

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INGLÊS: ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

Karina Gebien

**A STUDY OF TEACHERS' PERCEPTIONS ON CULTURAL
AND INTERCULTURAL ASPECTS IN PUBLIC SCHOOLS IN
BLUMENAU**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós Graduação em Inglês: Estudos
Linguísticos e Literários da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Inglês.
Orientador: Prof^ª Dr^ª Gloria Gil

Florianópolis

2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gebien, Karina

A STUDY OF TEACHERS' PERCEPTIONS ON CULTURAL AND
INTERCULTURAL ASPECTS IN PUBLIC SCHOOLS IN BLUMENAU /
Karina Gebien ; orientadora, Gloria Gil - Florianópolis,
SC, 2013.

176 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente.

Inclui referências

1. Letras. 2. Pesquisa qualitativa sobre o ensino
intercultural de inglês nas escolas públicas e municipais
de Blumenau.. I. Gil, Gloria. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e
Literatura Correspondente. III. Título.

Karina Gebien

**A STUDY OF TEACHERS' PERCEPTIONS ON CULTURAL
AND INTERCULTURAL ASPECTS IN PUBLIC SCHOOLS IN
BLUMENAU**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas.

Florianópolis, 16 de agosto de 2013.

Prof^ª. Dr^ª Viviane Maria Herbele
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dr.^a Gloria Gil,
Orientadora
UFSC

Prof.^a, Dr.^a Mariza Riva de Almeida
UFPR

Prof^ª Dr^ª Raquel D'Ely
UFSC

Prof^ª Dr^ª Maria Ester W. Moritz
UFSC

Profª Drª Didiê Ceni Denardi
(Suplente) IFPR-Pato Branco

ACKNOWLEDGMENTS

*“There is a time for everything,
It all depends on God’s intentions.*

*In 2011, He wanted me to study again,
2012, 2013...to work as hard as I could.*

*There was time when my parents planned something
and on April 4th 1985 I was born.
Thank you Mom and Dad!*

*The year was 2000 when we first
saw each other;
Thank you, Inho.*

*There is a time when we find somebody who guides us,
who teaches us,
who makes things easier...
Thank you, Gloria.*

*All my Friends...thank you for
the help, patience, or even a comfortable word.
To all the teachers involved in this research,
thank you very much for the help and patience.”*

*Thanks to Renata, Marcia and Marinho for the careful
revision of this text.*

*A special thanks to the ‘Secretaria Municipal da Educação de
Blumenau’ that has invested in another dreamer teacher to go into the
research world in order to try to do something to improve teachers’
knowledge.*

*“Happiness is found not in finishing an activity,
but in doing it”.*
Greg Anderson (American author)

RESUMO

O presente estudo procura investigar de forma qualitativa através de questionários e entrevistas o que pensa um grupo de professores de Língua Inglesa de escolas públicas e municipais de Blumenau sobre os aspectos culturais envolvidos nos livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático em 2011-2012, e também como os professores conceituam o que é cultura na sala de aula. Para isso, em primeiro lugar, se fez necessária a análise e interpretação dos documentos que regulam a aprovação das coleções a serem escolhidas - PNLD, bem como o documento maior que rege o ensino de línguas – os PCNs de Língua Estrangeira– focalizando nos aspectos culturais presentes em ambos. Em segundo lugar, vinte e quatro questionários foram coletados e analisados de acordo com as respostas obtidas acerca dos documentos oficiais o uso do livro didático como nova ferramenta para as aulas de inglês e aspectos culturais definidos e apontados pelos professores respondentes à luz de Crozet, Liddicoat e Lo Bianco (1999). Destes, somente três professores aproximaram suas respostas de um conceito de ensino intercultural de inglês conforme propõem os referidos autores. Em terceiro lugar, desta análise, dez professores – selecionados principalmente por suas explicações nos questionários acerca do ensino cultural de inglês - foram escolhidos para uma entrevista questionando-se seus conceitos sobre cultura na sala de aula, bem como o que entendem por ensino intercultural de inglês juntamente a um exemplo de atividade de acordo com o seu próprio conceito de interculturalidade explicado que já foi ou poderia ser aplicada em sala de aula. Destes, novamente os mesmos três professores foram classificados como interculturais e outros três surgiram como tendo um ‘primeiro passo’ para este tipo de ensino. Essa pesquisa traz à tona resultados nos quais documentos oficiais de ensino de Inglês, professores e livros didáticos foram questionados com relação aos aspectos culturais que apresentavam, e sugerem uma compreensão superficial por parte dos professores do que é a prática intercultural no processo de ensino-aprendizagem desta língua, já que somente três deles aproximaram suas definições acerca de um ensino intercultural de inglês.

Palavras-chave: Professores de inglês, escola pública, ensino intercultural

ABSTRACT

The present study aims at investigating in a qualitative way, by means of questionnaires and interviews, what a group of English teachers from public schools of Blumenau thinks about the cultural aspects of the English textbooks approved by the 'Plano Nacional do Livro Didático' (a national plan that was created in order to check and approve textbook collections in Brazil) in the years 2011 and 2012, and also how those teachers conceptualize culture in the classroom. In order to do this, first it was necessary to analyze and interpret the official documents that rule the approval of textbook collections to be chosen – PNLD, as well as the major document that rules foreign language teaching in Brazil – the PCNs – focusing on the cultural aspects present in both of them. Secondly, twenty-four questionnaires that aimed at unfolding teachers' views on the official documents, on textbook use as a new tool to their classes and on cultural aspects in the classroom were collected and analyzed in light of Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999). From these twenty-four teachers, only three were closer to an intercultural approach to teaching proposed by the authors. Thirdly, from this analysis, ten teachers – selected mainly by their explanations in the questionnaire about a cultural English teaching - were chosen to be interviewed and were questioned about a) their concepts of culture in the classroom, b) their understandings of 'intercultural English teaching' and c) if they could exemplify classroom activities connected with their definition of interculturality. From these interviews, the same three teachers were analyzed as intercultural and other three arose as having a 'first degree' to an intercultural approach to teaching. Finally, this research brings some results in which the official documents, teachers and textbooks were questioned in relation to the cultural aspects they presented. Also, these results suggest teachers' poor understanding of the meaning of intercultural practice in the teaching-learning process, as the data showed that only three of them approximated their definitions to an intercultural approach to teaching.

Keywords: English Teachers, Public School, Intercultural Teaching

FIGURE LIST

Figure 1: Learning about culture.....	27
Figure 2: Turning promises into practices.....	28
Figure 3 : Summary of the saviors according to Byram, Gribkova & Starkey, 2002.....	30
Figure 4: PCNs structure.	35
Figure 5: Byran evaluation checklist.....	45
Figure 6: Number of working hours of the researched teachers.....	53
Figure 7: Years of experience of the researched teachers.	54
Figure 8: Importance of textbooks.	74
Figure 9: Textbook use frequency in the English classes.....	74
Figure 10: Inclusion of target culture in the English classes.....	77
Figure 11: Native and target cultures presence inside the textbook.	78
Figure 12: Cultural information and the Teachers' focus.....	79
Figure 13: Evident cultural aspects x deeper cultural aspects included by teachers in the English classes.	80

LIST OF ABBREVIATIONS

- COLTED: Comissão dos Livros Técnicos e Didáticos (Commission of the Technical and Didactic Textbook);
- EFL: English as a Foreign Language;
- FAE: Fundação de Apoio ao estudante (Student Assistance Foundation);
- FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar (National Foundation of the School Material);
- FNDE: Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação (National Foundation of the Education Development);
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brazilian Institute of Geography and Statistics);
- IME: Instituto de Matemática e Estatística (Mathematics and Statistics Institute);
- INL: Instituto Nacional do Livro Didático (National Institute of the Textbook);
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases (National Educational bases and Guidelines Law);
- MEC: Ministério da Educação e Cultura (Ministry of Education and Culture in Brazil);
- PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais (National Document that rules the teaching of all subjects in Brazil);
- PLID: Programa do Livro Didático (Textbook Program);
- PLIDEF: Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (Textbook Program for the Basic Education);
- PLIDEM: Programa do Livro Didático do Ensino Médio (Textbook Program for High School);
- PLIDESU: Programa do Livro Didático do Ensino Suplementar (Textbook Program for Supplementary Education);
- PNLN: Plano Nacional do Livro Didático (National Plan for textbooks selection and adoption);
- SNEL: Sindicato Nacional dos Editores de Livros Didáticos (The National Syndicate of the Editors of Textbooks);
- TEFL: Teaching of English as a Foreign Language.
- UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais (Federal University of Minas Gerais);
- USAID: Ministry of Education in the USA;

SUMMARY

ACKNOWLEDGMENTS.....	7
RESUMO	11
ABSTRACT.....	13
LIST OF ABBREVIATIONS.....	17
CHAPTER I - INTRODUCTION.....	21
CHAPTER II - REVIEW OF THE LITERATURE.....	23
2.1.1. Kramsch's view of interculturality: the third place.....	23
2.1.2 Crozet, Liddicoat and Lo Bianco's intercultural approach.....	25
2.1.3 Byram, Gribkova and Starkey's: the intercultural dimension of language teaching.....	29
2.1.4 Corbett: intercultural learners as diplomats and ethnographers. ...	30
2.1.5 Brazilian authors' dealing with the intercultural approach: Gimenez's and Sarmiento's works.....	31
2.2 THE STUDY OF ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS	32
2.4 CULTURE AND TEXTBOOKS	43
2.5 SUMMARY OF THE CHAPTER	47
CHAPTER III - METHOD AND PROCEDURES	49
3.1 DEFINING THE METHOD: QUALITATIVE RESEARCH.....	49
3.2 RESEARCH OBJECTIVE AND RESEARCH QUESTIONS	50
3.3 PROCEDURES ADOPTED	51
3.4 CONTEXT OF INVESTIGATION	52
3.5 ANALYSIS OF TEACHERS' PERCEPTIONS.....	55
3.5.2 Parts of the Questionnaire.....	55
3.5.3 Questionnaire application.....	57
3.5.4 Analysis of the questionnaire.....	57
3.6 THE INTERVIEWS.....	58
3.7 SUMMARY OF THE CHAPTER	59
CHAPTER IV- DATA ANALYSIS 1: THE CULTURE RELATED ASPECTS IN THE PCNS AND THE PNDL GUIDELINES.....	61
4.1 CULTURE AND THE FOREIGN LANGUAGE IN THE PCNS AND THE PNDL GUIDELINES	61
4.2 SUMMARY OF THE CHAPTER	68
CHAPTER V - ANALYSIS OF BLUMENAU TEACHERS' PERCEPTIONS OF CULTURE-RELATED ASPECTS REGARDING THE IMPLEMENTATION OF THE <i>PLANO NACIONAL DO LIVRO</i>	

<i>DIDÁTICO</i> - PNLD OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE	
TEXTBOOKS.....	69
5.1 QUESTIONNAIRE ANALYSIS.....	69
5.1.1 Questions about the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - Questions 1, 2 and 3.....	70
5.1.2 Question about the Programa Nacional do Livro Didático - PNLD –Question 4.....	73
5.1.3 Questions about the choice and importance of the textbook - Questions 5, 6 and 7.....	73
5.1.4 Question about the importance of textbooks for learning facilitation - Question 8.....	75
5.1.5 Questions about the cultural aspects of teaching foreign languages and the cultural aspects of the PNLD textbook - Questions 11, 12, 13.	77
5.2 WHAT ARE THE INVESTIGATED TEACHERS’ PERCEPTIONS OF CULTURE IN THE CLASSROOM? - ANALYSIS OF QUESTIONNAIRE QUESTIONS 9 AND 10.....	80
5.3 INTERVIEW ANALYSIS.....	90
5.3.1 Analysis of teachers’ kinds of interculturality and examples of activities.....	90
5.3.2 Analysis of the cultural themes from the PCN’s and PNLD present in the teachers’ discourse.....	94
5.4 SUMMARY OF THE CHAPTER.....	96
CHAPTER VI - FINAL REMARKS.....	97
6.1 ANSWERING THE RESEARCH QUESTIONS.....	97
6.1.1 Answering the first research question.....	97
6.1.2 Answering the second research question.....	98
6.1.3 Answering the third research question.....	100
6.2 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS.....	102
6.3 LIMITATION OF THE STUDY AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH.....	102
REFERENCES.....	105
APPENDIX A - Questionnaire.....	109
APPENDIX B- Transcription Of The Oral Interviews.....	112
APPENDIX C – PNLD guidelines.....	125

CHAPTER I - INTRODUCTION

The history of English Teaching has gone through many changes along the years and several methods have been proposed as the best ways of teaching English, such as the Grammar Translation Method, the Audiolingual Method and in last years the so-called Communicative Approach. Also along the history of English teaching, both in what concerns methods and inside English classrooms, the teaching of *culture* has been approached from different perspectives. Until today, the cultural aspects of the English language have been central to many of these methods, or more specifically, the cultural aspects of the Inner Circle countries (Kachru, 1985), such as England and the USA.

However, recently in Applied Linguistics, the understanding of “what” culture must be taken into consideration when teaching English has changed: now there is not one culture to be dealt with, such as British culture, when teaching English, but the cultures of all the peoples who use English are considered important. This understanding, which is an essential characteristic of what is called the *intercultural approach* to foreign language teaching and learning, is discussed by some researchers in Applied Linguistics attempting to develop this approach: Kramsch (1993) – that proposed a C3 (culture three) which is an intermediate culture between the mother and the target languages and cultures; Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999) – that explored four approaches to culture where the intercultural approach is present and divided into three steps: learning about culture, comparing cultures and the intercultural exploration; Byram, Gribkova and Starkey (2002) – who considered students as mediators and proposed *intecultural saviors*; Corbett (2003) – who considers students to be diplomats and ethnographers; and finally in Brazil, Gimenez (2002) who proposes something similar to Kramsch’s idea of the C3 and Sarmiento (2004) that developed a study to identify how cultural instances were negotiated in the language classroom. A common idea of all these researchers above is that the teaching of an additional language implies that it is not necessary for the learner to become a native speaker, but a language user who is able to compare and understand the other and the others in relation to his or her own cultural perspective.

For this reason described above, in this dissertation I intend to research what the English teachers in Blumenau – my hometown and the place where I am also a teacher – understand about cultural and intercultural teaching and the textbook. In order to map these teachers' perceptions on culture and interculturality, some questionnaires and interviews were carried out with a group of English teachers from the public municipal schools of Blumenau.

In parallel with the cultural and intercultural perceptions of the English teachers related to their classes and the textbooks, I will undertake a thematic analysis of both documents that rules the teaching in Brazil – PCNs - and that the one that rules the textbook collections approval and adoption – PNLD - in order to identify cultural and intercultural instances that are connected between them to compare these 'themes' with the cultural and intercultural definitions proposed by the teachers researched.

This dissertation is divided into six chapters. In Chapter I, my intention is to introduce the reader into the main topic of this research, while in Chapter II, the Review of the Literature, I first discuss some of the main theories concerning cultural and intercultural approaches to language teaching and learning; I then provide a panorama of the situation of English in Brazilian Public Schools and finally I present a historical report of Brazilian textbook policies from its beginning until today. In Chapter III, I will present the research design, the procedures to collect and interpret data, the context of investigation and the research questions. Chapter IV will provide the data analysis of the main cultural aspects included/ discussed in the PCNs and PNLD¹, while Chapter V will present the analysis of Blumenau teachers' perceptions of culture-related aspects regarding the implementation of the English textbooks from PNLD. Finally, in Chapter VI, I will offer the conclusions of my work, the answers to the research questions, some pedagogical implications, and suggestions for further research.

¹ The first document is a National Document that rules the teaching of all subjects in Brazil and the second one is a National Plan for Textbooks selection and adoption.

CHAPTER II - REVIEW OF THE LITERATURE

“If we don’t want to see pedagogy get bagged down in conformism, it must at all times teach the refusal to conform. Constructive pedagogy is always untamed; true pedagogy scoffs at pedagogy.” (Claire Kramersch)

The first objective of this chapter is to review some definitions of the intercultural approach in the foreign language classroom proposed by Kramersch (1993), Crozet, Liddicoat and LoBianco (1999), Byram, Gribkova and Starkey (2002), Corbett (2003) and Gimenez (2002) and Sarmiento (2004). This chapter will also provide a panorama of the teaching and learning of English in Brazilian Public Schools and a historical account on Brazilian textbook policies from its beginning until today.

2.1 DEFINITIONS OF INTERCULTURALITY

Defining culture is not an easy task (Lima, 2009). According to this author the concept of ‘culture’ started to be defined in anthropology in 1871, but until now it is a ‘word’ which has many different kinds of meanings, mainly because areas like sociology and anthropology have distinct views about the same term. Also, the concept of what ‘intercultural’ is has been differently approached by different authors. In the following subsections, some relevant scholars’ definitions of ‘culture’ and ‘interculturality’ will be reviewed.

2.1.1. Kramersch’s view of interculturality: the third place.

I will begin this subsection with the ideas and definitions proposed by the researcher Claire Kramersch, who believes that ‘culture’ is part of the human life and that it affects teaching and learning. Based

on this idea, it is almost impossible to have, in the classroom, everyday routines being neutral in relation to cultural issues, because “It [culture] is always linked to moral values, notions of good and bad, right and wrong, beautiful and ugly” (Kramersch, 1993, p. 2).

According to Kramersch (1993), there are three ways of approaching culture in teaching and learning, and these ways differ according to the objectives they try to achieve. The first one regards culture as information, being it statistical information (institutional structures and facts of civilization), highbrow information (the classics of literature and the arts), or lowbrow information (the foods, fairs, and folklore of everyday life) (pp. 23-24). Thus, this approach focus on facts over meaning and “has not enabled learners to understand foreign attitudes, values and mindsets and has left them blind to their own social and cultural identity, implicitly assuming a consensus between their world and the other” (Kramersch, 1993, p. 24).

The second approach discussed by her is ‘culture within an interpretative framework’ (p. 24). This definition comes from the cross-cultural psychology or cultural anthropology that, according to Kramersch (1993), uses “universal categories of human behavior and inference procedures for making sense of foreign reality. Language learners are given a key to interpret phenomena in the target culture” (p. 24). This second approach leads students to be passive receivers and they need to interpret cultural aspects from their social and personal perspective, but they are not instigated to understand the conflicts and the contradictions that arise when we face ‘the Other’.

The ‘third approach’ is the one that I defend in this dissertation. For Kramersch (1993), language and culture have a close relation, as can be seen in the following quotation:

Whether it is called (Fr.) *civilisation*, (G.) *Landeskunde*, or (Eng.) *culture*, culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself; cultural awareness becomes an educational objective in itself, separate from language. If, however, language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency. (Kramersch, 1993, p. 8)

This relation of language and culture can lead to an intercultural approach when teaching a foreign language, which implies a struggle between the learner's meanings and those of the native speakers, "it is through dialogue with others, native and non-native speakers, that learners discover which ways of talking and thinking they share with others and which are unique to them." (Kramsch, 1993, p. 27)

2.1.2 Crozet, Liddicoat and Lo Bianco's intercultural approach.

Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999) define four important paradigms that represent the changes in the teaching of culture in language education: 'the traditional approach to teaching culture', 'the culture studies', 'the culture practices' and 'the intercultural approach'. I will, now, briefly summarize the main aspects of each one, taking into consideration the different conceptualizations and the role of culture in language teaching in each of them.

The first paradigm is called by the researchers "the traditional approach to teaching culture". In this 'traditional approach', the written form is the primary form of cultural mediation. This written culture can be seen best in literature and in language of literature, so the value resides in the text and in formal education. The model for the learner is the educated native speaker, but there are little expectations of effective communication with them and only a tenuous relationship between language and culture.

Another paradigm is that of the 'culture studies'. This paradigm replaced the previous one in the sense that in this perspective the learning of culture means learning about countries and more specifically the "knowledge about the history, geography and institutions of the target language country. It becomes an issue of setting rather than text, of politics rather than people" (p. 8). In this view, language learning has a communication goal, differently from the previous, but there is, as the authors comment, a tourist-like way of learning about the other. The relation between language and culture is even more tenuous because language is first used to name things; there is no connection between language use and the history and geography of the country – they work in isolated ways.

The 'culture as practices' is the third approach to the teaching of culture. Here the practices and values that typify cultures are taken into consideration and culture is a collective way of acting through language, but this approach "leaves the learner primarily within his/her own cultural paradigm, observing and interpreting the words and actions of an interlocutor from another cultural paradigm" (p. 9). The problem of this approach is that cross-cultural training is many times presented without a language connection, so values and practices become separated from the linguistic context they are performed. Cultures are presented as static and homogenous and the risk of stereotyping the target culture is high.

The last approach discussed by the referred authors is the intercultural. In fact this is very similar to the third approach to culture proposed by Kramsch. Crozet and Liddicoat (1999) build their intercultural definition based on three types of culture: the archaic, residual and emergent culture (p. 114). The archaic culture is the past-historical patterns which have a symbolic value even if no longer relevant. The residual represents the current, still effective, lived patterns of behavior and the emergent culture are news ways of being/thinking in a culture which are evident, for instance, in the use of new forms of expressions. These three definitions of culture will contribute for the definition of the intercultural approach, because they are connected with cross-cultural communication. And, for Crozet and Liddicoat (1999) to build awareness in the students on cross-cultural communication is one of the main objectives of the intercultural approach.

Also, Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999) suggest that to accomplish intercultural competence, there are other three aims that are important to consider: 'learning about culture', 'comparing cultures' and 'intercultural exploration'.

Figure 1 shows in a summarized way how the first step 'learning about culture' articulates culture and language and their relation with the teaching of a foreign language:

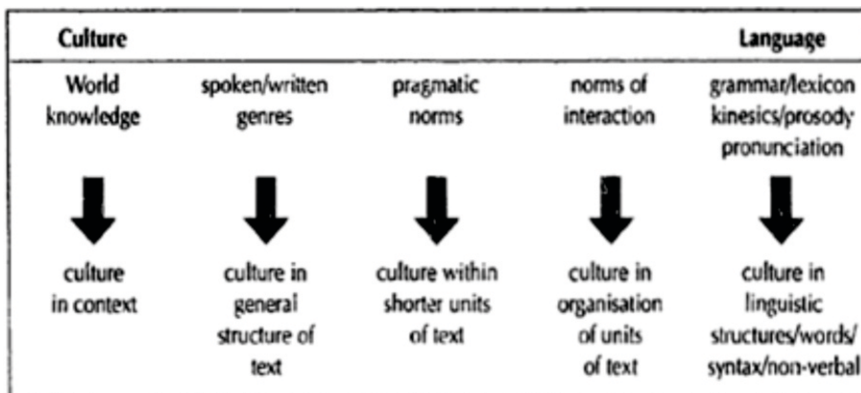


Figure 1: Learning about culture.

Note: Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. In Crozet, C. Liddicoat, A. J. & Lo Bianco, J. (Eds.), *Striving for the Third Space. Intercultural competence through Language Education* (pp. 113-125). Melbourne: Language Australia

The table shows that different topics that are closely connected to culture, such as world knowledge or even the ones that are less connected, such as the language aspects - grammar/lexicon/kinesics/prosody and pronunciation - all of them can be worked in a cultural perspective, but in order to do this in class, teachers need to learn and rethink about the topics they are teaching so that they can make 'language and culture' connections.

After discussing some key issues about culture and cultural awareness, there is the need to be able to compare them, which refers to the second step 'comparing cultures' and to do so, there is a need to teach the native linguaculture and contrast with the target linguaculture (Crozet & Liddicoat, 1999, p.117). Finally, the 'intercultural exploration' happens when "the shift from a monocultural to a more multicultural view of any subject matter" (Crozet & Liddicoat, 1999, p.117) happens, and this shift must be more than learning about or contrasting cultures, but is "the ability to create for oneself a comfortable third place" (Crozet & Liddicoat, 1999, p.118) similar to Kramsch's (1993) intercultural perspective.

According to Crozet et al (1998) these three steps - learning about culture, comparing cultures and an intercultural exploration - can be applied at all levels of language practice and all forms of language expressions. In order to accomplish them, five steps or “promises” that can become “practices” (p. 120) are proposed. These promises can be applied to go through the three fundamental steps (Crozet, Liddicoat and Lo Bianco, 1999, p. 11) described above; Figure 2 summarizes the authors’ ideas:

1. Culture is not acquired through osmosis. It must be taught explicitly.
2. The bilingual / multilingual speaker is the norm.
3. Conceptual and experiential learning is required to acquire intercultural competence.
4. Role of teachers and learners are redefined.
5. New approaches to language testing are needed to assess intercultural competence.

Figure 2: Turning promises into practices

Note: Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. In Crozet, C. Liddicoat, A. J. & Lo Bianco, J. (Eds.), *Striving for the Third Space. Intercultural competence through Language Education* (pp. 113-125). Melbourne: Language Australia

In order to turn these promises into practices, these five main ideas showed in figure 2 can help teachers redefining their concepts to use an intercultural approach when conducting their classes. The next subsection deals with Byran, Gribkova and Starkey’s discussion (2002) about the dimensions of the intercultural language teaching.

2.1.3 Byram, Gribkova and Starkey's: the intercultural dimension of language teaching.

A similar proposal to turn promises into practices can be also seen implicit in Byram, Gribkova and Starkey's (2002) book which discusses important aspects of the intercultural dimension in language teaching. The book is a practical guide for teachers.

For the authors, the intercultural dimension in language teaching should make students act as mediators in the intercultural process where stereotypes should be avoided. This dimension does not devalue linguistic competence but it is complementary to it and by developing knowledge, skills, attitudes and values, students become intercultural speakers and mediators (p. 11).

'Intercultural attitudes' (*savoir être*) such as "curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other culture and belief about own" and 'knowledge' (*savoirs*) "of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction" (p. 12) are important elements that teachers must help students develop in the language classes.

But not only these two aspects are important, three more are also relevant: 'skills of interpreting and relating' (*savoir comprendre*), that is, the "ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own"; 'skills of discovery and interaction' (*savoir apprendre/faire*) which is the "ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction" and 'critical cultural awareness' (*savoir s'engager*) which is "an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (p. 13). Regarding them, the authors also emphasize that "the role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country" (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 13). The following figure summarizes their ideas:

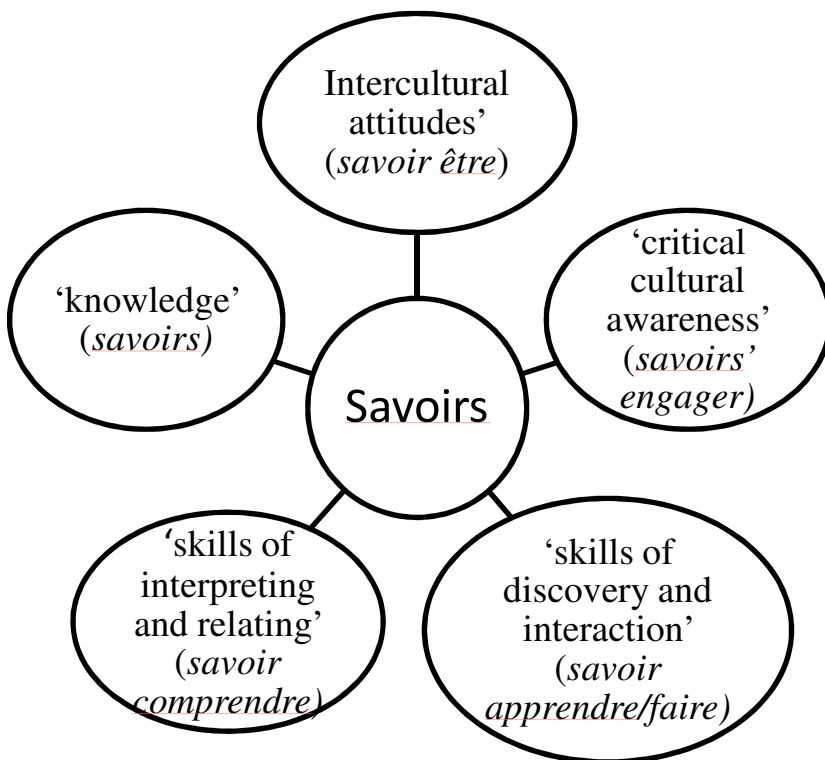


Figure 3 : Summary of the savoirs according to Byram, Gribkova & Starkey, 2002.

2.1.4 Corbett: intercultural learners as diplomats and ethnographers.

Finally, Corbett (2003), based on Byram and Kramsch's ideas, also highlights the social role of the intercultural approach in helping the language learning process and not only stresses the importance of seeing language as a means of communication of information, but he also emphasizes its social functions. For that author, a language course concerned with cultural aspects rather than just improving the learners' four skills can help them to become 'diplomats' in this process (p. 2). Based on the idea of diplomacy, the author also mentions that

“intercultural communicative competence includes the ability to understand the language and behavior of the target community, and explain it to members of the ‘home’ community – and vice versa” (p. 2), while teachers and learners need to “pay attention to and respect the home culture and home language” (p. 4).

According to Corbett (2003), students are not only diplomats, but ethnographers when learning another language because “the systematic observation and description of how a community behave” (p. 34) makes them aware of their own community and also of the other’s culture(s), constructing in this way the intercultural approach.

After all these definitions about culture and different understandings about the meaning of interculturality, one could ask whether it is possible or not to teach a foreign language only by implementing the intercultural approach. Corbett (2003) has a possible answer that I endorse regarding the teaching of English: “the intercultural approach does not seek to replace or undermine the advantages made by task-based learning or learner- centered curricula. (...) Rather, it seeks to build on these advances and to channel them towards useful and realistic goals” (p. 4).

To finish, Corbett also suggests that the main research disciplines that have brought important insights into intercultural language education are: the tributary disciplines, anthropology, ethnography and cultural studies, linguistics, linguistic anthropology, ethnography, sociolinguistics, British and Australian discourse analysis, register analysis, genre analysis, critical discourse analysis and media and cultural studies.

2.1.5 Brazilian authors’ dealing with the intercultural approach: Gimenez’s and Sarmiento’s works.

Also following Kramersch’s ideas and Crozet et al’s ideas (1999), Gimenez (2002) talks about some ways in which culture can be used in the classroom and also highlights the importance of an intercultural approach. There are in fact, according to the author, three different approaches in which culture, language and the teaching are related in the

foreign language classroom. In the first one – the traditional approach – culture is “a product” (e.g. Literature, arts, music), language is not connected with culture and the teaching only relates to facts and information. In the second approach – culture as a social practice – culture is seen as a way of acting collectively throughout language, language is closely related to culture and the teaching focus is about the ways of thinking and acting of the Other, that is, the foreign people. In the last approach – the intercultural – culture is ‘a way to see the world’ where language ‘is culture’ and the teaching objective is ‘the creation of a third space, and intermediate space, between the mother culture (and the mother tongue) and the language/ culture of the target language’; in other words, it is what Kramsch (1993) states:

The only way to start building a more complete and less partial understanding of both C1 and C2² is to develop a third perspective, that would enable learners to take both an insider’s and outsider’s view on C1 and C2. It is precisely that third place that cross-cultural education should seek to establish (p. 210).

Therefore, culture must be an embedded topic in English classes, not only to learn about the other language and culture, but to make students think about their own and compare it to the other, making them reflect, without imitating the culture of the foreign language.

The importance of the cultural aspects being negotiated in the English as an additional language classroom has been discussed by some researchers in the last years. In Brazil, for instance, Sarmiento (2004) proposed a very interesting research to discover how cultural instances were negotiated in the language classroom. In her study, she identified different views of culture present in the classes: ‘culture as behavior/customs; culture as information; culture as language and culture as history’.

²Here the C1 refers to the culture of the learners and the C2 to the culture of the foreign additional languages

2.2 THE STUDY OF ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS

In this section, I will review some authors that have discussed the history and status of the teaching of English in Brazilian Public Schools. According to Leffa (2011) there are three main agents responsible for the failure of English learning in Public Schools, the “scape goats” as he calls them– the *government* is one goat, the *teacher* is another goat and the *student* is the third goat. Based on the metaphor of the three “goats”, I will try to describe the reality of the English teaching/learning in Brazil.

I start now with the first goat that is related to the problem of the Brazilian Public English teaching and learning: the government. To understand better what the government has to do with the problem, it is important to review what it has done, since the beginning of the teaching of English, in relation to the laws that rule this subject. Here the term government is generalized in terms of people (e.g. the president, the minister of education, the governor, the mayor etc.) and laws (e.g. LDB – “National Educational bases and guidelines law” – PCNs, Municipal laws, etc.)

According to Donini, Platero and Weigel (2010) as well as Cox and Peterson (2008), foreign languages teaching in Brazil started in the secondary school in 1855, when it was obligatory to offer the teaching of French, English and German for three years, with one year of Italian as an optional language. The teaching of these languages was based on the same criteria as Latin and classic Greek – grammar and translation.

In 1915, classic Greek was extinct and the teaching of modern languages was based on only three of them: French, and English or German. In 1931, with the “Reforma Francisco de Campos”, the number of hours for the teaching of Latin was reduced while there was an encouragement for the teaching of modern languages. The direct method was used and brought about a change from grammar to the oral ability.

In 1942, an organic law called “Reforma Capanema” was created, dividing the education into ‘ginásio’ - four years of study – and ‘colegial’ – three years of study with the classic and the scientific modalities³. This educational period was considered the best one for the

³ In a traditional EUA school, ‘ginásio’ is ‘primary school’ and ‘colegial’ can be compared to ‘high school’.

teaching of foreign languages because there was an increase on the number of foreign language classes per week. The teaching of French was obligatory in the four years of primary school and in the two first years of high school, while the teaching of English was obligatory in the second year of junior high school and in the two first years of high school, and finally Spanish was obligatory in the first year of high school.

The “Lei de Diretrizes e Bases” – LDB (National Educational bases and guidelines) law number 4.024 of 1961 created the decentralization of teaching by creating the Federal and the States’ Educational Councils. Foreign languages were not obligatory anymore and were characterized as complementary or optional. During this period only one language was offered in most of the Brazilian schools – English. In 1971, the Federal Law number 5.692 created the “Ensino Fundamental and Médio” – primary, with eight years and secondary, with three years. There were no changes regarding the obligatoriness of a foreign language teaching in the curriculum of the primary school, but in secondary school one foreign language was obligatory.

The teaching of foreign languages started to change only in 1996, when the Lei de Diretrizes e Bases, LDB number 9.394 was passed, but this fact did not mean that things changed for the better. The LDB included one obligatory foreign language from the 5th grade on, now with the new denomination, 6th year, and at least one foreign language in high school. With this law, it was the school community that should choose the language they wanted to offer.

In 1998, the PCNs were launched as the official document that rules each one of the following disciplines of the basic education: Portuguese, Mathematics, Science, Arts, Geography, Physical Education and Foreign Language. These subjects are divided into separated books. There is also a special one that is related to all these subjects – transversal themes – which deals with ethics, cultural plurality, environment, health, sexual orientation and work and consumerism. The following figure, taken from the original document, illustrates the importance to integrate the subjects with the transversal themes:

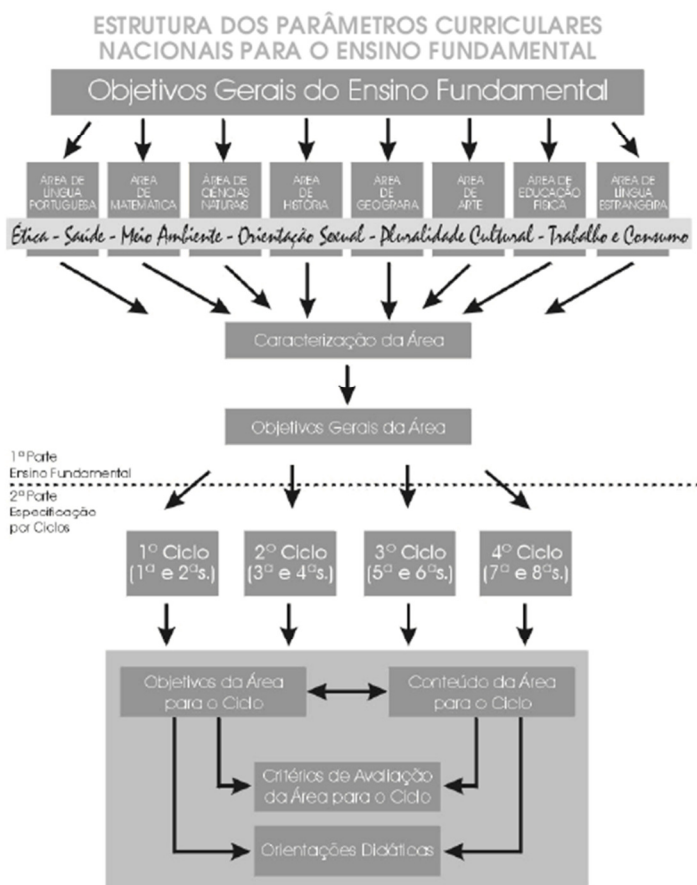


Figure 4: PCNs structure.

Note: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. Brasília.

Taking into consideration more specifically the foreign language PCNs⁴ and its proposals, in the end of the introduction of the document the transversal themes are exposed: citizenship, critical consciousness in relation to the language and the sociopolitical aspects of learning a foreign language, that together with the transversal themes, give students the opportunity to use and learn languages to understand, at school, the different ways to live the human experience (Brasil, 1998, p. 15).

When discussing all the processes of inclusion and exclusion that the teaching of a foreign language went through in Brazilian laws and schools, Cox and Peterson (2008) conclude that one of the possible reasons for the foreign language failure in Public Schools is exactly this long period, from 1961 to 1996, when the teaching of a foreign language was not obligatory.

As the first goat is the government, we cannot forget the main problems that almost all the teachers of public schools have due to governmental decisions: low salaries, bad conditions of work, lack of educational supplies and resources, lack of opportunities to have 'Continuous Education' and so on. Problems of this kind are often discussed in magazines related to education and information in general, as well as newspapers and also on TV news, but unfortunately the government has not been able to make significant changes to modify the difficult situation of the teaching and learning of English languages in Brazil.

According to Leffa (2011), the other goat present in the teaching of English is the *teacher*. Almost everybody has had a teacher in life who may have become so important that he/ she remains in our minds as a result of good or bad memories. That is, teachers are important models for most people.

On the other hand, it is not easy to be a teacher in the Public Schools of Brazil. As already before mentioned, the salary is not high, there are many things to do extra-class, there is little recognition, schools are becoming more dangerous everyday in many places around Brazil, the classes have forty students or more and there are many other aspects that involve directly or indirectly the teacher (in) stability in the Public Schools sphere.

Teachers must know about the reality that involves the profession when starting any course that deals with education in general. As

⁴ As the original document is written in Portuguese, all the references will be maintained in their original form and a translation will be provided in the footnotes.

Miccoli (2011) states: “to be a teacher includes the awareness of the social responsibility, that can be defined as a theory or ethics through which governments, corporations, organizations or individuals assume responsibility for the society in general” (p. 177, my translation)⁵. If the teacher is teaching in a school where the reality is different from the expected patterns, it is the teacher’s responsibility to try to improve it, to change it or to help it to change.

Oliveira (2011) classified the English teachers in four different types: the teacher that does not know the language that he/she teaches and does not teach (p. 70), the teacher that knows the language he/she teaches but does not teach either (p. 72), the teacher that knows the language he/she teaches and teaches properly (p. 74) and finally the teacher that knows the language he/she teaches and believes that he/she can make the difference (p. 77). Unfortunately the first and second cases are most of the times present in our Public Schools’ realities, while the third is present in Private courses. The last one can be present in both situations, but unfortunately it is many times shadowed by the government and the student goats.

The last goat described by Leffa (2011) is the *student*. He shows that even though in English there is little difference between ‘student’ and ‘pupil’, in the Portuguese language there are differences in the meaning of ‘aluno’ – pupil and ‘estudante’ – student. According to Leffa (2011), the ‘aluno’ is the one who is taught and the student is the one who studies (p. 23). The problem is that in public schools in Brazil there are many pupils who are taught, but unfortunately there are not many students. Also, Leffa (2011) suggests that one of the main concerns is that nowadays students and pupils do not see objectives in the school, and many of them cannot relate school with the objectives they have for the future. In fact, many of them do not even have objectives for the future. Jorge (2009) also argues that many times what happens is that teachers’ practices are too distant from students’ interests, that is, “children that go to school have been resisting, in different ways, the educational proposals that are not adequate for them and their realities” (p. 165, my translation)⁶. But the question that

⁵ Ser professor inclui consciência da responsabilidade social, que pode ser definida como uma teoria ou ética pelas quais governos, corporações, organizações ou indivíduos assumem responsabilidade pela sociedade em geral.

⁶ Os jovens que frequentam a escolar, por sua condição juvenil, têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada a suas realidades.

remains is: aren't the students/pupils right? Isn't education today very distant from their sociocultural interests?

As Harmer (2001) comments, the teacher's job "must be to provoke student engagement with material which is relevant and involving. At the same time we need to do what we can to bolster our students' self-esteem, and be conscious, always, of their need for identity" (p. 39). This is what in a way is commented in the January/February edition of the Brazilian magazine 'Nova Escola' (2012). In an interesting interview with Lee Sing Kong, the Minister of Education in Singapore, he states that, among other things related to the increasing of quality education in his country, the question of technology is directly involved with education and students in classrooms: "knowledge and technology advance very quickly and teachers cannot stay behind"⁷ (my translation, p. 26). In his opinion, schools and teachers are very far from this new technological advancement when he argues that: "how can we ask for innovation from the children if they (the teachers) still use the same things in their planning notebooks that they have been using through three decades? The ones who educate need to be the first ones to change"⁸ (my translation, p. 26).

After discussing about these three important goals in education, a question remains: how can we change the reality? Students will be always there waiting for different classes, different teachers, or simply that school accompanies their evolution and the world evolution of things. The government will only change if teachers fight for their rights, if teachers question things that are already done but that can be changed. As Leffa (2009) quoting Goethe states "teachers must know, desire and do. It is not enough just to know, because we need to desire. It is not enough just to desire, we need to do" (my translation, p. 114).

After having reviewed some Brazilian authors' about the history of English as a foreign language teaching in Brazil, I will turn now to the review of some aspects related to the means where cultural and intercultural approaches can be present: the textbooks.

⁷O conhecimento e a tecnologia avançam muito rápido e os professores não podem ficar para trás.

⁸ Como vai cobrar inovação das crianças se ainda usa anotações feitas há três décadas? Aqueles que educam precisam ser os primeiros a mudar.

2.3 ENGLISH TEACHING AND TEXTBOOKS IN BRAZIL

The history of textbooks in Brazil started together with the history of the policies of the textbook. As Freitag, Costa and Motta (1989) state, this process started in the year of the 1930 revolution, because at that time the international textbooks were very expensive, so there was a need to distribute the national ones which were becoming cheaper.

In 1937, the first initiative regarding textbooks, the 'Instituto Nacional do Livro Didático - INL (National Institute of the Textbook) was created, and in 1938 the decree 1.006 defined for the first time what a textbook is and how it should be used in the classroom. With this decree, a commission was established to evaluate, judge and also translate or produce textbooks that were not available in the country. In 1945 and 1947, the commission was questioned, but nothing effectively happened with the organization.

During the 60s many agreements were signed, especially between Ministério da Educação e Cultura - MEC (Ministry of Education and Culture in Brazil) and the Ministry of Education in the US - USAID and together with them the Comissão dos Livros Técnicos e Didáticos - COLTED (Commission of the Technical and Didactic Textbook) – was also created. This agreement also involved the Sindicato Nacional dos Editores de Livros Didáticos - SNEL (The National Syndicate of the Editors of Textbooks) that had the objective to distribute for free, during three years, 51 million textbooks to the Brazilian students.

COLTED was extinguished in 1971 when the Programa do Livro Didático - PLID (Textbook Program) was created. In 1968, it was also created the Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME (National Foundation of the School Material – that underwent changes in 1976, being responsible then to support the PLID.

In 1980, many programs were being created in order to help the Brazilian children in need: Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental - PLIDEF (Textbook Program for the Basic Education), Programa do Livro Didático do Ensino Médio – PLIDEM and Programa do Livro Didático do Ensino Suplementar - PLIDESU (the first one for High School and the second one for the Supplementary Education). In April of 1983, Fundação de Apoio ao Estudante - FAE (Student Assistance Foundation) was founded to help MEC and to have the

PLIDEF as one only institution to rule the Brazilian textbooks and education.

According to a document available at the IME website (mathematics and statistics institute at the University of São Paulo) – in 1985, the PNLD program replaced the PLIDEF and it has been present in Brazilian education until today. The program has proposed several changes regarding the textbook choice, as for instance, that teachers would indicate the collection to be used and reused in the following year.

In 1992, the distribution of textbooks was weakened and only the four first grades received the material. But in 1993 the problem was solved, being that in 1995 and 1997 the basic schools received textbooks for almost all the subjects of the curriculum. Not only was the distribution improved, but in 1997 a pedagogic evaluation was implemented which had to be carried out by a commission of specialists that were taking into consideration different aspects, as for instance: errors, texts, contexts and so on. These guidelines have been present until today and each subject has its own guide with criteria to be followed by these specialists when selecting the textbooks which can be chosen by the schools.

In 1997, FAE was extinct and the PNLD was transferred to the Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE (National Education of the Education Development). After more than ten years of the existence of a program that analyzes the Brazilian textbooks to be used in our classrooms (PNLD), 2010 was the first year in which the Foreign Language textbooks were included. This is something new in the Brazilian Education and a positive answer for all the English and Spanish teachers that, for a long time, had to prepare their own materials, photocopying them, or in many cases, writing the texts in the blackboard for students to copy.

During this long period without the analysis, implementation and distribution of foreign language textbooks, Dourado (2008) started a discussion regarding the possibility of adopting a textbook collection to be used in the English classes. To do this, she used the Portuguese criteria present in the PNLD. In her analysis, she chose the collections: *Great* and *English in formation*. As the criteria for analyzing Portuguese focused on the genres and their use in the social contexts, she also followed these criteria when analyzing the English textbooks. At the end of the analysis she could conclude that neither one nor the other,

unfortunately, had authentic and contextualized texts regarding the genres proposed, so her claim at that time was:

How much time will the government need to notice that the work that is being done by the Portuguese specialists of the PNLD has been bringing advances from the didactic transposition of literacy proposal that is centered in texts and in the use and reflection about language, and expand the distribution and evaluation for the other subjects, such as English (p. 145, my translation)⁹.

Luckily, this claim was answered two years after in 2010, when, for the first time, English was included in the PNLD and when only two collections were approved by the Plano Nacional do Livro Didático-PNLD.

The PNLD guideline for foreign languages was created as a set of criteria that the collections had to meet in order to be approved. This guideline is composed of 92 questions divided into 14 blocks called 'specific criteria', which are:

I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental (question 1);

II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano (questions 2 to 4);

III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados (questions 5 to 9);

IV. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos (questions 10 and 11);

V. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e

⁹ A pergunta que se coloca é de quanto tempo o governo precisará para perceber que o trabalho que vem sendo realizado pela equipe de especialistas do PNLD de Língua Portuguesa tem trazido avanços significativos na transposição didática de uma proposta de letramento centrada em textos e no uso e reflexão sobre a língua(gem), e expandir a distribuição e avaliação de livros didáticos para outras disciplinas, como a língua inglesa.

adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada (questions 12 to 21);

VI. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (questions 22 to 33);

VII. Estrutura e organização (questions 34 to 43);

VIII. Coletânea de textos orais e escritos (questions 44 to 52);

IX. Compreensão escrita (questions 53 to 61);

X. Produção escrita (questions 62 to 67);

XI. Compreensão oral (questions 68 to 72);

XI. Produção oral (questions 73 to 76);

XIII. Conhecimentos linguísticos-discursivos: gramática e vocabulário (questions 77 to 85);

XIX. Diversidade, cidadania e consciência crítica (questions 86 to 92).¹⁰

Jorge and Tenuta (2011) had the opportunity to evaluate the actual implementation of foreign language textbooks. They discuss that, with the implementation of the English textbooks by the PNL D, different perspectives can be related to the teaching and learning of English in the Public Schools because “it contributes to guarantee the quality of what effectively happens in the classroom” (p.124, my translation). They also comment that for the first time students will receive, with the opportunity to never return, the English textbooks with a CD to learn in an autonomous way.

They also mention other positive aspects regarding the adoption of foreign language textbooks in the Public Brazilian education, and one of these is the fact that other foreign textbook writers will try to improve their collections in order to be also present in the PNL D options. The

¹⁰I. Respect to the legislation, to the directions and official norms related to the ‘Ensino Fundamental’; II. Observation of the ethical principles necessary for citizenship construction and the social republican society; III. Coherence and adequacy between the theoretical-methodological approach assumed by the collection and the pedagogical-didactic proposal and the explicated objectives; IV. Correction and update of the concepts, information and procedures; V. Observation of the specific characteristics and purposes of the teacher’s manual and the adequacy to the pedagogical line presented; VI. Adequacy of the editorial structure and the graphic project with the didactic-pedagogical objectives of the collection; VII. Structure and organization; VIII. Oral and written texts compilation; IX. Written comprehension; X. Written production; XI. Oral comprehension. (The numbers in parenthesis were the questions that were supported by those sections)

improvement of textbooks is extremely important to all the subjects, but especially to English which, as already mentioned, had only two collections approved in 2010.

After presenting a brief historical perspective of the Brazilian textbook distribution in the Public Schools until the year 2010, when there was a big change regarding the foreign language context, I will now turn my review to the cultural and intercultural aspects that can be (or not) present in textbooks, which is one of the main focus in this dissertation.

2.4 CULTURE AND TEXTBOOKS

Textbooks can be resources that bring about educational change, being agents, thus, of smooth and effective change, as Hutchinson and Torres (1994) pointed out. Regarding this change, Paiva (2009) says that teachers must adapt the textbook according to the reality of their contexts.

Textbooks have been present in classes and, in a way, they have influenced students and teachers' work, and it is expected as Hutchinson and Torres (1994) suggest that "textbooks should contain material that allows and provokes diverging opinions and discussions on cultural stereotyping" (Wandel, 2003) of any kind of culture that is presented. On the other hand, Corbett (2003) suggests that "learning materials have to incorporate aspects of the home culture" (p. 4) because having the awareness of its own culture "can encourage learners to be critically aware of the roles that different languages play in their lives."(p. 4)

The history of textbooks shows that writers have tried to incorporate some Brazilian cultural aspects inside their pages. Paiva (2009) illustrates this when talking about the history of the didactic material in Brazil giving the example of Solange Ribeiro de Oliveira, from UFMG, who, in the 70s, tried to incorporate the Brazilian reality inside the textbook. In her book, Ribeiro depicted an English anthropologist and his wife in a trip to Brazil "destroying myths and stereotypes" (p.38, my translation), but unfortunately, the book did not get out of Belo Horizonte borderline.

Based on previous studies, Moita Lopes (2005) suggests that textbooks are still monocultural. In order to become multicultural, there

is a great need of including different 'Englishes', from the USA, Great Britain, Australia, South Africa, India and so on. Textbooks also need to show the linguistic differences that exist inside one country: there are linguistic varieties which also need to be included in the textbooks used in our English classes.

We live in a multicultural world, so why is this monocultural world still present inside our English classes and inside our textbooks? To learn English it is necessary to have a place where the policies of difference are present and this must be done taking into consideration ethics as a crucial point. (Moita Lopes, 2005, p. 58)

When stating that textbooks are cultural mirrors, Cortazzi and Jin (1999) discuss two important issues regarding textbooks and culture: the importance of evaluation checklists for choosing appropriate textbooks, and the fact that textbooks can be based on source, target and on international target cultures.

Regarding the first issue, the analysis of cultural aspects inside a textbook can start with the evaluation checklists to help identify the kinds of cultural contents of the books. According to Cortazzi and Jim (1999) "the portrayal of cultural variation is important; otherwise learners will be led to see only a unified, monolithic culture. Both inter- and intra-cultural variations need to be represented" (p.201), but only a few checklists include important questions on culture, as for instance, Byram's list (1993 in Cortazzi & Jin, 1999, p.203):

Criteria for textbook evaluation
Focus on <i>cultural content</i> :
<ul style="list-style-type: none"> • social identity and social groups (social class, regional identity, ethnic minorities) • social interaction (differing levels of formality; as outsider and insider) • belief and behavior (moral, religious beliefs; daily routines) • social and political institutions (state institutions, health care, law and order, social security, local government) • socialization and the life cycle (families, schools, employment, rites of passage) • national history (historical and contemporary events seen as markers of national identity) • national geography (geographic factors seen as being significant by members) • stereotypes and national identity (what is "typical," symbols of national stereotypes)

Figure 5: Byran evaluation checklist.

Note: Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

As it can be noticed in the checklist, several cultural aspects involve many different social relations of man living in a society, and the textbook as a mirror of them needs to be well chosen in order to help the students to get to an intercultural dimension and to avoid cultural stereotyping.

Regarding the second issue, Cortazzi and Jim (1998) showed that books are based on source, target and at international target cultures as I have already commented. First, when talking about textbooks containing only *source culture*, their conclusion is that:

Since the materials mirror mainly their own culture, students have little opportunity to engage in intercultural negotiation with a text portraying

another culture, and so they are unable to engage in a dialogue with the text to identify and confirm their own cultural identity, or to ascertain its similarities and differences with that of another cultural group (p. 207)

Therefore textbooks that seem to be very nationalistic by focusing only on the learners' own culture are in fact diminishing intercultural relations. According to the authors, the teaching can become intercultural with textbooks of this kind only through the teacher mediation of the textbook in classroom interaction, but in order to do this kind of work the teacher must have intercultural knowledge and his/her own skills and awareness of the problem (p. 207).

Regarding the textbooks which deal with the *target culture*, Cortazzi and Jin (1999) point out that commercial interests influence the permanence of this type of design (p. 208). Recently, textbooks' editors have been more concerned with textbooks that contain the target culture also linked with questions of environment, race, gender and other things that make publishers commercialize better these kind of materials. Students want and need to reflect about the target culture, but they also need to compare the target with the other cultures that are around them in the world that they live in.

In order to compare cultures, Cortazzi and Jim (1999) suggest that there are textbooks that aim at *international target cultures*. According to the authors mentioned before "those books that include a wide variety of cultures" are "set in English-speaking countries or in other countries where English is not a first or second language, but is used as an international language" (p. 209) and that they will help students to also communicate with people who do not speak English as their first language. Here again there is the need for books to be well used by the teacher because "beyond textbooks, what is required is a methodology of cultural learning" and also "appropriate methods for teaching and learning culture in the EFL classroom that will facilitate a reflexive use of the best available materials" (p. 210), and taking into consideration my own experience, this will only happen if "continuous education" is offered for these teachers to be able to do what is proposed below:

Culture learning through textbooks might also be seen as a process of dialogue in which students negotiate meaning and identity vicariously with

the author of the textbook and its cultural content. However, this is mediated in the classroom with a teacher who manages the way in which the students see the culture mirrored in the textbook. The teacher may also thereby mediate ways in which students see themselves. (p. 210)

Teachers will only be able to establish intercultural relations if they are prepared, and in order to do so, I make Cortazzi and Jim's words my own regarding the teaching and learning of English in the Public Schools: "It would be a useful development if more textbooks included explicit intercultural elements and if teachers were more conscious of intercultural competence, in the way that many are now conscious of communicative competence". (p. 217)

2.5 SUMMARY OF THE CHAPTER

In this chapter divided into four sections, I reviewed first some important definitions of an intercultural approach to foreign language teaching based on Kramsch (1993), Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999), Byram, Gribkova and Starkey (2002), Corbett (2003) and Gimenez (2002) and Sarmiento (2004). Secondly, the evolution of the study of English in Public Schools since its beginning was exposed and discussed mainly based on Leffa's (2011) 'goats' and on the contributions of Donini, Platero and Weigel (2010) and also Cox and Peterson (2008). The third section dealt with the English teaching and textbooks in Brazil with important facts described by Freitag, Costa and Motta (1989) since 1930 until today with the PNL. I finished this section by reviewing the article on 'cultural mirrors', by Cortazzi and Jim (1999), that investigates the intrinsic relation between culture and textbooks.

CHAPTER III - METHOD AND PROCEDURES

*“We learn not in the school, but in life”
(Seneca)*

The objective of this chapter is to present an outline of the research design, explain the procedures applied and the procedures used to collect and analyze the data of the present dissertation. In order to do this, first, I will provide explanations about what qualitative research is. Second, I will present the research questions and, third, I will theoretically deal with the procedures used to collect the data - questionnaires and interviews – and to interpret data - thematic analysis. Then, I will provide some details about the context of investigation, that is about Blumenau’s English teaching context, and finally, I will describe how the questionnaires and interviews were designed and applied.

3.1 DEFINING THE METHOD: QUALITATIVE RESEARCH

In this research, I will investigate two related issues: first, I will analyze two Brazilian Educational documents namely the PCNs and PNLD in order to see how these documents deal with the language and culture relationship in the field of teaching and learning of foreign languages. Second, using the findings from the first analysis and some concepts from the literature, I will analyze a group of Blumenau’s teachers’ views about culture in the classroom and in the adopted textbook collections.

In order to investigate these two issues, I will adopt a qualitative research design. Seliger and Shohamy (1989) place the beginning of this kind of research in history when the anthropologist’s and sociologists’ ways of studying human natural behavior without the researcher’s influence started to be used. The aforementioned authors suggest that “the procedures and methods associated with *qualitative* research have

increasingly been incorporated into second language research in recent years” (p. 118) and it has the ultimate goal “to discover phenomena such as patterns of second language behavior not previously described and to understand those phenomena **from the perspective of participants in the activity**” [emphasis added] (p. 120).

Some issues of this research will be analyzed in a qualitative way, but focusing on quantitative results with the same intentions described by Locke, Silverman and Spirduso (1998): to deal with things that can be counted, and with the use of statistical manipulations of numbers to process and summarize results (p. 123).

Thus, this study can be also called interpretative because “the investigator builds an extensive collection of “thick description” (detailed records concerning context, people, actions and the perceptions of participants) as the basis for inductive generation of exploratory theory” (Locke, Silverman & Spirduso, 1998, p. 140). The main purpose of the interpretive investigation is, therefore, “understanding a situation from the perspective of the participant” (p. 141).

3.2 RESEARCH OBJECTIVE AND RESEARCH QUESTIONS

The main objective of this research is to investigate some culture-related aspects regarding teachers’ perceptions of cultural and intercultural practices of teachers who teach English in public schools in a city in the south of Brazil. Also, this study aims at identifying the relationship with the actual implementation of the PNLDs chosen textbooks in Blumenau’s Public Schools. For that, the following research questions are proposed:

- What are the main culture related aspects that are highlighted in the PCNs and the PNLD criteria?
- What are teachers’ initial perceptions of their experience in 2011 about the use of PNLD textbooks in English classes in Blumenau Public Schools for the first time, mainly related to cultural aspects?
- What do the teachers’ cultural definitions show in relation to an intercultural approach to teaching?

In the next, I will describe some of the procedures adopted in order to collect and interpret the gathered data.

3.3 PROCEDURES ADOPTED

In order to answer the first research question and to find the cultural themes that emerge from the PCN's and PNLD's documents, I undertook an applied thematic analysis of them. According to Guest *et al* (2012), this kind of technique "requires more involvement and interpretation from the researcher" (p. 10). Basically, I sought to identify, compare and contrast the main cultural themes from the two texts to "(...) move beyond counting explicit words or phrases and focus on identifying and describing both implicit and explicit ideas within the data, that is, themes" (Guest *et al*, 2012, p. 10).

In order to answer the second and third questions I used two procedures. First, I used an elicitation technique, namely a *questionnaire*, which, according to Nunan is (1992, p. 136) "extremely common in the applied linguistics literature" and can be carried out through surveys "to obtain a snapshot of conditions, attitudes, and/or events at a single point of time" (Nunan, 1992, p. 140). With this questionnaire, which was applied to a group of English teachers from Blumenau, I tried to identify their perceptions about cultural aspects related to their English classes and the implementation of the textbooks collections.

McDonough (1997) points out that questionnaires are very popular in educational studies because while the researcher can control the questions when developing the questionnaire, the respondent has the freedom to answer them. After this process, the results can be easily analyzed in terms of having the documents available in the written form to be discussed further if necessary. Related to this issue, Nunan (1992) explains that the most important task after a questionnaire submission is **interpreting** the respondents' responses.

Second, ten interviews were carried out as a follow-up of the questionnaire analysis and as a way to elicit the aspects that could not be interpreted before or needed a more detailed explanation, because "one major advantage of the interview is its adaptability, so a skillful interviewer can follow up ideas, probe responses and investigate

motives and feelings which the questionnaire can never do” (Bell, 2005, p. 157). Also, Wallace (1998) comments that “the great advantage of the interview is its flexibility, if the respondent has problems with the questions, they can be explained” (p.130). That is why for this research, first, the questionnaires were applied and analyzed and after their analysis, some teachers were selected to be interviewed in order to confirm or not and complement what had been written answering the questionnaire.

3.4 CONTEXT OF INVESTIGATION

The context of investigation is Blumenau’s Municipal Public Schools, but first it is important to provide some basic information about the city. According to the 2010 IBGE, Blumenau has 309.214 inhabitants, and it is the third most populated city of the state of Santa Catarina. It is located in the Itajaí Valley, in the north of the state, and at present its economy is mainly based on computer products, textile production and commerce. It is a city of Germanic influences because of its colonization and, in some areas, such as in its architecture and food traditions, it still maintains this cultural heritage.

In Blumenau there are fifty Public Municipal Schools where about 22.000 students study regularly. Eleven of these schools are called ‘Isolated’ because they provide rural education, so English is not taught there. In the other thirty-nine schools English is taught, but, in thirteen of them not only English but also German is taught since the 4th year of the ‘Ensino Fundamental’ based on a project called ‘Plures’. In the case of English, 2011 was the first year of the adoption of the two textbooks collections approved by PNLD - 30 schools have chosen the one entitled “Keep in Mind” and the others 7 the other collection entitled “English for Teens Links” and two of them did not chose anyone.

In the year of this research, 2012, there were twenty-two official and twenty temporary English Teachers teaching in these 39 schools. Some of these teachers worked in more than one school. From these teachers, 24 participated on this research and to have a general overview of these teachers, I decided include in this chapter the general profile results in order to have a better view of these teachers that participated on this research.

In the beginning of the questionnaire, personal details were asked with the intention of having an overview of the level of education of the teachers that were participating in this research, how many hours they work during the week and for how long they have been teaching English. Based on these introductory questions, we can have a picture of these English teachers' profiles.

Taking into consideration *the level of education* of the 24 teachers' answered questionnaires, all of them are have a degree as language teachers. From these 24 teachers, 11 have a specialization course and one of them a master's degree.

Another specific question was about the *number of working hours* during the week. In Blumenau's Public Schools it is possible to work a maximum 50 hours. Five of these 24 teachers work 20 hours, one works 35 hours, eight work 40 hours, four work 45 hours, two of them work 50 hours and just one of them works 60 hours per week, probably in other places to complement the 50 hours' journey. It is interesting to notice that three of them did not answer this question. These numbers are better expressed in the following graphic:

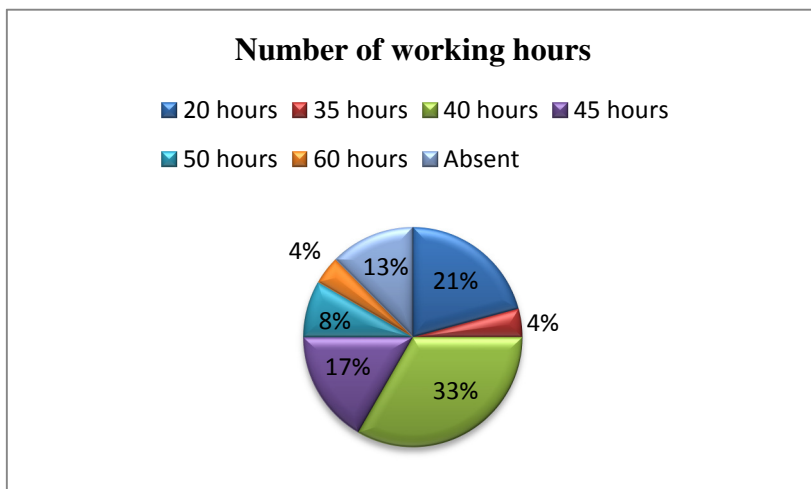


Figure 6: Number of working hours of the researched teachers.

Finally, *the number of years of experience* was the last personal detail asked in the questionnaire. Here, I have made some approximations in order to give a better overview of these teachers' experience. There is only one that has just started working as a teacher, but there is another one that has been working for 32 years. Nine of them have been working for at least 10 years, five have from 17 to 20 years of experience and seven of them have been working for 25 years in the area. The following graphic shows better these numbers:

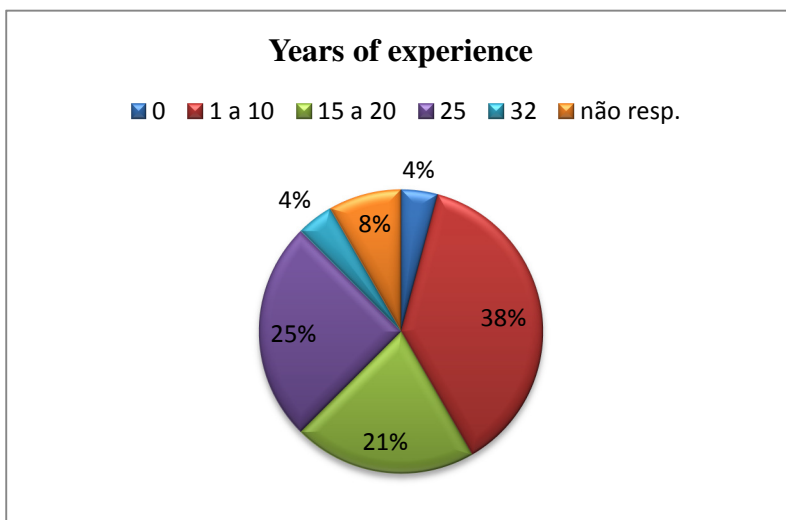


Figure 7: Years of experience of the researched teachers.

As can be noticed in the graphic, there are many experienced teachers that range from 15 to 30 years of experience (50%).

3.5 ANALYSIS OF TEACHERS' PERCEPTIONS

3.5.1. Questionnaire design

As already suggested, one of the main objectives of this work is to investigate a group of teachers' culture-oriented perceptions on the PNLD textbooks' use during their first year of their implementation. Thus, besides the general perceptions that the Public School English teachers have in the first year of use of the new material available for them – the textbook - the investigation will also focus on the perceptions that these teachers had about the cultural aspects present in the books, their cultural and intercultural definitions towards their English teaching and examples of activities applied in their classes that represents this practice.

In order to investigate the teachers' perceptions, a questionnaire (see Appendix B) was initially designed, based on a similar one designed by Stapleton (2000) when conducting a research about the culture role in TEFL in Japan. Some questions were changed in order to meet my own research objectives. One of the main differences is that it was elaborated in Portuguese as I assumed that some teachers would feel more comfortable to answer them in English. The questionnaire uses different types of question construction: 'yes or no' (closed questions), 'open questions' and 'Likert-scale' - where numbers from one to five were offered: number one was for 'very important' and five for 'not important'. These variations were meant to help teachers to answer the questions in a quicker and more efficient way. The questionnaire can be seen in Appendix A.

3.5.2 Parts of the Questionnaire

The questionnaire was structured in different parts. The first items in the questionnaire, which are not numbered, are meant for *the personal identification of the respondents* that included: name, education degree of study, number of worked hours during the week and years of experience in the area. The names were not included in the data analysis, but as interviews were planned based on the answers collected

throughout the questionnaires, the identification was necessary. The analysis of this part of questionnaire has already been shown in the context of investigation.

In the second part, from Question one to Question four, the teachers were asked about *their knowledge of the official Brazilian documents*. Questions number one, two and three are the ones designed to find out how much knowledge the teachers had about the Brazilian official document that rules the English teaching: the PCNs. Question number three provides space for teachers to say why it is important to read this document. Question number four is about another document, the PNLD guidelines, which rules the textbooks' choice for Public Schools in Brazil.

In the fourth part, teachers were asked about *the choice of the book by the Schools*, in Question five, and from Question number six until number eight, teachers had to answer about *the newly launched textbooks*. There are questions about the importance of the textbook in the English classes, with what frequency they used it during their classes and also if the textbook helped in the learning process of students. Regarding this last question, teachers also had the opportunity to write more about this issue in an open question.

In the fourth part, Questions nine and ten were open because teachers needed to write about *their definition of the meaning of culture when teaching English* (question number nine) and *the relation between language and culture* (question ten). These two questions were the most specific ones concerned with the cultural knowledge that interconnects the teachers' views of the classroom, language and textbook. The first one, which has turned up to be the central question of this work, was specifically designed to have teachers' opinions about the cultural concept that he/she would choose to teach English in the classroom and this part, as will be shown later, became one of the central issues of this work.

Finally, in the last part about *the cultural aspects of the textbook*, there are also questions regarding the textbooks' contents in relation to cultural aspects (questions eleven and twelve) and regarding how those aspects worked during the classes (questions thirteen to sixteen).

3.5.3 Questionnaire application

The questionnaire was designed especially for the English teachers that were working in Blumenau's Public Schools in the year 2011 - 2012. As in Blumenau there are 50 different Public Municipal Schools with teachers that work in more than one of these schools during the week, the first idea was to go school per school and apply the questionnaires to the teachers.

In the beginning of 2012, the 'Secretaria da Educação' decided to discuss with the teachers the new curriculum of the town that had to be implemented in that year. I myself was within the study group about English language, so I had the opportunity to distribute the questionnaire to 26 English – women – teachers that were present in the course. Only one of them said that she would take the questionnaire, but she did not know if she would answer and return it to me, and the others said they would leave them answered with the English coordinator.

After one month waiting for the answered questionnaires, only twelve teachers had handed them in. Therefore, two emails were sent to the teachers: one by the English coordinator asking teachers to return the questionnaires as soon as possible, and then after some weeks, I myself sent one thanking the ones that had answered but still waiting for the others.

Again nothing happened, so I decided to go to schools to distribute again the questionnaires to that the teachers that were present in the course and also to those that were not. As a pilot study had been taken in the year 2011, some of the teachers did not want to answer it again, so I asked them if I could maintain the same answered questionnaire to be analyzed and they all agreed. Finally, by the end of April, I could reach 24 answered questionnaires: 23 were answered by women and only one by a man.

3.5.4 Analysis of the questionnaire

The questionnaire was analyzed following the same sequence as the questions are disposed in the section 'parts of the questionnaire'. Only questions number nine and ten were left behind for a separated

section, because they contain the open answers to be analyzed and are the core of this dissertation.

After the questionnaire analysis some of the teachers' answers remained without a classification or a complete understanding, that is why I decided also to conduct some interviews with some of the teachers.

3.6 THE INTERVIEWS

As already suggested, the interviews were a follow-up to the questionnaires and had as main objective to clarify some points that emerged from the analysis of the questionnaire data. The criterion for selecting the ten teachers was that they seemed to have different understandings of the meaning of intercultural teaching. It is significant to mention that before starting the interviews I asked each interviewee to think about a pseudonym that she would like to be adopted later in the transcription, but only one teacher asked to have a different name.

The interviews format basically followed what Wallace (1998, p. 147) defines as 'semi-structured model' because "semi-structured interviews therefore combine a certain degree of control with a certain amount of freedom to develop the interview". Therefore, as the interview questions were based on teachers' previous answers from the questionnaire, the non-structured part comes from the adaptability that the researcher needs to have when conducting the interview.

The first interview step was reading and discussing with the teachers their written answers about what culture in the classroom meant for them, Question 9 of the questionnaire. Secondly, we talked about their understanding of what is an intercultural approach to language teaching in the classroom is and I asked them to provide an example of activity that can be considered 'culturally-oriented' for them. The transcriptions of the complete interviews can be found in Appendix B.

3.7 SUMMARY OF THE CHAPTER

This chapter provided the research methods and procedures used to collect and interpret data and the research questions, and also situated the reader into the dissertation by describing the participants' context together with the development of the research.

CHAPTER IV- DATA ANALYSIS 1: THE CULTURE RELATED ASPECTS IN THE PCNS AND THE PNLD GUIDELINES

“One cannot expect positive results from an educational or political action program which fails to respect the particular view of the world held by the people. Such a program constitutes cultural invasion, good intentions notwithstanding.” (Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed)

This first data analysis presented in this chapter aims to analyze both official Brazilian documents related to teaching – the PCNs – and foreign language materials – the PNLD – and to bring to light the cultural themes that emerge from both and their theoretical relation. Thus, this analysis is also important when in the questionnaire analysis the teachers’ cultural answers are confronted with the cultural perspectives of these documents.

4.1 CULTURE AND THE FOREIGN LANGUAGE IN THE PCNS¹¹ AND THE PNLD GUIDELINES

The objective of this part of the analysis is to highlight some closely inter-related themes that refer directly or indirectly to cultural aspects which can be found either in the PCNs and/or the PNLD Guidelines. In order to do this, the PCNs and the PNLD’s documents are analyzed in a comparative way. Also, the analysis of the two documents seeks to see what kind of approach to culture the documents are proposing.

¹¹As the original document is written in Portuguese, all the quotations will be maintained in their original form and a translation done by myself is provided in the footnotes.

One important theme, which is present in both texts, is *‘the importance of getting to know the other’s culture, i.e. otherness, as a way of developing self-discovery, i.e., one’s own culture, and enlarging knowledge horizons’*. This theme appears in the PCNs when it is suggested that: “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (Brasil, 1998, p. 19)¹².

And also, the PCNs emphasize the attitudinal objective of learning a foreign language:

A valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive; o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas; o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor¹³ (Brasil, p. 75).

Also it is suggested by the PCNs (Brasil, 1998, p. 67) that students need to:

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo¹⁴.

¹²When learning about the other and his/her differences by learning a foreign language, he/she learns more about himself/herself and the plural world, marked with different cultural values and different ways of political and social organization

¹³The valorization of others cultures as a way to comprehend the world that is lived”; “the recognition that the foreign languages increase the possibilities of the comprehension of values and interests of others cultures” ;“the recognition that the foreign languages give the possibility to comprehend ourselves better.

¹⁴To live a human communication experience, through the use of a foreign language, in relation to new ways of expressing and seeing the world, reflecting about habits or modes of acting and interacting and the relation with his/her own world, giving the possibility of a higher understanding about a plural world and his/her own role as a citizen of his/her country and the world.

Similarly, in the introduction to the PNLD criteria in the section untitled: ‘O lugar de aprender língua estrangeira é na escola’, one of the purposes stated is that with the foreign language learning students can know about themselves and about the local and global cultures: “Além do mais, os critérios incluíram a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais”¹⁵ (Brasil, 2010, p. 11).

Taking into consideration the references from both the PCNs and the PNLD guidelines, it is clear that the documents have a clear intercultural approach to language teaching and learning (Crozet, Lo Bianco & Liddicoat, 1999) as with this global comprehension about the other and the relation with the local, students are encouraged to go beyond the traditional belief that the main objective of learning a foreign language is to become a native speaker and to learn his/her culture.

Also, in the section about educational perspectives that is in the “Role of the foreign language in the basic school and the citizenship construction”, there is the indication that together with the learning of a foreign language, students must also learn about themselves in this process of appreciation of the other cultures:

Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (Brasil, 1998, p. 37).¹⁶

¹⁵Furthermore, the criteria included the importance of the educational implications when learning a foreign language that can give the chance to know about the other and about himself/herself, about local and global cultures

¹⁶At the same time, when promoting the appreciation of other cultures costumes and values, it contributes to develop their own culture’s perception through the comprehension of the other. The development of the ability of knowing/saying what other people from other countries

Therefore the students should develop a ‘lingua-cultural competence’ as proposed by the PCNs when stating that: “Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas”.¹⁷ (Brasil, 1998, p. 38).

The second related theme is that ‘*culture learning is important to foster citizenship, critical thinking and reflection*’. This idea can be found out, for example, in the PNLD specific criterion that states that:

Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira (Brasil, 2010, p. 12-13).¹⁸

So, the textbook is an agent that can make students think in an intercultural way where the main objective established by the document is to make students reflect upon the foreign language that is being learned interrelated with their own experiences and contexts.

Closely linked, ‘*Cultural plurality/diversity*’ is the third theme that arises from both documents which is essential to develop an intercultural approach. Regarding this issue, the PCNs advice is to have an understanding of cultural diversity by emphasizing a non-essentialist view of culture:

Esse tema pode ser focalizado a fim de desmitificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira do tipo, os

would think and say in determined situations, leads to a foreign culture comprehension, as well as the mother culture. This intercultural comprehension promotes the difference acceptance in the way they express and behave.

¹⁷In this way, it contributes to the student construction and permanence of the competence – not only in the foreign language use, but also a possibility to know and comprehend other cultures.

¹⁸Summarizing the idea, the textbook needs to contribute to the development of critical and reflexive citizens, without prejudices, being capable to respect themselves and the others, their own and the other’s culture, with critical and reflexive experiences with the foreign language.

ingleses ou franceses são ‘assim ou assado’¹⁹
(Brasil, 1998, p. 48)

Similarly, in the PNLN document, cultural plurality is present in the criterion about the editorial and graphic design, when it is asked if “A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?” (Brasil, 2010, p. 15)²⁰. Here not only must the foreign culture but the L1 culture also be present in the pictures that appear in the textbook. Taking into account Brazilian cultural diversity, it is also demanded, when stating that when using the textbook collections, that teachers need to adapt them to the different contexts of Brazil and also that these students must be able to be critical and reflexive about the other and also about themselves in order to become critical about the studied foreign language: in other words, the possibility to work interculturally:

21. O manual do professor oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orienta o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural? (Obs.: critério específico de LE) (Brasil, 2010, p. 14)²¹.

Also, in the PNLN sections, numbers 86 and 87, related to ‘diversity, citizenship and critical conscience attitudes’ it is asked if: “a diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?”²² (Brasil, 2010, p. 18) and if “existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades

¹⁹ This topic (cultural plurality) can be focused with the objective to demystify homogenized comprehensions of specific cultures that involves typical Foreign Language classroom generalizations, for instance: the English people or the French people are “like this or like that.

²⁰ 31. Are the ethnic diversity of the Brazilian population and the social and cultural plurality of Brazil and of the different countries in which the foreign languages are spoken being adequacy reproduced?

²¹ 21. Does the manual offer suggestions of answers to the proposed activities in the students’ textbook without restriction to unique possibilities and orient the teacher in the way that it can be considered different solutions, above all taking into consideration the linguistic and cultural diversity? (obs.: this criteria is specific to the LE)

²² Are the global and local diversity recognized and treated with respect?

(sociais, culturais, linguísticas etc)?"²³ (Brasil, 2010, p. 18). Here we can see again the importance given by this document to the fact that the teacher helps students to develop an awareness to construct intercultural perspectives to deal with global and local differences in and out the English classes.

Also, students need to have access to the world knowledge related to the heterogeneity of the foreign language users in relation to the '*cultural identities: gender, ethnicity, minorities and sexual options*', the fourth theme that arose from the PCNs, as proposed on page 73:

A convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; (...) à questão da opção sexual em outros países etc. (Brasil, 1998, p. 73)²⁴.

From the PNLD guidelines, question 89 proposes something similar when asking if: "Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc.?" (Brasil, 2010, p. 19)²⁵. Here, the PNLD document also emphasizes the importance of the comparison of those aspects within their mother tongue culture so that "...que sirvam para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem"²⁶ (Brasil, 1998, p. 73)

²³ Are there opportunities for students to perceive and give value to his/her reality in relation to the other realities (social, cultural, linguistic and so on)?

²⁴The relationship between boys and girls in the studied foreign language; the school life in other countries; the rights obtained by women in other countries; the social organization of the minorities (ethnic and non-ethnic) in other parts of the world; the foreign language culture seeing as multiple; the organization and ethnic political organization in other countries; (...) the question of the sexual orientation in other countries and so on.

²⁵ 86. Are global and local diversities recognized and treated with respect?

87. Are there opportunities for the student to perceive and value his/her reality in relation to the others' reality (social, cultural, linguistic etc.)?

89. Are there opportunities for the student to comprehend the heterogeneity of the studied foreign language users in relation to nationality, gender, social class, to the racial-ethnic belonging etc.?

²⁶ ...that can be used to problematize the students' social nature questions related to the world they live.

As a logical consequence of the previous theme, emerges the fifth: ‘*socio-linguistic variation*’, a phenomenon which is present in all languages: students must know these differences to avoid having any kind of prejudice. In this sense, the PCNs state that “a questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão”²⁷, (Brasil, 1998, p. 47) and “assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e linguisticamente”²⁸ (Brasil, 1998, p. 48). Similarly, question 49 in the PNLD also focuses in linguistic vibrational aspects by providing the following criterion: “Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?” (Brasil, 2010)

Therefore, students must be aware that the world is multilingual and multicultural as proposed by the PCNs, so at the end of basic school they are capable to: “Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo” (Brasil, 1998, p. 67)²⁹.

The sixth theme that emerges from the two documents is *language learning as a tool for cultural and material apprehension*. For instance, the foreign language PCN points out that the learning of a foreign language can help learners to ‘access to symbolic and material resources’, that is, “uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana.”³⁰ (Brasil, 1998, p. 65). Also in question 90 in the PNLD, language learning is defined as a means for cultural understanding, yet, in a different direction from the PCNs, as it asks if in the proposed book there are activities in which the social, political and cultural Brazilian reality are taken into consideration, that is, if “São

²⁷The question of the Foreign Language linguistic variety can help not only in the linguistic phenomena comprehension of the mother tongue, but also the fact that in the foreign language there is not only one variety pattern.

²⁸ It is reaffirmed the choice to be culturally and linguistically different.

²⁹To recognize that the learning process of one or more languages give the possibility to the access of cultural and human goods that has been constructed in other parts of the world.

³⁰A foreign language, and in this historical moment is particularly the English language, give access to science and modern technologies, the intercultural communication, to the business world and to other ways of conceiving human life.

propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira?³¹” (Brasil, 2010, p. 19).

4.2 SUMMARY OF THE CHAPTER

This chapter analyzed the PCNs and the PNLD documents in order to see the cultural themes that emerge from both and their theoretical relation. Six themes arose from both documents, and they are: first, the importance of getting to know the other’s culture; second, culture learning is important to foster citizenship, critical thinking and reflection; third, cultural plurality/diversity, fourth, cultural identities: gender, ethnicity, minorities and sexual options; fifth, socio-linguistic variation and finally, the sixth is language learning as a tool for cultural and material apprehension. The next section will bring the results from my second issue researched in this dissertation: the teachers’ answered questionnaires and interviews related to the official documents, culture and textbooks.

³¹Are relevant activities proposed to the social, political and cultural Brazilian reality?

**CHAPTER V - ANALYSIS OF BLUMENAU TEACHERS’
PERCEPTIONS OF CULTURE-RELATED ASPECTS
REGARDING THE IMPLEMENTATION OF THE *PLANO
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO*- PNLD OF ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS**

“Judge a man by his questions rather than by his answers.” (Voltaire, French author, rationalist and satirist)

In this chapter, the questionnaires that were submitted to the English teachers will be analyzed following the order of the questions present in the questionnaire itself. After the questionnaire analysis, the interviews conducted with some of the English teachers will also be analyzed and compared with the findings from the questionnaires.

5.1 QUESTIONNAIRE ANALYSIS

The following questionnaire analysis aims at exploring the teachers’ answers to the first eight questions from the questionnaire that are related to their professional experience, their knowledge of the Brazilian official documents – PCNs and PNLD - and also about the textbook use. After these questions’ analysis, questions 11-16, that deal with culture: native, target, others and also culture in the textbook will be analyzed. Because of their complexity, questions ten and eleven, that asked about the teachers’ opinions on culture in the classroom and the relation between language and culture will be presented in the end of the analysis.

5.1.1 Questions about the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - Questions 1, 2 and 3.

Questions 1, 2 and 3 were asked with the objectives to know if teachers have already read the Brazilian official document that rules the teaching and learning of the subject and what they think about the importance of reading the document.

In **Question 1**, just one out of 24 teachers does not know about the existence of the Foreign Language PCNs, but all of them answered positively **Question 2**, about the importance of reading the document. Also, when asked why the reading of this document is important, **Question 3**, only three teachers did not provide any answers.

When answering the open part of **Question 3**, in which they were asked to comment on the PCNS, the twenty-four (24) teachers had different opinions. I have classified their answers into two different categories based on the most common responses given by them. The classifications do not follow any theory: they are my own conclusions about the teachers' answers about the PCNs reading importance.

In the first category that emerged, the answers point to the fact that teachers view *'the document as a general UNIFYING classroom guide'*. Examples of responses of this kind are³²:

“Porque precisamos proporcionar a igualdade de oportunidades aos alunos, estejam ele em qualquer lugar do país”³³;

“Para que todos trabalhem dentro de uma mesma linha seguindo um mesmo currículo”³⁴;

“[It is a document] para a orientação e acompanhamento da prática pedagógica”³⁵,

“é preciso ter um eixo norteador a nível nacional”³⁶;

³² Since teachers' answers are in Portuguese in its original form, they will be maintained in the original form and a translation done by myself is provided in the footnotes.

³³ “We must propose equal opportunities to students, independently from which country region they are.”

³⁴ “Everybody working in the same way, following the same curriculum”

³⁵ “For pedagogic practice orientation.”

“São as normas curriculares Nacionais através do mesmos que produzimos nossas aulas”³⁷;

“Porque é através dele que norteia-se a prática”³⁸;

“Para poder preparar melhor o plano de aula”³⁹;

“É importante para saber qual a proposta de ensino e procurá-la inserir em suas aulas”⁴⁰;

“Para o planejamento e para enumerar prioridades em relação ao ensino da disciplina”⁴¹;

“Assim podemos definir melhor as prioridades para os nossos alunos”⁴²;

“É importante conhecer qual é o ‘fio’ que a LE tem dentro da nossa escola”⁴³.

In those answers, it is clear that for these teachers the PCNs seem to be responsible for guiding them during the classes, and all Brazilian teachers should follow it, so there should be a consensus among the FL teachers and the FL teaching in the country.

Another group of responses follows another direction because the teachers analyzed the document ‘*as a more politically-oriented text*’. In this category, the teachers seem to think that the PCNs document portrays intentions that come from a higher political hierarchy but that teachers can use it to confront with their own reality as the following extracts show:

“Sendo professor no país, é preciso que eu tenha conhecimento das intenções político-educacionais

³⁶“There is a need of a national document that rules the subject.”

³⁷“It a national document that we use to teach.”

³⁸“ Because it is through it that we guide our practice.”

³⁹“To better prepare the lesson plan.”

⁴⁰“It is important to know the PCN proposal and try to apply it during the classes.”

⁴¹“To plan and to enumerate priorities for the teaching and learning of the subject.”

⁴²“ We can better define the priorities to our students.”

⁴³“ It is important to know the ‘line’ that the FL has inside our school.”

a fim de confrontá-las com a prática em sala de aula e criticá-las para um desenvolvimento adequado da educação no meu país”⁴⁴,

“A leitura desses documentos servem para informar como o sistema está estruturado”⁴⁵.

On the other hand, there are some answers that do not fit into the categories explained above. One of the teachers, for example, says that the PCNs are important but their content is not so much known or discussed among teachers. She also comments that she had read it a long time ago, in the undergraduate period and that after this period she has never read the document again by suggesting that “Os PCNs são importantes, no entanto seu conteúdo é pouco divulgado e discutido entre os professores. Li há muito tempo (durante a faculdade) e depois disso nunca mais manuseei”. In this answer, we can notice that this teacher is sincere, but she did not focus her answer directly to what was being in fact asked, that is, the importance or not of reading the document.

Two other answers, which do not fit in the categorizations, explained above, are very similar in the sense that teachers focused on the importance of knowing the PCNs together with the reality that teachers and students face. One of them says that the document “Nos coloca a par dos temas trabalhados no país, dando suporte para as problemáticas vividas”⁴⁶. In this answer, there is a more cultural perspective making a relation between the official document and the reality of the country.

Another answer that does not fit in any category is the one that says that “Porque eles indicam os objetivos a que os alunos deverão atingir no final do seu aprendizado, fala do papel da LE diante da construção da cidadania, da relação do processo de ensinar e aprender

⁴⁴“As we are teachers in this country, we need to know the pedagogical and political intentions in order to confront them with the classroom reality and criticize these proposals to have a better education development in the country.”

⁴⁵“The reading of these documents has the objective of informing us how the system is structured.”

⁴⁶ “It makes us aware of the themes that are being worked in the country and gives a support to the problems that we face/live.”

LE com os temas transversais e muito mais”⁴⁷. In this answer it seems that the teacher knows not only the Foreign Language PCN but also the Cultural Plurality one in which one of the main characteristics present is citizenship construction.

5.1.2 Question about the Programa Nacional do Livro Didático - PNLD –Question 4.

Question 4 was elaborated to investigate if the teachers read or had information about the PNLD document: 14 (fourteen) out of the 24 (twenty-four) teachers answered positively, meaning that they know the document, while 10 (ten) have answered negatively. This percentage of 42% of teachers that do not know the PNLD document is a problematic one, since almost half of the teachers are using the textbooks in their classes but they do not know what the objectives of the collections are and the reason why there are only two collections approved.

5.1.3 Questions about the choice and importance of the textbook - Questions 5, 6 and 7.

The answers to **Question 5** confirmed that almost all the Public Blumenau’s schools adopted – because teachers chose it – the collection *Keep in Mind*: from 24 teachers, 20 are using this collection.

Question 6 asked teachers how they feel the importance regarding this new resource available for them. The question was built on a Likert scale. Taking into consideration the twenty teachers that are using the collection ‘Keep in Mind’ we have the following results:

⁴⁷“Because they (the PCN’s) indicate the objectives that students must reach in the end of their learning, it talks about the role of the FL in the citizenship construction, the relation of the FL teaching and learning process with the ‘temas transversais’ and many other things.”

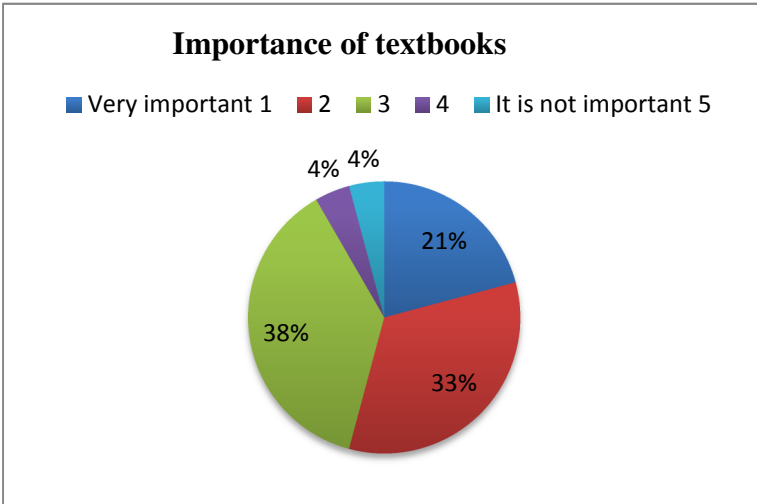


Figure 8: Importance of textbooks.

As Figure 8 shows, teachers agree that the textbook is an important tool to teach English, but most of the answers ranged between very important and not important, suggesting that these teachers do not consider only the textbook as a tool to be used in their classes and, as my own experience show, other kinds of extra material, such as song lyrics and you tube videos, could also be considered important for them.

The graph obtained from **Question 7**, about how frequently the teachers use the material available for the first time shows similar results, considering the standing in the middle of the Likert scale:

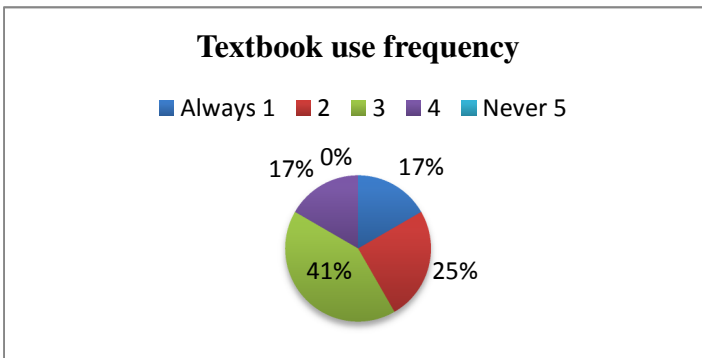


Figure 9: Textbook use frequency in the English classes.

Here, it is possible to observe that the higher number of answers (41%) ranges between “always” and “never using the textbook”, so teachers are using this new resource often during their classes.

5.1.4 Question about the importance of textbooks for learning facilitation - Question 8.

Question 8 aimed at unveiling the importance of having the textbook as a tool in the English classes in the Public Schools. In spite of the fact that almost all the teachers - seventeen teachers – answered that the use of a textbook facilitates students’ learning process, seven teachers have answered negatively this question. From those seven, some of their arguments were:

- Students can learn the language without a textbook;
- The textbook does not call their attention anymore, it is not interesting to them;
- The textbook provides a lot of different texts, but this is not the key to their effective learning;
- It is on rare occasions that ‘I’ use the textbook, I prefer the “Start Up” collection, so I only do some activities and use some of the dialogues;
- The textbook facilitates teachers’ lives, but the good teacher can work without the textbook with a more creative and rich material – but it demands much more time; and
- The students that are not interested in learning, the English textbook will be “just one more textbook inside the schoolbag”.

We can notice from the answers given above that for those teachers the textbook does not seem to be the key to effective English learning because there are other variables, such as: students’ motivation and interest that influence the foreign language learning process. On the other hand, in the last answer the teacher did not focus on the new

resource itself, but on the learner, and there can be seen her disappointment with the learning process of students nowadays – their demotivation. Of course, the textbook will not provide a ‘miracle’ regarding English teaching and learning so adapting the textbooks’ contents to the students’ reality is important.

Interestingly, although one of the teachers answered Question 8 positively, when answering why, she/he criticized the used textbook: “O livro poderia apresentar os conteúdos de uma forma mais didática, com exercícios específicos de cada assunto. Mistura demais os conteúdos, dificultando a compreensão. Fica difícil definir o que está se estudando. Os textos são muito longos e difíceis”⁴⁸. One of the possible interpretations is that although that teacher generalized about the use of textbooks when answering yes, she seems to be talking about how the used textbook in her school is not fulfilling her expectations as she criticizes the contents of the book. Interestingly, the same criticism could be noticed in the writing of the second group of English teachers’ group meeting (see the ‘Section: Interviews’ in the Methods and Procedures Chapter).

On the other hand, there are also some advantages of textbooks pointed out by some of the English teachers that answered the questionnaire. Some of the advantages that teachers pointed out are the following:

- It is a good reference material, a research material;
- It provides visual resources like: illustrations, texts, games;
- It saves time because students do not need to copy things;
- It offers grammatical contextualization;
- It facilitates vocabulary comprehension;
- It offers a glossary in the end of the book;
- It helps with homework;
- It also contributes with the learner’s autonomy;
- Listening and reading activities are now more accessible.

⁴⁸Textbook contents could be shown in a more didactic way. Contents are messy and it is difficult to know what specific content is being worked. Texts are too difficult and long”.

5.1.5 Questions about the cultural aspects of teaching foreign languages and the cultural aspects of the PNLD textbook - Questions 11, 12, 13.

In **Question 11**, the teachers answered, following a Likert scale, questions related to cultural aspects of the PNLD textbooks. Question 11 asked: ‘Do you think it is important that English teachers include aspects of the target culture when teaching?’ Interestingly, 42% of the teachers answered that it is very important (number 1) and 42% of them ticked number 2 that is closely related to important, therefore, we can notice that teachers are worried about the target culture when teaching English. Only 4% answered that it is not important (number 5) or number 4 while 8% stayed in the middle. This result is graphically expressed in Figure 10.

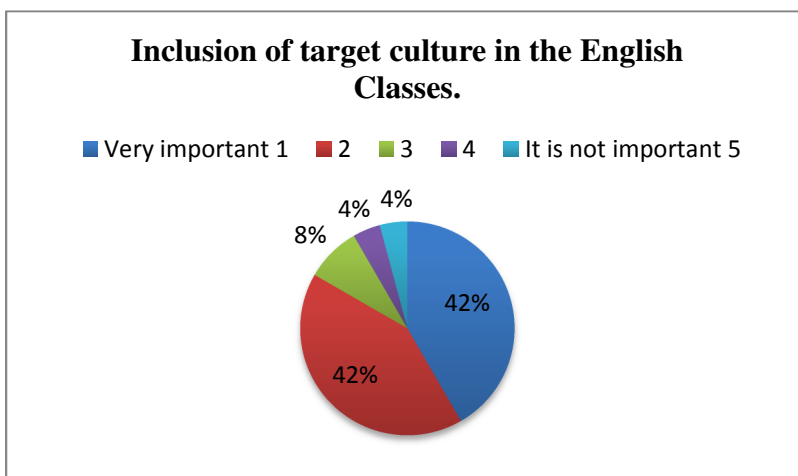


Figure 10: Inclusion of target culture in the English classes.

The next question, **Question 12**, asked teachers if the textbook that is being used includes cultural information about the native and the target language. Here the teachers could choose from ‘a lot’ (number 1) to ‘nothing’ (number 5) cultural information presence in the collection

following a Likert scale. Just one of them answered 'a lot' and none of them answered 'nothing'. The higher percentage was in the middle of the scale (38%) demonstrating that for these teachers the textbooks have 'more or less' cultural information from both, native and target cultures.

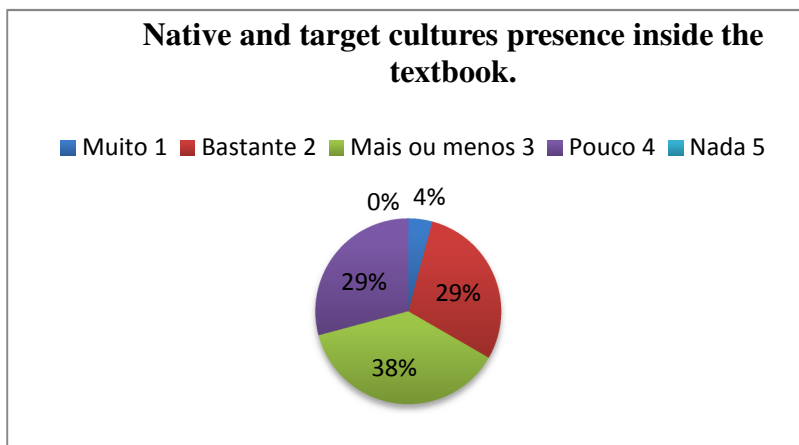


Figure 11: Native and target cultures presence inside the textbook.

Question number 13 was designed using alternatives that could answer the following question: 'You, as a teacher, include cultural information about: native culture (the Brazilian one); the target culture (the English culture); both of them; others or none. It was expected that teachers ticked 'both' and 'others', but apparently some of them got confused or did not read all the alternatives, because from the 24 questionnaires, 7 of them choose the native, the target and also both of them, what was redundant. Figure 11 demonstrates the general results for this question:

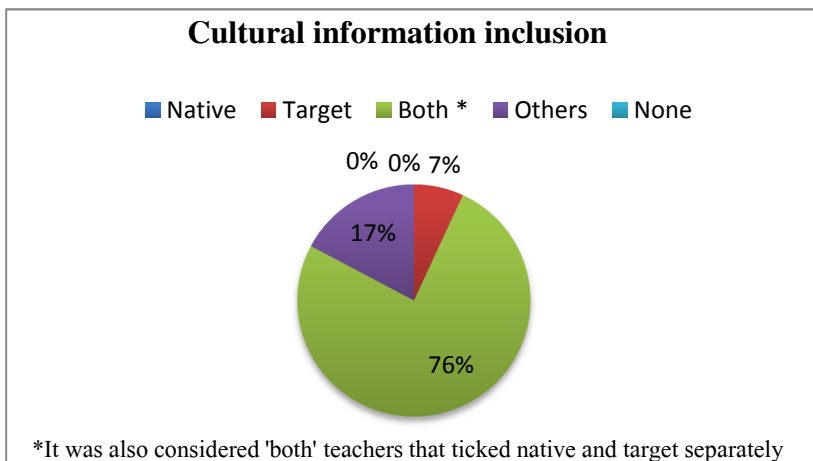


Figure 12: Cultural information and the Teachers' focus.

As can be noticed, for 76% of the teachers, the native and the target languages are very important when teaching English. Thus for these teachers it is important to learn just about the English culture related countries. Only five of twenty-four chose 'both' and 'others' cultures—what would be the expected to an intercultural approach to teaching (Crozet *et al*, 1999) - (2% of this 76%).

When asked, in **Question 14**, whether the teaching of cultural information is planned or is introduced spontaneously, 6 of the teachers answered that it is planned, 6 of them that it is spontaneous, and 6 of them mentioned both, planned and sometimes spontaneous.

Question 15 asked teachers if they include 'overt' ('evident') facts of the native or target languages such as food, music, people and so on, while **Question 16** asked if they include covert cultural aspects as values, beliefs, attitudes and so on. The questions were both designed using a Likert scale, where always (1) was on one extreme and never (5) was on the other.

The results show that most teachers include both overt - evident (59 % always and 25 % usually = 84 %) and covert (33 % always and 33 % usually = 66%) aspects of culture very often, pointing to a larger inclusion of visible aspects than invisible ones.

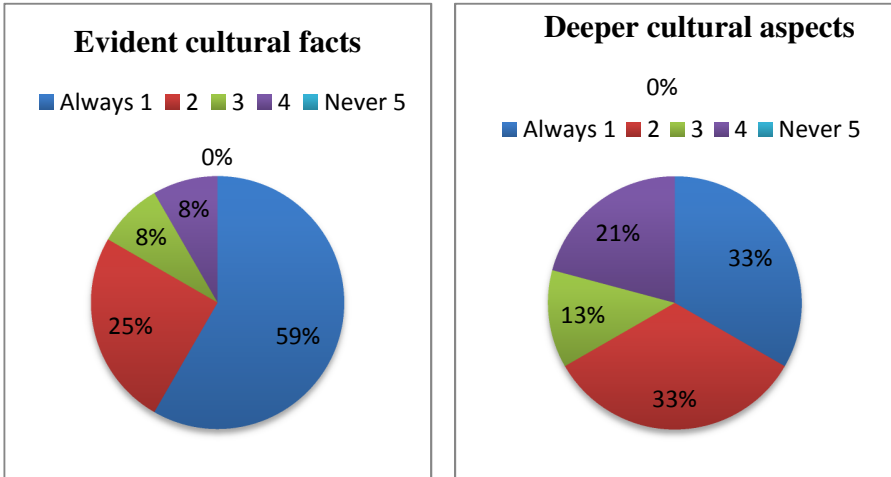


Figure 13: Evident cultural aspects x deeper cultural aspects included by teachers in the English classes.

After having shown the results in this section of the analysis of Questions: 1, 2, 3, 4, 5,6, 7, 10, 11, 12, 13, 14 and 15, in the following sections the results of the analysis of questions 8 and 9 will be shown separately, as these two open questions turned up to be the richer sources of analysis.

5.2 WHAT ARE THE INVESTIGATED TEACHERS' PERCEPTIONS OF CULTURE IN THE CLASSROOM? - ANALYSIS OF QUESTIONNAIRE QUESTIONS 9 AND 10

These questions turned to be the richest source of data from the questionnaire, since they were open questions which allowed teachers to further express their opinions about language, culture and teaching. Almost all teachers wrote about these questions, but one did not write explaining that there was not enough space for such a complex question. The other twenty-three answers were classified basically according to the four definitions proposed by Crozet and Lo Bianco (1999) already mentioned in the Review of the Literature. It is important here, in order

to answer **Question 9**, to bring again the different definitions that culture has had in the four different approaches to culture in the classroom discussed by Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999) already reviewed in Chapter Two.

Their first definition comes from the ‘traditional approach’ where the main focus is on the text itself and cultural aspects can be seen in the language of this text, in the written literature. The second definition comes from the ‘Culture studies’ approach. This paradigm is based on the knowledge about the country of the target language and, as the authors mention, that “cultural competence in this case comes to be viewed as a body of knowledge about the country, which is part of the knowledge that native speakers can be expected to have” (Liddicoat & Lo Bianco, 1999, p .8). None of the teachers’ answers could be classified according to these two definitions.

The third definition comes from the ‘Culture as practices’ approach. As the name of this approach shows, culture is described in terms of practices and values that typify it and culture is seen as a collective way of acting.

The results of my analysis show that thirteen answers can be classified according to this approach. Nevertheless, from these thirteen teachers, twelve gave a definition of the term ‘culture’ without connecting it with the foreign language classroom as asked in the question which was in fact *how they define the term culture when teaching the language*. Due to this, it was decided that after a first analysis of the answers from the questionnaire, some teachers would be interviewed to investigate further the aspects that were not clear.

In order to have a better understanding of these thirteen answers, two subcategories were created. In the first subcategory, the broad concept of ‘culture as practices’ can be seen in the answers in which there is a notion of culture as peoples or nations and the related aspects that typify and unify them as traditions, habits, beliefs and so on. This view of culture can also be considered essentialist in the sense that “People’s behavior is defined and constrained by the culture *in* which they live” and “It is homogeneous in that perceived traits are spread evenly, giving the sense of a simple society” (Holliday, Hyde & Kullman, 2004, p. 4). These aspects can be seen in the following extracts show:

“(…) Seus estudos e regras de convivência. Ao ensinar uma língua inglesa, automaticamente transmitimos todo esse estilo de viver.”⁴⁹

“Tudo que caracteriza modo de viver, tradições de um povo, etc.”⁵⁰

“Cultura é o modo, a forma de um povo ou uma comunidade vive”⁵¹

“Cultura são os costumes, hábitos, conceitos e preconceitos de um povo”⁵²

“É a maneira de ser de um povo: suas crenças, os costumes, sua arte, a lei, a moral;”⁵³

“Modo de vida, costumes de uma determinada nação”.⁵⁴

“São as manifestações de um povo, que engloba tudo, desde sociais, artísticas, linguísticas, comportamentais, fazem parte da cultura, música, etc.”⁵⁵

“Cultura: conjunto de hábitos, crenças, costumes que permeiam uma sociedade”.⁵⁶

“É a soma de conhecimentos de um povo, raça, nacionalidade, é o modo de viver de uma região, país, comunidade”.⁵⁷

“Cultura como manifestação humana e construção de relações na sociedade e da história de um grupo.”⁵⁸

⁴⁹“Their studies and relationship rules. When teaching ‘an’ English language automatically we transmit all this living style”;

⁵⁰“Everything that characterizes this way of life, peoples’ traditions and so on”.

⁵¹“Culture is the manner, the way that a people or community lives”;

⁵²“Culture is the customs, habits, concepts and prejudices of a people”;

⁵³“It is the way of being of a people: their beliefs, costumes, art, law and moral”;

⁵⁴“The way of life, customs of a determined nation”;

⁵⁵“Culture is the people’s manifestation that encloses everything, since the social, artistic, linguistic and behavior are part of this culture, music and so on”;

⁵⁶“Culture: a joint of habits, beliefs, customs that permeate a society”;

⁵⁷“It is the union of the knowledge of a people, race, nationality, it is one region, country, community way of life”;

The second subcategory shows answers that also deal with cultural practices which can help individuals in the construction of their individual growth, as can be seen in the following answers:

“Creio que a cultura é algo em constante desenvolvimento. As pessoas que conhecemos, os lugares que visitamos, os livros que lemos tudo isso contribui para nossa evolução cultural”⁵⁹

“Cultura é tudo aquilo que os alunos trazem dos ambientes que frequentam, das atividades que participam.”⁶⁰

It is important to mention that the only teacher that answered the question related to the classroom practice (and not in general terms as the other teachers did) can be included within this sub-category, although this teacher’s definition is more complex than the other ones. This teacher defines culture in the classroom as: “Uso da linguagem prática músicas. Textos, outdoors, costumes e formas de comunicação entre diferentes nações”⁶¹.

On the other hand, almost all the answers contain a definition of culture as practice as the way of life and the customs of a determined focused ‘culture’ where there is static, homogeneous characterization of the other, almost essentialized views, differently from the next approach. These teachers can be said to be in “types of understanding of interculturality/intercultural teaching”, because they were not able to make a **comparison with the culture of the mother tongue**. One of the hypotheses for this is that teachers did not answer what the question was in fact asking, but they defined the term culture in general terms, and this was another reason why I decided to conduct the interviews.

Finally, the last approach mentioned by Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999) is ‘intercultural language teaching’. This is the more recent approach that has already been defined by different researchers in

⁵⁸“Culture as a human manifestation and the relation construction in the society and history of a group”;

⁵⁹“I believe that culture is something in constant development. People we meet, places we visit, books that we read everything constitute our cultural evolution”;

⁶⁰“Culture is everything that students bring from the places and activities they participate”;

⁶¹“The use of language in the practice of songs, texts, billboards, costumes and different ways of communication among the different nations”.

the review of literature (Kramsch, 1993; Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999; Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Corbett, 2003; Gimenez, 2002; Sarmiento, 2004). I believe, based on the different authors reviewed, that the intercultural approach does not only imply the idea of “culture as practices”, that is, not just getting to know about the other culture(s)’ collective ways of acting, but comparing cultures, one’s own and the other(s). In this way, the intercultural approach aims at developing in both teachers and learners a change of attitude from a monocultural to a multicultural view of any subject by allowing them to understand that both language and culture are a kind of lens that allows us to see and act on the world in certain specific ways.

Based on that view of ‘intercultural teaching’, I chose to use as criterion for the inclusion in this category of those teachers’ answers that refer to the comparison between the learners’ first language/culture and target language/culture (Crozet, Lo Bianco & Liddicoat, p.11, 1999), that is, those teachers who seem to have achieved “types of understanding of interculturality/intercultural teaching”.

Three teachers’ answers can be said to fall into this subcategory described above and that I classified “partial understanding” to an intercultural approach to teaching, as can be seen in the following teachers’ answers extracts:

“Não sei se entendi muito bem essa pergunta, mas respondendo ao que eu entendi eu uso a cultura de acordo com o que estou ensinando dando exemplos dos aspectos semelhantes e dos que diferem.”⁶²

“Faço um comparativo entre as culturas brasileira e estrangeiras em sala.”⁶³

One of the answers that I chose that best illustrates “interculturality in the classroom” was the following:

“Vejo a cultura como uma identidade. Dos costumes a alimentos, tudo é cultural. Desta forma, ensinar Inglês é desvendar e aproximar os

⁶²“I don’t know if I have understood very well this question, but answering what I have understood I use the culture according to what I am teaching giving examples of the similar and the different aspects”;

⁶³“I make a comparison between the Brazilian and the foreign languages cultures”;

alunos de uma outra cultura, ao mesmo tempo que relacionamos/comparamos com a nossa.”⁶⁴

In this excerpt, it can be noticed that the teacher summarizes everything that defines culture: identity, general customs and what is most important: the relation between the other and the students' own culture when teaching English.

Interestingly, one of the teachers who appears to follow an intercultural approach seems to have also a patriotic attitude as well:

Gosto de trabalhar Língua Inglesa dentro de nossa realidade, nossa cultura e festas. Menciono a cultura dos países onde fala o Inglês como língua maternal, mas não as reforço e nem as trago para o nosso dia, ou seja, Valentine's day para nós é no dia 12/06 e pronto.⁶⁵

Furthermore, some answers do not fit in any of the definitions proposed by Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999) but that will be mentioned here. One of these answers has to do with theories related to identity and what is proposed by Norton (2000, p. 5) “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future”, as the following answer shows: “O que nos constitui. O que nos fez chegar até aqui e nos fará seguir.”⁶⁶

Also, there are some teachers' answers that in spite of falling in the “culture as practice” subcategory, also emphasize the fact that English has become an international language. This can be seen in the following answer:

“Visto a cultura ser o padrão de comportamento e atitudes que caracterizam determinada sociedade,

⁶⁴“I see the culture as an identity. From habits to the way they eat, everything is cultural. In this way, to teach English is to unravel and to close up the students to another culture, in the same way that we relate and compare with ours”;

⁶⁵“I like to work with the English language according our reality, our culture and celebrations. I mention the culture of the mother tongue speaking English countries, but I do not reinforce them and I do not bring them to our day, so, Valentine's day to us is on the 12th of June and that is”.

⁶⁶“It is what constitutes us. What made us arrive here and will make us go on”;

é importante ressaltar para os alunos os aspectos positivos e também negativos dos países nativos da língua inglesa, valorizando o uso desta língua a nível mundial.”⁶⁷

Similarly, the following comment stresses the importance of seeing English as a global and/or International Language and its relation with technology development:

“Somos cidadãos em um mundo globalizado onde inglês é a língua internacional para comunicação e futuramente, ou melhor, atualmente contribui para nossa (minha) prática pedagógica e profissional. Daí vem cada vez mais o uso da tecnologia, especialmente do computador e todos seus atributos. São eles os alunos a geração tecnológica, cultura mundial.”⁶⁸

Also, two teachers include in their answer a clear allusion to what is defined as Linguistic Imperialism by Phillipson (1992) who criticises the spread of English from a political and ideological point of view (Phillipson, 1992) by emphasizing how its hegemony has been perpetuated through economic, cultural and educational activities promoted by governments, non-governmental agencies, publishers and the entertainment industry. One of them suggests that in Brazil we “Ensinamos a língua inglesa em função do imperialismo Americano. Na verdade sempre foi assim, posto que na idade média ensinava-se latim e assim por diante”⁶⁹ and another says that:

“Não há como ensinar uma outra língua sem mostrar ao aluno o que é a língua do país de origem e quais motivos nos levam a “necessitar” dela em nosso país. Como ela (a língua inglesa)

⁶⁷“As culture is the pattern behavior and attitudes that characterize a certain society, it is important to point out to students the positive and negative aspects of the English native countries, valuing this language use in a world level”;

⁶⁸“We are citizens of a globalized world where English is the international language for communication and in the future or better, actually, contributes to our (my) pedagogical and professional practice. That is why we are using even more technology, especially computer and all its attributes. They are the students of a technological culture, global culture”;

⁶⁹“We teach the English language because of the American imperialism. In fact it was always like this, in the middle age with the Latin, and so on”.

invade nossa vida, as formas, a velocidade e o impacto disso em nosso cotidiano.”⁷⁰

Finally, Question 10 was asked in order to verify if the English teachers were aware of any relation between language and culture and after answering about the existence or not of a relation between them, teachers were asked to explain this relation in their own words. From the 23 questionnaires answered, all but one teacher answered that language and culture were related, so I decided to analyze the answers using Kramsch’s (1998) definitions about three interconnected different relations between language and culture that are present in her book *Language and culture*, which are the following:

- Language **expresses** culture as the experiences of a group of users are encoded in the words, expressions and structures used by it.
- Language **embodies** cultural reality, i.e. language creates experiences, i.e., speakers perform language in different ways.
- Language **symbolizes** social identity; users identify themselves with other users that share some linguistic traits such as accent, vocabulary. Communities, thus, can be defined by their speakers’ language uses.

Nevertheless, the answers given by the teachers did not fit completely the categories proposed by Kramsch (1998). Therefore, I tried to find some patterns in the answers. The first important relation that I myself identified is that *language expresses or represents culture*, which is similar to the first one proposed by Kramsch (1998), and can be found in the following excerpts: “A fala e a escrita representam a “voz” do povo. Ela se modifica diariamente e se apropria de tudo que acontece no meio. Impossível separar cultura e língua”.⁷¹

⁷⁰“It is not possible to teach another language without showing to students what the language in its origin country is and the motives that make us “need” this language in our country. How it (the English language) invades our life, the ways, the speed and the impact of this in our everyday life”.

⁷¹ “Speech and writing represent the “voice” of a people. It modifies itself day by day and it appropriates itself from everything that happens in the environment. It is impossible to separate language and culture”.

In the preceding excerpt the teacher is equating culture with ‘the people’s voice’ which changes constantly due to cultural changes. Similarly, in the next example, the teacher suggests that linguistic expressions represent different peoples’ ways of acting and thinking; i.e., their cultures.

“Cada povo usa suas expressões linguísticas para representar o seu modo de agir e pensar. A tonalidade das palavras, ou seja, o modo como as pessoas falam a sua língua (expressão oral, facial e gestual) caracteriza cada povo. Observa-se que algumas línguas ao serem expressadas, transmitem tons mais “alegres” e outros tons mais “sérios”, caracterizando a forma de viver e os hábitos de determinado povo.”⁷²

Interestingly, in that comment the teacher makes reference to one aspect of the second relationship between language and culture, which according to Kramsch (p. 3), is “the way in which people use the spoken, written, the speaker’s tone of voice, accent, conversational style, gestures and facial expression”; so language is not only viewed as verbally demonstrating cultural aspects, but also our body language is a cultural artifact. Yet in the second part of the comment, the teacher essentialises her views as she offers a common linguistic misconception that languages have intrinsic characteristics influenced by the peoples who use them.

Another relation that I found among the teachers’ answers is that *culture influences language*, as can be seen in the following commentary:

“Bem, inglês não se restringe apenas aos elementos da gramática, da pronúncia ou do vocabulário da língua, mas todos esses elementos são influenciados pela cultura, tanto do inglês, como língua-alvo, nos diversos países onde é falado, quanto do Português como língua materna

⁷² “Each people use their linguistic expressions to represent the way they act and think. The words tone, in other words, the way these people speak in their language (oral, facial and gestural expressions) characterizes each people. We observe that some languages when expressed, transmit “happier” and others more serious tones, characterizing the way this people live and their habits”.

e as variáveis culturais intervêm no processo de ensino e aprendizagem”.⁷³

This teacher is also emphasizing that the cultural variables are important for the process of teaching and learning. In a similar vein, another teacher stresses the *importance of the students' own culture when learning another language*: “Com certeza existe relação entre língua e cultura, é impossível ensinar língua sem partir do conhecimento de mundo dos alunos (filmes, livros, internet, ambiente familiar, etc)”⁷⁴.

On the other hand, the only teacher who disagreed argued that there is no relationship between language and culture:

“Não, não acho. O que existe é a história de cada Língua, como e porque surgiram, creio que a cultura vem bem depois da comunicação, ou pelo menos, a consciência da cultura vem depois. Como poderia falar da cultura se não conseguisse me comunicar?”⁷⁵.

This teacher seems to be answering that language (communication) appears first and culture appears later, thus giving more value to language than to culture. Therefore, her view contradicts what Kramsch (1993, p. 8) proposes that “Language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture”.

After finishing all the questionnaire analysis, from the more general questions the more specific ones, I will turn now to the teachers' interview analysis.

⁷³ “Well, English is not only restricted to the grammar, pronunciation and vocabulary elements of the language, but all these elements are influenced by culture, both of English, that is the target language, in the different countries where it is spoken, as well as of Portuguese as a mother tongue and the cultural variables are part of the teaching-learning process”.

⁷⁴ “Of course there is the relation between language and culture, it is impossible to teach a language without taking into consideration the students' world knowledge (movies, books, internet, Family environment, etc).”

⁷⁵ What exists is the history of each language, how and why they have been born, I believe that culture comes after communication, or at least, the culture awareness comes after. How could I talk about culture if I could not communicate?

5.3 INTERVIEW ANALYSIS

In this section, the ten oral interviews of the chosen teachers will be analyzed according to how these teachers understood what it is to work interculturally in the classroom. The analysis of these interviews will be divided into two subsections that will try to answer the following guiding questions:

1. What are the kinds of interculturality understanding that the teachers show? How can this be illustrated with the activities proposed by the teachers?
2. Which of the cultural themes from the PCNS and the PNLDs appear in the teachers' discourse?

5.3.1 Analysis of teachers' kinds of interculturality and examples of activities.

Taking into consideration the three steps proposed by Crozet, Liddicoat and LoBianco (1999) for intercultural teaching to take place in the classroom: 'learning about culture', 'comparing cultures' and 'intercultural exploration', (see definitions in the Review of the Literature), the teachers interviewed will be seen as having different types of interculturality.

Some of the teachers' answers showed that they did not understand about interculturality (Crozet et al, 1999) at all. This is the case of **Ale** that exemplified her definition about the culture of 'the other' saying that: "Bom, dá pra trabalhar músicas, *a cultura dos outros povos*, a questão da língua, a própria língua, a alimentação, a maneira de viver, de se vestir"⁷⁶. When asked about what would be an intercultural approach to English teaching, she was not able to build the bridge between the mother and the target language culture, and as she got confused with the question and an example of activity was not possible to be requested.

⁷⁶ Well, we can work with songs, the culture of the other peoples, questions of language, the language itself, the way people eat, live and dress.

Another interviewed teacher that falls into the same category of analysis, is **Barbara** who, when asked about interculturality in relation to her practice, answered that her cultural focus is on the way English people think, their daily routine and their school life - their grades and curriculum for instance - because these countries have a different structures from Brazil. In her opinion, it is important to show English values when teaching English. When asked informally about the countries that she brings to her classes, she prioritized the USA and England that for her are the most important to be mentioned.

Also **Lilian**, when asked about her cultural definition answer in relation to her English classes, explained that she brings some cultural aspects of the English language according to the reality of the moment, and gave the example of the Olympic Games that were held in London and suggested that could be worked in her classes at the time of the interview.

Yet, Lilian also answered that she compares some important dates from Brazil and the USA – for instance Thanksgiving Day, Fathers’ Day and so on. She explained that, for her, it is not always possible to establish this bridge between cultures, but when it is possible she includes the other. Therefore Lilian can be said having an understanding of intercultural approach to teaching (Crozet et al, 1999) as she deals with the comparison of the source and the target cultures.

Furthermore, a similar kind understanding of intercultural teaching can be noticed in the interviews with **Patrícia** and **Cris** where they were also able to mention comparisons between Brazilian and other cultures. For **Patrícia**, for instance, an intercultural approach to language teaching is introducing cultural habits of the other, taking into consideration students’ realities. One example is comparing our eating habits with the American and English eating ways, making students reflect about the things they already know from their previous knowledge provided by movies, internet and so on.

Cris answered that it is important to build a bridge with the Brazilian and American culture. As examples of cultural themes that can be worked in the classroom, she talked about patriotism that for her is very different, eating habits like the famous ‘fast foods’, parties and special dates like Valentine’s day and compare these things with our own culture and our folklore like Saci Pererê.

Based on **Patrícia**’s and **Cris**’ answers, we can notice that these teachers are trying to work interculturally, but on the other hand they are

still focusing this intercultural approach on the American and English cultures, that is, in the cultures of the Inner Circle: USA and England (for more details see Kachru, 1985), however this can be considered their first ‘degree’ to an intercultural English teaching way.

On the other hand, some teachers showed a different type of an intercultural perspective in the classroom. This is the case of **Paloma**, **Débora** and **Valquíria** that explore more the idea of ‘comparing’ cultures, as Paloma explains:

“Eu acho que usando as duas culturas eu não posso ensinar inglês só falando, só usando aqui como a gente prega muito que tem que usar ‘a realidade do aluno’, só que eu acho que não funciona assim, eu acho que tem que trazer a de lá e juntar com a daqui pra ter um ensino realmente efetivo e que funcione”.⁷⁷

As an illustration of her explanation, **Paloma** mentioned that ‘Valentine’s day’ that can be explored according to students’ reality. In the same vein, **Valquíria** said that even the names are cultural artifacts that can be worked interculturally in the classroom: for instance, students ask why people sometimes have strange names in other countries and she suggests that teachers can have an intercultural perspective when comparing these cultural differences between English names and Brazilian ones. Also Valquíria suggested in her answer that the culture of the others was not just restricted to inner circle countries but also to the expanding circle, like Japan.

Débora also talked about her intercultural approach to teaching, but differently from Paloma and Valquíria, she did not provide an example of activity because she explained that:

“Na verdade eu uso esse comparativo dentro do conteúdo mesmo, eu não faço atividade específica em relação a isso, eu faço a comparação é, falando de como funciona lá, no caso nos EUA, Inglaterra ou qualquer lugar que tenha essa cultura estrangeira né, o assunto que está sendo

⁷⁷ “I think that using both cultures, I cannot teach English only talking and using what many people say that is the students’ reality, but I think that things do not work like this, I think that we need to bring from there and join with (the culture) here to have an effective teaching and a teaching process that works.”

trabalhado, então eu faço sempre a relação, como funciona aqui, como funciona lá”.⁷⁸

Finally, some teachers, such as **Renata** and **Inês** showed some intercultural traits which were somewhat contradictory or ambiguous. Renata, for example, answered that intercultural has to do with the different cultural aspects inside the same country and remembered also the example of Valentine’s Day as an activity. She said that when working with this date she stressed that the date was only created in order to sell and earn more money. Therefore, Renata seems to have a more critical stance than the other teachers, which could be understood as a necessary component of the third step of interculturality, namely ‘intercultural exploration’.

Interestingly, when asked about what is teaching interculturality, **Inês** emphasized that for her the concept means bringing the other (English culture) inside the students’ reality, for instance Blumenau’s culture. Yet she explained that it is only important to go deeper in these cultural aspects when students are going to travel, so it is enough teaching some linguistic structures to be used in written tests that the students are going to pass through, like the vestibular. Also Inês explained that she used to celebrate Halloween with big parties in the past, but the Education Secretary did not allow her to do that anymore because of religion differences concerning the celebration of these dates. After this, she said that she felt disappointed and from that day on, she does not celebrate the other cultural dates anymore.

Taking into consideration the previous interpretation of these teachers’ answers according to ‘degrees’ of interculturality categories, the following subsection will bring the comparison of those teachers classified as having a full understanding of the intercultural approach (Crozet et al., 1999) together with the official documents themes (for more details see Data Analysis 1) that arose from these teachers’ discourse.

⁷⁸“In fact, I make the comparison during the content itself, I don’t prepare a specific activity in relation to it (intercultural approach), I compare explaining how it works in the case, that is, the USA, England and any other place that has the foreign culture together with the subject that is being worked, so I make this relation of how it works here and there.”

5.3.2 Analysis of the cultural themes from the PCN's and PNLD present in the teachers' discourse.

From the six 'culture-oriented' themes that emerged from the PCNs and PNLD documents (for more details see Data Analysis 1), two of them could be noticed in the teachers' discourse during the oral interviews: **1st** the importance of getting to know the other's culture, i.e. otherness, as a way of developing self-discovery, i.e., one's own culture, and enlarging knowledge horizons and in that way to develop intercultural competence and **2nd** the importance of culture learning to foster citizenship, critical thinking and reflection.

In this section, I chose to illustrate these two themes with the teachers' excerpts from the oral answers that were classified as having a complete understanding of intercultural teaching. See, for example, how the two themes appear intertwined, when **Paloma** explains how she works with Valentines' Day:

“Vou dar um exemplo do dia dos namorados, como a gente faz aqui, que a data é numa época diferente e que se faz diferente é mudado pros namorados, lá que é comemorado de maneira diferente, que lá eles mandam pros amigos, então eu tento trazer o que é semelhante, mas mostrar que nem tudo que existe no mundo, que as coisas não são iguais né”⁷⁹

We can notice in her answer that she is trying to develop in her students, by focusing on a special date, knowledge of the other culture taking into consideration the culture of the mother tongue as a way of self-discovery. Also, by 'showing that not everything that exists in the world, the things are not the same', she is trying to make her students think and reflect that cultures are different when we compare with our reality.

Patrícia also proposed to work with cultural comparison when asked about her way of teaching culture in her classes. She said that she

⁷⁹ I will give an example of Valentine's day, the way the celebrate here, it is in a different date and we do it differently, there it is celebrated differently, they send gifts to their friends, so I try to show what is similar, but showing that not everything that happens in the world, the things are not equal.

explains everything that is possible taking into consideration the culture of the mother tongue. For her, this knowledge sometimes requires a historical knowledge from the teacher to understand why the students are thinking the way they do. She also tries to make her students reflect, because they have access to many cultural artifacts with the use of the internet, so they need to think critically through reflection: “Na verdade não é um assunto novo, porque eles têm acesso a filmes com a internet e tal, mas a gente faz eles (sic) refletirem a respeito né, porque às vezes são informações que passam desconectadas, passam sem uma reflexão”.

Valquíria and Debora provided examples of self-discovery by making students know the other culture(s). Valquíria says that when the teacher provides any cultural information of the other culture(s), in a way, he/she is providing a different understanding of their own culture and also is making them know and recognize that they are not alone in the world:

“Se a gente conseguir juntar a nossa cultura e produzir, buscar a cultura de outros povos, principalmente nós da língua inglesa, a cultura norte-americana, pro aluno já é uma forma de estar viajando pelo espaço pelo universo que às vezes não faz parte da vida dele né a gente consegue trazer pra mais perto”⁸⁰.

With a similar perspective, Débora showed that students need to know the other because many of them do not realize that there are other cultural manifestations different from our perspectives, that is why she says that: “Eu acho importante eles saberem que não existe só a forma que o Brasil, só a forma de como funciona no Brasil, e sim como funciona em outros lugares também”⁸¹.

Since the official documents are important tools to be followed by teachers, the themes that emerged from them concerning cultural and intercultural perspectives to be worked in the classroom that appeared in

⁸⁰ If we can join our culture and produce, seek the culture of other people, mainly for those of us who work with the English language, the North-American culture, for the student it is already a way of traveling through space and the universe that sometimes it is not part of his/her life so we can bring this culture closer.

⁸¹ I think it is important for them to know that there is not only the way Brazil, not only the way it Works in Brazil, but also how it Works in other places too.

the teachers' discourse are real manifestations of the theory being materialized, little by little, in these teachers' English classes.

After the analyses, it is possible to conclude that not many teachers work interculturally during their English classes or still do not know the importance of this approach to teaching. Also, not many of the themes that arose from the official documents appear in those who have a complete understanding of the intercultural approach to teaching. Hence it is important to highlight that teachers need more information about this topic and about approaches to have a clearer intercultural perspective present in their English classes.

5.4 SUMMARY OF THE CHAPTER

In this chapter, I offered and discussed the results of the analysis of the questions from the questionnaire and the interview answered by respondents related to their perceptions of cultural and intercultural issues in their classes and the textbooks used for the first time. The next section will bring the final remarks, by answering the research questions of this dissertation, drawing some pedagogical implications, pointing the limitations of this study and making suggestions for further research.

CHAPTER VI - FINAL REMARKS

In this chapter, to conclude this dissertation, the three research questions will be answered by summarizing the main findings from the analyses of the data collected according to the objectives of this dissertation. Also some pedagogical implications will be raised and further research topics as follow-ups of this dissertation will be proposed.

6.1 ANSWERING THE RESEARCH QUESTIONS

6.1.1 Answering the first research question

What are the main culture-related aspects that are highlighted in the PCNs and the PNLD criteria?

As showed in Data Analysis 1, the main culture-related aspects found from the PCNs and PNLD criteria have clearly established several intercultural themes for the teaching and learning of additional language. Those themes are the following:

- The importance of getting to know the culture of the other(s), i.e. otherness, as a way of developing self-discovery. In other words, by learning the lingua-culture of the other, one can get to know better one's own culture, and this brings the possibility of enlarging knowledge horizons and of developing intercultural competence;
- The importance of culture learning to foster citizenship, critical thinking and reflection;
- The importance of developing a non-essentialist view of culture, relativizing the idea of national culture;
- The importance of incorporating other cultural identities such as race, gender, social-class, sexual-orientation, profession, age and so on;
- The importance of understanding socio-linguistic variation;

- The importance of using of language as a tool for cultural and material apprehension.

Taking into consideration that these cultural and intercultural themes are embedded in both Brazilian documents, it is important to highlight how important it is for English teachers to read and understand both of them so that they can put such knowledge into practice through intercultural activities in real classrooms. In this research, from 24 teachers, just one has no knowledge about the document, but all of them agree that the reading of this document is essential.

6.1.2 Answering the second research question

What are teachers' initial perceptions of their experience in 2011 about the use of PNLD textbooks in English classes in Blumenau Public Schools for the first time, mainly related to cultural aspects?

Out of the twenty-four teachers that answered the questionnaire, eighteen of them indicated that textbooks are a positive resource that they have available because of the several advantages that they pointed out, more specifically that it is a handy resource for them. The advantages that teachers mentioned are the following:

- It is a good reference material, a research material;
- It provides visual resources like: illustrations, texts, games;
- It saves time because students do not need to copy things;
- It offers grammatical contextualization;
- It facilitates vocabulary comprehension;
- It offers a glossary in the end of the book;
- It helps with homework;
- It also contributes with the learner autonomy;
- Listening and reading activities are now more accessible.

On the other hand, only six of them do not believe that the textbook contributes to the students' learning process. Yet, all the teachers, both the ones in favor and the ones against the use of the textbook, suggest that for them the processes of English teaching and learning do not depend exclusively on the textbooks as they need to be complemented with other materials. This answer was possibly influenced by the fact that these teachers had worked without this resource for a long time, since it only became available in 2010. Therefore, this group of teachers emphasizes that it is possible to work without a textbook and that textbooks are not a synonym of learning – they are just another tool.

When asked about what kind of cultural aspects can be worked in the English classes, 76% of the teachers agreed that is important to work with both cultures - the native and the target⁸². Taking into consideration that teachers are aware of the importance of working with both cultures, when asked about how the collection contributed to dealing with this native and target cultural aspects, the average percentage from the answers stood in the middle of the scale - 38% - demonstrating that for these teachers the textbooks contribute to a certain extent with cultural information about both native and target cultures. Therefore, the analysis seems to point out that, for these teachers, the textbook collections do not provide sufficient elements from both language and that they still need more and updated information about both cultures. Also, teachers have different opinions about how they can use this cultural information: six of them like to plan, seven like to introduce them spontaneously and eight of them work with planned or spontaneous cultural information during their classes.

This question of non-updated information inside textbook collections is a common problem found not only among English teachers, but also among teachers of other school subjects – for instance: Portuguese and Geography - however, taking into consideration that for the first time in the PNL D program these is the opportunity of offering this resource. It is hoped that for the next collections choice that will be in 2013, more options will be available for teachers to choose the more original, interesting and updated books to be worked in the English classes.

⁸² The questionnaire options were: the native, the target, both or other cultures. To an intercultural approach to teaching, it is relevant to work not only with both cultures, but also with the 'others' that are present in the world, but only 17% of teachers marked this option.

Finally, regarding the teachers' perceptions about covert and overt cultural aspects inside the classroom and inside the textbooks, they demonstrated that the more overt ones, such as food, music, people, were more salient for most of the teachers (a total of 84%), while the overt aspects – the deeper ones like values, beliefs and attitudes seem to be less important. This result also suggests that the evident aspects can be worked more because they are also easier to recognize and deal with, mainly when using the visual cues that the textbook offers.

6.1.3 Answering the third research question

What do the teachers' cultural definitions show in relation to an intercultural approach to teaching?

In order to classify teachers' cultural definitions in the written questionnaire, Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999) four definitions were used as a starting point: the *traditional* approach to Culture, *Culture Studies*, *Culture as Practices* and the *Intercultural* approach to teaching. From twenty-four cultural written definitions from the questionnaires analyzed in this thesis and classified according to Crozet, Liddicoat and Lo Bianco (1999), one was classified as *Cultural Studies*, thirteen as *Culture as Practices*, while only three were *Intercultural*. The other seven teachers could not fit in any of the definitions, so some of them were chosen to be one of the ten to be interviewed teachers.

Since, when the ten interviews were analyzed, the teachers' answers did not completely fit into these four categories, it was chosen to analyze their answers to see what kind of understanding of the intercultural approach to teaching the teachers had.

When analyzing the interviews, two of them demonstrated *no* understanding of interculturality, because they were not able to explain the importance of bringing both cultures – the native and the target - into their English classes.

On the other hand, three other teachers showed in their explanations that they have a partial understanding of the intercultural approach to teaching. This was so as these teachers stated that the native and the target cultures are important when teaching, but they considered only 'Inner Circle' countries cultures to be important and disregarded all

the other varieties of English from the other two circles: the Outer Circle and the Expanding Circle.

Finally, the three teachers who seem to fully understand the *intercultural approach to teaching* from their written answers seem to have the same understanding in the interview, because they were able to provide practical examples of activities that can be considered intercultural. The other two teachers had a contradictory or somewhat ambiguous types o understanding.

To summarize, out of the ten interviewed teachers, while eight of them were aware of the importance of an intercultural approach to teaching, among these eight, three of them can be considered as more interculturally engaged in practice. However, there is a lot to be improved regarding culture and intercultural teaching, and it is interesting the way Schulz (2007) explains how this subject is still dubious in relation to the teaching reality, because:

Despite the vast body of literature devoted to the teaching of culture, however, there is no agreement on how culture can or should be defined operationally in the context of foreign language learning in terms of concrete instructional objectives, and there is even less consensus on whether or how it should be formally assessed. Indeed, despite all the claims about the importance of cultural content and culture learning in the language classroom, the profession has no tradition of assessing cultural understanding in the context of language instruction, either at the pre-collegiate or collegiate level (p.10).

Teachers still need more information about English varieties and how to deal with them and to understand that different varieties can be dealt with, not only British or American English because nowadays there is not one English, but Englishes around the world. Teachers also need a deeper reading of the official Brazilian documents – as stated in my answer for the first research question – because many of the cultural and intercultural themes I aim at combating non-essentialists views of Brazilian, English or any kind of cultural aspects.

6.2 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

My objective with this research was to investigate what Blumenau's English teachers think about cultural and intercultural approaches to teaching and also their relation with the textbook collections being used. Although it is not possible to change the reality just with a piece of research, I believe that helping the investigated teachers reflect about the topic of culture in the foreign language classroom can be a first step for them to research more about it or even for seeking more information about it through continuing education.

The conclusion of this work is that the investigated teachers need to know more about the importance of an intercultural approach to teaching and an operational learning of this process inside their classrooms, as Schulz (2007, p. 10-11) points out "Most teachers lack sufficient background knowledge and experience to determine relationships between those practices and products and the cultural perspectives that gave (or give) rise to them". In order to make this practice happen, the same researcher also suggests, as quoted above, that there is a need for an operational definition of culture and also contents of culture teaching to help teachers understand the process and put in practice.

6.3 LIMITATION OF THE STUDY AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

Future research is extremely necessary in this area, because this study was limited to a micro-analysis of the Blumenau English teaching and what the teachers involved thought about the using and implementing textbooks during the years 2011 and 2012, as well as their perceptions about culture involved in this process.

For future research in this area, classroom observation, field notes, action research and also a replication study would be extremely interesting to compare with this first analysis of what Blumenau's English teachers think about culture and textbooks when teaching English.

Finally, I would like to compare culture teaching with a poetic and metaphorical example of Kramersch (2013) based on the Persian culture when saying that:

Outdoor gardens have no meaning in themselves unless they are related to and contrasted with indoor apartments and dwellings. Persian gardens have meaning today not only through their intrinsic beauty but because they have been responded to directly and indirectly, verbally and non-verbally, by landscapers, architects and poets from all over the world (p.71).

Teachers need to be poets of the world, but in order to do this they also need cultural and intercultural understanding of the world they live in.

REFERENCES

- Bell, J. (2005). *Doing your research Project. A guide for first-time researchers in education, health and social Science*. Berkshire: Open University Press.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica (2010). *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira e Moderna*. Brasília, Ministério da Educação.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (pp. 415-427). 3. ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chin, E. Y. & Zarob, M. L. (2009). *Keep in Mind*. São Paulo: Scipione.
- Corbett, J. (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. Clevedon. Multilingual Matters LTD.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A. A. De (2008). O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira, in Assis-Peterson, A. A. de, (ed.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, p.19-54.

Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. In Crozet, C. Liddicoat, A. J. & Lo Bianco, J.(Eds.), *Striving for the Third Space. Intercultural competence through Language Education* (pp. 113-125).Melbourne: Language Australia.

Crozet, C., Liddicoat, A. J. & LoBiac, J. (1999). Introduction Intercultural Competence: from Language Policy to Language Education. In Crozet, C. Liddicoat, A. J. & Lo Bianco, J.(Eds.), *Striving for the Third Space. Intercultural competence through Language Education* (pp. 113-125). Melbourne: Language Australia.

Donini, L., Platero, L. & Weigel, A. (2010). *Ensino de Língua Inglesa*. São Paulo: Cengage Learning.

Dourado, M. R. da S. (2008). Dez anos de PCNs de Língua Estrangeira sem a avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Linguagem em (Dis)curso, 1, 121-148*.

Freitag, B. Costa, W. F. da & Motta, V. R. (1989). O livro didático em questão. São Paulo: Cortez.

Gimenez, T. (2002). “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”:Espaços para reflexão sobre cultura na aula de Língua Estrangeira. *Anais do IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*. Londrina: APLIEPAR.

Harmer, J. (2001). The practice of English Language Teaching. Harlow: Longman.

Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2004). *Intercultural Communication an advanced Resource book*. New York: Routledge.

Hutchinson, T & TORRES, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Jornal, 48/4, 315-328*.

Jorge, M. L. dos S. (2009). Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In D.C. Lima (ed.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Conversas com especialistas*. (pp. 161-168). São Paulo: Parábola Editorial.

Jorge, M. L. dos S. & Tenuta, A. M. (2011). O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In D.C. Lima (Ed.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.*(pp. 121-132). São Paulo: Parábola Editorial.

Kachru, B. B., (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R., Widdowson, H. (Ed.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures.* (pp. 11-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.*UK: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture.* New York: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research 1 (1).* 57-78.

Leffa, V. J. (2009). Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In D.C. Lima (ed.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Conversas com especialistas.* (pp. 111-123). São Paulo: Parábola Editorial.

Leffa, V. J. (2011). Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In D.C. Lima (Ed.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.*(pp. 15-31). São Paulo: Parábola Editorial.

Lima, D.C. (2009). O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In D.C. Lima (Ed.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa conversa com especialistas.*(pp. 179-189). São Paulo: Parábola Editorial.

Loke, L.F., Silverman, S.J. & Spirduso, W.W. (1998). *Reading and understanding research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

McDonough, J. & McDonough, S. (1997) *Research Methods for English Language Teachers*. London: Hodder Arnold.

Miccoli, L. (2011). O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In D.C. Lima (ed.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Conversas com especialistas*. (pp. 171 - 184). São Paulo: Parábola Editorial.

Moita Lopes, L. P. da (2005). Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In T. Gimenez (Ed.) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. (pp. 49-67). Londrina: EDUCAT.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. USA: Cambridge University Press.

Oliveira, A. P. de. (2011). Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In D.C. Lima (Ed.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*.(pp. 67-78). São Paulo: Parábola Editorial.

Paiva, V. L. M. O. (2009). História do Material Didático. In R. Dias & Cristovão, V. L. L. (Eds.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. (pp. 17-56). Campinas: Mercado das Letras.

Santos, D. & Marques, A. (2009). *English for Teens Links*. São Paulo: Ática.

Sarmiento, S. (2004). Aspectos culturais presentes no ensino da língua inglesa. In S. Sarmiento & Muller, V. (Eds.) *O Ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: Apirs.

Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Stapleton, P. (2000). Culture's Role in TEFL: An Attitude Survey in Japan. *Language, culture and curriculum*, 3, pp. 291-305.

www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/.../historiadopnld.doc.

APPENDIX A - Questionnaire

Questionário para professores de Língua Inglesa das escolas públicas de Blumenau.

Nome _____

Nível de Formação: () Superior incompleto ____ semestre ()

Superior completo () Especialização () Mestrado () Doutorado

Número de horas semanais que leciona: _____

Número de anos lecionando: _____ anos

1. Você tem conhecimento dos PCN's de Língua Estrangeira?

() Sim () Não

2. Você acha importante a leitura e o conhecimento desse documento?

() Sim () Não

3. Por quê?

4. Você tem conhecimento das diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Estrangeira, mais especificamente de Língua Inglesa? () Sim () Não

5. Qual livro é adotado em sua(s) escola(s)?

() Keep in mind? () English for Teens

6. Sendo este o primeiro ano em que o uso do Livro Didático de Língua Inglesa foi usado, como você se sente em relação ao uso do material em sala de aula?

1
Muito importante

2

3

4

5

Não é importante

7. Com que frequência você usa este material?

1	2	3	4	5
Sempre				Nunca

8. Você acredita que o uso do livro didático facilitou a aprendizagem dos alunos? () Sim () Não

Por quê?

9. Defina o conceito de cultura que você usaria para ensinar inglês na sala de aula.

10. Você acha que existe relação entre língua e cultura? Como explicaria esta relação?

Em relação ao conteúdo do livro e das suas aulas:

11. Você acha importante para os professores de Inglês incluírem aspectos da cultura da língua ensinada (inglês) como parte do ensino em sala de aula?

1	2	3	4	5
Muito importante				Não é importante

12. Você acha que o livro didático em sua escola inclui informações culturais sobre sua cultura nativa e sobre a cultura da Língua Inglesa?

1	2	3	4	5
Muito	Bastante	Mais ou menos	Pouco	Nada

13. Você como professor, inclui informações culturais sobre:

- A cultura nativa (brasileira)
- A cultura da ensinada (Língua Inglesa)
- As duas
- Outras
- Nenhuma

14. Essas informações são ensinadas de formas planejadas ou são introduzidas espontaneamente?

- Planejadas
- Espontaneamente

15. Você inclui fatos evidentes dos aspectos culturais, sejam eles nativos ou da Língua Inglesa, como por exemplo: comidas, música, pessoas, etc.

1	2	3	4	5
Sempre				Nunca

16. Você inclui aspectos culturais mais profundos como: valores, crenças, atitudes etc?

1	2	3	4	5
Sempre				Nunca

APPENDIX B- Transcription Of The Oral InterviewsInterview transcription number 1 – Ale

Karina: Bom dia

Ale: Bom dia

K: Bom, antes da gente começar esta entrevista, eu queria te perguntar que pseudônimo eu poderia usar depois na transcrição do que nós vamos conversar um pouquinho.

A: (pausa) bota...hã pode por Ale

K: Ale, Ok Ale, aqui na pergunta número 10 você definiu o conceito de cultura como manifestação de um povo que engloba tudo, desde sociais, artísticas, linguísticas, comportamentais é, fazem parte da cultura, música etc. Eu gostaria agora que você me falasse um pouquinho mais de como você usaria essa sua teoria cultural aqui pra ensinar inglês.

A: Bom, dá pra trabalhar músicas né, a cultura dos outros povos ... a questão da língua, a própria língua né, a alimentação.

K: ahã

A: a maneira de viver de se vestir

K: E tu achas importante é, aprender sobre a outra cultura e também sobre a nossa?

A: Sim, acho importante porque ele tem que estar inserido dentro da nossa cultura senão ele vai achar aquilo inválido

K:Uhum

A: aquilo não vai fazer sentido para ele

K:Sim. Então assim, meio que, durante a tua conversa a tua fala tu meio que já falasse um pouquinho sobre a questão intercultural, mas se fosse para você definir com suas palavras um ensino intercultural de inglês, como é que você definiria com as tuas palavras

A: hum (longa pausa) hã

K: In-ter-cul-tu-ral

A:É, trabalhando a cultura dos outros países né

K:Ahã

A: (pausa) o social, a maneira de (pausa) de ser, como que (pausa) como que funciona

K: Uhum

A: o que que eles comem, o que que eles usam, até a parte da (pausa) como que chama, fugiu a palavra agora (pausa), das coisas que a gente compra né

K: Ahã

A: o que a gente gasta

K:Ahã. Não é isso aí que eu queria saber de você mesmo, então essa questão aqui da cultura na sala de aula é mesmo fazer essa, trazer pro aluno essa relação que você comentou então né?

A: É isso mesmo.

K: Então tá bom. Muito obrigada Ale.

A: De nada.

Interview transcription number 2 – Paloma

Karina:Ok, bom dia, eu queria que você antes da gente começar a entrevista, que a gente tivesse um pseudônimo pro seu nome para eu poder depois na transcrição usar.

Paloma:Ok, bom dia, há, Paloma pode ser.

K:Paloma, ok. Então Paloma, na pergunta número 10 eu pedi para você definir o conceito de cultura que você usaria pra ensinar inglês e aí você disse que não tinha entendido muito bem a pergunta, né, mas que pelo que você entendeu, você ensinaria dando exemplos dos aspectos semelhantes e dos que se diferem, tu podes explicar um pouco melhor o que seria esses aspectos semelhantes e os que se diferem...o que, de quem..

P:É que quando a gente está ensinando inglês em sala de aula eu acho que a gente tem que trazer coisas deles pra sala de aula, a cultura da realidade dos alunos

K:Uhum

P:mas eu também tenho que ensinar o que acontece lá que é diferente

K:Uhum

P:por exemplo, vou dar um exemplo do dia dos namorados, como a gente faz aqui, que a data é numa época diferente e que se faz diferente

K:Hum hum

P:é mudado pros namorados, lá que é comemorado de maneira diferente, que lá eles mandam pros amigos, então eu tento trazer o que é semelhante, mas mostrar que nem tudo que existe no mundo, que as coisas não são iguais né

K:Hum hum

P: só que não posso só ensinar como lá (pausa) sem mostrar que aqui é diferente, tem que fazer essa comparação

K: Sim, entendi

P: É isso que eu digo como semelhante e diferente (inaudível)...

K: Certo Paloma, pra gente terminar, você meio que na sua fala você já fala, mas a definição pra você de um ensino intercultural de inglês, qual seria?

P: É... Eu acho que usando as duas culturas, eu não posso ensinar só inglês só falando, só usando aqui como a gente prega muito que tem que usar 'a realidade do aluno' (ênfase)

K: Uhum

P: só que eu acho que não funciona assim, eu acho que tem que trazer de lá e juntar com a daqui pra ter um ensino realmente efetivo e que funcione

K: Muito bem, muito obrigada

P: de nada

K: pela sua participação Paloma

P: Obrigada

Interview transcription number 3 – Renata

Karina: Hã, Renata, no seu, aqui na sua definição de cultura você diz que cultura é tudo aquilo que os alunos trazem dos ambientes que frequentam e das atividades que eles participam e como é que você aplicaria isto na hora de ensinar inglês?

Renata: Bom, nas minhas aulas eu procuro partir do que eles conhecem pra poder trabalhar o conteúdo que a gente precisa trabalhar, hã, os textos, hum, tem que ser pertinentes às coisas que eles (inaudível) conhecem, as atividades sempre partindo de uma, de um ponto conhecido por eles

K: Uhum, você acha importante trabalhar com a cultura nativa também, a nossa?

R: Sim, com certeza, sempre partir da cultura da gente pra poder aprender alguma outra

K: Uhum, e a da língua inglesa também aí é importante pra você né?

R: Sim, com certeza

K: Ok, e se fosse pra você definir em algumas palavras o ensino intercultural, como é que você entenderia esse ensino?

R: Bom, eu entendo que intercultural não é somente de um país pro outro, mesmo no país a gente tem culturas diferentes, coisas diferentes pra trabalhar

K: Uhum, e tu terias como dar um exemplo, vamos dizer, de uma atividade?

R: (longa pausa)

K: Assim de supetão é difícil né?

R: É (risos). É, na verdade é assim, eu trabalhei com eles o Valentine's day é, que lá é trabalhado no dia 14 de fevereiro

K: Uhum

R: e aqui no 12 de junho, eu trabalhei com eles qual é a diferença de cada um

K: Uhum

R: lá tem um porquê de ter esse dia, aqui é só explicitamente pelo comércio né

K: Uhum

R: não tem uma data uma mar, marcação de data, alguma coisa assim, é pelo comércio mesmo.

K: Então tá, é isso aí que eu queria saber, muito obrigada tá?

R: De nada, imagine.

Interview transcription number 4 – Cris

Karina: Boa tarde Cris

Cris: Boa tarde

K: Bom, eu quero começar a entrevista refazendo uma pergunta do questionário que era sobre a definição do conceito de cultura que você usaria para ensinar inglês nas suas aulas e você respondeu que a cultura é um modo de vida, é o costume de uma determinada nação. Eu gostaria que você explicasse um pouquinho a sua resposta de acordo com a sua aula de inglês.

C: então, é, nas minhas aulas de inglês eu costumo fazer uma ponte com os alunos entre os costumes do Brasil e os costumes americanos, então é...eu falo pra eles sobre o patriotismo que nos EUA é bem mais do que no Brasil né, que no Brasil os alunos eles nem cantam o hino nacional e lá isso é uma coisa bem mais latente, outras coisas também como a questão dos hábitos alimentares né, da questão do 'fast food' das festas de comidas, também sobre o Valentine's day que lá eles têm uma

cultura, aqui é mais a cultura do dia dos namorados né, a relação entre homem e mulher, lá é mais uma questão também de amizade, e também a própria questão do Halloween que lá é uma coisa assim bem forte, bem marcante né, a gente tem outras culturas aqui também, aí eu costumo fazer um comparativo do nosso folclore daqui né, Saci Pererê entre outros né, e dos costumes de lá, né das diferenças inclusive contando né a história de como isso surgiu.

K: É, essa até era outra pergunta que eu ia fazer, se você acha importante trazer a cultura de lá e também a cultura daqui e você já acabou respondendo isso antes de eu perguntar

C: Uhum

K: Ahã, e..., eu queria que você tentasse definir com as suas palavras o que você entenderia por um ensino intercultural de inglês.

C: Intercultural. Olha, intercultural eu acredito que seja realmente isso por exemplo, elaborar um livro ou uma aula ou um método de ensino que englobe as culturas, que você conheça realmente a cultura de lá e faça um comparativo com a cultura daqui não fique um ensino assim, porquê nos livros didáticos eles trazem assim uma coisa muito irreal que se você não fizer essa localização de realidade para o aluno, ele fica assim como se fosse uma coisa solta porque são culturas diferentes, não adianta a gente dizer que lá as coisas funcionam como aqui ou vice-versa, porque não é bem assim, tem que localizar o aluno a às vezes o livro didático não faz isso, principalmente quando a gente usa ele fragmentado se é dado uma sequência ainda dá uma ideia mais, maior assim..., agora se ele é usado fragmentado é bem difícil.

K: E esse teu lá, é só EUA ou teria mais algum outro país envolvido?

C: Olha, eu acredito que tem outros países envolvidos, sim, nos textos eu vejo alguma coisa é... referente à Inglaterra, porque também é alguns pequenos fragmentos assim pequenas partes do livro que trazem comparativo entre o inglês britânico e americano mas é bem pouco assim, é só na 7ª série, mas bem no final assim a do Ensino Fundamental.

K: E pra terminar, só assim sobre essa questão intercultural tu consegues lembrar um exemplo de alguma atividade que seria essa ponte talvez até que talvez já tenha aplicado em alguma aula.

C: Intercultural, olha que não que o livro didático trouxe, mas assim ó o que que eu já fiz com os alunos, por exemplo, é estudar sobre o, como eu falei, sobre o Valentine's day, que é o dia dos namorados né mostrando para eles que a data por exemplo que mostra no texto do livro didático não é a mesma que a gente comemora aqui né.

K: Uhum

C: Ou deixa eu pensar talvez um outro exemplo, e mostrando também em relação à cultura e ao patriotismo e ao próprio Halloween que ao mesmo tempo que lá eles comemoram né a questão das colheitas e tal ali com o surgimento do Halloween, aqui também a gente tem folclore que tem o Saci Pererê como é que foi o surgimento teve até um deputado que queria é fazer com que tivesse um dia do Saci Pererê por causa dessa questão do Halloween, então também isso eu acho (K: Importante) que é importante.

K: Então tá, seria isso, muito obrigada pela sua participação.

C: Por nada...

Interview transcription number 5 – Patrícia

Karina: Boa tarde Patrícia

Patrícia:Boa tarde

K: Bom, eu queria começar a nossa entrevista, refazendo a pergunta número 10 que você definiu o conceito de cultura como o conjunto de hábitos, crenças, costumes que permeiam uma sociedade. Eu gostaria que você comentasse um pouquinho essa sua resposta, como é que você colocaria isso durante a sua aula de inglês.

P:Normalmente a gente faz a parte de comparações né, a gente né, tudo que eu consigo trabalhar em termos culturais eu faço comparações aqui no Brasil é assim mas em determinado país é assim, em outro é de outro modo, porque eles acreditam. Às vezes tem que buscar um pouco de auxílio histórico porque eles têm aquela determinada crença baseado no que, não é de graça né, existe toda uma fundamentação às vezes histórica, porque, por conta da colonização, por conta de hábitos tais...

K: E aí, você respondendo assim eu já percebo que você acha então importante fazer um comparativo entre a nossa cultura e a cultura do outro?

P: Eu acho, eu acho bem importante, assim até pros nossos alunos ampliarem os horizontes deles né, que acaba sendo limitado. Como nós trabalhamos em escola pública, eles não tem muito acesso a viagem no total, então é pra eles perceberem que o mundo não pensa exatamente daquela só maneira né, existem outras formas de pensar.

K: Certo Patrícia; e sobre a pergunta número 12 né, é sobre os professores incluírem aspectos da culturas da língua ensinada, você colocou que é muito importante e confirma o que você falou agora.

P: Sim

K: Ok. E então, eu queria só te fazer uma pergunta: o que que você entenderia por ensino intercultural de inglês?

P: Eu penso sempre nessa ponte, eu sempre, eu penso sempre em partir do que os alunos já sabem e ir introduzindo hábitos e costumes de outros países, de outras culturas a partir do conhecimento deles.

K: Tu consegues me dar um exemplo de uma atividade que daria suporte para um ensino intercultural?

P: É basicamente, até quando se trabalha vocabulário, a gente pode pensar na alimentação, a nossa alimentação, e aí a gente pensa na alimentação do americano, a gente pensa na alimentação do inglês, então é que é muito real, é muito próximo e é muito, na verdade não é um assunto novo, porque eles têm acesso a filmes com a internet e tal, mas a gente faz eles refletirem a respeito né, porque às vezes são informações que passam desconectadas, passam sem uma reflexão.

K: Ok, é isso aí. Muito obrigada.

P: De nada.

Interview transcription number 6 – Inês

Karina: Bom dia Inês.

Inês: Bom dia.

K: Bom, é, primeiro eu queria começar pedindo pra você me explicar um pouquinho melhor essa resposta quando você definiu o conceito de cultura. Você disse que você gosta de trabalhar a língua Inglesa dentro de nossa cultura e festas, menciono a cultura dos países onde fala inglês como língua materna, mas não as reforço nem as trago para o nosso dia, ou seja, Valentine's day é pra nós dia 12/06 e pronto!

I: Sim, porque eu já quis trabalhar bastante e profundamente essas 'as culturas' né, é, da língua inglesa e principalmente o dia do Halloween, e nós fomos barrados na época que eu trabalhava na escola 'Machado de Assis' a gente fazia grandes festas e sempre tinha uma polêmica ou outra; até que a Secretaria da Educação é, pediu que a gente parasse, porque algumas religiões não permitiam, então os alunos curtiam muito, agora eu perdi a vontade de trabalhar e fazer todo um trabalho, todo um esforço e depois por causa de alguns, por causa das religiões deles.

K: Sei...E agora assim, tu achas importante a gente trazer pros alunos a cultura do outro, mas também a nossa cultura brasileira dentro da aula de inglês?

I: Eu acho que o mais importante é trabalhar a nossa cultura dentro da aula de língua inglesa e comentar né, é sobre a cultura dos outros, não reforça-las muito, mas comentar que o dia dos namorados pra eles é em fevereiro né, é, comentar, trabalhar assim, mas não...agora nós poderíamos trabalhar festa junina é, em inglês na época das festas juninas, dia dos namorados no dia dos namorados nosso e comentar para eles que o dia dos namorados lá é diferente.

K: Uhum, e pra terminar, como é que você conseguiria definir com as suas palavras um ensino intercultural de inglês?

I: Bom, intercultural, eu acho que...dentro de cada uma das culturas né, então..., é como eu disse, nós trabalhamos as culturas de língua inglesa dentro aqui da nossa cultura de Blumenau, aí uma outra cidade dentro da cultura deles, um outro país vendo a cultura deles, e pode-se estar havendo trocas dessas culturas né?

K:Uhum

I: Mas, não há necessidade de reforçar muito, eu acredito, o mais importante é a língua inglesa, falar principalmente, e para nós aqui no Ensino Fundamental nem é a fala com esse número de uma aula semanal ou duas aulas semanais, acho ainda que algumas estruturas mais importantes, porque vai estar sendo cobrado pra eles mais pra frente em uma prova, num vestibular, não numa prova oral, numa prova escrita né. Claro né que a fala é mais importante né, a cultura é muito importante, mas pra quem vai viajar né, e a cultura também a gente vê, pode-se ver muito no dia a dia, na televisão

K:Uhum

I: não dentro da sala de aula, não sei

K: Ok

I: não sei se eu entendi bem essa pergunta mas...

K: É, e assim então mais ou menos um exemplo prático então seria que nem você já comentou, a questão que aqui é dia dos namorados eu trago a cultura do outro explicando

I: Neste dia

K: que o dia dos namorados em outros lugares é diferente do que aqui

I: É, porque se eu trabalhar o dia dos namorados aqui em fevereiro, não vai ser interessante pros meus alunos

K: Uhum

I: porque eles não estão focados nessa realidade

K: Sim, então tá, seria isso, muito obrigada tá?

I: De nada.

Interview transcription number 7 – Débora

Karina: Bom dia Débora.

Débora: Com dia.

K: Bom, aqui no questionário quando eu pedi para você definir o conceito de cultura que você usa pra ensinar inglês na sala, você disse que faz um comparativo entre as culturas brasileira e estrangeiras em sala. Poderias me dar um exemplo de uma atividade ou alguma coisa que aparece esse comparativo?

D: Na verdade eu uso esse comparativo dentro do conteúdo mesmo, eu não faço atividade específica em relação a isso, eu faço a comparação é, falando de como funciona lá, no caso nos EUA, Inglaterra ou qualquer lugar que tenha essa cultura estrangeira né, o assunto que está sendo trabalhado, então eu faço sempre a relação, como funciona aqui, como funciona lá.

K: Ok, e aí, aqui na pergunta doze que eu perguntava sobre incluir aspectos da cultura da língua ensinada, que é o inglês né, você disse que é muito importante, então no caso fazendo essa comparação...

D: Exatamente, pra que eles façam, consigam perceber a, essa diferença que aqui no Brasil funciona de um jeito, lá eles têm um jeito diferente pra agir, pra falar, pra se colocar, postura, é é, toda essa parte é colocada pra eles, por isso eu acho importante eles saberem que não existe só a forma que o Brasil, só a forma de como funciona no Brasil, e sim como funciona em outros lugares também.

K: É, eu vou te fazer uma pergunta e aí você talvez já tenha até comentado sobre isso, o que que seria o ensino intercultural de inglês par você?

D: Hã, é, na verdade é isso tudo que eu já coloquei

K: só pra confirmar né?

D: intercultural seria essa relação

K:Uhum

D: que tem né, entre as duas culturas , o que que tem aqui e o que que tem lá.

K: E tu tens assim, como dar um exemplo de uma atividade que tu já fez ou alguma conversa que apareceu esse intercultural?

D: Na verdade tem né, eu fiz quando eu trabalhei com a parte das *directions* e é, tinha lá o nome das ruas e tudo mais que tinha *on the left*, *on the right* e assim, e aí tem um texto ali no livro que fala sobre a história das ruas

K:Uhum

D: né, então eu trabalhei com eles a partir dali, a gente foi colocando pra eles como é que funciona as ruas lá, como é que ela começa, como é que ela se organiza

K: Ok Débora, é isso aí, muito obrigada

D: De nada!

K: pela sua ajuda

D: Então tá...

Interview transcription number 8 – Valquíria

Karina: Bom dia Valquíria

Valquíria: Bom dia

K: Bom, sobre a cultura você disse que você usa pra ensinar inglês uma cultura como uma identidade, dos costumes à alimentação, tudo é cultural, e aí desta forma ensinar inglês é desvendar e aproximar os alunos de uma outra cultura ao mesmo tempo que relacionamos, comparamos com a nossa. Você considera essa sua resposta aqui ó, é, um ensino intercultural de inglês?

V: Sim, sim com certeza, se a gente conseguir juntar a nossa cultura e produzir, buscar a cultura de outros povos, principalmente nós da língua inglesa, a cultura norte-americana, pro aluno já é uma forma de estar viajando pelo espaço

K: Uhum

V: pelo universo que às vezes não faz parte da vida dele né

K: Sim

V: a gente consegue trazer pra mais perto

K: E tu consegues dar um exemplo de alguma atividade ou algum momento da tua aula que surgiu essa comparação?

V: É, aqui eu coloquei até a questão é de alimentação. Eu trabalho um filme com eles que tá mostrando o tipo de alimento que eles consomem mais lá, por exemplo, mais 'fast food', alguma coisa assim, e aí a gente já consegue juntar com o que a gente considera aqui, mais a nossa alimentação é, como que eles consomem lá, e aí a gente já faz um todo um trabalho em cima da alimentação. O livro traz é, os textos que o livro traz já traz, já vem com é, crianças, com adolescentes de países diferentes e nesse, e dessa forma eles já mostram a cultura de cada um, a linguagem diferente de cada um, a começar pelos nomes que às vezes os alunos já acham 'há, por que que é esse nome' porque é de tal país, aí

ele já diz 'por que que aqui a gente não tem uma criança com esse nome e aí, então dessa forma a gente vê que a cultura não só norte americana, de outros países também tá nesse livro e a gente consegue juntar com a nossa.

K: Falando um pouquinho sobre esses outros países, você disse aqui que você costuma trabalhar com outras ainda né, então que outras assim, você mencionaria aqui que já viu né, que apareceu.

V: Uhum, do japonês, aparece bastante no nosso livro, dá pra gente trabalhar, trabalho o nosso livro também traz também coisas nossas daqui, é sempre a gente vai integrando.

K: Então tá, é só isso, muito obrigada Valquiria.

V: De nada.

Interview transcription number 9 – Liliam

Karina: Bom dia Liliam. É, você aqui quando definiu cultura pra ensinar inglês, você disse que somos cidadãos de um mundo globalizado onde inglês é a língua internacional para a comunicação e futuramente, ou melhor, atualmente, contribui para a nossa, a minha prática pedagógica e profissional, daí vem cada vez mais o uso da tecnologia, especialmente do computador e todos os seus atributos, são eles os alunos da geração, a geração da cultura tecnológica, cultura mundial, tu terias como me dar algum exemplo que relacione com a tua resposta como é que você usa essa cultura que você definiu em sua aula?

L: É, veja bem, agora como a gente, eu trabalhei né, com os alunos, não com todos, mas foi assim pinceladas em todas as salas a questão ali dos jogos olímpicos né, de Londres, e assim foi uma oportunidade de a gente entrar em contato assim com que os ingleses costumam fazer, muitos dos alunos acompanharam a abertura e o encerramento, hã, utilizei inclusive das músicas que eles, né, do aquela do John Lennon dos Beatles, do Hey Jude, no final a do Imagine do John Lennon tanto assim que nós (eles) nós vamos apresentar a música na amostra de talentos programada agora para outubro né? (K:Uhum) então eu vejo assim que a gente não pode ficar aquém do que acontece no mundo (K:Uhum) e queira ou não queira o inglês ali é, ele é importantíssimo sem ele como é que nós vamos chegar a entender uma, como é que eu vou né, se comunicar entre eles, os próprios atletas os nossos brasileiros (K:Uhum) eles precisam desse conhecimento (K:Sim) e mesmo que as aulinhas sejam poucas, de duas ou três como a gente tem em sala de aula, mas é por aí.

K: Uhum, até você disse que é muito importante incluir aspectos da língua né (L:Sim), da cultura da língua ensinada, e a questão da nossa cultura, tu tens assim como me dizer se você acha importante relacionar com a nossa, não relaciona...

L: Há, eu sempre relaciono, sempre, sempre, sempre, tanto assim que eu sempre vejo que precisamos dar muita importância a nossa, muito mais inclusive por causa do, a tecnologia ela veio, mas na questão da nossa escrita ela, ela prejudica uma porção, eu vejo porque eu também tenho uma turminha de Português né, de Língua Portuguesa, e ali eu vejo os as crianças tem esse acesso né, (K:Uhum) esse, e mesmo Messenger ou outros, vamos dizer os outros chats ali que eles fazem, mas a escrita deles está pra gente também não incentivar muito a escrita, a escrita vai se perdendo porque a tecnologia está tomando conta (K:É) principalmente desta questão ali da comunicação virtual né, (K:Ahã) mas eu sempre relaciono, primeiramente dou grande valor a nossa língua e depois claro, relaciono com a língua, com o inglês como língua estrangeira porque como é que tu vais entender uma língua estrangeira sem compreender a tua própria língua? (K:Sim) então eu sempre faço essa ponte (K:essa ponte) uhum.

K: Pra terminar Liliam, como é que tu conseguirias definir com as tuas palavras um ensino intercultural de inglês?

L: (pausa)

K:Que que seria pra você ensinar interculturalmente?

L:(pausa) Olha (pausa), na questão de (pausa) já que a gente tem o acesso ali, a uma vez por, de quinze dias acesso ali a informática quando que nem ali agora, quando eu tratei da questão das nacionalidades, ou depois quando eu trabalho alguma coisa ali do ‘thanksgiving’ ali que essa parte ali ou mesmo do ‘halloween’ ou no dia dos pais, essas datas comemorativas, eu sempre procuro né, quando tem uma brechinha assim deles entrarem na internet eles perceberem que as coisas acontecem aqui no Brasil mas acontece também nos outros países, nem sempre coincidindo a data, mas existe essa data, inclusive a questão da independência do Brasil, com a independência dos EUA, então eu sempre procuro fazer assim bastante essa ligação com os outros países (K:Uhum, sim) porque queira ou não queira isso assim talvez as nossas crianças, digo assim a comunidade aqui não tem assim aquele grande acesso assim a comida internacional, essas coisas, no que eu posso assim colocar (K:Uhum) porque eles são o futuro e ninguém me diz, eu já tive tantos alunos que saíram da Júlia que foram pra fora, ou mesmo

no trabalho que agora voltam e sempre lembram “há, eu estudei na Júlia, aprendi muitas coisas com a senhora, porque a senhora falava disso e relacionava com o país” né (K:Uhum) ou o meu país com o país dos outros, então

K: E às vezes não só EUA

L: Não (ênfase), não só os EUA, a própria Alemanha, a Itália e assim pra frente (K: Uhum) então eu acho que é possível sim, a gente faz sempre, não sempre, mas quando tem uma brechinha a gente inclui

K:Muito obrigada tá

L:De nada

Interview transcription number 10 – Bárbara

Karina: Bom Bárbara, ao definir o conceito de cultura você disse que é importante ressaltar para os alunos os aspectos positivos e também negativos dos países nativos de língua inglesa, valorizando o uso desta língua a nível mundial. Como é que você aplicaria essa sua reposta em sala de aula?

Bárbara:_ Bem, eu aplico o foco cultural dos países de origem língua inglesa, abordando principalmente a forma de pensar dos cidadãos, o seu cotidiano e também como é a vida escolar destes países onde é muito valorizado o histórico escolar do aluno para ingressar mais tarde numa universidade.⁸³

⁸³ Barbara was very nervous with the interview and did not have much time to answer them because she wanted to write everything she would like to answer before my recording. In this way, her interview was limited to just one question.

APPENDIX C – PNLD guidelines



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação

Guia de Livros Didáticos
PNLD 2011

LÍNGUA
ESTRANGEIRA
MODERNA

Anos Finais
do Ensino Fundamental

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria Executiva
Secretaria de Educação Básica

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação

Guia de Livros Didáticos
PNLD 2011

LÍNGUA
ESTRANGEIRA
MODERNA

Anos Finais
do Ensino Fundamental

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos
e de Tecnologias para Educação Básica
Coordenação-Geral de Materiais Didáticos

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Diretoria de Ações Educacionais
Coordenação-Geral dos Programas do Livro

Equipe Técnico-pedagógica da SEB

Andréa Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos
Jane Cristina da Silva
José Ricardo Albernás Lima
Lucineide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

Equipe de Apoio Administrativo

Leandro Pereira de Oliveira
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha
Gabriela Brito de Araújo
Neiliane Caixeta Guimarães

Equipe do FNDE

Sonia Schwartz
Edson Maruno
Auseni Peres França Millions
Rosalia de Castro Sousa

Projeto Gráfico e Diagramação

João Humberto
Carlos D'Tarso
Alex Amorim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

48 p.

ISBN 978-85-7783-034-3

1. Livros didáticos. 2. Língua Estrangeira Moderna. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. II. Título

CDU 371.671

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO

Comissão Técnica PNL

Neide T. Maia González

Coordenação Institucional

Adriana Maria Tenuta de Azevedo

Coordenação de Área

Míriam Lúcia dos Santos Jorge

Coordenação Técnica

Vanda Lúcia Praxedes

Coordenação Adjunta

Ana Antônia de Assis-Peterson

Aparecida de Araújo Oliveira

Eliane Carolina de Oliveira

Maria del Carmen Fátima González Daher

María Teresa Celada

Ricardo Augusto de Souza

Redação e Revisão

Ludmila Scarano Coimbra

Renato Caixeta da Silva

Fernanda de Fátima Serakides Hon

Ricardo Augusto de Souza

Aparecida de Araújo Oliveira

Eliane Carolina de Oliveira

María Tererese Celada

Apoio Técnico

Gedey Aparecida Galvão Pimenta Dias

Jefferson de Carvalho Maia

Mayla Santos Pereira

Leitores Críticos

Andréa de Menezes Gama Pinheiro

Andréa Machado de Almeida Mattos

Ceres Leite Prado

Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento

Avaliadores

Adriana Silvia Marusso

Ana Larissa Adorno Marciotto de Oliveira

Ana Maria Casarotti Franco

Ariovaldo Lopes Pereira

Barbra do Rosário Sabota

Carlos Alberto Bonfim

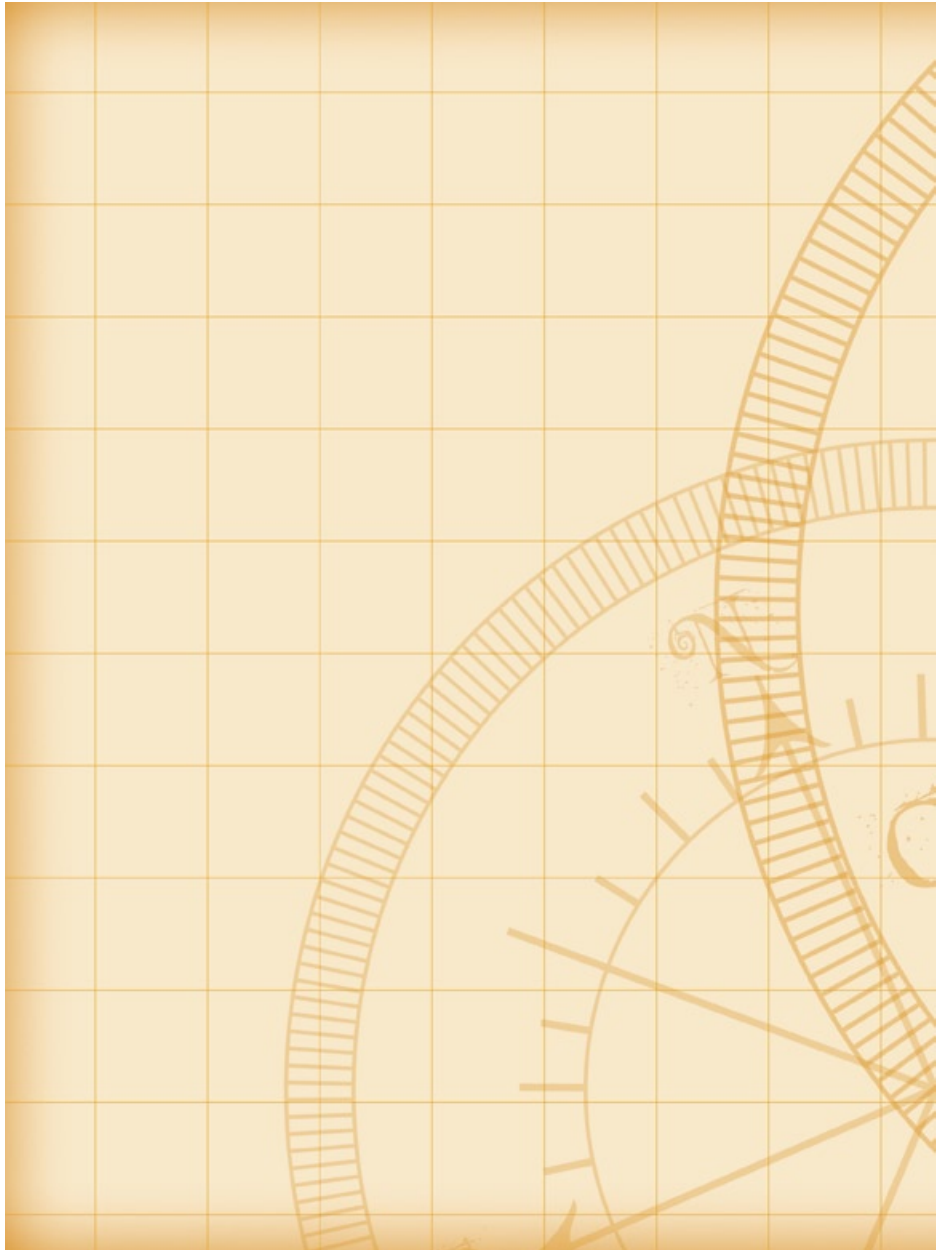
Célia Navarro Flores
Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
Danie Marcelo de Jesus
Delvânia Aparecida Góes dos Santos
Diógenes Cândido de Lima
Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Eduardo Tadeu Roque Amaral
Eladyr Maria Norberto da Silva
Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Fernanda de Fátima Serakides Hon
Júnia de Carvalho Fidelis Braga
Lucilena Mendonça de Lima
Ludmila Scarano Coimbra
Magali Saddi Duarte
Marcos Racilan Andrade
Maria Inês Pagliarini Cox
Maria Luiza Washington Batista
Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold
Mônica Narino Rodriguez
Paulo Antônio Pinheiro Correa
Raquel La Corte dos Santos
Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa
Renato Caixeta da Silva
Rodrigo Camargo Aragão
Rosane Rocha Pessoa
Ruberval Franco Marcial
Sandro Márcio Drummond Alves
Sérgio Raimundo Elias da Silva
Solange Maria de Barros Ibarra Papa
Tufi Neder Neto
Vanderlei José Zacchi
Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna
Vicente Aguiamar Parreiras

Instituição responsável pela avaliação
Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

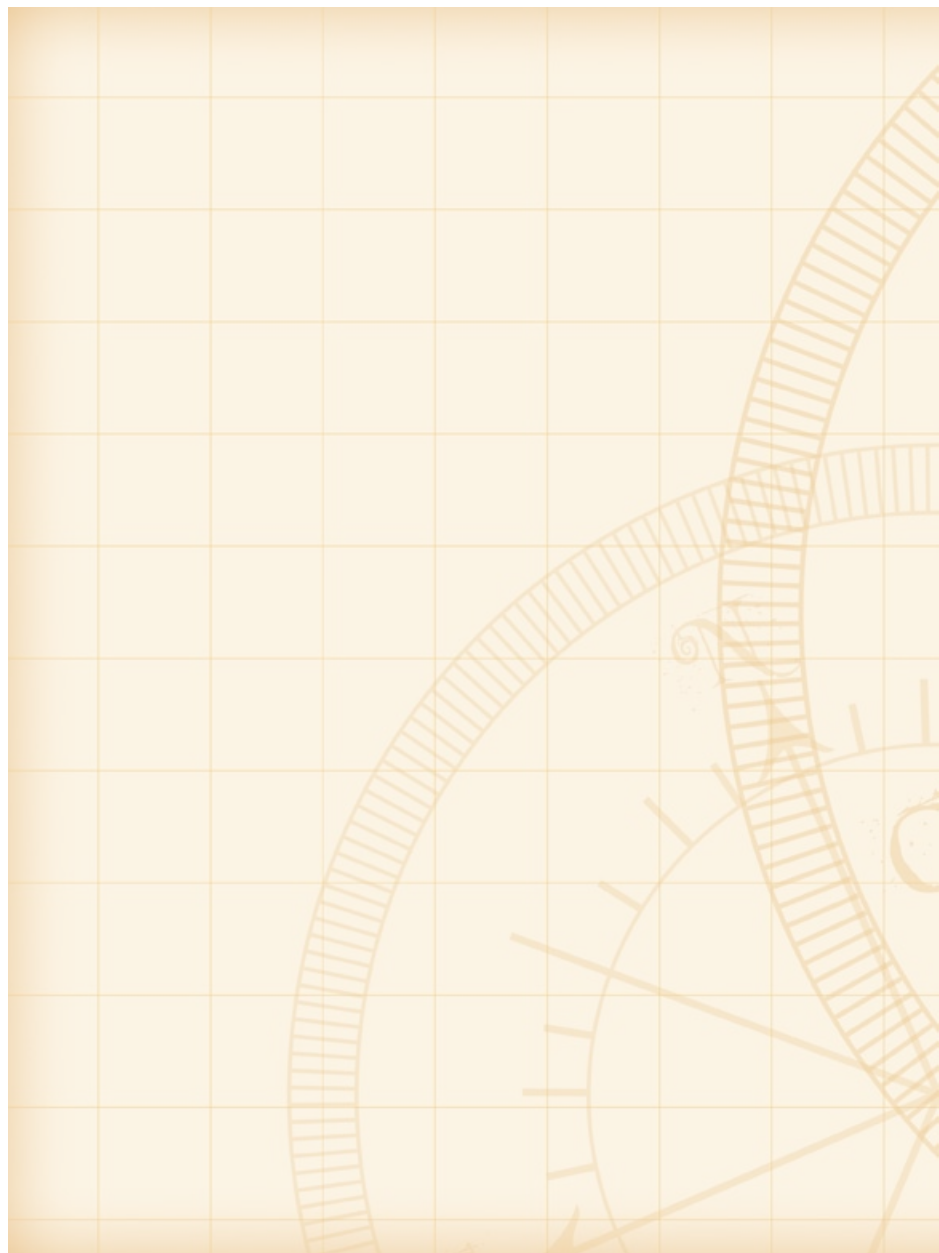
APRESENTAÇÃO	7
LUGAR DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA É NA ESCOLA	11
SOBRE AS COLEÇÕES SELECIONADAS	11
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	11
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS	12
QUADRO COMPARATIVO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	20
RESENHAS DE ESPANHOL	21
ESPAÑOL - ¡ ENTÉRATE !	23
SALUDOS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA	29
RESENHAS DE INGLÊS	35
KEEP IN MIND	37
LINKS – ENGLISH FOR TEENS	43





The background is a light beige color with a faint grid pattern. Overlaid on the grid are several overlapping circular and semi-circular patterns, resembling compass roses or clock faces, with various lines and tick marks. There are also some decorative flourishes and small circular motifs scattered across the design.

APRESENTAÇÃO



Prezado Professor, Prezada Professora

Este Guia traz resenhas que descrevem as coleções de livros didáticos de Espanhol e Inglês. Essas coleções foram selecionadas mediante cuidadoso e sigiloso processo de avaliação coordenado pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. As coleções aqui relacionadas são compostas dos livros do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro.

Cada aluno, agora, terá direito a receber em sua escola um livro consumível, das disciplinas Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD de áudio. Para o aluno, além do contato com o professor e da experiência de sala de aula, os livros e os CDs das coleções didáticas terão um papel importante no processo de aprendizagem da língua estrangeira em sua totalidade, servindo-lhe como instrumentos confiáveis e sempre à sua disposição. Esse material deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira.

Para o professor, esse material será um valioso suporte no planejamento e na execução de suas aulas. Sua escola receberá também um Manual do Professor, que você poderá consultar para além do objetivo de checar as respostas das atividades. Ele pode ser fonte de informação e ampliação de seus conhecimentos. No processo de seleção, houve a preocupação de se escolherem os livros cujos manuais trouxessem sugestões de como explorar as diferentes atividades, de como ampliar o trabalho com os temas propostos, sempre respeitando a criatividade e a autonomia do professor. Por isso, foi exigido que os manuais incluíssem textos, fontes bibliográficas e webgráficas, além das informações sobre a proposta pedagógica da coleção. Tudo isso foi pensado para que o manual fosse também um recurso para a autoformação continuada do professor.

Recomenda-se a leitura cuidadosa deste Guia e das resenhas nele contidas, pois, como já dito, cada resenha apresenta uma coleção, faz uma breve descrição e análise do conteúdo de cada um de seus volumes, além de apontar as qualidades

em destaque na coleção e os cuidados necessários no seu uso. Dessa forma, você terá condições de avaliar e decidir qual é a coleção mais adequada para seus alunos, para você e para sua escola. Para decidir qual coleção adotar, converse com seus colegas da mesma área, a fim de que a escolha conjunta reflita os interesses coletivos.

LUGAR DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA É NA ESCOLA

Embora a adoção de uma boa coleção didática não substitua o trabalho do professor, que é quem melhor conhece seus alunos e sua escola, a inclusão da área de LEM no PNLD é uma grande conquista, que deve ser comemorada por todos os profissionais da área de educação. É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais. Espera-se que a universalização da distribuição de livros didáticos de espanhol e de inglês para escolas públicas contribua também para que seja possível a essas escolas elaborar projetos político-pedagógicos que integrem ao máximo o ensino dessas línguas em suas grades, com propostas de trabalho de qualidade, garantindo, para as línguas estrangeiras, distribuição de carga horária justa e adequada.

SOBRE AS COLEÇÕES SELECIONADAS

No PNLD 2011, 37 coleções participaram do processo de avaliação pedagógica, sendo 11 de espanhol e 26 de inglês. Das coleções avaliadas, foram aprovadas duas de cada uma das línguas. As demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital, o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula.

Considerando que esta é a primeira edição do PNLD de LEM, é compreensível que este Guia apresente resenhas de um número reduzido de coleções para sua escolha. Assim mesmo, realize essa escolha de forma criteriosa. Esperamos, por fim, que os resultados desta avaliação contribuam para uma aprendizagem efetiva e significativa de línguas nas escolas públicas brasileiras.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critérios gerais

A avaliação das coleções didáticas de Espanhol e de Inglês seguiu critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do PNLD 2011, constantes do Edital.

Exigiu-se que as coleções respeitassem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental. Foi indispensável, também, que elas observassem os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

Observou-se se as coleções apresentavam coerência entre a abordagem teórico-metodológica por elas assumida e os objetivos e a proposta didático-pedagógica nelas explicitados.

As coleções tiveram de apresentar conceitos, informações e procedimento corretos e atualizados e a estrutura editorial e o projeto gráfico tiveram de ser adequados aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS

A avaliação das coleções de Espanhol e de Inglês seguiu, também, critérios eliminatórios específicos da área de LEM do PNLD 2011, que tiveram por base as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas áreas de educação e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, a fim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real. Com isso, exigiu-se que o ensino de gramática e vocabulário nas coleções estivesse integrado ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), privilegiando uma perspectiva comunicativa.

Outro critério específico da área foi o referente à exigência de que as coleções também contribuíssem para a formação de um aprendiz autônomo, que tenha conhecimento consciente de um repertório de estratégias de aprendizagem.

Finalmente, uma das preocupações das coleções didáticas, segundo o Edital, deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e

reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira.

Todos critérios, gerais e específicos, foram refletidos na ficha de avaliação, constituída das seguintes perguntas:

I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

1. A coleção respeita a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental?

II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

2. A veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos é evitada?
3. A doutrinação religiosa ou política é evitada, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
4. O uso do material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais é evitado?

III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados

5. São explicitados, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica da obra?
6. A obra apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc., que configuram o livro do aluno e, no caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, a articulação entre eles é claramente indicada?
7. A obra organiza-se – tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem, quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes — de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação a tópicos linguísticos, temas e atividades?
8. A obra favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos?
9. A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais?

IV. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

10. A obra apresenta, de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem?
11. A obra utiliza, de modo correto, preciso e atualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens?

V. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada

12. O manual explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?
13. O manual descreve a organização geral da coleção tanto no conjunto dos volumes, quanto na estruturação interna de cada um deles?
14. O manual relaciona a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras?
15. O manual discute o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor?
16. O manual indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do ensino de línguas estrangeiras?
17. O manual discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?
18. O manual propicia a reflexão sobre a prática docente, estimulando o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem e a interagir com os demais profissionais da escola?
19. O manual propõe atividades extras e variadas, e materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de língua estrangeira (léxico, cultura, produção literária, etc.), além das indicadas no livro do aluno?
20. O manual apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural? (Obs.: critério específico de LE)
21. O manual oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orienta o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural? (Obs.: critério específico de LE)

VI. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

22. Existe uma organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?
23. Existe legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensão e disposição dos textos na página e impressão do texto principal em preto?
24. São utilizados recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?
25. A obra é isenta de erros de revisão e/ou impressão? (Obs.: considerar também as transcrições dos textos dos CDs de áudio.)
26. A obra apresenta glossários, referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas, quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino?
27. O sumário permite identificar o(s) princípio(s) organizador(es) e reflete claramente a organização de conteúdos e atividades?
28. A impressão foi feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?
29. As imagens são adequadas às finalidades para as quais foram utilizadas?
30. As imagens são informativas e coerentes com as atividades?
31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?
32. As imagens estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (locais onde estão os acervos cujas imagens estão sendo utilizadas na publicação)?
33. Os gráficos e tabelas trazem títulos, fontes e datas?

VII. Estrutura e organização

34. O(s) princípio(s) organizador(es) é(são) facilmente identificável(is) na estrutura da obra?
35. A escolha do(s) princípio(s) organizador(es) é coerente com a proposta pedagógica?
36. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são coerentes com a proposta pedagógica?
37. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são adequados às rotinas de sala de aula (tempo escolar; espaço escolar; tipos de recursos didáticos)?
38. Os conhecimentos linguísticos e as habilidades de compreensão e produção oral e escrita são trabalhadas de forma integrada?

39. A proposta pedagógica inclui a reflexão sobre a língua e suas variedades?
40. As instruções para o trabalho com os textos são claras e precisas?
41. Há uma proposta de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de auto-aprendizagem e de auto-avaliação?
42. A proposta prevê a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina?
43. Há utilização de diferentes tipos de imagens?

VIII. Coletânea de textos orais e escritos

44. São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?
45. São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?
46. São apresentados textos não verbais e textos que integram as modalidades verbal e não-verbal?
47. Os textos apresentam diversidade de suportes originais (revistas, almanaques, jornais, sítios da internet, periódicos científicos etc.)?
48. Os textos contemplam a produção cultural específica para jovens e adolescentes?
49. Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?
50. Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?
51. Os textos são, em sua maioria, autênticos (isto é, circulam socialmente na cultura oral e escrita) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem?
52. Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazendo indicação dos cortes realizados?

IX. Compreensão escrita

53. As convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nas atividades de leitura?
54. O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente, é ressaltado através das atividades de leitura?
55. O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?
56. O trabalho com a compreensão escrita promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras?
57. O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade e estimula alunos e professores a buscarem textos e informações fora do livro didático?

58. O trabalho com a compreensão escrita prevê a pluralidade de interpretações?
59. O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?
60. O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?
61. As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico?

X. Produção escrita

62. A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?
63. O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais?
64. O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
65. O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?
66. Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?
67. Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?

XI. Compreensão oral

68. Os textos orais são autênticos e de diferentes gêneros e tipos textuais, com propósitos variados? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
69. Os textos orais apresentam amostra de diversas variedades linguísticas (sociais e regionais)? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
70. O trabalho com a compreensão oral envolve compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (identificação de informação específica)?
71. O trabalho com a compreensão oral promove a interpretação do texto em relação a seus objetivos, condições de produção e as prováveis reações dos interlocutores?
72. CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no livro do aluno e no manual do professor, indicações precisas que facilitem a localização das faixas?

XII. Produção oral

73. Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?
74. Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversa, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)?
75. As atividades de produção oral permitem o uso de diversas funções comunicativas?
76. Existem oportunidades para o aluno discutir e escolher os registros, as variedades de linguagem e os itens lexicais adequados a cada situação comunicativa?

XIII. Conhecimentos linguístico-dicursivos: gramática e vocabulário

77. Existem correção e precisão dos conteúdos gramaticais trabalhados e adequação desses aos conteúdos temáticos?
78. Existem oportunidades para o aluno utilizar, em práticas orais e escritas, com propriedade e adequação, as estruturas linguísticas aprendidas, ou seja, há integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades?
79. Existem oportunidades para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, incluindo hipertextos, imagens e sons?
80. O insumo linguístico está contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando-se sempre a adequação linguística e a adequação discursiva?
81. Existem atividades com vocabulário que considerem o nível fonético-fonológico, morfológico (a composição), sintático, semântico e pragmático-discursivo das palavras?
82. As atividades com vocabulário estimulam a compreensão e a utilização de expressões, locuções e idiomatismos?
83. Existem atividades que desenvolvam no aluno estratégias de organização e expansão de seu conhecimento lexical?
84. O aluno é estimulado a selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso?
85. Existe correção e precisão do vocabulário trabalhado e adequação desse vocabulário aos conteúdos temáticos?

XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica

86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?
87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?

88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?
89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc?
90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira?
91. A imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?
92. A educação e a cultura de direitos humanos são promovidas, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, e combatendo a homofobia, a discriminação racial e a violência contra a mulher?

Boa escolha e bom trabalho!

QUADRO COMPARATIVO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

O seguinte quadro sintetiza o conjunto das coleções aprovadas. A avaliação das coleções de Espanhol e Inglês do PNLD 2011 está representada através da intensidade da cor amarela: quanto mais intensa a cor, mais a coleção atende aos principais critérios especificados no Edital.

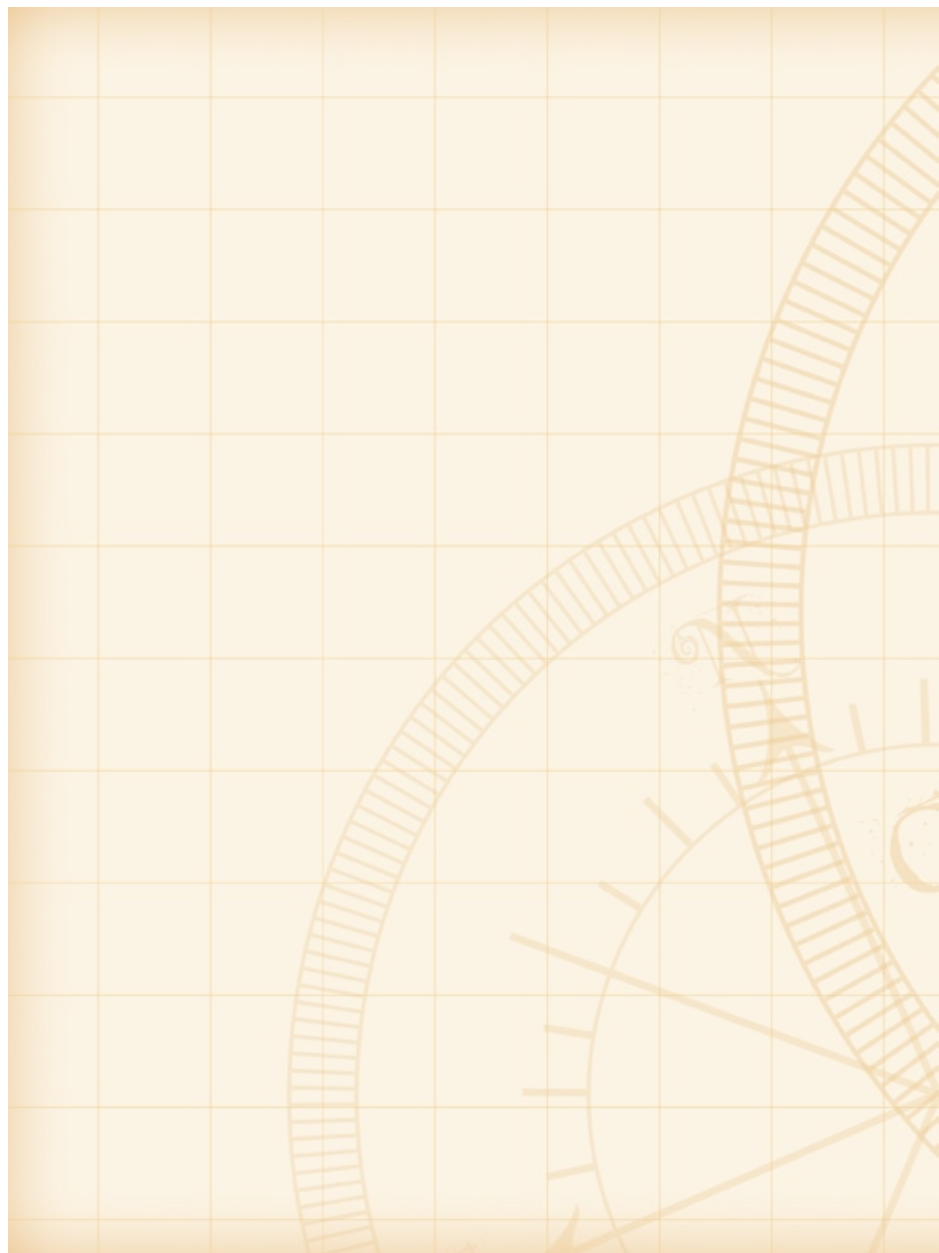
Código da Coleção	Abordagem da Compreensão Escrita	Abordagem da Produção Escrita	Abordagem da Compreensão Oral	Abordagem da Produção Oral	Abordagem da Gramática/ Vocabulário	Diversidade/Cidadania/Consciência Crítica	Manual do Professor
24870COL25							
24917COL33							
24925COL33							
24999COL25							



(+) Níveis de qualificação (-)

The background features a light beige grid overlaid with a faint, golden compass rose. The compass rose has several lines radiating from a central point, with some lines ending in decorative, stylized arrowheads. There are also decorative flourishes and scrollwork scattered across the grid, particularly around the compass rose's lines. The overall aesthetic is clean and academic.

RESENHAS DE ESPANHOL



ESPAÑOL - ¡ENTÉRATE!

24870COL25

Fátima
Margareth
Sílvia

Saraiva Livreiros Editores



VISÃO GERAL

Os quatro volumes desta coleção **organizam-se** em oito unidades temáticas, com uma proposta de projeto ao final de cada duas unidades, em uma seção intitulada *Taller de creación*. Ao final de cada volume, há um apêndice que oferece atividades de compreensão oral e de pronúncia, passatempos e a transcrição dos textos dos exercícios complementares de compreensão oral. Há, ainda, uma seção denominada *Lectura*, que inclui um texto com atividades de leitura e de produção de texto.

A **coletânea** apresenta textos de diferentes esferas da atividade social (publicitária, jornalística, cotidiana). Nas atividades de **compreensão escrita**, predominam as questões de localização e cópia de informação. Entretanto, há outras estratégias, tais como a compreensão global do texto e a produção de inferência. Em algumas unidades, abordam-se as características próprias da leitura de alguns gêneros e tipos textuais. Porém, são poucos os exemplos de atividades que resgatam o contexto de produção do texto. As propostas de **produção escrita** apresentam exemplos e modelos que os alunos devem utilizar e orientam a escrita do gênero escolhido. As atividades de **compreensão oral** envolvem compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global do texto) e seletiva (identificação de informação específica). As atividades de **produção oral** não são muito variadas, pois se concentram em pequenos diálogos e conversas entre os colegas. A exploração de **conhecimentos gramaticais** é feita predominantemente de forma transmissiva, com maior enfoque em atividades estruturais do que em

atividades de observação, comparação e análise da língua em uso. O **vocabulário** trabalhado está relacionado ao tema das unidades. A coleção traz algumas atividades e textos que levam o aluno a refletir sobre **diversidade, cidadania e consciência crítica**.

O CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no Livro do Aluno e no Manual do Professor, indicações precisas que facilitam a localização das faixas.

Destacam-se, na coleção, as atividades complementares de compreensão auditiva, as explicações sobre a forma composicional de alguns gêneros e tipos textuais e as propostas de projetos a cada duas unidades.

DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO

Os conteúdos desenvolvidos na obra organizam-se da seguinte forma:

6º ano - Temas e vocabulário: países onde se fala o espanhol; identificação pessoal; sala de aula; bairro e estabelecimentos; moradias e cômodos; família e tarefas domésticas; partes do corpo; hábitos; dias da semana; meses do ano; rotina; celebrações; gastronomia; costumes. **Compreensão escrita:** texto informativo; carta; anúncio; poema; história; história em quadrinhos. **Produção escrita:** texto descritivo; anúncio; cartaz; guia; agenda; legenda; cartão; convite; folheto. **Compreensão oral:** trava-língua; diálogo; entrevista; mensagem; agenda; letra de canção. **Produção oral:** lista; diálogo; adivinha; expressão das horas. **Gramática:** alfabeto; *presente e futuro de indicativo*; *gerundio*; perífrase *ir+a+infinitivo*; artigos, preposições e contrações; expressões de localização; numerais cardinais; formação do plural; pronomes reflexivos.

7º ano - Temas e vocabulário: material escolar; estados de ânimo; personagens de contos infantis; roupas; estações do ano; cores; meio-ambiente; meios de comunicação; personalidades e personagens; gêneros de leitura; sabores e alimentos; profissões e ferramentas de trabalho. **Compreensão escrita:** história; história em quadrinhos; diário; relato; recado; letra de canção; tirinha; propaganda; texto instrucional; entrevista. **Produção escrita:** plano de estudo; texto descritivo; história; história em quadrinhos; recado; relato; menu; entrevista; diário. **Compreensão oral:** relato; entrevista; propaganda de rádio; conversa telefônica; mensagem; letra de canção. **Produção oral:** diálogo; jogo de tabuleiro; adivinha; entrevista; conversa. **Gramática:** *pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto*; verbos que expressam gostos e preferências; artigos diante de palavras que começam com *a* ou *ha* tônicos; orações comparativas; numerais ordinais; possessivos.

8º ano - Temas e vocabulário: instalações de um colégio; bairro; comunicação verbal e não verbal; partes do corpo; roupa; aparência física; beleza e identidade pessoal; hábitos e relações familiares; profissões; esportes; festas. **Compreensão**

escrita: reportagem; texto de opinião; grafite; história; propaganda; tirinha; conto; história em quadrinhos; anúncio; poema. **Produção escrita:** carta formal; notícia; seções de um jornal; propaganda; texto de opinião; cartaz de filme; conselho; resumo. **Compreensão oral:** texto instrucional; conselho; notícia; entrevista; diálogo; letra de canção. **Produção oral:** texto de opinião; relato; jogo das profissões; apresentação de trabalho; dramatização. **Gramática:** *pretéritos pluscuamperfecto de indicativo e imperfecto de subjuntivo; imperativo afirmativo y negativo; presente de subjuntivo em expressões de aconselhamento e desiderativas; condicional simple; objetos direto e indireto; demonstrativos; usos de muy e mucho.*

9º ano - Temas e vocabulário: relação interpessoal; bairro e cidade; planetas e universo; meios de comunicação; formação e profissões; turismo e férias; lazer e diversão; gêneros cinematográficos; relação familiar. **Compreensão escrita:** história; história em quadrinhos; texto de opinião; propaganda política; teste de habilidade; letra de canção; resenha de filme. **Produção escrita:** receita; propaganda política; programação de televisão; plano de viagem; resenha de filme; resumo. **Compreensão oral:** entrevista; letra de canção; notícia; textos informativos; história. **Produção oral:** diálogo; expressão de opinião; entrevista. **Gramática:** *imperativo afirmativo; presente e pretérito imperfecto de subjuntivo; futuro imperfecto de indicativo; objeto direto e indireto; colocação pronominal; apócope; acentuação; enumeração; conectores; estilos direto e indireto; pontuação.*

ANÁLISE DA OBRA

COMPREENSÃO ESCRITA (LECTURA)

A compreensão escrita é trabalhada, nas unidades, quando aparece o ícone referente a *Leer*. No volume 6, privilegia-se a localização de informação. Já nos outros volumes, outras capacidades de leitura são exploradas, tais como a compreensão global do texto, a produção de inferência e a tomada de posição diante de um assunto. Aparecem, também, atividades que levam o aluno a identificar determinados gêneros e tipos textuais e a reconhecer alguns de seus elementos.

A coleção oferece, ainda, ao final de cada volume, um texto mais longo com atividades de pós-leitura. Entretanto, não há atividades específicas de pré-leitura que acionem os conhecimentos prévios sobre o assunto ou que levem o aluno a levantar hipóteses sobre os temas.

De um modo geral, o tratamento dado ao texto literário é o mesmo dedicado aos de outras esferas, como os jornalísticos e os do cotidiano, desconsiderando-se, portanto, a especificidade desse tipo de leitura e recursos como a linguagem figurada, os jogos de palavras, a sonoridade, o ritmo, etc.

PRODUÇÃO ESCRITA (ESCRITURA)

As atividades de escrita aparecem ao lado do ícone referente a *Escribir* e ao final de cada duas unidades, na seção *Taller de Creación*.

À exceção do volume 6, nos demais volumes aparecem informações sobre a forma composicional de alguns gêneros e tipos textuais, tais como resumo, esquema, resenha, texto argumentativo, entrevista, notícia, diário, dentre outros. Em *Taller de creación*, as propostas trazem definições claras dos objetivos da produção do texto e apresentam o passo a passo do planejamento da escrita. Porém, a construção do tema poderia ser mais bem orientada e poderia haver tarefas de revisão do texto produzido.

COMPREENSÃO ORAL (ESCUCHA)

As atividades de compreensão oral aparecem ligadas ao ícone referente a *Escuchar* e em uma seção específica no apêndice de cada volume denominada *Ejercicios complementarios de comprensión auditiva*. Há, ainda, no apêndice, uma seção intitulada *Mejorando la pronunciación*, em que se apresentam algumas atividades de pronúncia.

O trabalho com a compreensão oral envolve tarefas de níveis diferenciados de exigência e complexidade, tais como, reconhecimento de itens lexicais, de itens gramaticais e compreensão detalhada. Porém, não há um trabalho que leve o aluno a observar a forma como os textos refletem as intenções, os objetivos comunicativos, os estados de ânimo e as atitudes dos interlocutores, bem como as consequências dessas variações para a comunicação.

A maioria do conteúdo do CD é de textos do Livro do Aluno, o que não garante um trabalho de compreensão oral efetivo nem caracteriza a exploração dos vários tipos e modalidades de comunicação oral.

PRODUÇÃO ORAL (EXPRESIÓN ORAL)

As propostas de produção oral aparecem quando há o ícone referente a *Hablar*. Há tarefas de interação entre colegas, por meio de conversas informais e diálogos curtos, e atividades que visam a promover a utilização de determinados itens gramaticais na fala e a dar oportunidades para o aluno discutir sobre determinados temas.

Com relação aos poucos gêneros orais explorados, não se observa uma preocupação em se levar o aluno a ampliar seus recursos expressivos. São poucas as oportunidades para o aluno discutir e escolher os registros adequados a cada situação.

GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO

Os conhecimentos linguísticos são explorados na seção *Gramática*. Essa seção é estruturada pela introdução do conteúdo gramatical, geralmente através de quadros sintéticos que fornecem ao aluno – sem levá-lo a qualquer reflexão ou descoberta – as estruturas e as regras gramaticais. Em todos os volumes, esse conhecimento é trabalhado sem articulação direta com o ensino das quatro habilidades. As estruturas linguísticas enfocadas são aplicadas em exercícios estruturais de completar lacunas e de responder perguntas, que se limitam ao nível da sentença e que são, muitas vezes, descontextualizados.

Não há uma seção nem um trabalho específico dedicado ao vocabulário, embora, em algumas atividades, o conteúdo semântico de certas palavras seja explorado.

MANUAL DO PROFESSOR

O Manual do Professor apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica e explica a organização geral dos volumes. Para além das respostas de boa parte das atividades propostas aos alunos, o manual traz algumas informações relevantes para subsidiar o trabalho do professor no uso dos volumes em sala de aula. Há, também, indicação das possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, o que estimula o professor a interagir com os demais profissionais e a continuar investindo em sua própria formação. Além disso, o manual traz sugestões de atividades extras e variadas, que contemplam o desenvolvimento das quatro habilidades.

EM SALA DE AULA

É preciso estar atento ao desenvolvimento de mais capacidades de **compreensão escrita**. As atividades podem ser complementadas com questões de pré-leitura que demandem levantamento de hipótese e ativação de conhecimento prévio. Além disso, é necessária a preocupação com a formação do leitor literário, principalmente considerando a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária.

As propostas de **produção escrita** nem sempre explicitam as condições de produção textual. Caberá, também, ao professor criar oportunidades de vivência da escrita como um processo, que envolve as etapas de planejamento, produção e revisão.

Com relação à **compreensão oral**, é importante que se leve o aluno a observar a forma como os textos refletem as intenções, os objetivos comunicativos, os estados de ânimo e as atitudes dos interlocutores, bem como as consequências

de variações dessa natureza para a comunicação. Isso pode ser feito através de pausas no texto oral para reflexão, projeção, levantamento e checagem de hipótese.

No trabalho com a **produção oral**, é importante explorar os recursos expressivos, estimulando a discussão sobre a importância da escolha dos registros, das variedades de linguagem e do vocabulário adequado a cada situação comunicativa.

Convém dar ao trabalho de análise e reflexão sobre a **gramática** um caráter mais articulado com o uso da língua através das quatro habilidades. É importante que o professor conduza os alunos a um estudo mais reflexivo, de modo a lhes possibilitar a ampliação da capacidade de uso da língua nas diversas situações sociais. É necessário que o professor planeje atividades específicas de **vocabulário**, enfocando níveis linguísticos distintos, e promova discussões em relação à variedade lexical.

Não foram encontrados erros significativos na obra. No entanto, na sua utilização em sala de aula, o professor precisará estar atento para corrigir algumas falhas de impressão e revisão no Livro do Aluno e no Manual do Professor.

SALUDOS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA

24999COL25

Ivan Rodríguez Martín

Editora Ática



VISÃO GERAL

Os quatro volumes desta coleção **organizam-se** em oito unidades temáticas, com quatro propostas de projetos e quatro propostas de revisão dos conteúdos gramaticais e lexicais. Ao final de cada volume, há um glossário, quatro atividades de leitura de textos literários e uma lista de sugestões de livros que podem complementar o trabalho temático de cada unidade.

A **coletânea** contempla, entre outros, textos das esferas literária, jornalística, publicitária e do cotidiano. As atividades de **compreensão escrita** exploram efetivamente a compreensão de textos, principalmente, nos dois últimos volumes, com atividades de leitura que vão além da localização de informação. Há, no entanto, uns poucos exemplos de atividades que resgatam o contexto de produção do texto. As propostas de **produção escrita** contribuem principalmente para o desenvolvimento do tema e de algumas etapas do planejamento do texto. Essas propostas envolvem diferentes gêneros e tipos textuais, mas o trabalho com esses textos não promove a discussão de suas características formais, linguísticas e discursivas. As atividades de **compreensão oral** envolvem compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças); extensiva (compreensão global do texto); e seletiva (identificação de informação específica). As atividades de **produção oral** não são muito variadas, predominando pequenos diálogos e conversas entre colegas. A exploração de **conhecimentos gramaticais** oscila entre a transmissão e a reflexão, enfocando mais as atividades estruturais que as de observação, comparação e análise da língua em uso. O **vocabulário** trabalhado

está relacionado ao tema das unidades. A coleção, principalmente nos volumes 8 e 9, traz atividades e textos que levam o aluno a refletir sobre **diversidade, cidadania e consciência crítica**, o que favorece a construção de um sujeito mais crítico e reflexivo.

O CD de áudio que acompanha o Livro do Aluno e o Manual do Professor apresenta boa qualidade de som e o material traz indicações precisas que facilitam a localização das faixas.

Destacam-se, na coleção, a coletânea de textos literários, o trabalho com os temas transversais, as propostas de projetos a cada duas unidades e a boa qualidade do Manual do Professor.

DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO

Os conteúdos desenvolvidos na obra organizam-se da seguinte forma:

6º ano - Temas e vocabulário: saudações; características físicas, psicológicas e partes do corpo; família; profissões; rotina; escola; comida e hábitos alimentares; hábitos cotidianos; animais, gostos; esportes. **Compreensão escrita:** textos descritivos e informativos; poema; narrativa mítica; conto; fábula; carta; tirinha e declaração dos direitos humanos. **Produção escrita:** textos descritivos; árvore genealógica, receita; história em quadrinhos. **Compreensão oral:** textos descritivos; adivinha; entrevista; pedido; diálogo. **Produção oral:** poema; adivinha; entrevista; conversa. **Gramática:** *presente de indicativo*; artigos; gênero e número; possessivos; comparações; preposições; verbo *gustar*; *muy* e *mucho*; números cardinais e ordinais; *gerundio y perífrasis de gerundio*.

7º ano - Temas e vocabulário: casa; cômodos; móveis; utensílios; localização; bairro; meios de transporte; países; problemas sociais; meio-ambiente; futuro; signos do zodíaco; viagens; pratos típicos. **Compreensão escrita:** textos descritivos, informativos e instrucionais; poema; conto; tirinha; artigo. **Produção escrita:** textos descritivos e argumentativos; mapa; cartaz; guia de viagem. **Compreensão oral:** textos descritivos; aula; previsão do futuro; pedido; conversa telefônica; diálogo. **Produção oral:** questionário; conversa. **Gramática:** verbos de localização; *futuro de indicativo*; *perífrasis de futuro*; *futuro imperfecto*; *condicional*; *imperativo*; pronomes de tratamento (*tú*, *vos* e *usted*); pronomes possessivos e demonstrativos; diminutivo e aumentativo; palavras heterotônicas e heterossemânticas.

8º ano - Temas e vocabulário: família; antepassados; migração; personagens históricos; invenções; biografias; preconceito; características físicas e psicológicas; comunicação escrita. **Compreensão escrita:** textos informativos e de opinião;

poema; conto; microrrelato; diário; biografia; letra de canção; notícia; paródia; tirinha. **Produção escrita:** textos narrativos e biográficos; história; paródia; textos para a confecção de um almanaque. **Compreensão oral:** textos instrucionais; jogo de tabuleiro; entrevista; diálogo. **Produção oral:** jogo de conhecimento; diálogo; conversa. **Gramática:** *pretéritos perfecto, imperfecto, pluscuamperfecto e indefinido*; comparação; expressões temporais; diferença entre /b/ e /v/ e /g/ e /j/; discurso direto e indireto; pronome complemento direto; colocação pronominal; preposições.

9º ano - Temas e vocabulário: diversão; profissões; problemas sociais; idosos; jovens; hábitos saudáveis; alimentos; expressões idiomáticas; culturas hispano-americana e espanhola; línguas faladas na Espanha. **Compreensão escrita:** textos informativos; letra de canção; poema; conto; reportagem; anúncio; teste vocacional; história em quadrinhos; tirinha; verbete; pintura em tela. **Produção escrita:** textos de opinião; cartaz; guia; biografia. **Compreensão oral:** entrevista; pesquisa de opinião; plano de viagem; diálogo. **Produção oral:** diálogo; expressão de opinião. **Gramática:** *presente de subjuntivo*; conjunções coordenativas e subordinativas; *imperativo*; pronomes relativos.

ANÁLISE DA OBRA

COMPREENSÃO ESCRITA (LECTURA)

A leitura é trabalhada em três seções. Na seção *Así lo dices*, em todos os volumes, exploram-se, basicamente, a partir de pequenos textos, as capacidades de compreensão global, localização e cópia de informação. Nas seções *Lee y reacciona* e *Así se expresa la gente* (esta, existente nos volumes 8 e 9), exploram-se, ainda, a comparação de informações, a produção de inferência, a identificação do sentido de palavras e expressões pelo contexto, a identificação de relações entre textos de um mesmo tema e a reflexão sobre a tradução de letras de canções e poemas – “Brejo da Cruz”, de Chico Buarque, e “O tempo não para”, de Cazusa; “José”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Todas as cartas de amor são ridículas”, de Fernando Pessoa. No volume 8, o texto literário é explorado a partir dos efeitos de sentido das palavras, não ficando restrito a aspectos linguísticos, o que significa considerar a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária. A coleção oferece, ainda, em uma seção intitulada *Actividades de Lectura*, textos literários de escritores espanhóis e hispano-americanos.

Em cada uma das unidades, os alunos leem o texto para, depois, responderem a três perguntas, em média, sobre o conteúdo abordado. Não há atividades específicas de pré-leitura que acionem os conhecimentos prévios sobre o assunto ou que levem o aluno a levantar hipóteses sobre os temas.

PRODUÇÃO ESCRITA (ESCRITURA)

A tarefa de escrita é explorada na seção *Proyectos*, que aparece ao final das unidades ímpares de todos os volumes. Em alguns momentos, ela envolve a produção de livros com os textos dos alunos. As propostas trazem definições claras dos objetivos de escrita e apresentam subsídios para a construção do tema a ser desenvolvido no texto. Em algumas propostas, há definições de *para quem* o aluno vai escrever e *onde* o texto vai circular. Além dessa seção, há propostas de produção de pequenos textos, ao final das seções *Así lo dices* e *Lee y reacciona*.

Embora haja diversidade de gêneros e tipos textuais nas propostas de produção, a forma composicional dos mesmos não é explorada ao longo dos volumes. Não se verificaram, também, atividades de revisão dos textos produzidos.

COMPREENSÃO ORAL (ESCUCHA)

O trabalho de compreensão oral é feito, basicamente, na seção *Charla*, em que aparecem gêneros orais distintos, embora se privilegiem conversas entre amigos e/ou familiares sobre o tema da unidade. Normalmente, são propostas duas atividades que envolvem compreensão intensiva, extensiva, e seletiva.

Todos os textos das seções *Actividades de Lectura* e *Así se dice* estão reproduzidos no CD de áudio, apesar de não haver trabalho específico de compreensão oral nessas duas seções, que são, basicamente, de leitura.

Existem poucas atividades que levam o aluno a observar a forma como os textos refletem as intenções, os objetivos comunicativos, os estados de ânimo e as atitudes dos interlocutores, bem como as consequências dessas variações para a comunicação.

PRODUÇÃO ORAL (EXPRESIÓN ORAL)

As propostas de produção oral aparecem, normalmente, ao final da seção *Charla*, onde dividem espaço com as propostas de compreensão oral. Resumem-se a breves discussões sobre os temas dos textos orais. Em algumas unidades, as atividades de produção oral aparecem também ao final das atividades da seção *Lee y reacciona*, em que os alunos discutem brevemente sobre o assunto do texto explorado na leitura. Também nos projetos, há discussões sugeridas como preparação para a escrita. Não há grande variação nos tipos de atividades de desenvolvimento da fala. Predominam as tarefas de interação entre colegas por meio de conversas e diálogos curtos e de expressão de opinião sobre temas em destaque.

GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO

Os conhecimentos linguísticos são trabalhados na seção *Cómo se usa* e nas atividades de revisão da seção *Repaso*. Nos volumes 6 e 7, não se privilegia a abordagem reflexiva do ensino da gramática, pois as atividades são estruturais, do tipo 'completar lacunas em textos' ou 'relacionar frases' fora de contextos de uso. Já nos volumes 8 e 9, as atividades são mais reflexivas, porém, os elementos linguísticos ainda não são explorados nos textos orais e escritos de maneira sistemática.

Em todas as unidades, o léxico trabalhado está relacionado ao tema em discussão e é explorado, principalmente, nos volumes 8 e 9, a partir de atividades de tradução e de sinonímia e antonímia nos textos escritos. Nas atividades de tradução de poemas e letras de canção, há um enfoque na escolha da palavra a partir dos seus efeitos de sentido e da sua sonoridade.

MANUAL DO PROFESSOR

O Manual do Professor é composto de duas partes. A primeira reproduz o Livro do Aluno e traz respostas aos exercícios, assim como orientações quanto aos objetivos e encaminhamentos das atividades. A segunda inclui textos comuns aos quatro volumes sobre os pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica e as características, objetivos e habilidades de cada uma das seções que compõem os livros. Além disso, o manual indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola e sugere atividades extras e variadas voltadas para as quatro habilidades. Isso estimula o professor a interagir com os demais profissionais e a continuar investindo em sua própria aprendizagem. Portanto, a utilização do manual é fundamental para o melhor aproveitamento da coleção.

EM SALA DE AULA

As atividades de **compreensão escrita** podem ser complementadas com questões de pré-leitura que demandem levantamento de hipótese e ativação de conhecimento prévio. É importante, também, que o professor dê mais ênfase ao trabalho com as características dos gêneros e tipos textuais e com o contexto de produção dos textos.

Nas propostas de **produção escrita**, é aconselhável dedicar maior cuidado à linguagem a ser usada nos textos (quanto ao vocabulário, ao emprego de recursos coesivos, ao grau de formalidade, por exemplo). O mesmo cuidado deve ser dedicado às etapas de revisão e reescrita, bem como à forma composicional dos gêneros em estudo.

As propostas de **compreensão oral** precisam incluir atividades que promovam a reflexão sobre as intenções, os objetivos comunicativos, os estados de ânimo

e as atitudes dos interlocutores, bem como as consequências de variações dessa natureza para a comunicação. Isso pode ser feito mediante o uso de pausas no texto oral para reflexão, projeção, levantamento e checagem de hipótese.

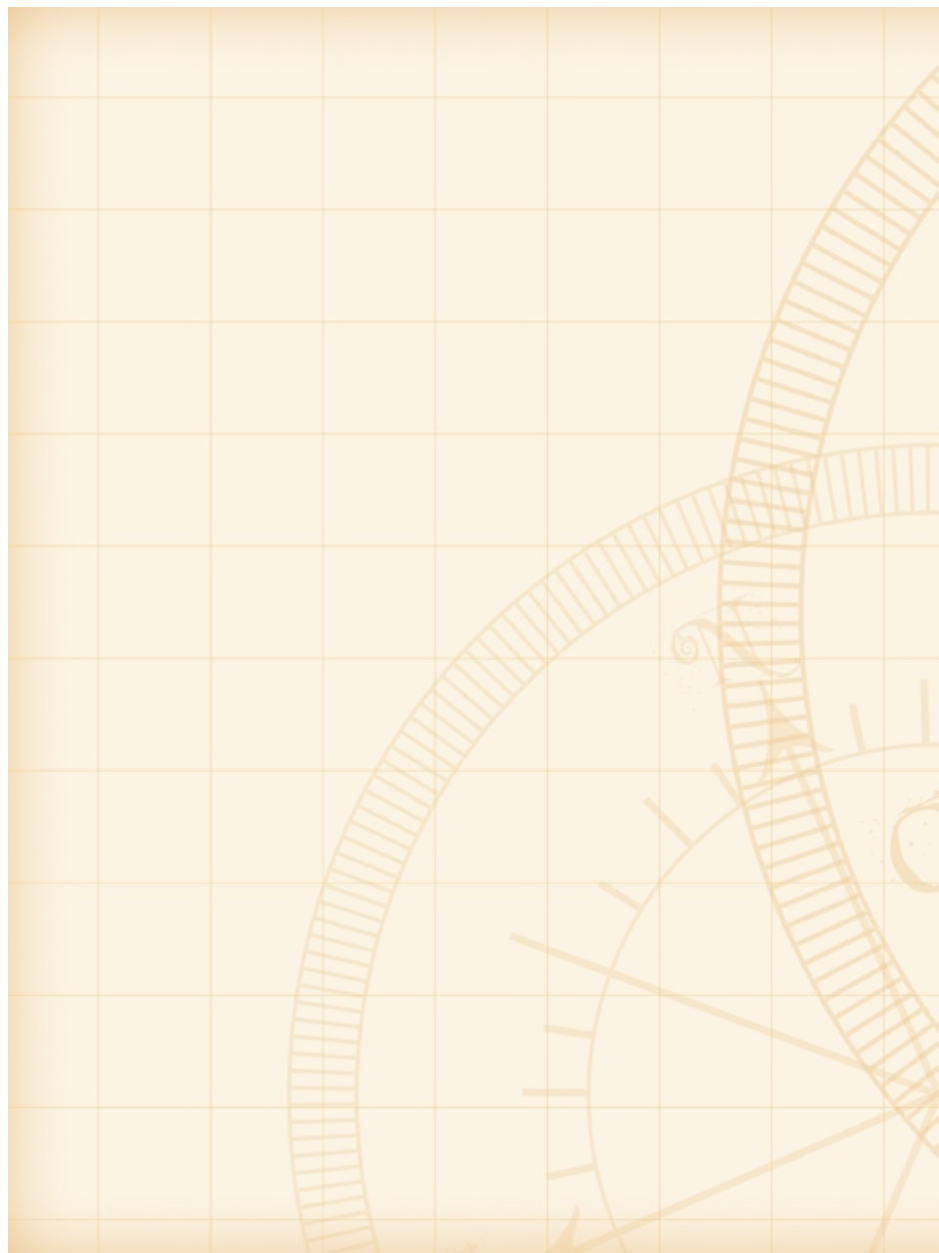
É importante ampliar as possibilidades de trabalho com a **produção oral**, no que se refere ao desenvolvimento da consciência das especificidades do registro oral e da proficiência em outros gêneros orais de interesse pedagógico, tais como debate, apresentação de trabalho, dramatizações, entrevistas. O professor deverá criar, ainda, oportunidades para o aluno discutir e escolher os registros, as variedades de linguagem e os itens lexicais adequados a cada situação comunicativa.

No trabalho com a **gramática**, nos volumes 6 e 7, é importante que o professor conduza os alunos a um estudo mais reflexivo, de modo a possibilitar-lhes a ampliação da capacidade de uso da língua nas diversas situações sociais. No trabalho com o **vocabulário**, é necessário que o professor complemente as discussões em relação à variedade lexical.

Não foram encontrados erros significativos na obra. No entanto, na sua utilização em sala de aula, o professor precisará estar atento para corrigir algumas falhas de impressão e revisão no Livro do Aluno e no Manual do Professor.

The background features a light beige grid overlaid with a faint, golden compass rose. The compass rose has several lines radiating from a central point, with some lines ending in arrowheads. There are also decorative flourishes and stylized letters, such as a large 'S' at the bottom right and a 'W' at the top left, scattered across the grid.

RESENHAS DE INGLÊS



KEEP IN MIND

24917COL33

Elizabeth Young Chin
Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob

Editora Scipione



VISÃO GERAL

A coleção **organiza-se** em unidades temáticas (volumes 6 e 7, dezesseis unidades e volumes 8 e 9, doze). Cada unidade inclui um projeto e uma seção adicional que contém, na maioria das vezes, uma atividade lúdica. A cada duas unidades, há uma de revisão. Ao final de cada volume, há uma proposta de trabalho de leitura literária com um conto e um apêndice, que inclui unidades temáticas extras, um glossário, sínteses do conteúdo gramatical e uma lista das faixas do CD. No apêndice dos volumes 8 e 9, há, ainda, um *workbook* e uma lista com verbos irregulares.

A **coletânea** apresenta textos de diferentes esferas, como jornalística, literária e do cotidiano. A **compreensão escrita** é trabalhada em atividades que exploram diferentes estratégias de compreensão de textos - tais como ativação de conhecimento prévio, compreensão global do texto e produção de inferência - e contribuem para a formação do leitor reflexivo e crítico. Os textos literários recebem tratamento apropriado. Na **produção escrita**, as etapas de produção são contempladas, em especial a do planejamento, e, em geral, a situação comunicativa é orientada. O trato da **compreensão oral** visa ao desenvolvimento de capacidades variadas, tais como compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), seletiva (identificação de informação específica) e extensiva (compreensão global). Em relação à **produção oral**, são contempladas funções comunicativas diversas, que envolvem diferentes estratégias verbais e não verbais de comunicação. O trabalho com a **gramática** está integrado ao

ensino das quatro habilidades e contempla análise e descoberta. A coleção propõe atividades de vocabulário, tanto nos projetos, quanto ao longo das unidades, que exploram o contexto de ocorrência dos itens lexicais. São várias as atividades que permitem a reflexão sobre **diversidade, cidadania e consciência crítica**.

O CD apresenta boa qualidade de som e traz indicações claras de como localizar o texto ou a atividade correspondente no Livro do Aluno, ao final do qual, encontram-se as indicações das faixas do CD, detalhadas por unidade.

Destacam-se pela boa qualidade: o Manual do Professor; o trabalho com o texto literário autêntico, em todos os volumes; o trabalho com os temas transversais; o apêndice do Livro do Aluno, que inclui um livro de atividades, unidades temáticas interdisciplinares, síntese da gramática apresentada no livro e uma leitura extra; a seção *Food for thought*, com atividades reflexivas e críticas.

DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO

Os conteúdos desenvolvidos nas unidades organizam-se da seguinte forma:

6º ano – Temas e vocabulário: cumprimentos; identidade; relações pessoais; e familiares; alfabeto; esportes; países, nacionalidades; objetos pessoais; cores; idades; profissões; rotina; reciclagem; disciplinas e materiais escolares; sala de aula; vestuário; festas; meses do ano; dias da semana; numerais ordinais; consciência do outro; diversidade cultural; ética; saúde. **Compreensão escrita:** apresentação; carta informal; *emoticons*; carta enigmática; *fact file*; *e-mail*; tirinha; dicionário; recado; envelope e formulário eletrônicos; rótulos; cartum; gráfico; mapa; anúncio; cartaz; vitrine; calendário; cartão de aniversário; anúncio de evento; convite; conto. **Produção escrita:** carta informal; carta enigmática; *e-mail*; jogo da forca; boletim de notícias; rótulos; formulário eletrônico; mapa de palavras; convite; cartaz; cartão de aniversário. **Compreensão oral:** apresentação; cumprimentos; entrevista; diálogo; envelope; fazer, aceitar e recusar sugestões; pedido de empréstimo; anúncio. **Produção oral:** apresentação; entrevista; anúncio de rádio; jogo de vocabulário; diálogo informal; envelope; fazer, aceitar e recusar sugestões; informar(-se) sobre a localização de objetos. **Gramática:** *to be*; perguntas *yes/no* e *wh-*; pronomes pessoais; possessivos e demonstrativos; genitivo; preposições de lugar e tempo.

7º ano – Temas e vocabulário: nacionalidades e línguas; instalações escolares; habilidades; talentos; programação de TV; comida; rotinas; características físicas; amizade; ocupações e locais de trabalho; lazer; *halloween*; cenas do cotidiano; partes da casa e tarefas domésticas; habilidades artísticas; instrumentos musicais; música e filme. **Compreensão escrita:** regulamento da sala de aula; mapa; planta baixa de edifício; piada; cardápio; instruções; cartum; folheto; ficha de

inscrição; programação de TV; tirinha; artigo de divulgação científica; capa de livro; anúncio de emprego; cartaz; poema; receita; capa de CD; pintura em tela; conto. **Produção escrita:** guia turístico; folheto; instruções; ficha de inscrição; argumentação; bilhete; lista de compras; descrição física. **Compreensão oral:** diálogo; apresentação oral; chamada de programação de TV; pedido em restaurante e à recepção de hotel; entrevista; descrição física; compra em livraria; campanha publicitária; receita; exposição em sala de aula; pedido de ajuda. **Produção oral:** descrição de espaços; convite; dar, aceitar e recusar sugestões; descrição de pessoas; enquete; discutir lista de compras; pedir, aceitar e negar ajuda. **Gramática:** *present of to be; there to be; can; present simple e continuous*; perguntas *yes/no* e *wh-*; adjetivos e pronomes possessivos; artigos; adjetivos; substantivos contáveis e incontáveis; pronomes retos e oblíquos; advérbios de tempo; verbos de ação.

8º ano – Temas e vocabulário: cidade; vizinhança; *fast food*; refeições e nutrição; planos; comemorações; cidades e problemas urbanos; estações do ano e condições climáticas; amigos de escola e inclusão; traços de personalidade; profissões; biografias; final de semana; felicidade; problemas de saúde; partes do corpo; atividades físicas; meio ambiente; trabalho; consciência cultural e social e cidadania. **Compreensão escrita:** placa; diálogo; mapa; envelope; artigo de revista *online*; tabela de informações nutricionais; cardápio; *slogan*; receita; panfleto; cartum; *e-mail*; acróstico; verbete; manchete de jornal; quadro de previsão do tempo; adivinha; quadrinha; cartaz; depoimento; biografia; conto. **Produção escrita:** bilhete; cardápio; receita; *e-mail*; artigo para *internet*; descrição e comparação; verbete. **Compreensão oral:** conversa informal; pedido em lanchonete; programa e anúncio de rádio; aviso; entrevista; previsão do tempo; *quiz show*. **Produção oral:** solicitar e fornecer endereços; fazer pedido em restaurante; descrever e comparar lugares; discutir preferências; opinar e argumentar; oferecer, aceitar e recusar sugestões, convites e objetos; entrevista; jogo da velha; *quiz show*. **Gramática:** *imperative; there to be; would; going to; past simple of to be; gerund e infinitive* como complemento verbal; *how much* e *how many*; adjetivos comparativos; pronomes retos e oblíquos.

9º ano – Temas e vocabulário: férias; viagens e turismo; fases da vida; acidentes e ferimentos; diversão e parques temáticos; geografia e meio ambiente; vida selvagem e preservação; regras e regulamentos sociais; organização e limpeza; uso do telefone; consumismo; experiências e problemas de adolescentes; educação, planos para o futuro e carreira; amor e namoro; planeta água e consciência ambiental; consumo responsável; desigualdade social; experiências da adolescência. **Compreensão escrita:** anúncio turístico e artigo de *internet*; *quiz*; narrativa; texto publicitário; diálogo; gráficos; descrição; *homepage*; regulamento; manual de boas maneiras; fábula; cartum; catálogo *online*; cartaz; descrição de curso técnico; conto literário; epigrafe. **Produção escrita:** *e-mail*; biografia; mensagem *SMS*; fórum; descrição; panfleto; bilhete;

mensagem telefônica; anúncio. **Compreensão oral:** exposição; anúncio de TV; diálogo; conversa na agência de turismo; documentário; apresentação de um guia de zoológico; mensagem telefônica; conversa com vendedor. **Produção oral:** discutir preferências; argumentar; jogo da velha; *quiz*; bingo; perguntar e dar informações sobre regras e regulamentos; fazer, aceitar ou recusar pedidos; negociar favores; telefonemas; mensagens telefônicas; dar recados; conversa com vendedor; discutir experiências e problemas. **Gramática:** expressões temporais; *past continuous* e *simple*; pronomes reflexivos; perguntas *yes/no* e *wh-*; *past of there to be* e quantificadores; superlativo; complementos para verbo + *that/if/whether*; pronomes e orações relativas; discurso direto e indireto; expressões de obrigação, permissão, promessa e solicitação; respostas curtas; *first condicional*; vozes ativa e passiva; *present perfect simple*; expressões de certeza, probabilidade e impossibilidade.

ANÁLISE DA OBRA

COMPREENSÃO ESCRITA (READING)

A compreensão escrita é tratada nas seções *Get in the mood*, *Presentation* e *Let's read*. Diferentes linguagens, gêneros e tipos textuais são efetivamente trabalhados em atividades que incluem pré e pós-leitura e o desenvolvimento de várias estratégias. Os mecanismos de coesão e coerência são, por vezes, enfocados. Além disso, alunos e professores são estimulados a buscar textos e informações fora do livro didático.

Nos volumes 8 e 9, exploram-se mais capacidades de leitura. A seção *Let's read* passa a incluir, na maioria das vezes, uma atividade denominada *Discuss with your classmates*, na qual o aluno estabelece uma relação entre a leitura e sua experiência de vida, de forma reflexiva e crítica. Essa seção contribui para a formação integral do aluno e sua participação social.

Os textos literários contribuem para estimular o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte, especialmente no apêndice, onde um texto integral do gênero conto é explorado para além do ensino de temas gramaticais. Enfocam-se a explicitação das metáforas, o final imprevisto, a dubiedade das personagens etc.

PRODUÇÃO ESCRITA (WRITING)

Na seção *Let's Write*, as propostas, em geral, tratam a escrita como um processo que envolve diferentes etapas. Nos volumes 6 e 7, as atividades limitam-se, basicamente, à produção de sentenças e, nos volumes 8 e 9, tornam-se menos controladas e são bem orientadas quanto ao planejamento, havendo, quase sempre, modelos do gênero a ser produzido. Dependendo do gênero abordado, há um trabalho interativo com o produto da escrita. Especialmente no

volume 9, leitura e escrita estão bastante integradas e exploram as características sociodiscursivas dos gêneros abordados.

COMPREENSÃO ORAL (LISTENING)

As atividades de compreensão oral aparecem, principalmente, na seção *Let's Listen* e visam ao desenvolvimento de capacidades variadas, tais como compreensão intensiva, seletiva e extensiva.

Os CDs de áudio trazem os textos da seção *Let's Listen* e também alguns textos das seções *Presentation* e *Focus on vocabulary*, além dos textos literários dos Apêndices.

PRODUÇÃO ORAL (SPEAKING)

As atividades de produção oral são trabalhadas na seção *Let's talk*, contemplam funções comunicativas diversas e oferecem oportunidades ao aluno de utilizar diferentes estratégias verbais e não verbais de comunicação. Ao longo dos volumes, essas atividades apresentam um nível gradual de complexidade.

GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO

Os conteúdos linguísticos são trabalhados nas seções *Focus on grammar* e *Let's practice*. Em *Focus on grammar*, a exploração da gramática envolve transmissão e reflexão. Normalmente, são expostos quadros que trazem a estrutura do conteúdo gramatical em questão. Na seção *Let's practice*, as atividades de gramática estão sempre integradas àquelas que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades, permitindo ao aluno praticar, com adequação, as estruturas linguísticas enfocadas.

O trabalho com o vocabulário é feito em diversas seções. Em *Presentation*, o léxico relaciona-se ao tema da unidade; em *Focus on vocabulary*, os alunos podem associar os significados das palavras a imagens, ouvi-las e repeti-las a partir do CD, além de utilizar o vocabulário em exercícios articulados com o tema da unidade; na seção *Let's Practice*, existem exercícios que integram o vocabulário da unidade ao uso da gramática.

A coleção oferece várias oportunidades para o aluno organizar e expandir seu conhecimento lexical, por meio de atividades específicas e do desenvolvimento de projetos. Há, também, sugestões de trabalhos com glossário e dicionários.

MANUAL DO PROFESSOR

O Manual do Professor descreve a organização geral da coleção tanto no conjunto dos volumes, quanto na estruturação interna de cada um deles. Há

orientações para o trabalho com cada uma das seções da unidade e sugestões de respostas, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas. Além disso, o manual remete ao trabalho interdisciplinar nas unidades temáticas, bem como fornece informações culturais e atividades complementares. Há algumas sugestões bibliográficas e webgráficas que contribuem para o desenvolvimento dos aspectos linguístico-comunicativo, cultural e pedagógico, e há, ainda, um texto adicional sobre a prática de leitura.

EM SALA DE AULA

As propostas de **produção escrita** precisam ser orientadas no sentido de fornecer informações sobre os aspectos linguísticos a serem observados. Nos volumes 6 e 7, o professor deverá complementá-las com as etapas de produção e instruções para reformulação do texto produzido.

Em relação à **compreensão oral**, o aluno deve ser levado a observar a forma como os textos refletem as intenções, os objetivos comunicativos, os estados de ânimo e as atitudes dos interlocutores, bem como as consequências de variações dessa natureza para a comunicação. Um dos procedimentos que pode favorecer esse trabalho é o de pausar o CD para possibilitar reflexão, projeção, levantamento e checagem de hipótese.

Nas atividades de **produção oral**, convém que o professor oriente os alunos para conhecerem outras variedades da língua inglesa.

No trabalho com a **gramática**, é conveniente conduzir os alunos a um estudo mais reflexivo da língua.

Não foram encontrados erros significativos na obra. No entanto, na sua utilização em sala de aula, o professor precisará estar atento para corrigir algumas falhas de impressão e revisão no Livro do Aluno e no Manual do Professor.

LINKS – ENGLISH FOR TEENS

24925COL33

Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques
Denise Machado dos Santos

Editora Ática



VISÃO GERAL

A coleção **organiza-se** em unidades temáticas e todos os volumes possuem 10 unidades cada. Ao final de cada volume, há um glossário e um *workbook*, com atividades de gramática e de vocabulário e com um quadro para autoavaliação da aprendizagem. Há, também, uma lista com sugestões de leituras extras; a maioria dessas leituras, entretanto, é de textos em português.

A **coletânea** apresenta, principalmente, textos produzidos para fins pedagógicos que buscam ser semelhantes a textos de diferentes esferas de atividade social (cotidiana, jornalística, científica, entre outras). Em geral, as atividades de **compreensão escrita** trabalham capacidades que vão além da simples localização de informações, tais como ativação de conhecimento prévio e levantamento de hipótese. Porém, são poucos os exemplos de atividades que trabalham as especificidades do texto literário. As propostas de **produção escrita** apresentam diversidade de gêneros e tipos textuais e modelos que os alunos devem seguir. Porém, as condições de produção e as etapas de planejamento da escrita não são contempladas. As atividades de **compreensão oral** exploram um limitado número de gêneros orais, em atividades que, na maioria das vezes, envolvem a compreensão de palavras e de informações específicas e globais do texto. As atividades de **produção oral** não são muito variadas, predominam pequenos diálogos e discussões com os colegas. As atividades de **gramática**, principalmente nos volumes 8 e 9, procuram levar o aluno a descobrir as regras gramaticais enfocadas nas unidades. O trabalho com o **vocabulário**

é contextualizado no âmbito das unidades. Em algumas questões presentes na seção *Let's Stop and Think!*, os alunos poderão refletir sobre **diversidade, cidadania e consciência crítica**.

O CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no Livro do Aluno e no Manual do Professor, indicações precisas que facilitam a localização das faixas.

Destacam-se, na coleção, as seções *Let's Stop and Think*, com perguntas reflexivas; e *Let's play*, com atividades lúdicas de vários tipos.

DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO

Os conteúdos desenvolvidos na obra organizam-se da seguinte forma:

6º ano – Temas e vocabulário: informações pessoais; cores; formas geométricas; inglês do cotidiano; números; sala de aula e escola; alfabeto; família; profissões; trabalho comunitário; estados emocionais; frutas, nutrientes; celebridades; países; nacionalidades; locais na cidade; cômodos da casa; dados sobre o Brasil; móveis; contribuição para a coletividade; instrumentos musicais. **Compreensão escrita:** páginas da *internet*; jogo de vocabulário; elementos da escola; árvore genealógica; entrevista; tabela nutricional; *fact file*; folheto turístico; mapa; *e-mail*; letra de música. **Produção escrita:** cartaz; horário escolar; álbum de família; caça-palavras; descrição de pessoas; cartão postal. **Compreensão oral:** apresentação; instruções da sala de aula; diálogo; exposição; descrição de cidade. **Produção oral:** jogo da velha; diálogo; bingo; jogo da força; aceitar e recusar um oferecimento; manifestar empatia; cumprimentar e apresentar-se; concordar; expressar desconhecimento ou ruído na conversação. **Gramática:** *imperative*; pronomes pessoais retos; *present of to be*; demonstrativos *this* e *that*; adjetivos; plural de substantivos regulares; adjetivos possessivos; preposições de lugar; *present of there to be*; *can* expressando habilidade; quantificador *how many*; plurais de substantivos irregulares; verbos de ação.

7º ano – Temas e vocabulário: informações pessoais; habilidades; preferências; partes do corpo; esportes; alimentos; dias da semana; lazer; celebrações culturais; datas comemorativas; meses; vestuário; rotina; transportes; horas; uso do computador; segurança na *internet*; animais; espécies em extinção; moeda nacional e estrangeira; números; lugares na cidade. **Compreensão escrita:** página de *internet*; *blog*; cartaz; etiqueta de avaliação de *video games*; questionário; mímica; carta; anúncio de concurso na *internet*; *quiz*. **Produção escrita:** descrição pessoal; descrição de um esporte; cartaz; colagem; lista; previsão de futuro; vizinhança; *quiz*. **Compreensão oral:** apresentação; expressão de opinião; diálogo; monólogo; relato de pesquisa de opinião; descrição. **Produção oral:** diálogo; preferências pessoais; mímica; hábitos; descrição de cenas; pedir e dar ajuda, justificar recusa em ajudar; expressar

incerteza; expressar opinião; informar(-se) sobre preços. **Gramática:** *present simple of to have*; o caso possessivo; *whose*; demonstrativos *these* e *those*; *present continuous*; perguntas *wh-*; quantificador *how much*; preposições de lugar, verbos de ação, adjetivos; advérbios de tempo.

8º ano – Temas e vocabulário: celebrações locais e globais; excursões; programação de TV e hábitos de audiência; arte; culinária e produção de alimentos; origem de nomes; cidades famosas; personalidades ilustres; música; problemas da adolescência; personalidade. **Compreensão escrita:** artigo de revista; *chat*; regras de jogo; conversa; caça-palavra; receita; cartaz; charada; carta do leitor; uso de informação não verbal. **Produção escrita:** colagem; parágrafo; carta enigmática; perguntas para entrevista; cartaz; resenha de CD. **Compreensão oral:** exposição; conversa; fala de professor; monólogo; história; entrevista; programa de rádio; fazer previsões. **Produção oral:** diálogo; instruções para jogos; jogo; expressar decisões e opiniões; dar e receber instruções; pedir esclarecimento; expressar sentimentos. **Gramática:** antônimos; homógrafos; *future with present progressive*; contraste entre *present simple* e *continuous*; adjetivos possessivos; *future with be going to*; *past simple of to be*; *past of there to be*; *past simple*; advérbios de modo; *phrasal verbs*.

9º ano - Temas e vocabulário: profissões, habilidades e competências, preferências; contexto escolar; o mundo da moda; novidades tecnológicas; variedades americana e britânica do inglês; cuidado com o planeta; patrimônios culturais, históricos e naturais da humanidade; ‘voz e expressão’ do jovem; palavras facilmente confundidas; um mundo melhor; relacionamentos pessoais na adolescência; comunicação verbal e não verbal; talentos juvenis; *collocations* de verbos e seus complementos. **Compreensão escrita:** entrevista; ficha; anúncio de jornal; tabela; *quiz*; história; mensagem enigmática; conversa formal; verbete; tirinha; *blog*; poema; fórum de *internet*; cartão; diário; roteiro de teatro; resenha; regras de jogo; citação. **Produção escrita:** ficha; texto de camiseta; fórum de *internet*; *quiz*; aviso; *banner*; cartão; resenha. **Compreensão oral:** conversa informal; exposição; discurso de sala de aula; programa de rádio; discurso político. **Produção oral:** entrevista; diálogo; checar significado de uma palavra; justificar opiniões; falar sobre sentimentos. **Gramática:** homônimos; homófonos; palavras interrogativas com *wh-*; *past continuous*; adjetivos comparativos e superlativos; substantivos contáveis e incontáveis; *can/could*; *may/might*; *future with will*; *have to*; *should* e *must*; adjetivos; pronomes e advérbios relativos, *phrasal verbs*.

ANÁLISE DA OBRA

COMPREENSÃO ESCRITA (READING)

As atividades de compreensão escrita são trabalhadas na seção *Let’s Read*, com textos que introduzem o tema a ser discutido. Os textos utilizados nas atividades

de leitura são, em sua maioria, elaborados especificamente para fins didáticos. Apesar de haver um empenho em caracterizar esses textos como pertencentes a gêneros, tipos e suportes midiáticos variados, raramente proporcionam ao aluno oportunidades de usar a língua de forma contextualizada ou de aprender sobre os modos de ler constitutivos dos gêneros específicos.

De maneira geral, são propostas três questões em média para cada texto. As capacidades de leitura exploradas são variadas – ativação de conhecimento prévio, levantamento de hipótese, compreensão global do texto, localização de informação, compreensão significado de palavra, identificação do gênero e tipo textual em análise – mas não aparecem de forma sistemática em cada unidade.

É importante ressaltar que há poucos textos literários na coleção e o seu tratamento é o mesmo dedicado aos de outras esferas de atividade social, o que acaba por desconsiderar suas especificidades – os jogos de palavras, a linguagem figurada, a sonoridade, entre outros.

PRODUÇÃO ESCRITA (WRITING)

As atividades de produção escrita encontram-se na seção *Let's Write*. Há propostas de escrita de diferentes gêneros e tipos textuais, entretanto, o aluno apenas segue modelos sem haver orientação quanto à linguagem do texto a ser produzido ou quanto à definição dos objetivos de escrita. Além disso, não há atividades que proponham a releitura do texto produzido e sua revisão.

COMPREENSÃO ORAL (LISTENING)

As atividades de compreensão oral encontram-se na seção *Let's Listen!* e, na maioria das vezes, exigem a compreensão de um pequeno texto oral para a realização de tarefas simples, tais como preencher lacunas, associar informações e identificar falantes. Nesta seção, predominam diálogos ou monólogos produzidos para fins pedagógicos.

PRODUÇÃO ORAL (SPEAKING)

As atividades de produção oral aparecem na seção *Let's Speak!*. O gênero mais trabalhado nessas atividades é o diálogo, geralmente entre amigos. Em alguns casos, há incentivo à encenação ou à apresentação de alguma poesia ou peça teatral.

GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO

Trabalhados nas seções *Grammar in Action* e *Grammar Notes*, os tópicos gramaticais são sempre articulados aos temas das unidades. Na seção *Grammar*

in Action, o tópico focado é contextualizado por meio de textos criados para fins pedagógicos. A seção *Grammar Notes* apresenta alguns exercícios para o aluno completar informações referentes às regras gramaticais exploradas.

O vocabulário é trabalhado na seção *Words in Action*, em que se encontram exercícios para o uso de itens lexicais relacionados aos temas das unidades. Na seção *Let's play!*, há algumas atividades com vocabulário. Tanto os conteúdos gramaticais quanto o vocabulário poderão ser revistos nas atividades propostas no apêndice.

MANUAL DO PROFESSOR

O Manual do Professor explicita os pressupostos teórico-metodológicos adotados pela coleção e descreve a estrutura e a organização tanto da obra quanto das unidades, discutindo o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados. No manual, são apresentadas informações culturais e insumos linguísticos que contribuem para a expansão do conhecimento do professor.

EM SALA DE AULA

Relativamente à **compreensão escrita**, as questões propostas não resgatam o contexto de produção dos textos, isto é, não são dadas ao aluno informações sobre o autor, o suporte (jornal, revista, etc.) e os locais de circulação do texto. A coleção não dá um tratamento específico ao texto literário. Por isso, o professor precisa completar as atividades de leitura com a exploração dos recursos expressivos que caracterizam o trabalho literário.

No que se refere à **produção escrita**, o professor deve prover atividades que, de fato, reflitam a diversidade de gêneros e tipos textuais, bem como a visão da escrita como um processo que inclui as etapas de pré e pós-escrita. Além disso, é aconselhável dedicar maior cuidado à revisão, à reescrita, à forma composicional dos gêneros textuais em estudo e à linguagem a ser usada nos textos (quanto ao vocabulário, ao emprego de recursos coesivos, ao grau de formalidade, por exemplo).

No trabalho com a **compreensão oral**, cabe ao professor a tarefa de levar o aluno a observar a forma como os textos refletem as intenções, os objetivos comunicativos, os estados de ânimo e as atitudes dos interlocutores, bem como as consequências de variações dessa natureza para a comunicação. Um procedimento que pode favorecer esse trabalho é o de pausar o CD para possibilitar reflexão, projeção, levantamento e checagem de hipótese.

Com referência à **produção oral**, deve-se proporcionar aos alunos oportunidades de se expressarem por meio de atividades menos controladas.

Convém dar ao trabalho com a **gramática** um caráter mais articulado com o uso da língua através das quatro habilidades. Com relação ao **vocabulário**, o aluno pode ser estimulado a utilizar estratégias de expansão e organização de seu conhecimento lexical.

Não foram encontrados erros significativos na obra. No entanto, na sua utilização em sala de aula, o professor precisará estar atento para corrigir algumas falhas de impressão e revisão no Livro do Aluno e no Manual do Professor.

