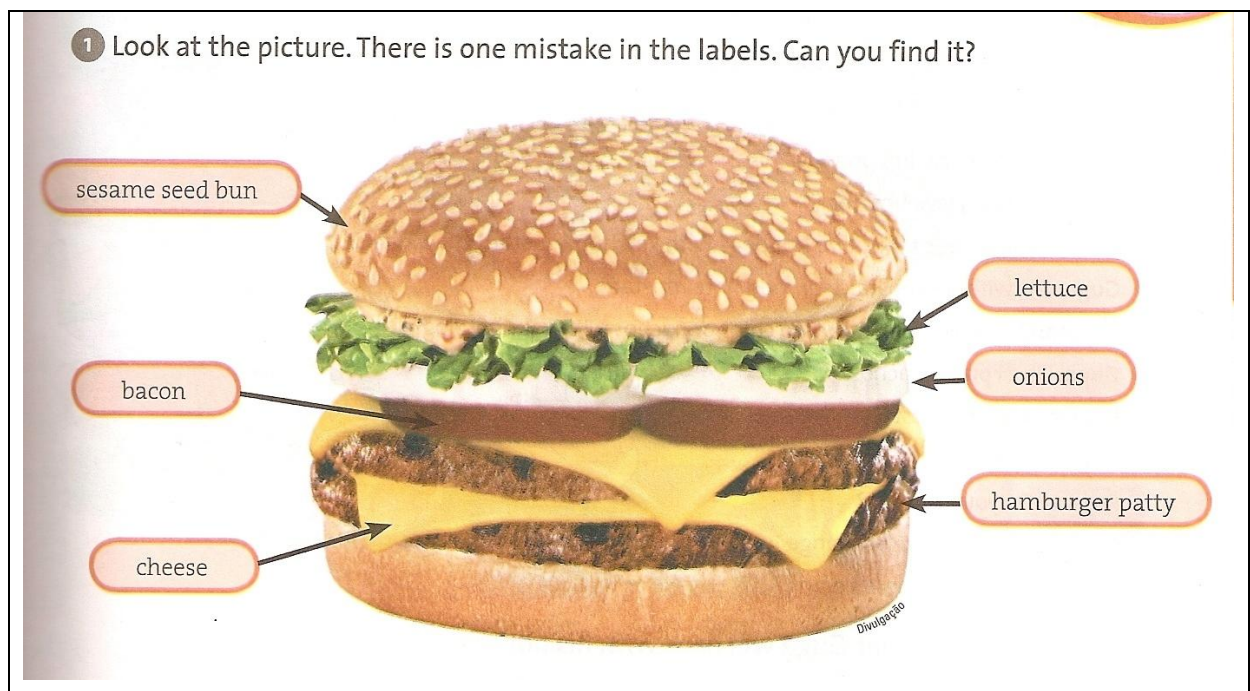


Figura 2 - Sanduíche

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 7ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 55.

O sanduíche acima nos leva, instantaneamente, a recordar-nos dos Estados Unidos da América, pois esse é um país composto por suas diversas lanchonetes de *fast-foods* famosas por todo o mundo. Esse reconhecimento do país pelo seu alimento exemplifica os estudos de Rocha (2010:1), que considera a comida como informação: “A comida é um elemento-chave para se pensar a questão das identidades”. E, para ela, “[...] é muito mais fácil entrar em contato com a cultura do outro compartilhando o seu alimento, do que falando a sua língua” (ROCHA, 2010, P. 4). Rocha (2010, p. 5) complementa que os “[...] hábitos alimentares [...] podem revelar nossa identidade, religião, posição social, posicionamento político, entre outros”.

Assim, portanto, a figura acima tem um peso altíssimo a ser apresentado no LD, pois ela também mostra um pouco da cultura estadunidense. Mesmo assim, contudo, o professor tem o papel de mostrar que, apesar do altíssimo número de lanchonetes *fast-food*, a população não vive apenas de calorias e de carboidratos, como mostra a figura abaixo:

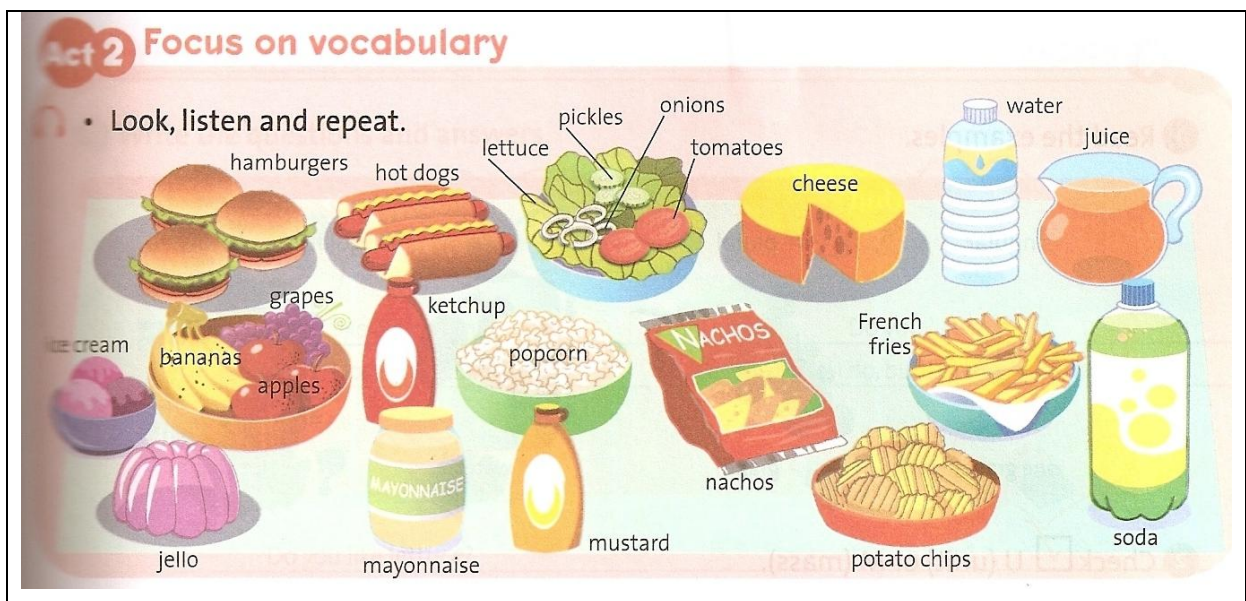


Figura 3 - Vocabulário de Comida

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 7ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 57.

Essa figura é composta por comidas tradicionais (batata frita, refrigerante, maionese, pipoca, cachorro-quente, etc.) dos Estados Unidos, entretanto também há algumas frutas e saladas, que, mesmo sendo pequenas e em menor quantidade, podem ser utilizadas para desmistificar o olhar estereotipado sobre o estrangeiro. Diferentemente do que se pode imaginar, a população estadunidense também ingere frutas e vegetais, mesmo que não sejam consumidos em grande quantidade (MORALES, 2010), como aponta o relato de Morales (2010), que afirma que 32,7% dos norte-americanos afirmaram comer frutas e vegetais duas ou quatro vezes por semana. Assim, portanto, uma abordagem como esta não somente quebra barreiras e estereótipos antigos, mas também nutre o conhecimento dos alunos e aproxima a realidade dos atuais estudantes, pois os sanduíches *fast-food* são bem mais caros no Brasil e inacessíveis à população.

Sobre a análise imagética, o sanduíche apresentado está inserido em uma atividade introdutória do capítulo, contudo, mesmo que a atividade seja breve, consistindo apenas em uma introdução, a figura tem um considerável papel e, portanto, seu caráter é significativo. É impossível resolver a atividade solicitada sem a imagem – *Look at the picture. There is one mistake in the labels. Can you find it?* – pois um dos comandos é justamente observar a figura, para, posteriormente, encontrar o erro. Entretanto a figura não é somente importante para esse exercício. Ela também nos dá uma pista do que será trabalhado na lição, além de agregar um novo vocabulário às aulas de LI.

A segunda figura pode ser considerada como um “complemento de informações” sobre a primeira. As autoras apresentam outras comidas típicas dos Estados Unidos. E, assim como na primeira imagem, essa também é significativa para o desenvolvimento da atividade.

### 3.2.2.3. Lugares

Uma análise de imagens de lugares é importante, pois, de acordo com Kerber, Schemes e Puhl (2008: 294), embasados em Oliveira (1990), as “[...] identidades nacionais, regionais e das cidades são produzidas em relação a um

espaço geográfico e estão ligadas à organização do espaço público e político.” Ou seja, o espaço também interfere na construção de identidades, portanto a seção sobre lugares não poderia ser omitida neste trabalho, pois, assim como os pesquisadores acima, também concordo com o entendimento de que o espaço é um importante elemento na construção da identidade.

Para a análise apenas dois espaços foram selecionados. São eles: Nova Iorque e os Parques de Diversão.



## Act 1 Presentation

### 1 Listen and read.

Vicky is telling Guga about St. Augustine, her hometown. What does she like about it?

**Guga:** Are you from New York, Vicky?

**Vicky:** No, I'm not. I'm from St. Augustine in Florida.

**Guga:** What is St. Augustine like?

**Vicky:** It's small and quiet.

**Guga:** Do you like living there?

**Vicky:** Oh, yes. I really enjoy living there.

**Guga:** Why?

**Vicky:** Because St. Augustine is a historical city. It has beautiful old buildings. And the city is very clean too.

**Guga:** What about New York? Would you like to live there?

**Vicky:** No, I don't think so.

**Guga:** Why not?

**Vicky:** Because it is very crowded and polluted. And the traffic is terrible.

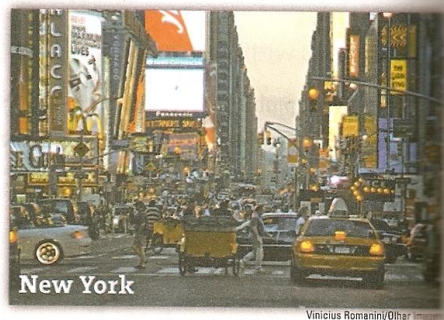
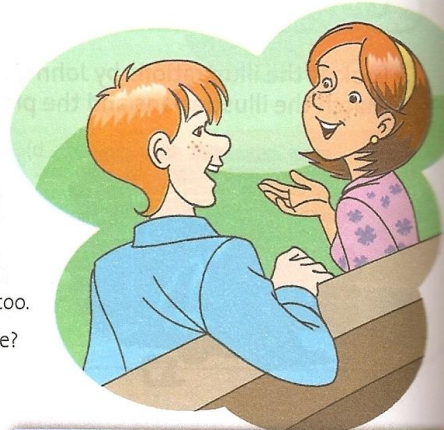
**Guga:** Yeah, but it is very exciting. There are lots of things to do there.

**Vicky:** Yes, you're right.

### 2 Find the correct sentence in each group.

- a)  St. Augustine is in California.  
 It is a big modern city.  
 It has beautiful old buildings.
- b)  New York is crowded, polluted and dirty.  
 The traffic in New York is good.  
 There aren't many things to do there.
- c)  Vicky doesn't enjoy living in St. Augustine.  
 She wouldn't like to live in New York.  
 Guga thinks New York is not an interesting city.

### 3 Read, listen and repeat.



## Cool!

New York City is the biggest city in the United States, and St. Augustine is the oldest one. More than 40 million tourists visit New York City every year.

Source: U.S. Dept. of Commerce.

Figura 4 - Nova Iorque

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 8ºano:** língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 79.

A cidade de Nova Iorque, considerada a maior cidade dos Estados Unidos (US. DEPT. OF COMMERCE apud CHIN e ZAOROB, 2011c), é hoje um importante centro de conexões entre diversas culturas, isto é, essa cidade, assim como São Paulo para o Brasil, caracteriza satisfatoriamente, boa parte das teorias logo acima citadas. A cidade não é apenas composta por nova-iorquinos ou estadunidenses vindos de outros estados, mas é composta por uma ampla diversidade de visitantes que estão em constante contato com o outro. De acordo com os dados expostos pelo próprio governo (Departamento de Planejamento da Cidade de Nova Iorque, 2011, sp., tradução minha), os estrangeiros “[...] representam 36% da população da cidade de 8 milhões de habitantes”. E normalmente são oriundos da República Dominicana, que representa 13%, da China, da Jamaica, da Guiana, do México, do Equador, do Haiti, de Trinidad e Tobago, da Colômbia e da Rússia.

Assim como no Brasil, Nova Iorque também tem suas políticas de respeito e tolerância para com a diversidade, como apresenta a lei CVR. Art. 4. § 40-c: Discrimination.<sup>4</sup>

Nenhuma pessoa deverá, por causa da raça, credo, cor, origem nacional, sexo, estado civil, orientação sexual ou portadores de necessidades especiais, conforme tal termo é definido na seção 292 do decreto lei, ser submetido a qualquer tipo de discriminação em seus direitos civis, ou a qualquer assédio, como definido na seção 240.25 da lei penal, no exercício do mesmo, por qualquer outra pessoa ou empresa, corporação ou instituição, ou pelo Estado ou qualquer agência ou subdivisão do Estado (NEW YORK STATE, tradução minha).

A partir da análise das imagens que representam Nova Iorque, o professor pode ir além de meras características físicas do espaço público, mas, com certeza, pode explorar todo o lado miscigenado da população nova-iorquina, que muito se assemelha com o Brasil, devido à sua ampla pluralidade cultural (BRASIL, 1998).

Entretanto, no que diz respeito à abordagem que o livro didático faz sobre Nova Iorque através dessa imagem, notamos que há apenas a preocupação com a descrição e a comparação entre os espaços físicos. Em momento algum afirmo ser isso desnecessário, mas apenas aponto que o professor pode ir além. Pode, por

---

<sup>4</sup> Lei disponível no *site*: <<http://public.leginfo.state.ny.us/>>.

exemplo, relacionar o conteúdo ensinado com a realidade do aluno, para deixar a aula mais interessante, discutir a pluralidade cultural na cidade, entre outros.

Com relação à classificação, a figura é decorativa, pois a ausência de ambas as gravuras não afetaria o desenvolvimento da atividade. Diferentemente ocorre com as figuras abaixo:

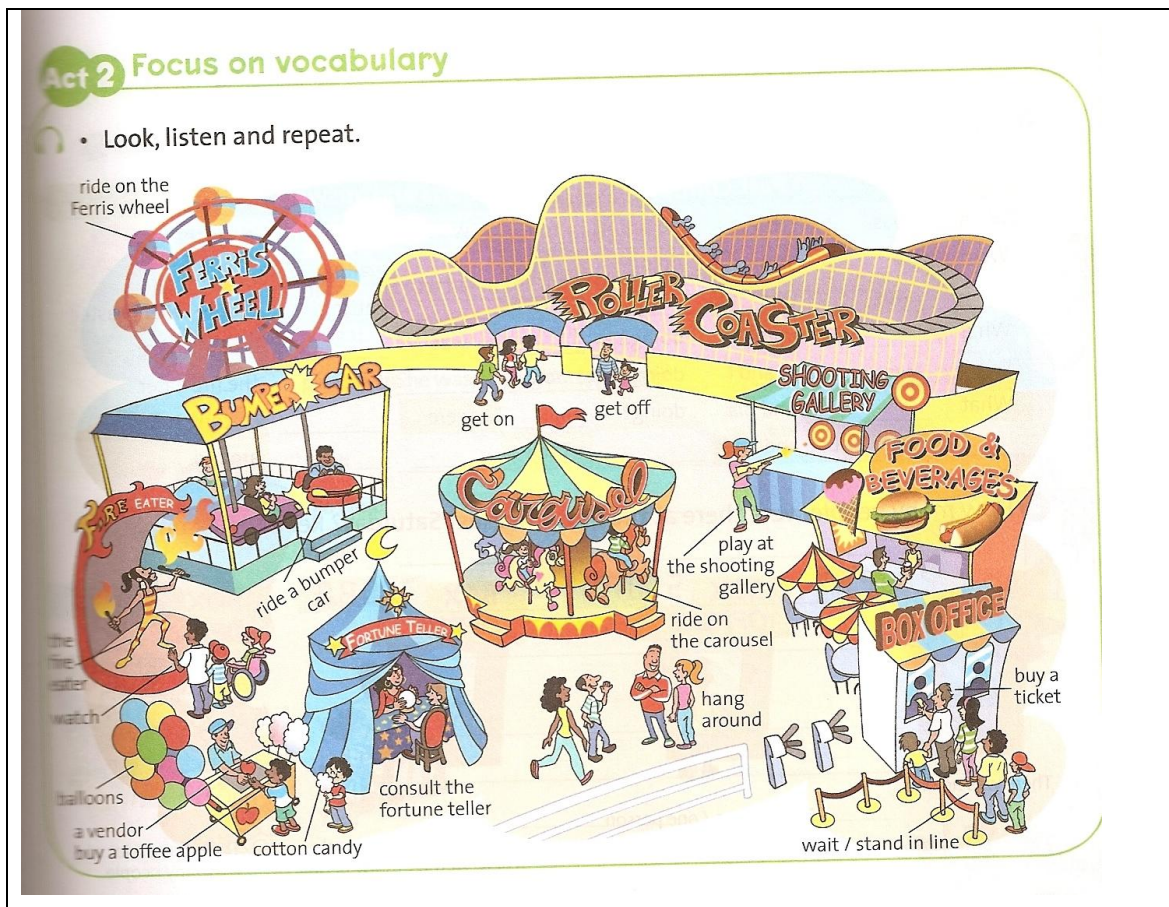


Figura 5 - Parques de Diversões

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 9ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 45.

3 Read the example. Write sentences to describe the picture.

1. There was a fire eater in the park.

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Figura 6: Vocabulário de Parques de Diversões  
 Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 9ºano:** língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p.46.

As imagens acima não são apenas diferentes da imagem de Nova Iorque, mas são distintas em muitos outros aspectos, pois as características nova-iorquinas podem ser transpassadas para a realidade do aluno, mas como trazer parques enormes para a realidade daquele aluno que mal conhece (ouviu sobre) os parques?

Aqui, novamente, entra o caso da história do distanciamento entre o conteúdo e o aluno, distanciamento em razão do qual o aluno é capaz de classificar o professor de LI como uma ficção (ASSIS-PETTERSON e COX, 2007). Trabalhar sobre parques de diversões pode realmente ser uma diversão para eles ou pode ser o pior assunto já ensinado. Assim, portanto, o professor, mais uma vez deve desmistificar a supremacia norte-americana (FERREIRA, 2000) e ele é também responsável por mostrar que aquele país não vive só de parques de diversões, mas que há outros ambientes, sendo ambientes similares aos que os alunos frequentam em suas cidades e merecem ser destacados e valorizados.

Apesar de Tonelli e Quevedo-Camargo (2007) darem uma classificação específica e própria para imagens que se referem somente ao vocabulário, classificarei tanto a primeira imagem como a segunda de acordo com o que foi proposto aqui, entre decorativo ou significativo.

Tanto na análise da primeira como na da segunda imagem, optei por classificá-las como significativo, por mais que as imagens do vocabulário sejam também ilustrativas, pois elas auxiliam no trabalho do professor e até mesmo no estudo autônomo do aluno, o que constitui um dos objetivos do Guia do PNDL- LEM (2011). A primeira figura também é acompanhada do comando “look” (olhe), ou seja, é impossível realizar o comando sem as imagens e do mesmo modo para realizar a segunda atividade.

#### 3.2.2.4. Ícones (bandeira, brasão, mapas...)

Um quarto estudo extremamente importante para ser analisado são os ícones. Estudar os ícones é fundamental pelo fato deles serem símbolos. E não podemos esquecer que “a identidade é marcada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2000, p. 9) e, portanto, são alvos de interesses políticos também (KERBER, SCHEMES e PUHL, 2008). Isto está exemplificado na figura abaixo.

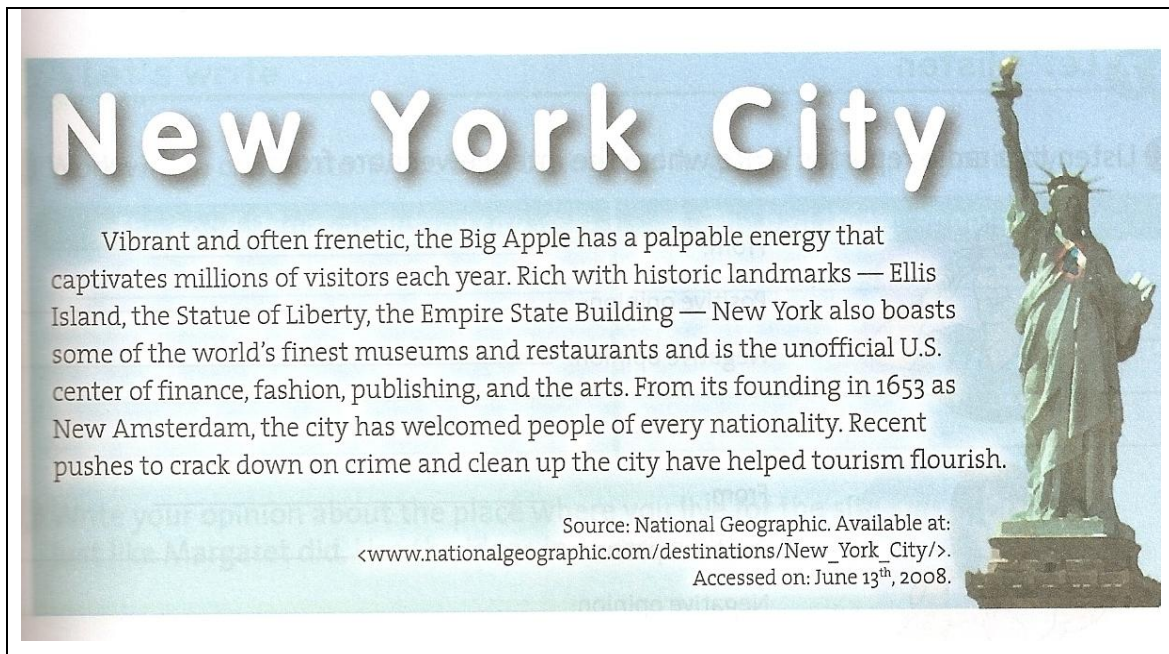


Figura 7: Estátua da Liberdade

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 8ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 83.

De acordo com o próprio governo estadunidense, “a história da Estátua da Liberdade é mais do que a história de um simples monumento. É a história de um símbolo vivo de liberdade para milhões de pessoas por todo o mundo” (National Park Service, 2011, sp., tradução minha). Sendo assim, a Estátua da Liberdade é um dos mais importantes ícones dos Estados Unidos, que foi fechado e reaberto definitivamente em 2009, após os atentados de 2001 (National Park Service, 2011).

A imagem acima é uma ilustração do texto sobre Nova Iorque, ou seja, ela também representa um lugar e um espaço, como apresentado na seção anterior. Entende-se, contudo, de acordo com o *site* do governo americano<sup>5</sup>, que a Estátua é um símbolo internacional e não somente um ícone que representa Nova Iorque.

Com base nos meus estudos apoiados em Ferreira (2000) e nas pesquisas de Tílio (2008), sugiro, como prática para essa imagem, um trabalho e/ou projeto que envolva tanto as aulas de língua inglesa, quanto as de história e geografia, uma pesquisa sobre os símbolos do Brasil, suas histórias e significados para a nossa cultura. O trabalho pode ser ainda maior, trazendo ícones de outros povos.

<sup>5</sup> Site consultado: <<http://www.nps.gov/stli/historyculture/index.htm>>.

### 3.2.2.5. Escola

Há alguns elementos dentro das escolas dos Estados Unidos que são reconhecidos até mesmo por quem nunca esteve lá, como, por exemplo: os armários nos corredores, as lanchonetes, normalmente servindo refeições, as quadras poliesportivas, que são frequentemente associadas aos campeonatos de basquete e/ou líder de torcida, etc. Mesmo assim, no entanto o LD *Keep in Mind* está ilustrado com diversos elementos escolares neutros, isto é, que não caracterizam especificamente aquele ou este país, como material escolar, matérias, etc. A imagem selecionada, para a análise aqui, é uma figura que, mesmo sem identificação, isto é, sem o nome específico do espaço do qual foi retirada, lembra-nos muito do ambiente estadunidense quando se tem em mente alguns filmes e seriados: "Gilmore Girls" (2000-2007), "A Nova Cinderela" (2004), "Escritores da Liberdade" (2007).

1 What do you wear to go to school?

- school uniform
- your own clothes



The image contains two photographs. The left photograph shows a classroom scene where a male teacher is sitting on a desk, surrounded by several students in white school uniforms. They appear to be in a discussion or reading session. The right photograph shows a classroom scene with several students sitting at desks, some looking at a laptop screen. They are wearing casual, everyday clothing.

Figura 8: A Questão do Uniforme Escolar

Fonte: CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 6ºano**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Scipione, 2011. p. 127.

Essas imagens apresentam um atual e frequente debate nos Estados Unidos, qual seja, o debate sobre o uso de uniforme escolar (WILDE, sp.). A mesma fonte informa que, devido ao uso de alguns trajes impróprios, a discussão acerca do uso ou não de uniformes voltou a ser mencionada no país.

E esse debate não fica somente no âmbito internacional, mas também faz parte da nossa realidade, como afirma Menezes (2011, sp.):

O fato é que algumas escolas exigem o uso do uniforme e são bem rígidas quanto a isso, impondo regras até na cor da meia e do tênis dos alunos. Outras são mais maleáveis, mas, ainda assim, acreditam que o uniforme pode trazer benefícios. Há ainda um terceiro tipo de escola, que não impõe seu uso e ainda acha que ele tira a individualidade e pode até prejudicar o desenvolvimento das crianças. (MENEZES, 2011, sp.)

Primeiramente, é importante salientar que uma discussão acerca do uso de roupas é, acima de tudo, uma discussão sobre identidades e culturas, pois, como afirmam Costa e Pires (2007), “as roupas podem ser usadas como códigos comunicativos”, ou seja, elas também mostram quem somos. Os pesquisadores salientam que, de acordo com Barnard (2003), um sujeito é considerado como integrante do grupo através da “interação social, por meio da indumentária” (BARNARD, 2003, p. 55 apud COSTA e PIRES, 2007, p. 58).

A figura acima é extremamente importante para análise quando se trata da questão da formação do cidadão (BRASIL, 2006), pois, além de trazer uma discussão real entre os alunos, isto é, traz algo que os nossos estudantes também estão vivenciando no seu dia a dia, iguala a nossa cultura à cultura alheia, através do simples ato de mostrar que discussões como as nossas ocorrem também lá. E como o assunto é relativamente próximo ao nosso aluno, provavelmente as chances do seu interesse em aprender LI podem aumentar. Mostrar apenas uma imagem não significa, contudo, que o trabalho está feito, pois o principal responsável por aproximar LI, imagens e LD é o próprio professor. Como afirma Oliveira (1970, p. 9 apud PAIVA, 2009b, p. 332), “[...] nenhum livro ou dispositivo mecânico, substituirá o papel criativo e pessoal do professor” (tradução minha).

No que diz respeito à relevância da imagem para a concretização das atividades propostas, pode-se afirmar que as duas imagens não possuem um caráter essencialista, mesmo que elas possam ser consideradas como “dicas” para o aluno entender não somente a pergunta (1), mas também descobrir a temática da unidade. Essa a imagem, então, se retirada, isso não irá afetar diretamente a realização da atividade proposta – *What do you wear to go to school?* – ou seja,



essa última imagem pode ser considerada como decorativa para a respectiva atividade.

## CONCLUSÃO

De acordo com as pesquisas apresentadas por Paiva (2009a), Tílio (2008), Tonelli e Quevedo-Camargo (2008), e outros especialistas, podemos notar que o LD é um dos principais recursos disponíveis para as aulas de LI (TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2008). Mesmo assim, contudo, a própria história de implantação do LD foi lenta e tardia no Estado brasileiro (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1989) e o material foi submetido a diversas transformações. Entre as transformações mais significativas, podemos salientar a substituição das gramáticas por livros compostos com frases do cotidiano, com o intuito de aproximar a língua do aluno, inclusão de transcrições fonéticas, para as aulas de conversação, uso de imagens para a elaboração de narrativas orais e também com o objetivo de promover a compreensão na língua estrangeira, sinalizações gráficas para auxiliar no trabalho com padrões entonacionais e até mesmo a associação do livro com a internet (PAIVA, 2009a). Atualmente o LD é uma rica fonte de estudos e pesquisas (VILAÇA, 2009; KALVA, 2010) e também tem sido alvo dos investimentos governamentais para a sua universalização (BRASIL, 2011).

Não apenas o uso do LD de LI foi reconhecido e valorizado pelo governo, mas questões de identidade e cultura já veem sendo estudadas há alguns anos (BRASIL, 1998), pois, como afirma Silva (2000), novas práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas além da política da tolerância para com o outro. Conceitos de identidade e cultura precisam ser estudados mais a fundo, pois os processos de construção de ambos são complexos e eles também são alvos de disputas políticas (KRAMSCH, 1996; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). A identidade é dependente de elementos como o outro, a memória, o sentimento de unidade física, continuidade, coerência (POLLAK, 1992) e até mesmo da fala (SILVA, 2000). Assim como a identidade para a perpetuação da cultura, também é necessário o uso da fala, pois é através da língua que perpetuamos nossos valores (KRAMSCH, 1996).

Com base nos estudos de Kramsch (1996), Ferreira (2000), Silva (2000), Woodward (2000), Sárdi (2002) concluí-se que o ensino, principalmente o de LI, não pode ser desvinculado das questões de identidade e cultura, pois, ao estudarmos

uma segunda língua, estamos nos confrontando com o outro e seus costumes, hábitos e crenças. O que, contudo, vem acontecendo no Brasil é a supervalorização da cultura alheia perante a nossa (FERREIRA, 2000). E isso significa não colaborar no desenvolvimento do cidadão crítico (BRASIL, 2006), tornando-se, então, num modo de fomentar a exclusão e a desigualdade social. O professor deve assumir um caráter desmistificador da supremacia alheia, como sugerido nas análises, e mostrar aos estudantes que ninguém é pior ou melhor, mas que somos portadores de hábitos distintos (FERREIRA, 2000).

O LD pode ser utilizado como um dos recursos disponíveis em sala para discussões culturais, pois, como apresentado nesta pesquisa, o material *Keep in Mind* é repleto de imagens que nos contam sobre a cultura estadunidense, e em alguns momentos até mesmo sobre a cultura de outros países. Entretanto, para concluir repito a seguinte citação, “[...] nenhum livro, nenhum dispositivo mecânico substituirá o papel criativo e pessoal do professor” (Ribeiro apud PAIVA, 2009b, p. 233, tradução minha).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 7 – 25.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia da; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**. v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BAKER, James W.; BAKER, Peggy M. **Thanksgiving**. The Gale Group Inc. 2003. Disponível em: <[http://www.encyclopedia.com/topic/Thanksgiving\\_Day.aspx](http://www.encyclopedia.com/topic/Thanksgiving_Day.aspx)>. Acesso em: 22 set 14:00.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

BRASIL. SEB. **Programa Nacional do Livro Didático de para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12371&Itemid=584](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371&Itemid=584)>. Acesso em: 1º maio 2011, 15:00.

BRASIL. SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 6ºano: língua estrangeira moderna: inglês**. São Paulo: Scipione, 2011a.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 7ºano: língua estrangeira moderna: inglês**. São Paulo: Scipione, 2011b.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 8ºano: língua estrangeira moderna: inglês**. São Paulo: Scipione, 2011c.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. **Keep in mind 9ºano: língua estrangeira moderna: inglês**. São Paulo: Scipione, 2011d.

COSTA, Antônio Galdino da; PIRES, Giovani de Lorenzi. Moda/Indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. **Revista Conexões**, v. 5, n.1, p. 51-66, 2007.

FARIAS, Kellis Coelho; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Representações do discurso escrito de raça etnia: identidades sociais no livro didático de língua inglesa**. II SNELL - Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem. Cascavel: Edunioeste - Editora da Unioeste, 2010. 1-10 p.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa. **Línguas & Letras**. CECA/CVEL, v.1, n. 1, p.117-127, 2000.

FERREIRA, Maria Nazareth. Comunicação, resistência e cidadania: as festas populares. **Comunicação & Política**, v.24, nº 2, p. 61-71, 2006. Disponível em: < <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/1ART3Nazareth.pdf> >. Acesso em: 19 set. 2011.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 7-19.

KALVA, Júlia Margarida. FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ensino de inglês como língua franca e a Identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. XI, p. 209-727, 2011. Disponível em: < [http://uepg.academia.edu/AparecidaDeJesusFerreira/Papers/858214/Ensino\\_de\\_ingles\\_como\\_lingua\\_franca\\_e\\_a\\_identidade\\_nacional\\_refletindo\\_sobre\\_a\\_formacao\\_de\\_professores](http://uepg.academia.edu/AparecidaDeJesusFerreira/Papers/858214/Ensino_de_ingles_como_lingua_franca_e_a_identidade_nacional_refletindo_sobre_a_formacao_de_professores)>. Acesso em: 18 set. 2011. 14:00.

KERBER, Alessander; SCHEMES, Claudia; PUHL, Paula. Datas comemorativas e construção de identidades através da imprensa: lutas de representações entre a Identidade nacional brasileira e a da cidade de Novo Hamburgo/RS. **Projeto História**, São Paulo, nº 36, p. 293-312, jun. 2008.

KRAMSCH, Claire. **The cultural component of language teaching**. 1996. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 39 – 44.

MENEZES, Lúgia. Roupas ou uniforme: vantagens e desvantagens. **Educar para Crescer**. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/uniforme-635532.shtml>>. Acesso em: 9.set. 2011. 1:00.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 20 set. 2011. 23:00.

MORALES, Lymari. In U.S., Consumption of Fruits and Vegetables Trails Access. **GALLUP**. 2010. Disponível em: < <http://www.gallup.com/poll/143159/consumption-fruits-vegetables-trails-access.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2011. 21:45.

NEW YORK CITY DEPARTMENT OF CITY PLANNING. POPULATION. **The Newest New Yorkers**. 2011. Disponível em:

<[http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/nny\\_exec\\_sum.shtml](http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/nny_exec_sum.shtml)>. Acesso em: 4 set.2011. 11:00.

NEW YORK STATE. CVR. Art. 4. § 40-c: Discrimination. **New York State Legislature**. Disponível em: <[http://public.leginfo.state.ny.us/LAWSSEAF.cgi?QUERYTYPE=LAWS+&QUERYDATA=\\$\\$CVR40-C\\$\\$@TXCVR040-C+&LIST=LAW+&BROWSER=BROWSER+&TOKEN=48762777+&TARGET=VIEW](http://public.leginfo.state.ny.us/LAWSSEAF.cgi?QUERYTYPE=LAWS+&QUERYDATA=$$CVR40-C$$@TXCVR040-C+&LIST=LAW+&BROWSER=BROWSER+&TOKEN=48762777+&TARGET=VIEW)> Acesso em: 21 set. 2011. 23:15.

OLIVEIRA, Eliana de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano X, 2009. Disponível em: <<http://espacoacademico.wordpress.com/2009/10/17/identidade-intolerancia-e-as-diferencas-no-espaco-escolar-questoes-para-debate/>>. Acesso em 7 set.2011. 20:00.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **História do material didático**. 2009a. 30 p. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011. 17:30.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de língua inglesa**: antecipando uma pedagogia pós-moderna, 2009b. 27 p. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/solange1.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2011. 9:10. p. 343 – 345.

PARANÁ, Secretária do Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, PR, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Tradução de Monique Augras. Dora Rocha ed. 1992. p. 1-15. Disponível em: <[http://reviravoltadesign.com/080929\\_raia\\_viva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria\\_e\\_identidade\\_social.pdf](http://reviravoltadesign.com/080929_raia_viva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2011. 10:00.

ROCHA, Carla Pires Vieira da. Comida, Identidade e Comunicação: a comida como eixo estruturador de identidades e meio de comunicação. **BOCC**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/rocha-carla-comida-identidade-e-comunicacao.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011. 22:00.

SÁRDI, Csilla. On the relationship between culture and ELT. **Kalbu Studijos. Studies About Languages**. n.3, p. 101-107, 2002.

SILVA, Maria do Rosário Gomes Lima da. A hegemonia do Inglês na Identidade do brasileiro. **XI SILEL**. p. 2049-2056, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap. nº 2, p. 73-102.

THANKSGIVING day in United States. **Time and Date**. Disponível em: <<http://www.timeanddate.com/holidays/us/thanksgiving-day>>. Acesso em 22 set. 14:10.

THANKSGIVING on the net: a celebration of America's first Thanksgiving. Disponível em: <<http://www.holidays.net/thanksgiving/>>. Acesso em 22 set. 14:15.

THE NEW YORK TIMES. **U.S. Warning Of Death Toll From Obesity**. 2001. Disponível em: < <http://www.nytimes.com/2001/12/14/us/us-warning-of-death-toll-from-obesity.html>>. Acesso em: 14 set. 2011. 20:00.

TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.VII , n.XXVI , p.117-144, 2008.

TONELLI, Juliana R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. As imagens no livro didático de inglês: uma análise funcional. **Travessias**, Cascavel, vol.2, n.3, 2008.

UNITED STATES OF AMERICA. **Statue of Liberty**. National Park Service US Department of Interior. Disponível em: < <http://www.nps.gov/stli/historyculture/index.htm>>. Acesso em 18 set. 2011. 15:00.

UNITED STATES OF AMERICA. **Thanksgiving**. 2011. Disponível em: < <http://www.usa.gov/Citizen/Topics/Thanksgiving.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2011. 23:30.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Biblioteca Central Prof. Faris Michael. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 3. ed. rev. Ponta Grossa: UEPG, 2010. 141 p. il.

VALENÇA. Márcio Moraes. Brazil x Brasil: O estereótipo da diferença. In:\_\_\_\_; COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da (Org.). **Espaço, Cultura e Representação**. Natal, RN: EDUFRN, 2005. Cap. nº15, p. 251-264.

VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VIII, n. XXX, p.1-14, 2009.

WILDE, Marian. **Do uniforms make school better?** Disponível em: <<http://www.greatschools.org/find-a-school/defining-your-ideal/121-school-uniforms.gs>>. Acesso em: 9 set. 2011. 23:30.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.