
O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E AS QUESTÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE

THE ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK AND ISSUES OF IDENTITY AND OTHERNESS

Rodrigo Belfort Gomes (UFS)¹

Elaine Maria Santos (UFS)²

RESUMO: O livro didático deve ser utilizado em sala de aula como um norteador das ações educacionais desenvolvidas pelo professor de línguas, servindo como fonte de debates e discussões sobre os mais variados temas. A utilização do texto como um mero pretexto para o trabalho gramatical e vocabular não pode mais ser justificada, tendo-se em vista os avanços teóricos proporcionados pelas teorias da pós-modernidade, que trouxeram as questões de cultura e identidade para a sala de aula. É objetivo desse artigo, dessa forma, promover discussões sobre temas tais como cultura, identidade e alteridade, analisando um livro didático, levantando discussões sobre a ausência de questões voltadas para o desenvolvimento de aluno crítico, e a necessidade da adaptação do material, de modo a torná-lo mais interativo, contextualizado e adaptado às discussões sobre identidade e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, identidade, livro didático, língua inglesa, pós-modernidade.

ABSTRACT: The textbook should be used in the classroom as a guide to the educational activities done by a language teacher, serving as a source of debates and discussions on various topics. The reading activities as a mere pretext for the grammar and vocabulary lessons can no longer be justified after the theoretical advancements made by theories of postmodernity, which brought the issues of culture and identity to the classroom. The aim of this paper is to promote discussions on topics such as culture, identity and otherness, by analyzing a textbook, in order to raise discussions about the absence of these issues which are related to the development of critical students, and the necessity of adapting the material to make it more interactive, contextualized and adapted to discussions of identity and culture.

KEYWORDS: Cultura, identity, textbook, English language, post-modernity.

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, professor substituto do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da mesma instituição. E-mail: rodrigobelfort13@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, professora assistente 1 do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da mesma instituição. E-mail: santoselaine@yahoo.com.br

Os estudos sobre cultura e identidade nos remetem às preocupações da pós-modernidade sobre a globalização, o local e o global, as questões de gênero, de raça, e as sequelas do colonialismo. A busca pela consolidação dos espaços e das minorias ganhou força e os livros didáticos vêm tentando acompanhar as mudanças provocadas, em decorrência das várias bandeiras levantadas pelos excluídos, que passaram a exigir um espaço no mundo político, social e acadêmico.

Vários autores trouxeram os debates da pós-modernidade para o mundo acadêmico, como é o caso de Hall (2011), Said (1999) e Bauman (2005), que analisaram a correlação entre cultura, colonialismo, identidade e alteridade, lançando considerações de grande importância para que as questões educacionais pudessem se reorganizar, com o objetivo de auxiliar o aluno a se repositonar no atual processo de ensino-aprendizagem. A leitura de um texto, nesse cenário, extrapola o conhecimento meramente linguístico, uma vez que a leitura de mundo tornou-se, cada vez mais, um dos objetivos mais importantes a ser alcançado pelo professor, independente da matéria de ensino.

O ensino de uma língua estrangeira, e, no caso desse artigo, do inglês, engloba o trabalho de dois tipos de habilidades, a saber, habilidades receptivas (ler e ouvir) e habilidades produtivas (falar e escrever). Em uma ordem cronológica de eventos, entende-se que a aprendizagem de um idioma está pautada em um desenvolvimento inicial da leitura e da audição, como forma de possibilitar ao aluno a formação de seu próprio repertório em língua estrangeira. Diante de um repertório construído/em construção, tem-se o desenvolvimento da escrita e da fala, o que faz com que fique clara a importância que o trabalho textual tem para o processo de ensino-aprendizagem de um idioma. Por muito tempo, a leitura de um texto em língua estrangeira esteve limitada a três atividades básicas, e de cunho nitidamente mecânico. O texto podia ser utilizado como pretexto para a dedução de regras gramaticais que deveriam ser aplicadas pelos alunos em situações pré-estabelecidas, visto que, essa capacidade demonstrava a fluência no idioma; através do texto adquiria-se o vocabulário, uma vez que, com a criação de listas de palavras, o aluno deveria aprender novos vocábulos; e, por fim, as questões propostas pelo livro didático tinham caráter meramente decodificador, em que bastava o aluno voltar no texto na busca pela resposta correta.

As discussões pós-modernas, e o entendimento do sujeito vivendo em um ambiente globalizado, permitiram que professor de idiomas pudesse lançar um novo olhar sobre as atividades de leitura que vão extrapolar o signo linguístico e o trabalho de decodificação textual em prol de uma (re) significação textual, uma vez que,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (...). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2011).

Vários autores defendem a ideia de que o mundo pós-moderno é caracterizado por um jogo de identidades, através do qual várias possibilidades são apresentadas, e, a depender das experiências já vivenciadas pelas pessoas, algumas poderão ser vistas como atrativas, sendo capazes de impulsionar novos adeptos, que, a partir de um certo momento, passaram a defender uma nova causa. Nesse contexto, Hall (2011) defende que estamos diante de um verdadeiro “supermercado cultural”, em que, diante das opções infinitas, algumas são eleitas e passam a se constituir objetivos de vida, mesmo que por um período curto de tempo. Bauman (2005) reforça esse pensamento, utilizando, para tanto, a nomenclatura de “comunidades guarda-roupa”. O autor ainda destaca que “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19). É preciso, desta forma, estar atento para que não sejamos levados a defender opiniões que não são nossas ou que não se referem à nossa personalidade, já que podemos ser persuadidos a comprar certos produtos culturais que não condizem com nossos gostos, crenças e modos de vida. O professor de idiomas, objeto de estudo desse artigo, tem papel fundamental nesse contexto, uma vez que, ao propor discussões sobre os mais variados temas, oferece ao aluno a oportunidade de lançar um olhar crítico sobre os produtos que são disponibilizados nesse “supermercado cultural” ou nessa “comunidade guarda-roupa”.

Vivendo nesse mundo fluido, em contínua transformação, o conteúdo apresentado pelo livro didático assumiu novos valores para o professor de idiomas. Anteriormente, quase nada era discutido sobre o texto, e as atividades estavam limitadas, na maioria das vezes, a identificar nomes, lugares e ações. Com os debates sobre a pós-modernidade, o texto se tornou um pretexto para a ampla discussão sobre os mais variados temas, estando o professor preocupado com as ideias e opiniões dos alunos. A parte linguística deixou de ser o único foco do trabalho do professor, uma vez que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o ensino de uma língua estrangeira deve ter um caráter instrumental, estar centrado na leitura, e ter o objetivo de desenvolver estratégias de leitura que possam auxiliar o aluno a ler em língua materna, tanto em decorrência do emprego das estratégias trabalhadas, como através da discussão de temas variados, que irão ajudar o aluno a ampliar o seu repertório de leituras, o que, conseqüentemente, auxiliará no entendimento dos textos lidos em língua materna.

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse cenário em que o trabalho textual está inserido, ler em língua estrangeira, significa possibilitar a ampliação do repertório de leituras e possibilitar a leitura de mundo. As estratégias de leitura a serem trabalhadas, dessa forma, devem trabalhar os conhecimentos linguísticos, e, principalmente, os conteúdos culturais presentes no texto, de modo que o aluno possa se identificar com as ideias trabalhadas, ou confrontá-las, assumindo uma postura crítico-reflexiva diante do material lido.

Os conceitos de cultura e de identidade precisam, dessa forma, estar bem consolidados entre os professores de língua estrangeira, uma vez que é muito comum encontrar docentes que pensam estar trabalhando as questões identitárias em sala de aula, e estão, na realidade, consolidando estereótipos, reforçando a ideia

de que o outro é diferente e exótico, sendo que, na maioria das vezes a base é sempre o homem norte-americano. Fries (2006) destaca a importância em trabalharmos as questões culturais em sala de aula, mas de modo a evitar a criação de estereótipos, colocando as diferenças culturais como sendo comum a todas as partes envolvidas, ou seja, o outro é diferente porque eu também sou diferente, sem que haja a preocupação com padrões culturais a serem alcançados ou reproduzidos. Segundo a autora, uma das maiores críticas às discussões que os livros didáticos trazem sobre as diferenças culturais, está relacionada ao fato delas “encorajarem a propagação de estereótipos no que se refere às pessoas de outras culturas. Considerando o fato de que os estereótipos são, por definição, simplificações baseadas em julgamento e frequentemente com valor depreciativo”³ (FRIES, 2006, p. 8).

Geralmente o livro didático utiliza as diferenças culturais como forma de destacar a alteridade, ou seja, como forma de consolidar os estereótipos de que o brasileiro é dessa forma, o americano de outra e assim sucessivamente. Segundo Jodelet (1998, p. 47-48), trabalhar a cultura com base na criação de modelos e da alteridade se constitui em um “Produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissoluvelmente ligados como os dois lados de uma mesma folha, mantém sua unidade por meio dum sistema de representações”. Rolnik (1992) reforça a ideia de que a alteridade deve ser trabalhada como forma de representação dos indivíduos como diferentes entre si, e não como pessoas que não compartilham dos padrões ditos como normais, e considerados como ideais. Segundo o autor,

O plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma desestabilização da forma que constitui cada um desses seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogenética (ROLNIK, 1992, p. 1).

³ “they encourage the propagation of stereotypes concerning people from other cultures. Since stereotypes are by definition oversimplified and by nature judgmental and often derogatory” (texto original. Tradução nossa).

Levando-se em consideração o fato de que as atuais peças legislativas que regulamentam o ensino de línguas, com destaque para os PCN (1998) e as OCEM (2006), priorizam o trabalho das questões culturais e identitárias, esse trabalho se propôs discutir sobre os conceitos de cultura e identidade, analisando de que forma o livro didático de língua inglesa trabalha as questões de identidade e alteridade, tendo como base análises dos textos empregados e das imagens utilizadas. Para essa análise, utilizou-se o livro *American English File 1* (OXENDEN et al, 2008), da Oxford. É importante intensificar as pesquisas sobre o livro didático, uma vez que este exerce, segundo Choppin (2004), algumas funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, sendo essas, a função referencial, a instrumental, a documental e a ideológica e cultural. Neste trabalho, a função ideológica e cultural do livro didático foi analisada, uma vez que as imagens disponibilizadas e o conteúdo que é apresentado se constituem em verdades universais para os alunos, que, muitas vezes, internalizam a ideologia e os padrões culturais destacados no livro de forma passiva.

O professor de línguas deve estar ciente do poder ideológico do livro didático, de modo a proporcionar momentos de reflexão sobre os conteúdos e imagens apresentadas, devendo exercer seu papel de educador, e não meramente de transmissor de conhecimentos. Os PCN (1998), as OCEM (2006) e o PNLD (2010) devem ser objetos de estudo do docente, uma vez que esses manuais se constituem em verdadeiros orientadores do trabalho em sala de aula, fornecendo as diretrizes educacionais que devem ser estudadas, analisadas e seguidas. No PNLD (2010), um dos itens de avaliação do livro didático se refere ao trabalho da diversidade, cidadania e consciência crítica, tendo esse sido o enfoque da análise do livro *American English File 1*.

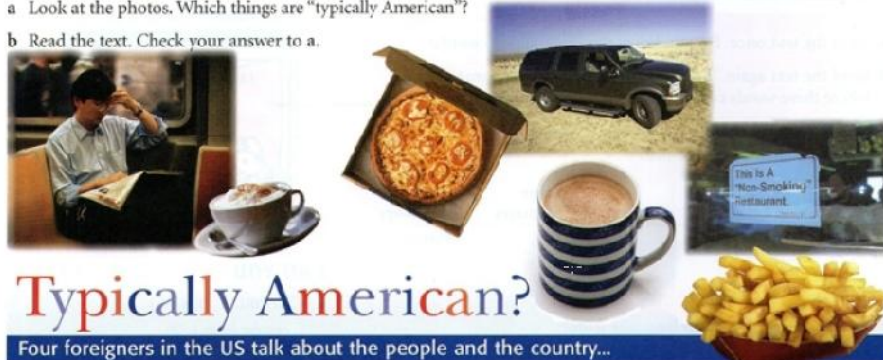
Percebemos uma preocupação com a inserção de pessoas das mais diversas etnias, incluindo situações que envolvem homens e mulheres, sempre em situações do padrão social de classe média. O que é destacado, no entanto, é a quase ausência de questões que valorizem a discussão sobre a diversidade cultural, e o outro é colocado sempre como alguém não americano. As viagens de férias, por exemplo, são retratadas como viagens feitas para fora dos Estados Unidos. As festas exóticas são sempre comparadas com as festas norte-americanas, de modo que o

outro é sempre visto como o diferente, detentor de características únicas e próprias, capazes de caracterizar os moradores de determinada região. Tal fato pode ser comprovado, por exemplo, ao analisarmos a atividade proposta na página 16, em que os alunos são convidados a ler um texto sobre o que significa ser tipicamente americano, devendo, logo após, discutir sobre como é ser tipicamente do país de origem do aluno. Os padrões culturais são, dessa forma, vistos como fixos e imutáveis. A cultura é analisada de modo a fortalecer estereótipos já existentes no imaginário coletivo, ou, até mesmo, criar alguns novos.

2 READING

a Look at the photos. Which things are "typically American"?

b Read the text. Check your answer to a.



Typically American?
Four foreigners in the US talk about the people and the country...

1 Jen from Korea works in a coffeehouse in Seattle
“People in America **drink** a lot of coffee – cappuccino and mocha coffees are really popular. Children sometimes **go** to coffeehouses and **drink** hot chocolate. In my coffeehouse, we **have** a rule: ‘No smoking.’ Men and women **don’t smoke** inside. They **smoke** outside.”

2 Alexandra from Russia is a student in New York
“People here **read** everywhere – on the train, on the bus, and on the subway. I **live** with three American students, and they **buy** books all the time. When I **want** a book, I **go** to the university library.”

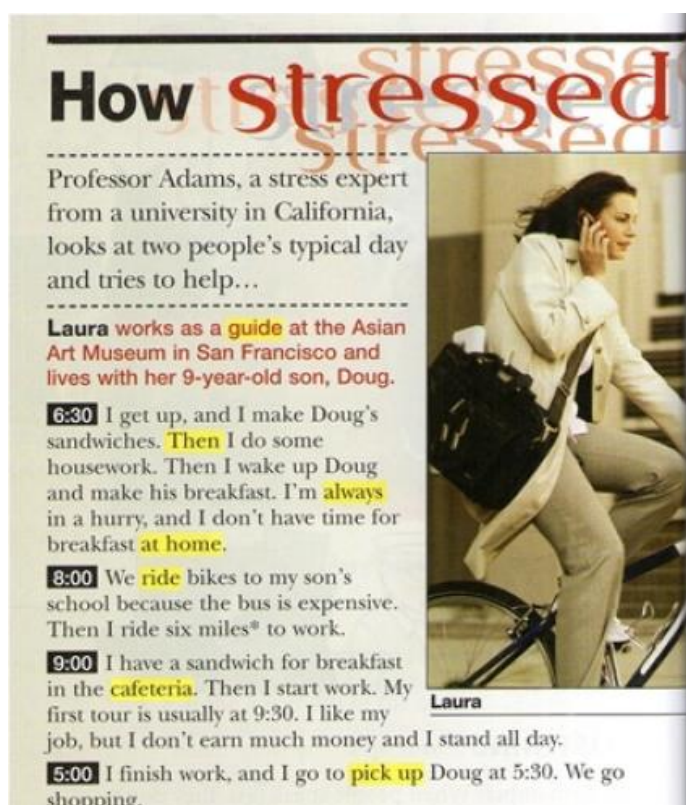
3 Carlos is a tourist from Spain
“People **drive** cars everywhere – to the store, to the movies, and to work. Americans **like** big cars. SUVs and minivans are popular. In the US, cars **stop** when you **stand** on the crosswalk – it’s incredible! Cars **don’t stop** for you in Madrid.”

4 Marilia from Brazil works as an “au pair” in Boston
“I think my American family is typical. The woman **doesn’t cook**. She just **puts** pizza in the microwave, but she **watches** cooking shows on TV every day! The man **cooks** on weekends. He **makes** fantastic pasta dishes. Their child **has** a terrible diet. She **eats** hot dogs and French fries at home, and she **goes** to a fast-food restaurant every week.”

(OXENDEN et al, 2008, p. 16)

Um outro exemplo de como a cultura é trabalhada nesse livro, de modo a cultivar os padrões norte-americanos, é visto na página 30, em que é analisado um dia típico de um cidadão normal, e o nível de estresse que é observado. O problema, no entanto, está relacionado ao cidadão que foi eleito pelo livro didático: um professor de uma universidade da Califórnia. Trata-se de uma atividade simples, como tantas outras destacadas no livro, mas que cultivam um estereótipo de sujeito normal e que não abre o espaço para discussões mais críticas sobre os temas

propostos. Cabe ao professor de inglês, neste caso, levantar esses questionamentos, e comparar o estresse que o professor sofre, com aquele vivenciado pelos professores e discentes de suas regiões, de modo a não promover os estereótipos ou a consolidação da imagem de que somos diferentes dele. O personagem do livro não pode ser visto como o padrão, devendo ser destacada a diferença bilateral, sem a existência de um modelo esperado. Há diferenças, mas não há certo ou errado, padrão ou exótico.



How stressed

Professor Adams, a stress expert from a university in California, looks at two people's typical day and tries to help...

Laura works as a guide at the Asian Art Museum in San Francisco and lives with her 9-year-old son, Doug.

6:30 I get up, and I make Doug's sandwiches. Then I do some housework. Then I wake up Doug and make his breakfast. I'm always in a hurry, and I don't have time for breakfast at home.

8:00 We ride bikes to my son's school because the bus is expensive. Then I ride six miles* to work.

9:00 I have a sandwich for breakfast in the cafeteria. Then I start work. My first tour is usually at 9:30. I like my job, but I don't earn much money and I stand all day.

5:00 I finish work, and I go to pick up Doug at 5:30. We go shopping.

Laura

(OXENDEN et al, 2008, p. 30)

Na página 51, temos uma atividade de leitura, na qual uma jornalista dá sua opinião sobre dicas de cozinha nos Estados Unidos. Segundo a jornalista, os americanos adoram assistir programas de TV com chefs famosos de cozinha, e chegam até a comprar os livros publicados, mas não necessariamente os leem, justificando essa falta de hábito por esse tipo de leitura em decorrência do aumento no número de restaurantes que oferecem o serviço de entrega de comida. As

atividades propostas se restringem a um exercício de ligar definições e sentidos, com objetivo único de oferecer novos vocábulos aos alunos, e uma questão de compreensão de texto voltada para a ideia geral do texto.



What I think ...

This week, journalist **Andrea Wu** gives her opinion about cooking.

TV chef Bobby Flay

Cooking in the US is now a spectator sport. We love watching famous chefs cook on TV, and we buy their books. But do we use them?

Many young Americans can't even **boil** an egg and many never or hardly ever cook. One **teenager** said "I can't cook – but it **doesn't matter**. You just go to the supermarket and buy a pizza and put it in the microwave. Cooking is a waste of time." A lot of adults think the same, and don't cook. They buy pre-cooked meals from the supermarket or get **take-out food**. And if parents hate cooking, they don't teach their children to cook. Many schools don't teach cooking – they prefer to teach computer skills and foreign languages.

I think all this is very sad. For me, cooking is a very important skill. Everybody loves having a **delicious meal**, but restaurants are expensive. People who can cook well always have a lot of friends. Men love women who can cook – and women love men who can cook. Who would you prefer as a husband or wife? Somebody who can use a computer or a good cook?

(OXENDEN et al, 2008, p. 30)

A análise das atividades propostas pode nos levar a três questionamentos: O primeiro, relacionado ao padrão norte-americano, que mais uma vez é destacado como modelo de análise comportamental. Toda e qualquer análise de costumes passa, dessa forma, a ser feita tendo como base esse modelo implementado. Em segundo lugar, podemos destacar o trabalho cultural como forma de consolidação de estereótipos, deixando transparecer a imagem de que a grande parte dos norte-americanos não gosta de cozinhar e prefere pedir comida, muito embora, seja telespectador dos programas de culinária que a autora diz ser um novo “esporte”. Por fim, as atividades propostas como sendo de compreensão textual focam ora o

trabalho puramente lexical, ora se preocupa com a mensagem explicitada no texto, não havendo, em nenhum momento, uma preocupação com a identificação dos alunos com o texto, mesmo sendo esse tema, culinária, algo muito presente na vida dos discentes e tão particular a cada região. Não existe, desta forma, nenhum momento em que os alunos possam expressar seus próprios gostos, nem tampouco, possam discutir sobre os programas de TV de sua região ou sobre seus hábitos alimentares, não cumprindo com o papel proposto nos PCN (1998) e nas OCEM (2006) para a leitura em língua estrangeira, que deve contribuir com a formação do cidadão crítico e reflexivo. Diante desse cenário, em que as atividades são exclusivamente mecânicas, é papel do professor, enquanto agente ativo desse processo de formação dos alunos, propor atividades que extrapolem o trabalho com os signos linguísticos e ofereçam aos alunos a oportunidade de (re)significarem o texto e fazerem uso das suas experiências de vida e repertório próprios. Fato este, que, invariavelmente, aumentará o interesse pelo texto, tornando a aula mais interativa e participativa, e culminará no cumprimento da proposta dos documentos educacionais citados.

Considerando que essa lição seja trabalhada por um docente ciente do seu papel de formador de alunos críticos e convicto de que o livro didático é um guia do trabalho em sala de aula, mas que o professor desempenha um importante trabalho autoral, principalmente frente a uma situação como essa, pode-se levantar alguns questionamentos a serem discutidos com os alunos, de forma a tentar sensibilizá-los em relação ao texto: Vocês assistem programas de culinária? Que programas são mais assistidos? Por que vocês acham que esse padrão encontrado pela autora nos EUA ocorre? Essa questão é cultural? Está relacionada à questão financeira? Será que isso está acontecendo no nosso país? Desta forma, o professor estaria trabalhando toda a potencialidade dos alunos e utilizando as experiências deles para construir o conhecimento e atingir o propósito de criar cidadãos críticos, que são capazes de fazer relações do que leem com a realidade em que estão inseridos, não apenas absorvendo a informação e a utilizando sem questioná-la. Esses questionamentos derivam de uma importante preocupação relacionada ao fato de que muitas vezes os alunos não atentam para algumas diferenças, como a possibilidade desse padrão estar relacionado a uma classe econômica ou a um grupo social, correndo o risco de que os discentes tomem isso como uma verdade

universal, e, desprovidos de uma visão crítica dos fatos, tentem utilizar esse comportamento como modelo a ser seguido, mesmo em seu país.

Em um cenário de identidades fluídas (Bauman, 2005), em que as causas são defendidas ferrenhamente, e depois abandonadas, os padrões americanos explicitados pela autora podem se tornar nossos em um piscar de olhos, e o ato de pedir comida pronta e assistir programas de culinária (americanos), com ingredientes muitas vezes não disponíveis nos mercados locais, tornarem-se o novo “esporte” entre os adolescentes. Frente a essa nova demanda, os questionamentos sobre o local e o global surgem com grande força, em especial a resistência do local frente ao grande poder do global (Hall, 2011), findando numa nova realidade denominada “glocal” (Robertson, 1995). Ao discorrer sobre a influência da globalização na pós-modernidade, Hall (2011) destaca que muitos autores chegaram a pensar que a grande tendência mundial seria o desaparecimento das identidades nacionais, que estariam sujeitas aos padrões das grande-potências, seria o poderio do poder homogeneizador global do ocidente. Percebeu-se, no entanto, uma forte resistência local frente ao global, que fez com que produtos e padrões culturais resistissem e fossem até mesmo apreciados em outros locais. Mais recentemente, o termo glocal vem sendo utilizado para se referir ao hibridismo que é verificado entre as culturais globais no mundo globalizado, através de uma combinação intensa entre o local e o global. A glocalização é, dessa forma, “uma negociação dinâmica entre o global e o local, com o local apropriando os elementos considerados úteis do global, e, ao mesmo tempo, empregando estratégias para a retenção de sua identidade”⁴ (BARTON; LEE, 2012, p. 292).

Em um outro momento, é possível perceber uma tentativa do autor do livro em levar em consideração o meio em que o aluno vive. Na referida lição, que aborda a cidade de Nova York, nos Estados Unidos, há, na página 71, após diversas informações turísticas da cidade mencionada, uma tabela que deve ser completada pelo aluno utilizando dados da sua própria cidade. Essa atividade possui assim, um elevado potencial para o trabalho de (re)significação do texto que a precede, pois permite que o aluno possa trabalhar com algo que faz parte do cotidiano, já que nem

⁴ “a dynamic negotiation between the global and the local, with the local appropriating elements of the global that it finds useful, at the same time employing strategies to retain its identity” (texto original. Tradução nossa).

todos os alunos conhecem os pontos turísticos dessa cidade americana. O professor, ao trabalhar essa unidade, e com essa proposta de atividade, encontra terreno fértil para iniciar uma discussão em que todos os alunos podem participar ativamente, não somente aqueles que já visitaram Nova York. Ao nos depararmos com uma atividade como essa, podemos concluir que existe, por parte dos autores do livro, mesmo que de forma incipiente, uma preocupação com a valorização de questões que possibilitem uma identificação dos discentes, cabe ao professor de línguas trabalhar essas atividades em sala de aula, e, nas atividades em que essa discussão não é proposta, inserir questionamentos que possam levar o aluno a refletir sobre o seu papel no mundo globalizado, de forma crítica e reflexiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As palavras cultura e identidade se tornaram tão amplamente utilizadas na pós-modernidade, que perderam seu valor semântico no contexto educacional. Muitos professores de idiomas se orgulham em trabalhar a cultura em sala de aula, mas não sabem ao certo o que fazer com os conceitos culturais presentes no livro didático. Para esses professores despreparados, trabalhar a cultura significa apresentar os padrões culturais americanos e europeus, inculcando valores entre os alunos, de forma acrítica e descontextualizada, acabando por reforçar estereótipos. Torna-se mister, dessa forma, que o professor de línguas assuma seu papel de educador e veja o texto como um meio capaz de possibilitar amplas discussões sobre cultura em sala de aula, de modo que o processo de (re)construção identitária seja constante na vida do aluno.

Diante do exposto, é interessante perceber que embora haja momentos de valorização da cultura “do outro”, há uma forte predominância da cultura americana como a “de casa”, deixando pouco espaço para as discussões contextualizadas com o mundo do aluno, a realidade em que ele está inserido e o seu repertório. As outras culturas são sempre vistas como “de fora”, retirando, muitas vezes, da discussão, os alunos que não fazem parte desse meio.

As atividades de leitura não podem mais ser a ponte para se chegar aos pontos gramaticais e serem descartadas em seguida. Diante de um material com pouco ou nenhuma atividade de pós-leitura que possibilite uma (re)significação do

texto por parte dos alunos, cabe ao professor fornecer esses momentos que fortaleçam o sentimento de identidade dos discentes e favoreça o aprendizado da língua estrangeira, nesse caso, o inglês. Trabalhar a cultura não pode mais significar apresentar aos alunos padrões de vida diferentes, ou propor atividades em que os alunos possam comparar como as pessoas de países diferentes se comportam frente a situações específicas, até mesmo porque as pessoas não são iguais, e o pertencimento a uma nacionalidade não significa atestado de gostos e comportamentos. Trabalhar a cultura, nesse novo contexto crítico-reflexivo significa discutir as situações culturais apresentadas pelo livro didático, de modo a permitir que o aluno compare as situações apresentadas com os seus costumes e crenças, e possa ressignificar o seu mundo, permanecendo em um contínuo processo de (re)construção identitária.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARTON, D.; LEE, C. K. M. Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. In: **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, issue 3, p. 282-298, 2012.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011 - Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.
- FRIES, Susan. **Cultural, Multicultural, Cross-cultural, Intercultural**: A Moderator's Proposal, Tesol-France, 2006. In: www.tesol-france.org/articles/fries.pdf.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2011.
- JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In A. Arruda (Org.), **Representando a alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

OXEDEN, Clive et al. **American English file 1**. Oxford: OUP, 2008.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time–space and homogeneity–heterogeneity. In: **Global modernities**, London, p. 25-44, 1995.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Org.). **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1992.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Recebido em 03 de dezembro de 2013.

Aprovado em 13 fevereiro de 2014.