

A Competência Intercultural nos Livros Didáticos de LEs¹: uma comparação entre materiais de inglês e de italiano

Adriana Mendes Porcellato (UFMG)²

Resumo: Nesse estudo, nos concentramos na relação entre língua e cultura nos livros didáticos (doravante LDs) de LE. Percebemos que diversos estudiosos demonstraram atenção para o desenvolvimento da *competência intercultural* nas aulas de LE, um fenômeno relativamente recente que acompanha o desenvolvimento da *competência comunicativa*. Esta nova forma de enxergar a dimensão cultural defende a ideia de cultura como o *modo de viver* de certa comunidade. Em nosso estudo optamos por analisar, através de métodos qualitativos e quantitativos, os livros didáticos mais difundidos no ensino de italiano e inglês no Brasil, com o intuito de perceber quais estratégias são utilizadas para promover no aluno o desenvolvimento da “competência intercultural”. A razão de focarmos nos idiomas inglês e italiano se deve ao *status* diferente que as duas LEs possuem: o inglês, por um lado, já se tornou uma língua franca, enquanto o italiano é muitas vezes estudado por questões identitárias (Chiarini, 2002). Os resultados nos mostraram que existem, de fato, diferenças na maneira de tratar o componente cultural nos livros dos dois idiomas: os livros de italiano se concentram na cultura relacionada à Itália, ao passo que os livros de inglês tratam o idioma como língua franca e, ao representar diversos países (e não somente os de língua inglesa), acabam transmitindo uma ideia de cultura superficial e fragmentada. Pelos dados recolhidos, notamos também que, nos livros analisados, raramente há interesse explícito em promover a competência intercultural dos alunos tanto nos livros de italiano como nos de inglês.

1. Introdução

Já em 1959, Robert Politzer reconhecia a importância do elemento cultural na sala de aula de LE e acreditava que ensinar a língua estrangeira sem ensinar a cultura seria como ensinar “símbolos sem sentido ou símbolos a que o aluno vai atribuir o significado errado” (apud Brooks, 1964, p. 123, tradução nossa).

Ao longo dos anos, mais linguistas e pesquisadores se interessaram pelo tema, desenvolvendo uma grande quantidade de estudos a respeito da interdependência entre cultura e língua. Ademais, com a globalização, o aumento das relações internacionais e o encurtamento das distâncias físicas entre pessoas de diferentes culturas, existe agora um interesse não só nos *estudos culturais*, como também nos *estudos interculturais*, como iremos ver a seguir.

Começaremos, na próxima seção, a elucidar o que entendemos por cultura e por *competência intercultural*, para depois explicitar como se desenvolveu nosso estudo e apresentar os resultados obtidos.

2. Cultura e ensino de LEs

Este trabalho tem como objetivo a análise de aspectos culturais e interculturais presentes em livros didáticos de LEs; portanto, como ponto de partida para nossas análises, é necessário esclarecer o que entendemos por *cultura* e ver como esse construto se aplica ao ensino de LEs.

¹ LEs: Línguas Estrangeiras

² Orientadora: Profa. Ulrike Schröder, UFMG.

Na literatura, existem diversas tentativas de explicar o que é cultura; contudo, nunca se chegou a um consenso. Isso se deve, por um lado, ao fato de ser um construto dinâmico em mudança contínua e, por outro lado, ao fato de que vários estudiosos de diferentes disciplinas e correntes de pensamento terem tentado cunhar sua definição. Partindo de uma definição mais ampla, as várias disciplinas socio-etno-antropológicas que estudaram esse assunto “nos oferecem um conceito de cultura como realidade que abrange tudo aquilo que não é natureza (desde os produtos do espírito até as tecnologias, desde os modelos de vida até o universo dos sentimentos)” (Scagliso, 1999, p. 29, tradução nossa).³ Essa definição é compartilhada por Kramsch (1998, p. 4), que nos lembra que a palavra *cultura*, vinda do latim *colere* (cultivar), define o que o homem é com base nas estruturas socioculturais em que cresce e deve ser interpretada em contraposição à noção do que o homem é com base na sua *natureza* (destaques em itálico da autora).

Já que a *cultura* define o que o homem é com base em suas estruturas sociais, sabemos que se trata de um construto social que existe a partir de pessoas reunidas em comunidades. Partindo desse ponto fundamental, Moran (2001) oferece uma definição que nos pareceu bastante completa e que adotamos como base para nosso trabalho:

Cultura é a forma de vida em evolução de um grupo de pessoas, e consiste de certas práticas compartilhadas e associadas a certos produtos compartilhados, com base em certas perspectivas compartilhadas sobre o mundo e definida por contextos sociais específicos.⁴ (Moran, 2001, p. 24, tradução nossa).

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

Uma tarefa é definir cultura, outra tarefa é tentar entender como a cultura pode entrar na sala de aula de LE. A esse respeito, Kramsch (1993) aponta que no passado o professor preparava suas aulas com base nas quatro habilidades mais a cultura. A cultura, então, era vista como um argumento à parte, que não se encaixava no estudo da língua. A cultura começou a ser encarada como parte integrante da língua, da gramática e do vocabulário também no ensino de LE somente depois dos anos 1960.

De acordo com a linguista, esse foi um processo longo que começou a se desenvolver na Europa romântica do século XVIII, quando os estudiosos alemães Herder e Humboldt chegaram à conclusão de que língua e cultura eram indissociáveis, e continuou nos Estados Unidos, nos anos 1920 e 1940, com a hipótese da relatividade linguística de Sapir e Whorf.

³ “[Le scienze socio-etno-antropologiche] ci hanno consegnato un concetto di cultura come realtà che comprende tutto ciò che non è natura (dai prodotti dello spirito alle tecnologie, dai modelli di vita all’universo dei sentimenti)”, no original.

⁴ “Culture is the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts”, no original.

Nos anos 1960, Hymes também defendia que língua e cultura eram duas dimensões interligadas e que a língua era, na realidade, um fenômeno social. De acordo com esse linguista, para ser um falante proficiente em determinada língua não era suficiente possuir uma *competência linguística*, mas seria necessário também possuir uma *competência comunicativa*, ou seja, a capacidade de produzir falas e comportamentos apropriados ao contexto (cultural) em que estamos inseridos.

O trabalho sociolinguístico de Hymes teve grande repercussão no ensino de LE, especialmente na abordagem comunicativa, que surgiu no final dos anos 1960 e segundo a qual a aprendizagem de LE não se resume a adquirir uma *competência linguística*, ou seja, as regras dos sistemas sintático, morfológico, fonológico e lexical, mas requer a aquisição do que Hymes definiu como *competência comunicativa*, ou seja, como utilizar a língua de forma apropriada ao contexto.

Nos últimos anos, ao lado da abordagem comunicativa, outra abordagem começou a aparecer no cenário da LE: a abordagem intercultural, de que iremos tratar com mais profundidade, pois foi à luz dessa abordagem que alguns dados foram coletados e analisados em nosso estudo. Em 1997, Byram elaborou o modelo de *Competência Comunicativa Intercultural* (CCI)⁵, que em seguida viria a ser incluído no Quadro Europeu Comum de Referência⁶ (doravante CEFR) e, com isso, alertou para a necessidade de um novo olhar para a dimensão cultural na sala de aula. Na era da globalização e da internacionalização, necessita-se cada vez mais de *falantes interculturais*, ou seja, “pessoas que tenham as habilidades necessárias para comunicar-se (e que também) sejam capazes de negociar, analisar, interpretar e refletir sobre os aspectos socioculturais da comunicação internacional e de assegurar um entendimento intercultural”⁷ (Lange, 2011, p. 11). Por isso, Byram et al. (2002) defendem que é importante desenvolver a *competência intercultural* nos alunos de LE, ou seja, prepará-los para interações com pessoas de outras culturas. Para tal, é importante que os alunos entendam e aceitem o outro, sem incorrer em simplificações e estereótipos, mas enxergando o interlocutor como um ser humano complexo, com múltiplas identidades. Essa nova abordagem não vai contra a competência comunicativa; pelo contrário, é somando a componente intercultural à competência comunicativa que se obtém a Competência Comunicativa Intercultural (doravante CCI).

3. A equação *uma língua = uma cultura*

Como vimos anteriormente, tanto Kramersch como Moran, ao explicar *cultura*, fizeram referência a comunidades ou grupos de pessoas, pois seria impossível definir *cultura* sem definir quais são as pessoas nela envolvidas. Esses grupos de pessoas conseguem transmitir as perspectivas em que acreditam e realizar as práticas e ações de que precisam graças ao uso de uma mesma língua, podendo, portanto, ser definidas como *comunidades* (Kramersch, 1998, p. 6).

⁵ O apresentado por Byram não foi o único modelo elaborado. Para uma discussão mais detalhada dos três principais modelos interculturais, ver Lange, 2011. Por uma apresentação de mais modelos, ver Moran, 2001.

⁶ O *Quadro Comum Europeu de Referência* (CEFR, 2002) é um documento prescritivo que tem como objetivo padronizar a maneira de avaliar o estágio do aluno em seu aprendizado da LE de maneira que a aprendizagem possa ser comparada entre as diversas línguas europeias.

⁷ “someone who has the necessary language skills to communicate (and) is able to negotiate, to analyze, to interpret, and to reflect the socio-cultural aspects of intercultural communication and secure intercultural understanding.”, no original.

Um tipo de comunidade, de acordo com os critérios de Kramersch (1998) e Dell Hymes (1986), seria a nação. Por isso, a equação *uma língua = uma cultura* está ainda fortemente arraigada em nosso imaginário. Contudo, a própria ideia de nação está sofrendo grandes mudanças sob a influência da globalização e hoje em dia não é difícil achar exemplos em que a equação *uma língua = uma cultura* não é sempre válida. O inglês é um exemplo disso: há quem, como Kachru (apud Seidlhofer, 2003), aponte para o desaparecimento de conceitos como *comunidade de fala de inglês, falante-ouvinte ideal de inglês e falante nativo de inglês* e quem, como Moran (2001), questione a existência de uma *cultura anglófona*.

No momento de aplicar a equação ao italiano, também cabe tomar certo cuidado. Percebe-se que é mais fácil considerar a língua italiana ligada à nação e à cultura italiana – mas não podemos nos esquecer de que dentro de uma nação existem inúmeras comunidades e culturas diferentes.

Mesmo que hoje em dia não seja errado acreditar que o italiano é a língua da Itália, essa seria uma visão muito simplista do que é, realmente, o cenário linguístico-cultural da península. De fato, o fenômeno do italiano como língua nacional é relativamente recente e remonta ao começo do século XX (Berruto, 1997). Antes disso, a variedade oral da língua era constituída principalmente pelos dialetos, ao passo que o italiano como língua unitária só existia em sua variedade escrita. De acordo com Berruto (1997), em 1900, os dialetos foram aos poucos substituídos pelo italiano,⁸ dando origem a uma variedade linguística oral particular: os italianos regionais. Por isso, ao percorrer a Itália, não é difícil perceber que “o fator de variação espacial é, no caso do italiano, o mais importante elemento de diferenciação linguística”⁹ (Berruto, 1997 p. 17, tradução nossa) e, na nossa opinião, cultural também. Portanto, o fato de que em toda a Itália se fale italiano não garante que todos os italianos se identifiquem com a mesma cultura (Saville-Troike, 2003).

Em nosso trabalho, o contraste entre o italiano e o inglês fornece *insights* interessantes sobre a importância que a ideia da *nação monolítica*¹⁰ toma no cenário dos livros didáticos contemporâneos.

4. Os livros didáticos

Quando estudamos uma língua estrangeira, um dos nossos primeiros contatos é sem dúvida o LD adotado pelo professor ou pela instituição de ensino, não somente no Brasil (Bruz, 2011), como também em países como a Espanha (García, 2000) e Alemanha (Lange, 2011), e diversos outros (Jin e Cortazzi, 1992). O LD, de fato, serve de guia tanto para o aluno como para o professor, determinando o ritmo e a maioria dos assuntos abordados em sala de aula.

Como nos lembra Kramersch (apud Ramírez e Hall, 1990), livros didáticos são uma “construção de uma realidade estrangeira” e é exatamente essa *realidade estrangeira* produzida pelos livros didáticos que os alunos buscam. Ao estudar italiano, por exemplo, os

⁸ Com isso não queremos dizer que todos os dialetos desapareceram. Sabemos que existem até hoje muitos dialetos na Itália e, nos últimos anos, alguns foram até se fortalecendo.

⁹ “Il fattore di variazione spaziale è, nel caso dell’italiano, il più importante elemento di differenziazione linguistica”, no original.

¹⁰ A ‘nação monolítica’ corresponde à ideia tradicional de cultura que “implica no apagamento das diferenças socioculturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo” (Janzen apud Bruz, 2011, p. 9).

alunos que, como vimos, se dedicam ao idioma por questões identitárias (Chiarini, 2002), esperariam encontrar no livro didático materiais sobre o estilo de vida dos italianos, fotos das cidades e das paisagens, as principais questões históricas, além de outras informações sobre a *realidade italiana*.

No caso do inglês, a situação é outra devido ao número de culturas que fazem parte dessa língua. Além de tais variações culturais, ainda há o *status* que o inglês possui como língua franca, o que, nas palavras de Cook, “levanta dúvidas sobre a associação, em muitos materiais de inglês LE, da língua inglesa com práticas culturais específicas, normalmente ligadas às culturas principais da Grã Bretanha ou dos EUA”¹¹ (1998, p. 58, tradução nossa). Cook, de fato, reconhece o interesse da maioria dos aprendizes de inglês em se comunicar com pessoas do mundo inteiro e não somente dos principais países de língua inglesa. Neste ponto, é inevitável se questionar sobre o tipo de cultura que deveria ser veiculado pelos livros de inglês como língua franca e sobre a possibilidade de dissociar o ensino da língua e da cultura.

O material que iremos analisar é do tipo que Cortazzi e Jin (1999) caracterizam como baseados na cultura-alvo ou para culturas-alvo internacionais.¹² Esse tipo de material é normalmente produzido no país de língua/cultura-alvo e comercializado no mundo inteiro. Por esse motivo, acreditamos que os autores desses materiais precisam tomar um cuidado especial na maneira em que apresentam a cultura: ao passo que tentam evitar a apresentação da cultura de forma monolítica e falsa (Areizaga, 2002), têm de incentivar o aluno a se interessar pelas problemáticas e complexidades da cultura-alvo de forma mais reflexiva.

5. Metodologia

A análise de livros didáticos se desenvolveu em diversas etapas, combinando diferentes métodos científicos, sendo alguns deles de cunho quantitativo e a maioria de cunho qualitativo. Essa escolha se deve ao fato de que questões complexas como a análise da dimensão cultural “requerem observações em diferentes escalas de análise, bem como desenhos metodológicos que combinam diferentes estratégias de amostragem” (Fragoso et al., 2011). Ilustraremos a seguir as etapas em que o estudo foi conduzido.

A primeira fase consistiu na definição do *corpus* que seria utilizado no estudo. Como não seria possível analisar grandes quantidades de LDs, optamos por nos concentrarmos em “casos *informacionalmente* ricos para estudo em profundidade” (Fragoso et al., 2011), caracterizando a amostragem como intencional e corroborando o caráter prevalentemente qualitativo de nosso estudo. Estipulamos critérios específicos para definir os livros que seriam analisados, tanto para o inglês como para o italiano, a saber: a) editoras diferentes; b) os livros mais difundidos no Brasil para cada editora; c) as edições mais recentes dos livros; d) livros de nível A1 do CEFR. Os livros escolhidos para análise se encontram no Quadro 1. Em seguida, depois de um levantamento dos temas em comum a todos os livros didáticos, escolhemos para as análises as unidades que abordavam os três temas mais representados, ou seja, *vida cotidiana*, *informações pessoais* e *viagem*. Dessa forma, os livros escolhidos não

¹¹ “raise[s] doubts about the association in many EFL materials of the English language with specific cultural practices, usually those of the dominant mainstream culture in either Britain or the USA”, no original.

¹² “Textbooks based on target culture”, no original.

foram analisados por inteiro, mas o foco da análise recaiu somente sobre algumas unidades representativas.

Quadro 1 – Livros didáticos que compõem o *corpus* do estudo.

Italiano				Inglês			
<i>Editora</i>	<i>Título</i>	<i>Código</i> ¹³	<i>Ano</i>	<i>Editora</i>	<i>Título</i>	<i>Código</i>	<i>Ano</i>
Alma Edizioni	Espresso 1	ESP	2008	Oxford University Press	New English File Elementary	EF3	2009
Guerra Edizioni	Linea Diretta Nuovo 1A	LDN	2005	Macmillan	New Inside Out Beginner	NIO	2007

Em seguida, procedemos com a coleta de dados, que se desenvolveu, por sua vez, em três etapas separadas. A primeira etapa consistiu em um levantamento quantitativo das referências geográficas presentes nos LDs com o intuito de descobrir quais seriam os países mais representados.¹⁴ A coleta desses dados levou em consideração tanto as ocorrências escritas (ex.: nome de país, nome de cidade e nacionalidade que apareciam em textos, diálogos ou exercícios), como as ocorrências visuais (ex.: fotos, desenhos, mapas). Os dados recolhidos foram transformados em gráficos, tornando-se assim mais fáceis de interpretar.

Numa segunda etapa, analisamos as introduções dos LDs, com o objetivo de perceber se os autores mencionavam o componente cultural, a competência intercultural e os objetivos em abordar temas culturais em seus LDs. Essa análise foi conduzida com base nas seguintes perguntas:

- quais são as teorias e os princípios didáticos por trás deste LD?;
- o componente cultural é mencionado explicitamente na introdução? O que se diz a respeito de seu tratamento e importância?;
- como se estrutura o LD? O componente cultural é tratado em seções específicas e separadas, ou de maneira integrada à dimensão linguística?

Na terceira e última etapa da coleta de dados nos concentramos na abordagem intercultural (Byram et al., 2002; CEFR, 2001; Lange, 2011), que, como vimos, defende uma visão de cultura mais reflexiva, que visa à formação de um “falante intercultural”, isto é, uma pessoa que saiba lidar com as diferenças culturais evitando generalizações e estereótipos. Para promover tais atitudes nos alunos, é necessário que lhes sejam apresentadas atividades que promovam a reflexão sobre a própria cultura e a cultura do outro, que estimulem a comparação entre as duas culturas e que evitem a difusão de estereótipos (Kramsch, 1994). Graças à seguinte *checklist*, então, analisamos as atividades dos LDs que abordam o componente cultural para entender se atividades que visam a promover a competência intercultural são contempladas:

- qual é o tipo de atividade conduzida?;

¹³ Esse será o código que iremos utilizar ao longo do trabalho para fazer referência a cada LD.

¹⁴ No caso do italiano, parte desse levantamento se focou nas regiões mais representadas: Norte, Centro, Sul.

- a atividade estimula a comparação entre cultura-alvo e cultura-fonte?;
- o aluno é encorajado a abordar as questões culturais de forma reflexiva, questionando suas próprias crenças e atitudes sobre a cultura-fonte e a cultura-alvo?;
- existem referências a mudanças ou diversidade dentro de uma mesma comunidade (cultura-alvo ou cultura-fonte)?

Finalmente, atribuímos significado aos dados levantados à luz das teorias apresentadas, como é possível ler na seção a seguir.

6. Análise de dados

A seguir, apresentamos a análise dos dados dividida em três sub-seções.

6.1 Primeira etapa: As referências geográficas

Na primeira parte do trabalho, os LDs foram analisados de acordo com suas referências geográficas. Nos Gráficos 1 e 2 a seguir, podemos ver os resultados dos LDs de italiano.

Como é possível observar pelo *Gráfico 1*, ambos os LDs de italiano apresentam em maior proporção a Itália em relação à soma de todos os outros países. Depois de averiguado que os livros de italiano focam realmente na representação da Itália, quisemos verificar se todas as regiões da Itália teriam o mesmo grau de exposição, como podemos ver no *Gráfico 2*.

Nesse gráfico, podemos notar que cada livro tende a privilegiar algumas regiões, desfavorecendo outras. O que fica claro é que a região do Sul é representada em escala menor em relação às outras duas regiões e, pelos conhecimentos que temos sobre a Itália, sabemos que essa região é também uma área economicamente desfavorecida, onde há sérios problemas sociais, como, por exemplo, o crime organizado. Pelo gráfico, é também possível notar que a região central recebe mais cobertura no livro LDN, que se concentra visivelmente na região de Roma, enquanto ESP representa mais a região Norte. Essas escolhas de representação podem ser baseadas em diferentes motivos, inclusive relacionados a questões de mercado e venda dos livros; contudo, em última análise, elas dependem dos editores e autores.

Gráfico 1 – Proporção de representação da Itália e de outros países¹⁵ nos LD de italiano.

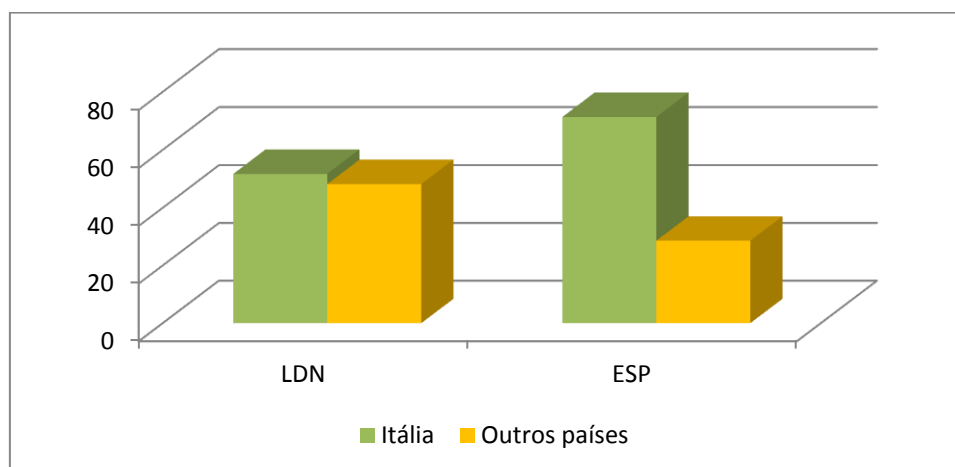
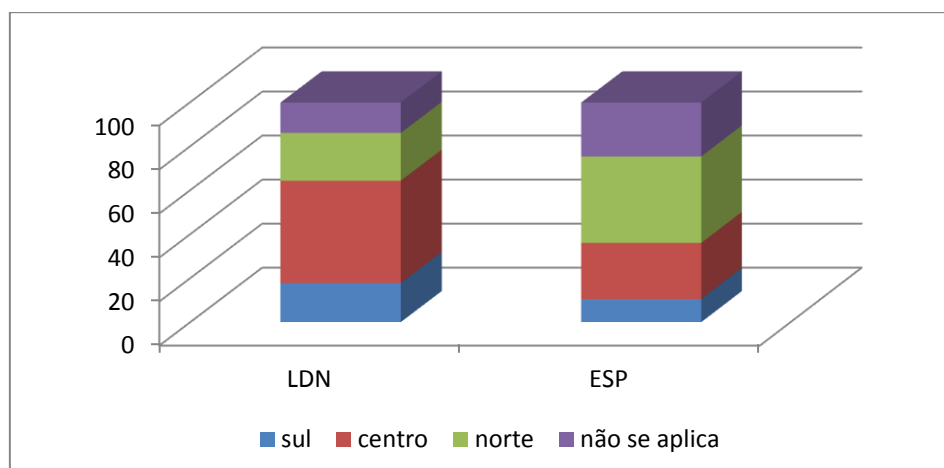


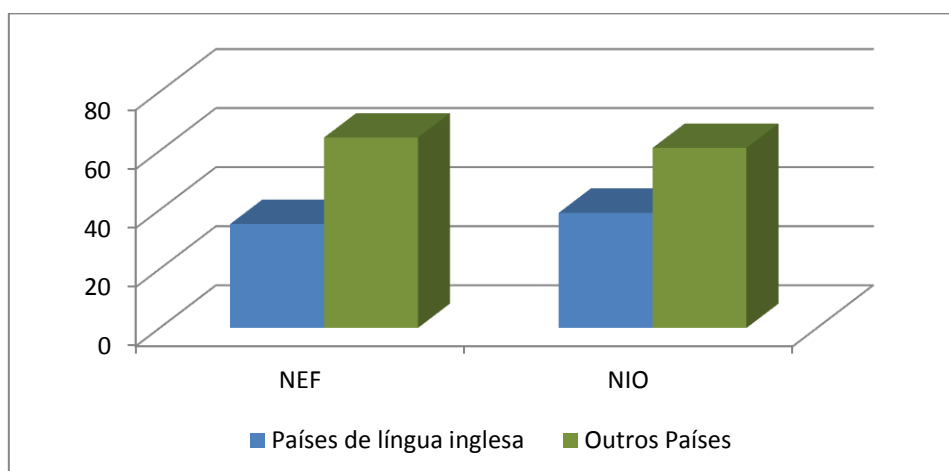
Gráfico 2 – Representação proporcional da Itália do Sul, do Centro e do Norte nos LDs de italiano.



No *Gráfico 3* a seguir, é possível ver os resultados obtidos nos levantamentos dos LDs de inglês:

¹⁵ Os outros países contemplados nos LDs variam de acordo com o livro. Em geral, podemos notar que há uma predominância das referências a outros países europeus. Quando aparecem países de outros continentes, a referência tende a ser a países que receberam forte imigração italiana, como Argentina, Brasil, Estados Unidos e Austrália.

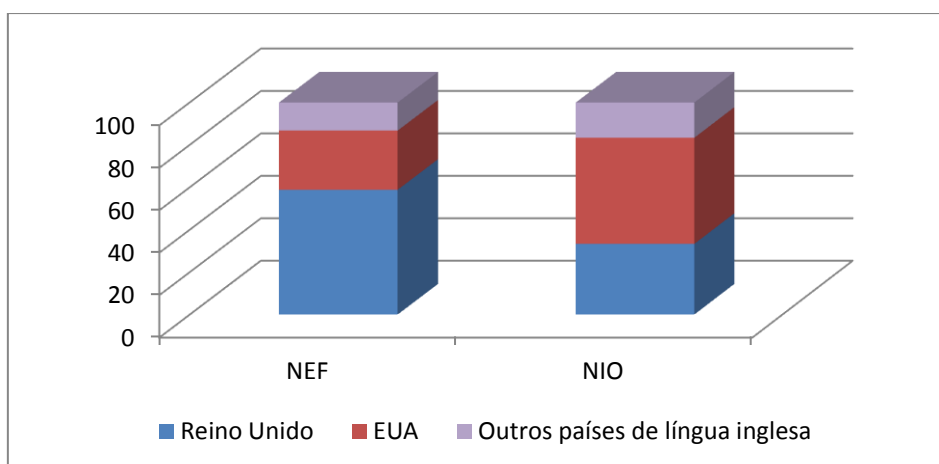
Gráfico 3 – Representação proporcional de países de língua inglesa e de países de outras línguas nos LDs de inglês.



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

De qualquer maneira, mesmo que os países de língua inglesa não sejam os mais representados, podemos notar que eles estão presentes em grande escala nos LDs, tendo assim uma posição de destaque. Com o intuito de perceber quais seriam os países de língua inglesa mais representados, coletamos os dados e chegamos aos resultados do *Gráfico 4*:

Gráfico 4 – Representação proporcional de países de língua inglesa nos LDs de inglês.



Como nos mostra o gráfico, por um lado, o livro NEF se concentra muito na representação do Reino Unido; por outro lado, o livro NIO representa mais os Estados Unidos.

Cabe apontar que o resultado obtido em NEF não nos surpreende, sendo o livro britânico e tendo como foco o inglês britânico. O caso de NIO, contudo, nos surpreendeu por tratar-se de um livro britânico e favorecer a cultura americana. Ao tentar explicar esse fenômeno, imaginamos que talvez isso se deva a questões econômicas relacionadas à venda dos livros. De fato, os autores de NIO se preocupam muito em oferecer um LD que seja estimulante e cativo o interesse dos alunos. Sendo a cultura popular do mundo atual muitas vezes de origem americana, podemos imaginar que os alunos tenham mais facilidade em se identificar com essa cultura e, portanto, tenham mais interesse em comprar livros como NIO, o que favoreceria suas vendas.

Outra observação interessante acerca do *Gráfico 4* é o fato de Reino Unido e Estados Unidos serem representados em proporção muito maior em relação a outros países de língua inglesa.

A partir dos resultados dessa primeira etapa do estudo, podemos notar que há uma grande diferença entre os LDs de italiano e inglês: os primeiros se concentram na representação da Itália, ao passo que os segundos representam mais os países em que a língua inglesa não é falada. Há também uma semelhança entre os LDs dos dois idiomas, pois tanto os LDs de italiano como os de inglês se concentram na representação de regiões e países da língua-alvo que podem ser considerados privilegiados do ponto de vista sócio-econômico, provavelmente por questões mercadológicas.

6.2 Segunda etapa: A análise das introduções

Na segunda parte do estudo, analisamos as introduções aos LDs para entendermos como as componentes cultural e intercultural são apresentadas pelos autores.

• *Os LDs de italiano: Linea Diretta Nuovo (LDN) e Espresso (ESP)*

O primeiro livro a ser analisado, LDN, é um livro baseado na abordagem comunicativa, em que cada unidade tem como foco principal o trabalho com determinadas funções linguísticas. É interessante notar que a cultura-alvo, mesmo que não mencionada explicitamente, assume um papel importante no LD e é muitas vezes apresentada a partir do ponto de vista do falante nativo. De fato, na introdução, os autores dizem que o livro se dirige aos alunos que querem se comunicar com italianos utilizando estruturas e expressões típicas *da nossa língua* (Conforti e Cusimano, 2005b, p. 6); as personagens dos livros são interpretadas sempre por falantes nativos (com uma única exceção) e o professor é incentivado a criar um ambiente o mais italiano possível dentro da sala de aula. A última observação acerca desse LD é que os autores nada dizem acerca da abordagem intercultural. Isso pode ser uma evidência de que não existe um interesse explícito em trabalhar essa questão no LD ou que, pelo menos, essa questão não é vista como particularmente importante.

Notamos que o segundo livro em análise, ESP, também se baseia na abordagem comunicativa, ressaltando as funções linguísticas (Ziglio e Rizzo, 2008) que compõem o conteúdo de cada unidade. No entanto, diferentemente do livro anterior, em ESP a dimensão cultural é mencionada explicitamente várias vezes, tanto na introdução do livro do aluno quanto do livro do professor. Segundo as autoras, “Espresso é rico de informações sobre a vida e sobre a cultura italiana”¹⁶ (Ziglio e Rizzo, 2008, p. 7), promovendo tanto a visão

¹⁶ “Espresso è (...) ricco di informazioni sulla vita e sulla cultura italiana”, no original.

antropológica de cultura como *modo de viver*, quanto a ideia de cultura formal. Essas informações culturais se encontram embutidas nas unidades e também em seções específicas do livro. Quanto à abordagem comunicativa intercultural, as autoras acrescentaram algumas seções que contemplam, entre outras habilidades, a competência intercultural. Uma dessas partes se chama *Caffè culturale* e nela o estudante é convidado a questionar seus conhecimentos e, às vezes, seus *pré-conceitos* sobre fenômenos e características da sociedade italiana. Outra seção que trata da questão cultural é chamada de *Bilancio* e consiste em um pequeno quadro em que o aluno é convidado a fazer algumas reflexões: o que aprendeu a fazer com a língua, as palavras e estruturas novas de que se lembra e, por fim, uma *curiosidade* sobre a Itália e os italianos que descobriu ao longo das últimas unidades estudadas. Esse exercício faz com que o aluno reflita não somente sobre o conteúdo linguístico, assim como sobre o conteúdo cultural abordado no livro.

- **Os LDs de inglês: *New English File (NEF)* e *New Inside Out (NIO)***

O terceiro livro analisado, NEF, se define como tendo um conteúdo baseado em três elementos linguísticos: *gramática*, *vocabulário* e *pronúncia*, como os autores explicitam na introdução do livro do professor. Como o tema ou o contexto não são o ponto de partida, o livro acaba assumindo um caráter particularmente fragmentado, já que vários assuntos, aparentemente sem nenhuma relação um com o outro, aparecem no mesmo *file* ou unidade. As funções linguísticas, ligadas ao contexto e à competência comunicativa, são abordadas numa seção específica de cada *file*, chamada *Practical English*. Nessa seção estão também incluídos textos orais autênticos, mas não necessariamente produzidos por nativos, respeitando a realidade multicultural do Reino Unido¹⁷ de hoje. Finalmente, pouco é dito sobre a dimensão intercultural. Menciona-se o CEFR e seu interesse para a consciência intercultural, mas nada na introdução do livro parece incentivar essa dimensão, de forma que qualquer abordagem dos aspectos (inter)culturais não parece ser fruto de um trabalho sistemático e consciente.

NIO, o último livro analisado, é um método comunicativo em que os autores se preocupam em apresentar um material motivador para os alunos, engajando-os emocional e intelectualmente e fazendo com que expressem suas próprias opiniões e falem deles mesmos como indivíduos. Podemos ver que os princípios da abordagem comunicativa influenciam o livro, já que a língua, especialmente seu vocabulário e gramática, é sempre considerada em seu contexto. A dimensão cultural não é mencionada na introdução; contudo, ao longo do livro do professor, os autores incluíram algumas *notas culturais* que oferecem explicações acerca de fotos e assuntos que aparecem no livro do aluno. A maioria dessas explicações trata de monumentos do mundo inteiro, personagens famosas do mundo anglo-americano, e costumes específicos de algumas regiões do mundo (Espanha, Itália e Polônia são alguns exemplos). Assim como não aparece a dimensão cultural, tampouco se menciona a competência intercultural. Podemos imaginar, portanto, que, assim como no livro anterior, em NIO os autores não se preocupam com a dimensão (inter)cultural.

Nessa segunda etapa de nosso estudo, os resultados obtidos nos mostram que os LDs de italiano tendem a dar maior importância à dimensão cultural, que é tratada de forma mais ou menos explícita nas introduções dos LDs. Nos LDs de inglês, por outro lado, não apareceu nenhuma referência explícita a essa dimensão, o que poderia indicar uma falta de interesse em

¹⁷ O livro é produzido no Reino Unido e se baseia prevalentemente no inglês britânico.

tratar o assunto de maneira sistemática. A abordagem intercultural também não é tratada de forma explícita nos LDs de inglês e no livro LDN. Os únicos autores que demonstraram certa preocupação com a competência intercultural foram os do livro ESP.

6.3 Terceira Etapa: Análise das atividades de fundo cultural

Essa fase do trabalho, de caráter qualitativo, visou à análise das atividades de fundo cultural com o intuito de perceber se existe, por parte dos autores dos LDs, uma preocupação com a abordagem intercultural.

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

No livro italiano LDN, notamos que os autores, na introdução, não deram muita atenção à questão da competência intercultural e isso se refletiu nas atividades, que costumam ter um foco mais informativo do que reflexivo. Há, contudo, ao longo do livro, algumas atividades que promovem, de alguma forma, a reflexão sobre a cultura-alvo e a cultura-fonte.

O exercício analisado (Conforti e Cusimano, 2005, p. 52-53) envolve uma leitura em que são apresentados os horários de funcionamento de diversas atividades comerciais e serviços na Itália. Ao aluno é proposto que leia e associe alguns trechos do texto às imagens ilustrativas que se encontram na mesma página. Esse tipo de exercício trabalha com o conhecimento declarativo, pois informa os alunos sobre como é a vida na Itália. Em seguida, há um exercício de *role-play* (Figura 1), em que o aluno A interpreta um funcionário de uma agência de turismo e precisa oferecer informações sobre a própria cidade para o aluno B, um turista italiano que necessita de informações acerca dos horários de funcionamento de lojas e outros locais da cidade que está visitando. Esse exercício promove a comparação entre a cultura-fonte e a cultura-alvo, propiciando uma abordagem mais reflexiva da cultura.

Figura 1

E ADESSO TOCCA A VOI!	
<p>A Lei lavora all'Ufficio del Turismo della Sua città. Risponda alle domande di un/-a turista italiano/-a.</p>	<p>B Lei è un/-a turista italiano/-a. Si informi, presso l'Ufficio del Turismo, su orari di apertura di negozi, locali e altri esercizi pubblici della città che sta visitando.</p>

Fonte: Conforti e Cusimano, 2005, p. 53.

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

No livro ESP, também de italiano, as autoras destacam, desde a introdução, seu interesse pela abordagem intercultural, que não se faz somente nas seções específicas. Apresentaremos aqui um exemplo que podemos contrastar com o do livro anterior.

Figura 2

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

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

ORARIO FARMACIA

Ore	Mattino
	8.30 - 12.15
	Pomeriggio
Ore	15.30 - 19.15

Cassa Rurale Alta Val di Fiemme

Orario di Sportello

dal Lunedì al Venerdì	08.05 - 13.00
	14.30 - 16.00
Sabato Chiuso	

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

Fonte: Ziglio e Rizzo, 2008, p. 66.

Na atividade analisada (Ziglio e Rizzo, 2008, p. 66), o tema é também o horário de funcionamento de estabelecimentos e serviços. No primeiro exercício, que serve de introdução ao tópico, há quatro desenhos que o aluno precisa associar a quatro minidiálogos. Nesse caso, o foco é no trabalho com funções linguísticas (ou seja, perguntar sobre os horários de abertura, partida, etc.). No segundo exercício (Figura 2), o aluno pode ver fotos de cartazes que mostram os horários de funcionamento de diversos estabelecimentos italianos. O exercício, intitulado “E da voi?” (algo como “E na sua cidade?”), pede que os alunos se reúnam em pequenos grupos e confrontem os horários apresentados com os horários da própria cidade para ver se há diferenças. É interessante notar que o conhecimento declarativo nesse exercício, se relacionado ao exercício que vimos no livro anterior, é muito mais sutil, já que não se fala sobre as práticas italianas, mas se oferece a oportunidade para que o aluno interprete as evidências e as compare com os conhecimentos que ele possui sobre a cultura-alvo e sua própria cultura.

Nos livro de inglês NEF, os autores não fizeram menção à competência intercultural na introdução; todavia, em nossa análise notamos que há, ao longo do livro, algumas atividades que seguem as diretrizes da abordagem intercultural. Apresentaremos aqui certas atividades da unidade *What do you have for breakfast?* onde se fala do café da manhã. A unidade é introduzida por um pequeno texto (Figura 3) sobre Anne, uma francesa que mora em Paris e conta o que toma no café da manhã. O texto é acompanhado por uma imagem que mostra o vocabulário introduzido pelo texto de Anne. Em seguida, há uma atividade de leitura, em que os alunos leem dois textos sobre o café da manhã no Japão e na Hungria, para depois marcar as frases do exercício como verdadeiras ou falsas de acordo com os textos. Cabe notar que, até agora, foram apresentados três textos aos alunos, nenhum dos quais tratou de algum costume típico de um país de língua inglesa, reforçando a ideia da *desterritorialização* da língua.

Figura 3

1 VOCABULARY food and drink

a Read the text and label the picture.

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

b p.108 Vocabulary Bank Food and drink.

2 READING

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





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

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

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

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

c Look at the **highlighted** words. Use the photos to guess their meaning.

d What do you have for breakfast?

Fonte: Oxenden e Latham-Koenig, 2009, p. 26.

A unidade continua com uma atividade de escuta em que William, um inglês, está sendo entrevistado em um programa de rádio americano intitulado “*You are what you eat*”. Nesse programa, William desconstrói alguns mitos e estereótipos sobre os ingleses (no dia a dia, ele toma *cappuccino* no lugar de chá e come cereais no lugar de bacon, ovos e salsichas, que ele só prepara no final de semana) e reforça outros (o jantar é carne ou peixe com batatas e vegetais, na maioria das vezes). Nessa atividade, se pede aos alunos que eles entendam qual é a refeição favorita de William e o que ele come nas várias refeições do dia. A última atividade relacionada às questões culturais é um *Food Questionnaire*, um questionário sobre comida em que os alunos são convidados a perguntar e responder sobre os costumes alimentares de seu país e de sua família. Esse exercício, ao pedir que o aluno reflita sobre as práticas culturais de seu país e de sua família, favorece a reflexão sobre a própria cultura nacional e as pequenas comunidades (ou seja, as famílias) que fazem parte dela, retomando a questão do estereótipo que foi iniciada na atividade de escuta.

Julgamos essa atividade particularmente interessante, pois tenta evitar estereótipos e reducionismos, convidando o aluno a ter uma postura mais reflexiva e compreensiva, tanto sobre sua própria cultura como sobre a cultura do(s) outro(s).

No livro NIO os autores fizeram menção à abordagem intercultural na introdução e, de fato, em nossa análise não conseguimos encontrar atividades que promovam a competência intercultural. Por exemplo, na unidade 9 (Kay e Jones, 2007, p. 62-63), em que se fala sobre comidas, o tópico é introduzido por um texto intitulado *The 3-hour diet* (ou *A dieta das três horas*), em que se faz referência a atores famosos de Hollywood. Em seguida, é apresentado o vocabulário, com fotos para ilustrar cada tipo de comida, e uma pergunta para o aluno: “Suas comidas favoritas estão nessa dieta?”¹⁸ (Kay e Jones, 2007, p. 62), de forma a personalizar o conteúdo. Em seguida, há mais trabalho com o vocabulário e mais uma atividade de personalização “Que comidas e bebidas *você* consome no café da manhã, almoço, jantar e lanche? Fale com seu colega”¹⁹ (ibid., p. 63, grifo do autor).

Nesse livro, as atividades de fundo cultural não são trabalhadas do ponto de vista intercultural: há uma apresentação informativa do conteúdo, seguida por uma pergunta de personalização, que não leva o aluno a refletir sobre as práticas culturais de sua comunidade, mas só sobre seus costumes individuais. Pelo que pudemos observar, tampouco existem atividades que favorecem o contraste entre a cultura-fonte e a cultura-alvo.

7. Conclusão

Com base nos dados acima apresentados, podemos notar que existe uma grande diferença quanto às referências geográficas nos LDs dos dois idiomas, possivelmente devido a públicos-alvo tão distintos. Os livros de italiano motivam os alunos promovendo a Itália como um produto consumível: os monumentos, as galerias, as cidades, as praias, a gastronomia; os livros de inglês buscam motivar o aluno fazendo com que ele, ao dominar a língua franca, se sinta *cidadão do mundo* e então aprenda sobre as tradições espanholas, as refeições tailandesas, as cidades coreanas, etc. Essa abordagem, não possuindo um fio condutor que ligue os tópicos abordados um ao outro, acaba assumindo um aspecto fragmentado.

Para que os livros ajudem a transformar os alunos em *cidadãos do mundo* conscientes, ou em *falantes interculturais*, é necessário que a dimensão cultural seja abordada de maneira mais (auto)reflexiva, levando os alunos a pensarem sobre as diferenças entre suas culturas nacionais e as outras, entendendo a complexidade e a fragmentação interna desse construto e evitando os estereótipos e os reducionismos. Infelizmente, nos parece que esse tipo de abordagem ainda está longe de ser levado em séria consideração, já que, como podemos perceber, somente o livro ESP trata a competência intercultural de maneira sistemática e consciente.

Apesar de entendermos que os LDs possuem suas limitações intrínsecas, acreditamos que ainda se pode fazer muito para melhorar esse recurso didático tão difundido e presente nas salas de aula de LE.

Referências

AREIZAGA, Elisabet. El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, v. 14, n. 2, p. 161-175, 2002.

¹⁸ “Are your favourite things in this diet?”, no original.

¹⁹ “What food and drink do you have for breakfast, lunch, dinner, snacks? Tell your partner”, no original.

BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'Italiano Contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997.

BROOKS, Nelson. Culture in the classroom. In: VALDES, Joyce Merrill (Org.). *Culture Bound*. Cambridge: CUP, 1986. cap. 12, p. 123-129.

BRUZ, I. M. Livros didáticos de língua inglesa: uma reflexão sobre a interação em sala de aula. *Eletras*, Curitiba, v. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: < <http://www.utp.br/eletras> >. Último acesso em 11 fev. 2013.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, 2002.

CHIARINI, Ana Maria. A língua italiana entre a comunicação e o sonho: algumas implicações. In: Convegno Internazionale di Americanistica, XXIV, 6, 7 e 8 de agosto 2002, São Paulo. *Anais*. p. 605-610.

CONFORTI, Corrado; CUSIMANO, Linda. *Nuovo Linea Diretta 1a: Corso di italiano per principianti*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005a.

_____. *Nuovo Linea Diretta 1a: Corso di italiano per principianti - Guida per l'insegnante*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005b.

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

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, Eli (Org.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: CUP, 1999. cap. 11, p. 196-219.

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

GARCÍA, M. del C. M. *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de Bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. 2000. 736f. Tese (Doutorado) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Jaén, Jaén. 2000.

HYMES, Dell. Models of Interaction of Language and Social Life. In: GUMPERZ, John J, _____. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell, 1986. p. 35-71.

KAY, Sue; JONES, Vaughan. *New Inside Out: Beginner Student's Book*. Macmillan, 2007.

KAY, Sue; JONES, Vaughan; GOMM, Helena; SEYMOUR, David; BROWN, Caroline; DAWSON, Chris. *New Inside Out: Beginner Teacher's Book*. Macmillan, 2007.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: OUP, 1998.

_____. *Context and Culture in Language Teaching*. 1a ed. Oxford: OUP, 1994.

LANGE, Kristin. *Perspectives on Intercultural Competence: A textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. Berlin: Freie Universität, 2011. 55f. Dissertação – Fachdidaktik Englisch, Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften, Institut für Englische Philologie, Frei Universität, Berlin, 2011.

MORAN, Patrick R. *Teaching Culture: Perspectives in practice*. 1. ed. Boston: Heinle&Heinle, 2003.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. *New English File: Beginner Student's Book*. Oxford: OUP, 2009.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; HUDSON, Jane; HAMILTON, Gill; JAY, David. *New English File: Beginner Teacher's Book*. Oxford: OUP, 2009.

RAMIREZ, Arnulfo G.; HALL, Joan Kelly. Language Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, v. 74, n. 1, p. 48-65, 1990.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *The Ethnography of Communication: an introduction*. Malden, Ma: Basil Blackwell, 2003.

SCAGLISO, Cosimo. Contesti culturali, continuità educativa, bilinguismo. In: BALBONI, Paolo. *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.

SEIDLHOFER, Bárbara. The Global Spread of English. In: _____. *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 2003. cap. 1, p. 7-75.

ZIGLIO, Luciana; RIZZO, Giovanna. *Espresso 1: Corso di italiano 1*. Firenze: Alma Edizioni, 2008.

ZIGLIO, Luciana. *Espresso 1: Corso di italiano 1 - Guida per l'insegnante*. Firenze: Alma Edizioni, 2009.