

## REPRESENTAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Carolina Borges-Calil<sup>1</sup>  
Lúcia Maria de Assunção Barbosa<sup>2</sup>

*RESUMO: O presente artigo se propõe a discutir a questão da representação cultural brasileira em materiais didáticos de ensino de língua inglesa como língua estrangeira – EFL. Para embasar a discussão proposta, as questões de cultura e representação, assim como da relevância do material didático no processo de ensino aprendizagem são discutidos de maneira abrangente. A coleção Time Zones da editora Cengage é usada como estudo de caso e exemplo das questões aqui debatidas. Afinal, qual o papel da cultura no aprendizado de uma língua? Qual a importância de que o aluno veja sua cultura representada no material didático? Quão precisas são essas representações e, mais importante, o quão eivadas por estereótipos?*

*PALAVRAS-CHAVE: Cultura, Materiais didáticos, Representação.*

*ABSTRACT: The present article aims at discussing Brazilian cultural representation in EFL – English as a Foreign Language – coursebooks. For the purpose of this study, the matters of culture and representation, as well as the relevance of textbooks in the learning process are discussed in a broad sense. The Time Zones series, published by Cengage, is used as case study and example of the issues discussed here. After all, what is the role of culture when learning a language? How important is it that a student sees its culture represented in the coursebook? How accurate are these representations? And, most importantly, how riddled are they by stereotypes?*

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UNB. E-mail: calil.escritora@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em *Études Portugaises, Brésiliennes et de l'Afrique Lusophone* pela Universidade Paris VIII (França) e Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela UNESP. Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB).E-mail: luciunb@gmail.com

*KEYWORDS: Culture, Coursebooks, Representation.*

*Recebido em 11/01/2017*

*Aceito em 28/02/2017*

## INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX, tornou-se comum que materiais de ensino de EFL (English as a Foreign Language – inglês como língua estrangeira) apresentassem personagens culturalmente localizados. Em um primeiro momento, podemos supor, com a intenção de apresentar aos estudantes a cultura na qual a língua inglesa está inserida. Em um segundo momento, atendendo às demandas de mercado do inglês globalizado e como língua franca, personagens e situações passaram a apresentar elementos de culturas não-anglo-saxônicas. Isso se deu não somente para que os alunos pudessem se ver representados nos materiais didáticos, mas também para ter um material com apelo universal.

As questões que nos inquietam, e que estão no cerne da discussão aqui proposta, tratam tanto da validade quanto da precisão dessas representações culturais. Quão representativas da cultura que se propõem a discutir elas são? Elas contribuem para a formação de uma visão mais global e aberta de mundo, ao expor o estudante a diferentes contextos, ou limitam-se a reproduzir estereótipos? A fim de estabelecer esse debate, é necessário entendermos o que subjaz às escolhas dessas representações nos materiais didáticos.

## LÍNGUA E CULTURA

Há várias definições de cultura e vários contextos nos quais o termo é utilizado. Longe de esgotar o assunto, ou de propor um conceito único e acabado de cultura, optamos por fazer um breve apanhado dos empregos mais comuns do termo a fim de criar um referencial para este estudo. Moran (2001) fala sobre as dificuldades de se definir cultura. De acordo com aquele autor, “cada definição fatia a torta cultural de uma maneira diferente” (MORAN, 2001, p. 23, tradução nossa). Segundo ele, há cinco dimensões da cultura a serem levadas em consideração: produtos, ou artefatos de cultura; práticas, ou ações e interações dos membros de uma cultura; perspectivas, o que engloba as crenças e valores que guiam uma comunidade; comunidades, incluindo aqui os contextos sociais, circunstâncias e grupos que dão continuidade a certas práticas culturais; e pessoas, os membros individuais que incorporam a cultura.

Brown (2007, p. 188, tradução nossa), define cultura como sendo “um modo de vida. É o contexto no qual nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. É a ‘cola’ que mantém um grupo de pessoas junto”. Nesse sentido, a cultura significa nosso modo de pensar e de agir. Reforçando essa ideia, Brown (2007, p. 188, tradução nossa) oferece ainda outra definição: “Cultura é o nosso continente, nossa identidade coletiva”.

Em consonância com Brown (2007), Kramish (1998, p. 10, tradução nossa) descreve cultura como uma “membrosia em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e histórico comum e imaginários comuns”. O autor acresce ao conceito de Brown o fato de a cultura ser influenciada pela história, não sendo, portanto, estanque.

Intimamente ligada ao comportamento humano, a cultura é, segundo Larson e Samalley (1972 apud BROWN, 2007), a ‘planta baixa’ do comportamento humano. Todas as nossas interações cotidianas são

culturalmente motivadas. É ela que determina como os outros esperam que nos comportemos e nos dá a sensibilidade para entender como devemos agir e o que devemos fazer para satisfazer a essas expectativas.

Hall (1976), em sua obra *Beyond Culture*, busca elucidar questões concernentes à cultura em seu sentido mais amplo. O autor coloca três características da cultura sobre as quais concordam a maioria dos antropólogos: “ela não é inata, mas aprendida; as várias facetas da cultura são inter-relacionadas – você toca a cultura em um lugar e tudo mais é afetado; ela é compartilhada e, como efeito, define as barreiras de diferentes grupos” (HALL, 1976, p. 16, tradução nossa).

Para fins deste estudo, adotamos um conceito mais amplo de cultura, aquele que se refere ao fazer coletivo, às práticas coletivas que diferem um grupo de pessoas dos demais. Deste modo, após considerar os autores supracitados, e incorrendo no risco de não fazê-lo de maneira imparcial tampouco original, esta é a definição funcional de cultura que o leitor deve ter em mente: cultura é o conjunto de características que norteiam as práticas de uma comunidade em um dado período da história. Esta definição simples estabelece dois aspectos importantes da cultura: a coletividade e a mutabilidade desta.

Uma comunidade cultural é caracterizada por um conjunto de práticas inerentes à sua vida em sociedade que são repetidas quase que de modo automático pelos membros do grupo. Considerando-se que as línguas são revestidas dessas práticas, ou seja, revestidas de cultura, ao adquirirmos uma segunda língua, adquirimos com ela uma nova cultura. Língua e cultura mantêm uma relação de codependência e inseparabilidade, ilustrada por Brown (2007, p. 189, tradução nossa) da seguinte maneira:

Uma língua é parte de uma cultura, e uma cultura é parte de uma língua; os dois estão intrincadamente entrelaçados de modo que não se possa separá-los sem perder a significância da língua ou da cultura. A aquisição de uma segunda língua, excetuando-se a aquisição especializada, instrumental (como pode ser o caso da aquisição da habilidade de leitura de uma língua para a compreensão de textos científicos), é também a aquisição de uma segunda cultura.

Ao adquirirmos uma língua, estamos automaticamente adquirindo traços culturais daquela língua. Levando-se em consideração o grande número de países que têm a língua inglesa como língua oficial, seria no mínimo generalista falar em cultura da língua, pois imediatamente teríamos a cultura da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Austrália, da África do Sul, entre outras. Isso posto, temos ainda o surgimento de um outro impasse que nos remete à questão do imperialismo linguístico: ao falarmos de “cultura inglesa”, estamos automaticamente nos referindo à cultura dos países produtores de material didático para o ensino da língua inglesa. Sendo assim, é natural que o estudante de inglês não tenha como referência de “cultura inglesa” as práticas culturais da Austrália e da África do Sul, e sim dos Estados Unidos ou da Inglaterra. O que nos traz às questões concernentes à cultura e identidade.

Zacharias (2010, tradução nossa), em consonância com os conceitos de identidade preconizados na pós-modernidade, desmistifica a crença de que se deve minimizar ou abandonar a identidade étnica da L1 (língua materna) e adotar os padrões do falante nativo para ser bem-sucedido na aprendizagem de línguas. A autora afirma que essa prática comum ignora o fato de que a cultura é parte integrante da identidade dos aprendizes e que, ao forçar que os aprendizes de língua estrangeira adotem para si os padrões do falante nativo, cria-se um conflito de identidades:

Se o inglês, língua franca do mundo, pertence ao povo que a fala (Jenkins, 2007; Norton, 1997), e não somente aos chamados falantes nativos, então faz-se necessário questionar até que ponto as metodologias e técnicas de sala de aula acomodam as identidades dinâmicas e multidimensionais dos aprendizes de EFL (inglês como língua estrangeira) (ZACHARIAS, 2010, p. 27).

Assim, as salas de aula não só devem acomodar as diversas identidades tanto dos falantes nativos quanto dos aprendizes de EFL. Temos aqui, alternativamente, um empoderamento do aprendiz enquanto usuário da nova língua, sem que com isso abandone sua própria identidade e sua própria cultura. A possibilidade de se estabelecer novas identidades traz à luz a questão da referência e das diferenças, visto que só podemos perceber o outro sob a ótica de quem somos. Do mesmo modo, tais diferenças determinam as posições de sujeito de cada um. O outro é aquilo que eu não sou. Segundo Silva, Hall e Woodward (2000, p. 75-76), “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente 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”.

A pós-modernidade torna as fronteiras mais embaçadas, promovendo uma certa homogeneidade cultural:

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (SILVA, HALL e WOODWARD, 2000, p. 21).

Ao transitarem de uma cultura para a outra, os sujeitos deixam marcas de sua cultura na do outro. Esse intercâmbio de culturas vai pouco a pouco transformando a face das diversas culturas, fazendo com que surjam características comuns verificáveis em quase todas elas. A homogeneização das

culturas pode dar a impressão de ser um processo de extinção da individualidade cultural, no entanto, pela própria natureza dinâmica das identidades, ela pode gerar o efeito contrário quando, ao incitar a resistência, reafirma identidades nacionais e locais.

Sob esse prisma, ainda que o trânsito entre culturas permita o surgimento de uma terceira possibilidade, uma intercultura, por assim dizer, essa “nova” cultura homogeneizada ainda sofrerá influência desproporcional dos países de maior poderio econômico. Assim, resta a nós, professores, conscientes de nossa impotência diante das interações ocorridas fora da sala de aula, garantirmos que a sala de aula seja um lugar de trânsito livre para toda e qualquer manifestação cultural, permitindo aos alunos experimentarem posições identitárias diversificadas.

## **MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A comercialização de material didático de inglês é de suma importância para a economia da Inglaterra. A comercialização da língua inglesa como produto industrializado padrão é altamente rentável para as editoras e distribuidoras de material, fator que não passa despercebido entre os profissionais da área. As editoras produzem materiais em larga escala sem ao menos considerar as individualidades de cada mercado para o qual esse material será distribuído. Quanto mais efetivo for o “molde”, maior será o seu alcance e, conseqüentemente, o lucro gerado por ele. Para o ensino, esse padrão de língua pré-moldada empobrece as relações de sala de aula e limita o conteúdo trazido para o aluno à cultura do livro didático, aumentando a lacuna entre a cultura do aluno e a “cultura do outro” representada em tal material. Phillipson (1992, p.

48-49) menciona a fala do diretor geral do *British Council* no Relatório Anual de 1987/1988:

O verdadeiro ouro negro não é o petróleo do Mar do Norte, mas a língua inglesa. Ela que há muito tem sido a raiz de nossa cultura está se tornando rapidamente a língua global dos negócios e da informação. Nosso desafio agora é explorá-la em sua totalidade.

Vemos, nessa fala, o representante de um órgão oficial, o Conselho Britânico, preocupado em potencializar os ganhos oriundos da exploração da língua inglesa enquanto produto comercial. A materialização desse comércio é especialmente evidente quando se trata de materiais didáticos, aqui entendidos de forma mais ampla: vídeos, áudio, livros, dicionários, gramáticas e materiais de apoio em geral. Quanto mais neutro culturalmente for o material, maior será o número de países para os quais ele poderá ser distribuído.

No Brasil, a gramática e a tradução, assim como métodos importados que preconizam práticas mecânicas da língua e diálogos engessados foram adotados por várias décadas, conforme registrou Paiva (2009, p. 327). Segundo Paiva (2009), os livros didáticos que davam vida ao método direto, “*Spoken English*”, “*New Spoken English*” e a coleção “*Essential English*”, da editora Longman, continuaram em uso durante vários anos. A abordagem áudio-lingual, segundo o mesmo autor, chega ao Brasil no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 com as coleções “*English 900*” (1964) e “*English 901*” (versão inglesa) e “*New Concept English*”. Estivemos com os livros mencionados em mãos durante esta pesquisa. Os diálogos, alternados entre professor e alunos, são repetições mecânicas de situações cotidianas. Os temas abordados se referem ao trabalho e à vida em sociedade. O foco é a produção de fragmentos de linguagem e o público-alvo é genérico. Com raras exceções, como por exemplo o trabalho



excepcional da professora Solange Oliveira, o padrão de cultura e situações genéricas perdura na maior parte dos materiais utilizados até os dias de hoje.

Na década de oitenta, Solange Oliveira publica o que pode ser o primeiro livro de inglês para adolescentes escrito e publicado por uma autora brasileira. Paiva (2009, p. 345), assim o descreve:

A Tour of Brazil é uma série, em dois volumes, destinada a adolescentes brasileiros e, segundo o texto de apresentação do material, é uma realização pioneira por utilizar a cultura brasileira para a aprendizagem da língua inglesa.

O material, bastante vanguardista enquanto metodologia e proposta, desloca, segundo Paiva (2009), a periferia para o centro ao trazer personagens ingleses que visitam o Brasil e exploram seus pontos turísticos e festas tradicionais. Uma característica marcante do trabalho de Solange é a preocupação com o papel educador do ensino de línguas: “Uma preocupação constante da professora era tornar o estudo do inglês menos alienado, sempre preocupada com a função educacional do ensino de línguas” (PAIVA, 2009, p. 345).

Assim, à medida que a oferta de materiais cresce, cresce também a preocupação com a influência que esses materiais exercem com relação ao conteúdo e a forma como ensinamos. E, “embora a maioria dos professores de língua estrangeira sonhe com o livro didático perfeito, a maioria reconhece a futilidade de tal prospecto” (JOHNSON, 1995, p. 136).

Johnson (1995) reconhece os materiais comerciais como fonte rica de conteúdo linguístico e cultural para ambos alunos e professores. No entanto, aquele autor enfatiza que o livro sozinho não tem os elementos científicos ou tecnológicos para ensinar uma segunda língua. Cabe assim ao professor olhar criticamente para o seu conteúdo a fim de determinar a sua adequação para cada

grupo de alunos e adaptar o currículo ou complementá-lo para satisfazer as necessidades e objetivos dos alunos.

Quanto mais personalizado for o ensino, mais difícil será de se encontrar um material didático que atenda plenamente às demandas de conteúdo, língua e cultura de uma turma:

O conteúdo e as atividades propostas em tais materiais não previam o surgimento de uma atitude pedagógica em sala de aula que enalteceria, por um lado, a contribuição gerada pelo insumo de alunos, vistos como seres únicos, sociais, informados, vividos, e por outro lado, o ritmo processual de aprender de cada aluno. (STERNFELD, 2009, p. 52).

O professor tradicional, detentor do saber e transmissor de conhecimento, vem gradualmente sendo substituído pelo professor mediador, aquele que monitora o trabalho desenvolvido pelo e para o aluno. Esse modelo de sala de aula traz para o centro o aluno como gerador de conteúdo, como ser pensante e bastante capaz de trazer sua experiência de vida e seu contexto social, independentemente da idade, para dentro da sala de aula e, a partir dessa experiência, gerar saberes com a mediação de um professor.

O desafio então fica na produção ou adoção de um livro diático (LD) que traga atividades que valorizem a produção do aluno, atividades que permitam que o aluno gere conteúdo e interaja com o conteúdo de modo a trazer para a sala de aula a sua própria cultura. Ao assumir o papel de agente cultural o aluno deixa de ser receptor passivo da cultura do outro e a sala de aula passa a ser um espaço de diálogo entre a cultura do aluno e a cultura da língua a ser estudada.

Vários materiais didáticos trazem abordagens simplificadas de cultura nas quais estuda-se “sobre” a cultura e não “na” cultura. Nestes materiais, “a apresentação de aspectos culturais se dá frequentemente por meio de

‘curiosidades culturais’” (KAWACHI; LIMA, 2013, p. 92). A diferença entre as duas posições está no que Almeida Filho (2011, p. 106) pontua: “Num caso, a língua é foco real, e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela”. Enquanto formos consumidores de curiosidades culturais, manteremos a visão limitadora de que existe somente a “nossa cultura” e a “cultura deles”, eliminando as possibilidades de diálogos entre elas e a apropriação de ambas pelos agentes envolvidos neste processo.

## REPRESENTAÇÃO CULTURAL EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Existe uma necessidade pedagógica atual de se estar atento para as individualidades culturais de cada aluno e de cada grupo. Como isso seria possível com um material destinado a cinco continentes diferentes? Ao se produzir um material e distribuir a mesma edição para todos os cantos do globo ou, quando muito, distribuí-lo em versão americana e britânica, reduz-se o ensino de cultura ao estudo dos “tipos comuns”. Condicionamos, assim, o ensino ao material didático adotado. Nas palavras de Almeida Filho (2012, p. 59-60),

quando se compra um MD pronto para uso, compra-se junto uma filosofia de ensinar que tem marca indelével no processo de ensino e até certo ponto no de aquisição ou aprendizagem que fica por conta dos alunos. [...] ninguém poderá fugir com facilidade da força centrífuga da abordagem dos autores que anima os MD adotados.

Ao invés de o professor optar pelo método, sequência de tópicos e conteúdos que melhor atendem às demandas de seu grupo de alunos, essas decisões passam a ser de responsabilidade dos autores do livro didático.

É a contramão do que discutimos anteriormente. É tirar a autonomia dos alunos e professores em prol do sucesso comercial das grandes editoras. É garantir que o inglês seja a maior riqueza do Mar do Norte. Ao subscrever ao que preconiza o livro didático em detrimento da cultura e do contexto no qual professor e aluno estão inseridos, deixamos de ver o aluno como criador, gerador de conteúdo. A motivação do aluno é diretamente influenciada pela conexão que ele faz com o conteúdo apresentado; quando não há conexão, a motivação é reduzida e, conseqüentemente, a aprendizagem é afetada.

Sobre a função norteadora que o material didático possui sobre o trabalho do professor, Zacharias (2010, p. 30, tradução nossa) argumenta que os “livros didáticos de línguas exercem um papel único de empoderamento ou desempoderamento das identidades no aprendiz de EFL”. A autora pontua ainda que os livros didáticos dão aos alunos opções limitadas de identidades ao trazerem a figura de um aprendiz de línguas idealizado, materializado na figura de um homem branco, heterossexual, de classe média, livre de problemas. Portanto, eles negligenciam as diferenças entre os aprendizes no tocante ao gênero, à raça, à etnia, à orientação sexual, a crenças religiosas, entre outros.

Para que os alunos não sejam privados dos recursos linguísticos necessários à livre escolha e negociação de suas identidades dentro da sala de aula, os professores devem reconhecer a diversidade e abrir espaço durante as aulas para a problematização das diferenças. Segundo Zacharias (2010, p. 31, tradução nossa),

as interações ‘simplistas’ e ‘estereotipadas’ ilustradas nos livros didáticos podem influenciar e, por vezes, até moldar a motivação dos alunos, o grau de envolvimento com a língua e cultura alvo, e o desenvolvimento de sua competência intercultural.

Segundo Brown (2007, p. 191, tradução nossa): “Um estereótipo designa características de um grupo a indivíduos puramente com base na sua membresia cultural”. Um estereótipo seria, portanto, um indivíduo simplificado, despido de suas particularidades para que possa figurar como membro típico de um grupo maior.

Influenciados por nossa própria visão de mundo culturalmente orientada, nós muito frequentemente fazemos uma imagem supersimplificada de outras culturas, agrupando as diferenças culturais em categorias exageradas, para então ver cada pessoa de uma cultura como possuidora de traços estereotipados. (BROWN, 2007, p. 190-191, tradução nossa).

Se por um lado, existem sim, características reais de uma cultura retratadas pelo estereótipo, por outro, a sedimentação dessas características limita os papéis e identidades dentro de uma sala de aula. Brown (2007) defende que o estereótipo possa até fazer uma imagem precisa ao retratar o exemplo típico de uma cultura, mas que ele erra ao desconsiderar as singularidades da personalidade de cada um. Para além disso, o uso de imagens culturais tradicionais, os estereótipos, são ainda mais perniciosos em um contexto de ensino de língua estrangeira.

O problema da inclusão de apenas imagens culturais “tradicionais” no ensino-aprendizagem de LE (especialmente em LDs) está na desconsideração de práticas culturais de grupos marginalizados em prol da apresentação somente de expressões culturais legitimadas, que favorecem os interesses exclusivamente de uma classe: a dominante. Nesse sentido, há uma simplificação e/ou generalização da realidade, o que acaba por distorcê-la. (KAWACHI; LIMA, 2013, p. 97).

Baladeli (2014, p. 233) defende que as representações que o aluno tem de si e de sua raça afetam a identificação dele com a língua que está aprendendo:

Ao deparar-se com textos verbais e não-verbais que, implícita ou explicitamente, denigrem<sup>3</sup> a imagem de determinados grupos sociais, o aluno estará acessando um conjunto simbólico de valores culturais que não são a medida de todas as coisas, mas que, sim, foram construídos ideologicamente ao longo das relações de poder como uma forma de dominação e de ampliação de sua influência sobre os outros sujeitos e ou grupos sociais.

Ao se sentirem parte do grupo de menor prestígio, os alunos podem simplesmente rejeitar a língua e, conseqüentemente, se recusarem a participar das interações de sala de aula. A língua estrangeira passará a ser uma língua que não lhe representa. Vale salientar que desde Durkheim (1994), a discussão sobre representação social traz em si a ideia basilar das mesmas como um construto coletivo de dado grupo social. Representações sociais são formadas através de diversas interações sociais ao longo da história, incluindo as relações de poder, e elas passam a ser “realidades parcialmente autônomas [...] que têm o poder de atrair-se, repelir-se, de formar entre si sínteses de naturezas diversas” (DURKHEIM, 1994, p. 50). O que Durkheim classificou como natureza semi-autônoma é uma descrição do tipo de relação que tal representação tem com o indivíduo. Para ele, as representações não eram nunca a criação de um único membro da sociedade, e sempre o resultado do que ele chamava de “consciência coletiva” (DURKHEIM, 2010, p. 81). O aluno, portanto, não terá outra alternativa ao entrar em contato com a língua que lhe é ensinada do que reagir à mesma de acordo com as representações que tem de si e do que é seu.

Uma outra forma de se trazer as minorias estereotipadas, não somente no livro didático, mas também em filmes, programas de televisão, filmes e animações é lançando-se mão do *tokenismo*, ou minoria de *token*, que consiste em utilizar uma peça icônica em um contexto homogeneizado para criar a falsa

---

<sup>3</sup> Baladeli poderia ter utilizado um outro termo para expressar tal ideia, por exemplo, “vilipendiar”. Por ser uma citação direta, não é possível modificar o texto para que a conotação equivocada do termo “denegrir” seja eliminada.

aparência de igualdade. Assim, um único personagem negro, pode ser inserido em um contexto onde todos os outros personagens são brancos para preencher uma lacuna e dar a impressão de que se está representando a todos. Acerca dessas minorias, Georg Simmel (1950, p. 23, tradução nossa) diz:

Proporções, ou seja, números relativos de pessoas cultural e socialmente diferentes em um grupo, são vistas como críticas na construção das dinâmicas de interação. Grupos ‘desequilibrados’ contém uma grande predominância de um tipo (os “dominantes” numéricos) com relação a outro (os ‘tokens’ raros).

O *token*, longe de representar a diversidade, acaba por destacar a diferença. O *tokenismo* isola um integrante da sociedade e faz dele exótico, diferente.

Ao introduzirmos a cultura do outro como curiosa, exótica, diferente, reforçamos o discurso de desigualdade e impedimos que o aluno tome para si a cultura do outro e interaja com ela para gerar comunicação significativa. “Evidentemente, possuir competência sociocultural não significa ter conhecimento dos estereótipos que permeiam determinada comunidade, pois, eles pouca utilidade comunicativa possuem” (FERNÁNDEZ, 2002, p. 40).

Materiais mais modernos, tentando atender exatamente a essa insurgente demanda por maior diversidade, representatividade dos alunos no material, e flexibilidade em relação à cultura estudada, têm apresentado personagens, situações e conteúdo que trazem uma gama de outras culturas que não o clássico par Estados Unidos/Inglaterra. No entanto, isso tem sido feito de maneira bem sucedida? Para levar adiante esta discussão nos debruçamos sobre os quatro volumes da coleção *Time Zones* de 2010, com segunda edição de 2016. Essa coleção foi selecionada por considerarmos que, dos materiais didáticos ora disponíveis no mercado é o que melhor posicionado está para possibilitar uma

representação cultural útil e salutar. Primeiro, é uma coleção de publicação recente e com uma proposta moderna. Segundo, o material sobre cultura da mesma foi elaborado a partir do acevo da *National Geographic*, que é quicá a instituição de maior referencial no estudo de cultura. Finalmente, o material em seu cerne propõe-se a trazer esta representatividade autêntica e multicultural.

Na introdução do livro do aluno (COLLINS; MAPLES, 2010a, p. vii), temos a caracterização dos quatro personagens: Stig Anderson, de Estocolmo, na Suécia, especializado em pessoas e lugares; Ming Chen, de Shanghai, na China, especialista em plantas e animais; Nadine Barnard, de Cape Town, na África do Sul, presente nas seções de ciência e educação; e Maya Santos, do Rio de Janeiro, no Brasil, especialista em história e cultura. Para fins da presente análise, iremos nos ater à caracterização da personagem Maya Santos e aos textos que falam sobre o Brasil, encontrados nos dois primeiros volumes da coleção. Essa conta ainda com mais dois volumes nos quais a personagem Maya aparece em diálogos corriqueiros. Nestas aparições, sua personagem poderia ter sido facilmente substituída por qualquer dos outros personagens, ou até mesmo por uma adolescente norte-americana.

A personagem é uma adolescente, de pele morena, cabelos e olhos castanhos em conformidade com características físicas comuns para a população brasileira. Suas roupas são condizentes com as vestimentas usadas por adolescentes desta faixa etária. Um dos aspectos que chamam atenção é o nome escolhido para a personagem, Maya Santos, um prenome bastante incomum entre as garotas brasileiras. O sobrenome Santos é bastante comum e representativo do Brasil. A personagem é original do Rio de Janeiro, uma cidade icônica e facilmente reconhecida por estrangeiros.



Seu esporte e time favoritos são, previsivelmente, futebol e Flamengo. Aqui se perdeu a oportunidade de mencionar outras cidades ou esportes. Embora o Brasil tenha um território vasto e rico, o Rio de Janeiro e Salvador, essa última em uma instância apenas, são as únicas cidades brasileiras citadas nos quatro volumes da coleção. A construção não é imprecisa, este personagem é bastante comum no Brasil, no entanto, ele simplifica e reduz duzentos milhões de pessoas a uma única figura. Acerca destas simplificações, Brown (2007, p. 190-191, tradução nossa) afirma que:

sob as lentes de nossa própria visão cultural do mundo, nós frequentemente retratamos outras culturas de maneira simplista, agrupando diferenças culturais em categorias exageradas, e então vemos todas as pessoas de uma cultura como possuidoras de traços estereotipados.

Essa imagem descarta as outras possibilidades de representação e coloca a todos em uma caixa só, impedindo que a realidade seja percebida a partir de outros pontos de vista. Em um país onde o futebol é um esporte popular, só o time do Flamengo tem relevância? Com a cidade de São Paulo ranqueada entre as dez maiores cidades do mundo, somente o Rio de Janeiro representa o Brasil? De acordo com Brown (2007, p. 191, tradução nossa),

o estereótipo pode ser preciso ao retratar o ‘típico’ membro de uma cultura, mas ele é impreciso para descrever um indivíduo em particular simplesmente porque cada pessoa é única e a totalidade das características de comportamento de uma pessoa não podem ser previstas com precisão com base em um ponto médio generalizado ao longo de um contínuo de normas culturais.

Se o material tivesse a cultura como pedra angular, e não como adorno, talvez pudesse incluir um maior número de sujeitos culturais e, conseqüentemente, enriquecer a troca de experiências entre os alunos dos

diversos países nos quais o material é comercializado. Uma solução para isso seria a inclusão de atividades centradas no aluno e não no livro, atividades que permitissem a geração de conteúdo verdadeiramente autêntico, ou seja, partir da experiência dos membros de cada sala de aula.

Um outro exemplo de representação cultural é uma atividade de leitura e interpretação sobre o carnaval no Brasil (COLLINS; MAPLES, 2010a, p. 86). As imagens que acompanham esse texto mostram um desfile de escola de samba e os recortes destacam o vocabulário “desfile”, “máscara” e “fantasia”. Nenhum aprofundamento sobre o tema é proposto pelo livro, já que a atividade seguinte (COLLINS; MAPLES, 2010a, p. 86) pede que o aluno leia o texto, fale o que as pessoas fazem no carnaval, sublinhem os verbos e respondam as perguntas de múltipla escolha da página seguinte.

O texto vem coroar a tríade do estereótipo brasileiro: Rio de Janeiro, futebol e carnaval. Logo no início, o texto estabelece o carnaval como sendo o principal feriado brasileiro e lança mão da primeira generalização: “Todo mundo ama o carnaval!”. Certamente, muitas pessoas gostam de carnaval, no entanto, muitas apreciam o feriado mais por causa da pausa no trabalho do que pela tradição ou pelo samba. Em seguida, o texto coloca: “Carnaval é uma festa de quatro dias em fevereiro ou março. É verão no Brasil e o clima é quente”. Aqui, não é feita a contextualização histórica da celebração, tampouco se explica do que se trata enquanto manifestação cultural. Outro ponto a ser considerado é o fato de o carnaval ser tratado como um festival homogêneo no país inteiro.

Na sequência, o texto afirma: “O carnaval começa com um desfile de samba. Milhares de pessoas assistem ao desfile. Amigos e famílias tocam samba e dançam também”. O texto é impreciso ao afirmar que o início do carnaval se dá com o desfile das escolas de samba. Na maior parte do país, o desfile sequer é

uma tradição e grande parte dos brasileiros jamais assistiu a um desfile ao vivo no Rio de Janeiro, seja pela distância seja pelo alto custo dos ingressos. Novamente, a realidade do Rio de Janeiro é tomada como verdade absoluta para o restante do país. No tocante à música, o artigo diz que famílias e amigos tocam e dançam samba, um ritmo que, apesar de tradicional, não é regra. As diversas regiões do país celebram o carnaval com ritmos variados como: axé, frevo, marchinhas, afoxé, ciranda, pagode, entre outros.

Segundo Baladeli (2014, p. 233):

Os textos veiculados no livro didático de língua inglesa precisam ser explorados como detentores de discursos e, por conseguinte, detentores de ideologias que, quando não problematizadas, podem salientar representações distorcidas das identidades socioculturais brasileiras.

Aproveitando o tema “carnaval”, um exercício subsequente (COLLINS; MAPLES, 2010a, p. 88) traz um pequeno parágrafo sobre o carnaval na Bolívia. A mesma generalização do texto anterior ocorre ao se deixar de lado a riqueza cultural do carnaval de Oruro: a arte popular, as máscaras grotescas, os tecidos, os bordados. Uma breve busca na internet ou uma rápida leitura nas anotações do livro do professor é o bastante para se perceber que a festividade boliviana que recebeu o título de obra-prima do Patrimônio Histórico Oral e Imaterial da Humanidade não está representada na descrição simplista: desfile, roupas coloridas, música e dança. Assim como no texto sobre o carnaval brasileiro, o texto sobre o carnaval boliviano vem solto, sem contexto, sem crítica. Kawachi e Lima (2013, p. 96) discutem esse tipo de abordagem no trecho que se segue:

Algumas metodologias de ensino parecem não permitir abertura o suficiente para a inclusão de conteúdos de preocupação social, de temas abrangentes e transversais, atendo-se ao estudo de estruturas linguísticas em detrimento da formação cidadã do

estudante. Além disso, os materiais didáticos adotados geralmente privilegiam concepções superficiais de cultura, ficando ao nível de “curiosidades”.

A fala dos autores revela uma preocupação diante dos livros que trazem a cultura como curiosidade. As pinceladas culturais, supostamente inofensivas, podem ajudar nas vendas para o mercado internacional e camuflam a falta de conteúdo que leve à formação de cidadãos críticos. O ensino de línguas fica isento da responsabilidade social atribuída a outras áreas do conhecimento.

As aulas são “leves” e se restringem ao estudo da língua enquanto estrutura, desvinculada de contexto sociocultural. Os sujeitos dos livros de inglês não têm problemas financeiros, crises de identidade, história, origem. Eles são neutros, genéricos, apolíticos, socialmente descontextualizados, e aparentemente inofensivos. Despem-se os personagens dos livros de todas as características que poderiam fazer com que os alunos se identifiquem com eles. Cria-se um alienígena, um ser estranho, criam-se outro em detrimento da criação de um de nós. Assim, ao não se ver representado no outro, o aluno não toma para si esses papéis, não havendo, portanto, a aquisição e troca de cultura que dá significado à comunicação. Continua-se, então, criando barreiras e postulando o ensino de línguas pela língua, vazio de significado.

Retomo aqui a discussão proposta por Paiva (2009, p. 349) quando caracteriza a obra *A Tour of Brazil*, de Solange Ribeiro de Oliveira, um trabalho que contrasta com a coleção *Time Zones*, analisada nesse artigo:

Da mesma forma que os tropicalistas adotaram a guitarra elétrica sem abandonar o berimbau, Solange adotou a metodologia áudio-visual, fazendo as devidas adaptações temáticas e metodológicas de forma a torná-la adequada à cultura brasileira.

É justamente nesse quesito que os autores de *Time Zones* falham em seu intento. Não há adequação do material à cultura que se quer representar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é necessário pensar sobre cultura através da cultura. A cultura não pode ser tratada como um objeto de estudo isolado. Cultura é o sopro de vida que anima os povos. É através dela que somos e que nos comunicamos. A coleção *Time Zones*, analisada no presente artigo, apesar de propor-se a trazer uma perspectiva multicultural da língua inglesa, não leva a cabo seu intento, pois reforça estereótipos e traz a cultura como algo exótico.

Não existe razão para trazermos a cultura para a sala de aula como apêndice vocábulo-gramatical. Ensinar uma língua a partir de sua estrutura é ensinar um conjunto de regras vazias, mecânicas, com as quais os alunos não criam vínculo algum. Por outro lado, consumir a cultura pré-moldada e estereotipada que nos é vendida como diversidade cultural é negar aos nossos alunos a chance de experimentar e se relacionar com o mundo, de se expressar na sua própria cultura e de fazer parte da cultura do outro. A troca é fundamental na construção de saberes. Privar os alunos dessa troca é tirar deles a chance de se tornarem agentes de sua própria aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

BALADELI, A. P. Questões de identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidade apresentam os livros didáticos? In: FERREIRA, A. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 225-242.

BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. White Plains: Pearson Longman, 2007.

COLLINS, T.; MAPLES, M. J. **Time zones**: student book 1. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2010a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Time zones**: student book 2. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2010b.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNÁNDEZ, G. Língua e cultura: integração na aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de linguística aplicada**, Brasília, a. 1, v. 1, p. 39-44, 2002.

HALL, E. **Beyond Culture**. New York: Doubleday, 1976.

JOHNSON, K. E. **Understanding communication in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KAWACHI, G.; LIMA, A. P. Aspectos culturais e formação cidadã em um livro didático de inglês para crianças. In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KRAMISH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MORAN, P. R. **Teaching culture**: perspectives in practice. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, T. F. N.; VILELA, L. H. A. (Orgs.) **Itinerários**: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009, p. 325-353.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. Petrópolis, SP: Vozes, 2000.

SIMMEL, G. **The sociology of Georg Simmel**. Trad. de K. H. Wolff New York: The Free Press, 1950.

STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 49-58.

ZACHARIAS, N. T. Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom. *K@ta*, volume 12, n. 1, june 2010: 26-41. Disponível em: <<http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/viewFile/18022/17932>>. Acesso em: 12 out. 2011.