



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília  
*Campus* Riacho Fundo  
Letras - Inglês (Licenciatura)

EDUARDO RIBEIRO DA SILVA

**O USO DA CULTURA LOCAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA  
COMO FERRAMENTA DE ENSINO**

Brasília  
2025

EDUARDO RIBEIRO DA SILVA

**O USO DA CULTURA LOCAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA  
COMO FERRAMENTA DE ENSINO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras - Inglês.

Orientador: Prof. Dr. José Messias Eiterer Souza

Brasília  
2025

EDUARDO RIBEIRO DA SILVA

**O USO DA CULTURA LOCAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA  
COMO FERRAMENTA DE ENSINO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras - Inglês.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Messias Eiterer Souza - Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Silvia Marcela de Oliveira Magalhães

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Bruna Lourenção Zocaratto

Brasília  
2025

## RESUMO

DA SILVA, Eduardo Ribeiro. *O uso da cultura local no livro didático de língua inglesa como ferramenta de ensino*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras - Inglês (Licenciatura)) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2025

Esta pesquisa investiga como o uso da cultura local no livro didático de língua inglesa (LDLI) pode facilitar a aprendizagem, com base no conceito de *perejivanie* proposto por Lev Vigotski. O objetivo geral é propor aplicações de teorias da corrente sócio-histórico-cultural na área da Psicologia da Educação ao desenvolvimento de LDLIs para aprimorar o ensino da língua inglesa como segunda língua. A metodologia consiste em: pesquisa bibliográfica de artigos científicos que examinam a presença de elementos culturais em LDLIs; pesquisa bibliográfica sobre o conceito de *perejivanie*; e uso do método comparativo para ilustrar a aplicabilidade do conceito de "*perejivanie*" ao ensino de língua inglesa baseado em livros didáticos. Os resultados apontam que uma maior incorporação de elementos culturais locais pode facilitar a internalização de conteúdos e promover a aprendizagem significativa. Conclui-se que o equilíbrio entre cultura-alvo e cultura local nos LDLIs deve ser cuidadosamente considerado para melhorar o engajamento e o desempenho dos estudantes no aprendizado da língua inglesa.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa; inglês como segunda língua; Vigotski; *perejivanie*; vivência.

## ABSTRACT

DA SILVA, Eduardo Ribeiro. *O uso da cultura local no livro didático de língua inglesa como ferramenta de ensino*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras - Inglês (Licenciatura)) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2025

This research investigates how the use of local culture in English language textbooks can facilitate learning, based on Lev Vygotsky's concept of *perejivanie*. The general objective is to propose applications of theories from the socio-historical-cultural perspective in the field of Educational Psychology to the development of English language textbooks to improve the teaching of English as a second language. The methodology consists of: a literature review of scientific articles that examine the presence of cultural elements in English language textbooks; a literature review on the concept of *perejivanie*; and the use of the comparative method to illustrate the applicability of the concept of *perejivanie* to English language teaching based on textbooks. The results indicate that a greater incorporation of local cultural elements can facilitate the internalization of content and promote meaningful learning. It is concluded that the balance between target culture and local culture in English language textbooks should be carefully considered to improve students' engagement and performance in English learning.

**Keywords:** English language teaching; English as a second language; Vygotsky; *perejivanie*; experience.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
2.1 Objetivo Geral.....	8
2.2 Objetivos Específicos.....	8
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>8</b>
<b>4 ALINHAMENTO CULTURAL DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA..</b>	<b>9</b>
4.1 Argentina.....	9
4.2 Paquistão.....	11
4.3 Brasil.....	12
4.4 Síntese.....	12
<b>5 VIGOTSKI.....</b>	<b>14</b>
5.1 Relação entre pessoa e meio.....	14
5.2 Perejivanie.....	17
<b>6 PEREJIVANIE E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>17</b>
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>24</b>
<b>ANEXO A - Modelo de Círculos Concêntricos de Língua Inglesa.....</b>	<b>26</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As seleções de conteúdo de um livro didático, assim como sua mera organização e estrutura, influenciam o ensino e a aprendizagem em sala de aula, modificando a relação de alunos e professores com os assuntos trazidos.

Não é razoável esperar que um livro consiga configurar-se na melhor forma de qualquer estudante aprender, mas em expectativa de mitigar a dissonância entre conteúdo e leitor, todo livro didático é feito com um público-alvo em mente. Por exemplo, um livro didático para adultos pode fazer uso de seriedade e complexidade, enquanto um livro didático para crianças pode fazer uso de temas e termos infantis. Dessa forma, uma reportagem intitulada “Brasil bate recorde de sequestros em 2023.” poderia se tornar em uma fábula com a moral “Cuidado com estranhos!”, a depender do público-alvo.

Quanto ao livro didático de língua inglesa (LDLI), além de classificações sobre idade e nível de conhecimento, esses livros costumam ser direcionados para um dentre dois públicos: estudantes de inglês como língua materna, e estudantes de inglês como língua estrangeira.

Muitos LDLIs classificados como “*English as a Foreign Language*”<sup>1</sup> são produzidos em um país do Círculo Interno<sup>2</sup> e então distribuídos por vários países do Círculo em Expansão com poucas alterações baseadas em qual país em específico receberá aquele produto. Essa logística de distribuição infere que o conteúdo do livro esteja focado na cultura do país do Círculo Interno, uma vez que não há certeza sobre qual outra cultura entrará em contato com aquele material.

Nesse sentido, pode-se dizer que nesses tipos de LDLIs há um foco maior na cultura-alvo (culturas de países do Círculo Interno, que produzem o livro didático) e um foco menor na cultura local (culturas de países do Círculo Externo ou do Círculo em Expansão, que recebem o livro didático).

Entretanto, a corrente teórica sócio-histórico-cultural na área da Psicologia da Educação aponta que conteúdos são mais facilmente internalizados quando partem dos conhecimentos prévios dos estudantes, o que inclui a cultura que os cerca.

---

<sup>1</sup> Tradução: “inglês como língua estrangeira”.

<sup>2</sup> De acordo com o modelo de Círculos Concêntricos de inglês proposto por Kachru (1996), disponível no Anexo A: os países do Círculo Interno falam inglês como língua materna; os países do Círculo Externo têm a língua inglesa como língua oficial primária ou secundária devido a um histórico de colonização; e os países do Círculo em Expansão aprendem a língua inglesa por conta da influência desse idioma no cenário internacional contemporâneo.

Sendo assim, este artigo visa endereçar a utilização dos LDLI com maior foco na cultura-alvo e, embasando-se primariamente nas proposições teóricas de Lev Vigotski na área da Psicologia da Educação, sugerir e explicar alternativas teóricas que podem ser mais efetivas para o ensino de língua inglesa baseado em livros didáticos.

## **2 OBJETIVOS**

A seguir, serão dispostos o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos norteadores desta pesquisa. A seleção lexical de cada objetivo é baseada na Taxonomia de Bloom, organizada por Ferraz e Belhot (2010).

### **2.1 Objetivo Geral**

Explicar possibilidades da aplicação de correntes teóricas sócio-histórico-culturais na área da Psicologia da Educação ao ensino de língua inglesa baseado em livros didáticos.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Reconhecer a existência de livros didáticos de língua inglesa focados na cultura-alvo em detrimento da cultura local.

Interpretar o conceito de *perejivanie* proposto por Lev Vigotski na área da Psicologia da Educação.

Ilustrar a aplicabilidade do conceito de *perejivanie* ao ensino de língua inglesa baseado em livros didáticos

## **3 METODOLOGIA**

Este artigo é apresentado ao curso de Letras Inglês do Campus Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Língua Inglesa.

Esta pesquisa foi realizada a partir da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso desse mesmo curso ao longo do segundo semestre letivo de 2024, comportando o período de outubro de 2024 a fevereiro de 2025.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada pesquisa qualitativa a nível exploratório e delineamento bibliográfico. Conforme Flick (2009, p. 16), “[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números) [e] parte da noção da construção social das realidades em estudo [...]”. De acordo com Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” E “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2008. p. 50)

Para reconhecer a existência de livros didáticos de língua inglesa focados na cultura-alvo em detrimento da cultura local, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre artigos que analisam livros didáticos de língua inglesa em termos da relação entre cultura-alvo e cultura local.

Para interpretar o conceito de *perejivanie* proposto por Lev Vigotski na área da Psicologia da Educação, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre esse conceito.

Para ilustrar a aplicabilidade do conceito de *perejivanie* ao ensino de língua inglesa baseado em livros didáticos, foi utilizado o método comparativo. Segundo Gil (2008, p. 16), “O método comparativo procede pela investigação de [...] fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles.”

#### **4 ALINHAMENTO CULTURAL DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA**

A revisão de literatura na área de livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira revela a circulação de materiais em diferentes países dos Círculos Externo e Em Expansão com maior foco nas culturas-alvo do que nas culturas locais. A seguir, três artigos são apresentados em seções nomeadas de acordo com o país onde cada pesquisa foi realizada. Ao final, uma última seção sintetiza os achados de cada artigo e os relaciona com questões do pós-colonialismo.

## 4.1 Argentina

O artigo “*From De-Anglicization to Internationalisation: Cultural Representations of the UK and the USA in Global, Adapted and Local ELT Textbooks in Argentina*”<sup>3</sup> analisa referências culturais em quatro séries de livros didáticos usados na Argentina: *New Headway*, usado nos níveis intermediário e pré-intermediário de instituições privadas; *New Let’s Go for EGB 1 e 2*, usado no terceiro nível da educação básica; *English Direct 1A, 1B, 2A, 2B, 3A e 3B*, especialmente ofertado a escolas carentes; e *Explorer 1, 2 e 3*, um livro escrito na Argentina para o mercado local. (Basabe, 2006)

Esse artigo categoriza elementos culturais sob os termos: “*target culture*” (cultura alvo), para a cultura dos países do círculo interno; “*source culture*” (cultura fonte) para a cultura argentina; e “*international culture*” (cultura internacional). Além disso, também categoriza as referências culturais em termos da relação entre culturas: “*target-source*” (alvo e fonte); “*target-intl.*” (alvo e internacional); e “*source-intl.*” (fonte e internacional). Finalmente, elementos restantes são categorizados como “*ambiguous reference*” (referência ambígua) ou “*no cultural reference*” (sem referência cultural).

**Quadro 1 - Referências culturais por livro analisado no artigo “*From De-Anglicization to Internationalisation*”**

	New Headway		NLG for EGB		English Direct		Explorer	
	Texts	%	Texts	%	Texts	%	Texts	%
Target culture	18	60.0	38	59.3	11	19.3	37	26.2
Source culture	---	---	6	9.4	8	14.0	0	7.1
International culture	3	10.0	4	6.3	6	10.5	24	17.0
Target-source cultures relationship	---	---	1	1.6	7	12.3	1	0.7
Target-intl. cultures relationship	9	30.0	10	15.6	3	5.3	12	8.5
Source-intl. cultures relationship	---	---	2	3.2	1	1.8	1	0.7
Ambiguous reference	---	---	3	4.6	20	35	41	29.0
No cultural reference	---	---	---	---	1	1.8	15	10.7
Total	30	100.0	64	100.0	57	100.0	141	99.9

Fonte: (Basabe, 2006, p. 62)

<sup>3</sup> Tradução: “Da des-anglicização à internacionalização: representações culturais do RU e EUA em livros de ELI globais, adaptados e locais na Argentina.”

Como visto no Quadro 1, Basabe (2006) constata que: *New Headway* é composta por 60% cultura-alvo e 0% cultura fonte; *New Let's Go for EGB* é composta por 59,3% cultura-alvo e 9,4% cultura fonte; *English Direct* é composta por 19,3% cultura-alvo e 14,0% cultura fonte; e *Explorer* é composta por 26,2% cultura-alvo e 7,1% cultura fonte. O autor afirma que: “*In all cases the references to the target culture are more frequent than those to the source or the international cultures [...]*”<sup>4</sup> (Basabe, 2006, p. 61).

## 4.2 Paquistão

O artigo “*Representation of Target Culture in Oxford Modern English Textbooks: Discourse Analysis*”<sup>5</sup> analisa os livros de grau 5, 6 e 7 da série *Oxford Modern English* em circulação no Paquistão.

Esse artigo categoriza elementos culturais sob os termos: *Recreation* (recreação); *Eating* (alimentação); *Dressing* (vestimenta); *Greeting* (saudação); *Relation* (relação); *Names* (nomes); e *Religion* (religião). Feita a categorização, “[...] *interpretation of related nature of social, religious and cultural aspects is given in detail, by the researcher in the discussion according to his observation.*”<sup>6</sup> (Nilofar et al., 2018, p. 5273)

Sobre o recorte da série *Oxford Modern English*, os autores afirmam: “*The writers have incorporated their thoughts, social values and worldviews despite their claims that they prepared the material according to the needs, values and social background of the learners.*”<sup>7</sup> (Nilofar et al., 2018, p. 5271) Essa constatação pode apontar para uma possível falha na adaptação de materiais didáticos às culturas locais, mesmo quando há interesse em realizá-la. O seguinte trecho reforça essa possibilidade: “*Summing up, we can say that lesson is an effort to manipulate the local culture with a blend of target culture.*”<sup>8</sup> (Nilofar et al., 2018, p. 5277) Finalizada a

---

<sup>4</sup> Tradução: “Em todos os casos as referências à cultura alvo são mais frequentes do que aquelas às culturas fonte ou internacionais [...]”.

<sup>5</sup> Tradução: “Representação de cultura-alvo nos livros didáticos *Oxford Modern English*: Análise de discurso.”

<sup>6</sup> Tradução: “[...] a interpretação da natureza relacionada dos aspectos sociais, religiosos e culturais é dada em detalhe, pelo pesquisador, na discussão de acordo com a sua observação.”

<sup>7</sup> Tradução: “Os escritores incorporaram seus pensamentos, valores sociais e visões de mundo a despeito de afirmações de que prepararam o material de acordo com as necessidades, valores e antecedentes sociais dos aprendizes.”

<sup>8</sup> Tradução: “Em suma, podemos dizer que a lição é uma tentativa de manipular a cultura local com uma mistura de cultura-alvo.”

análise das seções selecionadas, Nilofar et al. (2018, p. 5280) ainda concluem sobre a série:

*Context and text represent the western society and highly imbued with the examples of sociological, cultural and religious differences. In some lessons, content shows the total unawareness of the writer about the level, requirement, circumstances and background of their readers [...]*<sup>9</sup>

Sendo assim, mesmo quando a cultura local é quantitativamente presente, esta pode ser estereotipada a partir de uma visão internacional generalizada sobre o que a cultura de um determinado país deve ser.

### 4.3 Brasil

Uma constatação similar sobre a estereotipação cultural pode ser identificada no artigo “*Analysis of the role of Brazilian culture in the English section of EJA’s textbooks*”<sup>10</sup>, que analisa as seções de língua inglesa de livros didáticos de 6º, 7º e 8º anos voltados para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nesse artigo, a análise é feita primeiro em termos de até que ponto os temas definidos pelo PNLD EJA são explorados, e segundo em termos de como esses temas presentes exploram aspectos culturais, em especial a cultura brasileira (Cartaxo, 2023). Mesmo encontrando menções diretas à cultura brasileira e mesmo os livros analisados tendo sido produzidos e publicados no Brasil, a pesquisadora constata que:

*[...] the English sections are composed mainly by inauthentic texts and characters, leading to an artificial representation of culture. Throughout the analysis, we could identify how the textbooks support ‘European justifications of colonization through simplistic cultural definition of subject peoples’ (HOLLIDAY, 1999, p. 243), since the textbooks perceive culture as ethnic and connected to a particular nationality [...]*<sup>11</sup> (Cartaxo, 2023, p. 92)

---

<sup>9</sup> Tradução: “Texto e contexto representam a sociedade ocidental e são altamente imbuídos com exemplos de diferenças sociológicas, culturais e religiosas. Em algumas lições, o conteúdo demonstra total desconhecimento por parte do escritor sobre nível, requisitos, circunstâncias e histórico dos seus leitores [...]”.

<sup>10</sup> Tradução: “Análise do papel da cultura brasileira na seção de inglês dos livros didáticos da EJA”.

<sup>11</sup> Tradução: “[...] as seções de inglês são compostas principalmente por textos e personagens inautênticos, levando a uma representação artificial de cultura. Pelo decorrer da análise, pudemos identificar como os livros didáticos apoiam ‘justificativas europeias de colonização por meio de definições culturais simplistas de povos sujeitos’, uma vez que os livros percebem cultura como étnica e conectada a uma nacionalidade em particular [...]”.

#### 4.4 Síntese

No cenário global contemporâneo, no qual o uso da língua inglesa ultrapassa as fronteiras dos países do Círculo Interno e essa língua passa a ser considerada não apenas como língua estrangeira, mas também como língua internacional, língua franca, língua de contato etc., o foco na cultura-alvo deve ser questionado. Se em algum momento um brasileiro e um egípcio conversam e conhecem sobre a cultura um do outro, atualmente é provável que não o farão em uma de suas línguas nativas, mas sim em língua inglesa. Entende-se, portanto, que a língua inglesa é amplamente usada em cenários alheios à sua cultura de origem. Sendo assim, o foco na cultura-alvo pode ser interpretado como uma prática pós-colonialista. Quijano (1992) observa que, apesar da colonização formal e explícita ter sido derrotada na maioria dos casos, sua versão informal e implícita toma posse, agora, dos meios de poder da modernidade, definindo de forma eurocêntrica toda a produção de conhecimento, as crenças, as ideias, as imagens, os símbolos que levam a esses meios de poder.

La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática.<sup>12</sup>

Hoje é comum uma equipe de funcionários em uma empresa remota ser composta por brasileiros, romenos, russos, indianos — todos se comunicando em inglês sem a presença de um britânico ou estadunidense. Por que então cada um desses funcionários aprendeu inglês a partir de livros didáticos focados nas

---

<sup>12</sup> Tradução: “A repressão recaiu, antes de tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, assim como de suas crenças e imagens relacionadas ao sobrenatural, as quais serviram não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática.”

vivências britânicas e estadunidenses? “A europeização cultural tornou-se aspiração.” (Quijano, 1992, p. 13, tradução nossa).

Em suma, a revisão de literatura na área de LDLI aponta para a existência de materiais em circulação nos países dos Círculos Externo e Em Expansão com foco reduzido nas culturas locais. E esse foco reduzido pode ser resultado de: uma escolha didática proposital; uma tentativa de criar um material “internacional” que acaba se alienando de traços culturais localizados; ou uma estereotipação internacionalizada sobre o que a cultura de um determinado país deve ser, sendo possível atrelar essas possibilidades a características do pós-colonialismo.

Diante disso, as próximas seções são dedicadas a exploração de bases teóricas que justifiquem a inclusão de elementos autênticos das culturas locais nos materiais didáticos de língua inglesa com o intuito de facilitar a internalização de novos conteúdos por parte dos estudantes.

## **5 VIGOTSKI**

Para desenvolver sobre a importância da presença de aspectos da cultura local em livros didáticos de língua inglesa, partirei do conceito de *perejivanie* como apresentado por Lev Semyonovich Vigotski na área da Psicologia da Educação.

Nas traduções dos trabalhos de Vigotski, o termo russo *perejivanie* pode ser visto traduzido como “perejivânia”, “vivência”, “experiência”, “sentimento”, “emoção”, entre outros. Neste trabalho, manterei *perejivanie*, por se tratar de um conceito especificamente delimitado, assim como “vivência”, por ser esta considerada a melhor tradução para o português segundo Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Cláudia Santana (2018) e Ana Lucia Veiga (2024).

### **5.1 Relação entre pessoa e meio**

A teoria vigotskiana opera sob os moldes da linha teórica sócio-histórico-cultural. Isso porque entende que o desenvolvimento psicológico se dá a partir da interação da pessoa com objetos e com outras pessoas (sócio), é cronologicamente inserido (histórico), e constrói e é construído por estruturas sociais (cultural). (Veronezi et al., 2005) Para esse autor, o aprendizado precede o

desenvolvimento e acontece dialeticamente conforme a relação também dialética entre pessoa e meio.

Seria possível dizer que talvez pesquisa nenhuma da psicologia contemporânea negaria a influência do meio sobre a pessoa. Entretanto, Vigotski (2006; 2018) especificamente defende que o mero estudo da pessoa e do meio em conjunto não é suficiente para o entendimento do desenvolvimento e dos processos psicológicos. “[...] não cabe supor que a influência da personalidade está de um lado e de outro a influência do meio e que tanto um como o outro atuam como forças externas.” (Vigotski, 2006, p. 381) Em vez disso, defende que é necessário considerar esses dois elementos como um só — uma unidade.

Se se quer saber como se forma a unidade, como se modifica, de que modo influi sobre o curso do desenvolvimento infantil, o fundamental é não fracionar a unidade em suas partes integrantes, porque o fazendo se perdem as qualidades próprias dessa unidade [...] (Vigotski, 2006, p. 382)

Imaginemos duas crianças que pularam um muro atrás de uma bola perdida. Uma criança sabe ler, e a outra não. Procurando pelos arredores, os olhares das crianças é cativado por uma placa de cores chamativas e um aviso que diz: “PERIGO, CÃO BRAVO”. Uma das crianças continua escaneando em busca da bola. A outra, já quase sem cor, não consegue decidir se primeiro alerta o amigo ou se primeiro sai correndo. Por que, nesse cenário, o meio não foi capaz de afetar igual e objetivamente as duas crianças? Porque a relação entre as crianças e o meio é determinada não pelo meio em si, mas pelo sentido que cada criança é capaz de atribuir à percepção do meio.

“O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento.” (Vigotski, 2018, p. 74)

Imaginemos uma criança cantarolando uma música em inglês sem saber a letra. Ela tem uma ligação com aquela música e interage com esta mesmo sem ser capaz de generalizar os significados das palavras em inglês que a constituem. Agora, imaginemos que algum tempo depois essa criança aprenda inglês e volte a escutar a mesma música, dessa vez entendendo as palavras. Pode ser que a

criança passe a achar a música mais interessante pela letra estar falando algo que ela entende. Pode ser que a criança se sinta culpada por descobrir que haviam palavrões na letra. “Pode ser” muita coisa, menos a mesma coisa. Ora, como se a música é a mesma? A questão é que a etapa do desenvolvimento é outra. Os sentidos são outros. Portanto a relação é outra. Por isso Vigotski propõe a relação entre pessoa e meio como um só: *perejivanie* — vivência.

## 5.2 *Perejivanie*

“Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.” (Vigotski, 2018, p. 78)

As crianças que viram a placa tiveram duas vivências diferentes, assim como a mesma criança que ouviu a música teve duas vivências diferentes em diferentes etapas do seu próprio desenvolvimento. “Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.” (Vigotski, 2018, p. 78)

Para além dos escritos apenas de Vigotski, Veiga (2024, p. 3) sintetiza que: “*Perejivanie* [...] seriam experiências participativas perpassadas pela emocionalidade (TOASSA, 2009 e outros trabalhos).” Talvez por incluir tantas possibilidades de processos psicológicos envolvidos é que *perejivanie* enfrente problemas de tradução. Porque “[...] esse conceito gira em torno da atitude afetiva, ambivalente, frente a dada situação na vida da criança ou da pessoa em desenvolvimento.” (Veiga, 2024, p. 3) E por girar em torno da atitude afetiva, se torna fortemente subjetivo, em termos do sujeito que experiencia uma vivência.

Na seção seguinte, o conceito de *perejivanie* será aplicado ao aprendizado de língua inglesa e respectivo livro didático, a fim de esclarecer a importância da inclusão de elementos das culturas locais no processo de ensino de língua inglesa.

## 6 PEREJIVANIE E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Consideremos os botões “C” ou “AC”, e “CE”, presente nas calculadoras. Esses botões servem para deletar aquilo que foi digitado. Eu, quando criança, reiniciava a calculadora quando cometia algum erro, pois no começo ninguém havia me ensinado a funcionalidade desses botões. E mesmo depois de conhecer essa funcionalidade, por ficar na dúvida e acabar tendo que errar o botão ou pesquisar a funcionalidade novamente, preferi por muitos anos continuar reiniciando a calculadora em vez de aprender a usar o botão adequado. Pensemos agora em uma criança estadunidense aprendendo essa mesma funcionalidade. Imagino que a explicação começaria logo de cara com o significado das siglas. Se diria que “C” significa “*Clear*” (limpar), “AC” significa “*All Clear*” (limpar tudo) e “CE” significa “*Clear Entry*” (limpar entrada). A partir daí se explicaria que “C” ou “AC” limpam toda a operação enquanto “CE” limpa apenas a última entrada digitada.

Considerando esses dois casos, qual dessas duas crianças deve internalizar esse conhecimento mais facilmente quando formalmente ensinado? A que considera “C”, “AC” e “CE” como símbolos abstratos, ou a criança que considera “C”, “AC,” e “CE” como siglas que fazem uso de palavras do seu próprio idioma nativo? A internalização do conhecimento depende da capacidade de atribuição de sentidos e “Os sentidos são construídos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que são despertados.” (SOUZA; ANDRADA, 2013) Sendo assim, é provável que a criança que pode relacionar as siglas ao seu próprio idioma nativo tenha mais experiências relevantes disponíveis para a realização de atribuição de sentidos e, portanto, maior facilidade para internalizar o significado dos botões.

“A diferença essencial da percepção humana radica em que está atribuída de sentido, em seu caráter objetual. Tomamos consciência de nossas impressões, de seu conjunto ao mesmo tempo e a par das impressões externas.” (Vigotski, 2006, p. 378) Isso quer dizer que estamos sempre construindo vivências em cima de experiências prévias do meio. Muitas vezes se ignora a quantidade de conhecimentos prévios que são necessários para a compreensão de um outro conhecimento. Imagine que você tente ensinar a uma criança: “Você gira o parafuso pra direita pra apertar e pra esquerda pra afrouxar.” E aí você percebe que: 1. ela não entendeu o que você quis dizer com “apertar”, pois pra ela isso ainda está ligado

apenas ao movimento de fechar as mãos e quando uma roupa apertada incomoda; 2. ela não sabe o que é “afrouxar”; e 3. ela ainda não aprendeu completamente a diferenciar esquerda e direita — com tantos tijolos faltando, fica difícil construir sentido.

Começamos a vida com poucas impressões e construímos sentidos com o passar do tempo, com o acúmulo de vivências. Isso infere que o meio no qual nos desenvolvemos define quais conhecimentos, experiências e vivências teremos à disposição para atribuir sentido à novos conhecimentos, experiências e vivências.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1991, p. 24)

Nascendo no Brasil, uma criança se desenvolverá a partir da cultura brasileira. É provável que ela seja exposta à língua portuguesa, ao calor, e ao cheiro de café pela manhã. Esse último sendo tão comum que o termo para a primeira refeição do dia nessa cultura passou a ser “café da manhã”. Imaginemos então um livro didático de língua inglesa em circulação no Brasil que almeje endereçar as refeições do dia. Para ilustrar a lição, os autores decidem incluir fotos de comidas junto das palavras correspondentes. Mas quais comidas seriam essas? Ao ver a comida, o estudante processará a imagem através do filtro das suas próprias vivências, utilizando experiências prévias para atribuir sentido àquela comida. Ao ver uma porção de feijão, um britânico pode associá-la ao café da manhã, enquanto um brasileiro associaria essa mesma comida ao almoço, possivelmente ao jantar, mas nunca ao café da manhã.

Um motivo para se aprender um novo idioma é expandir os horizontes. É aumentar a possibilidade de conhecimentos, experiências e vivências que estarão à nossa disposição para atribuirmos sentidos à novas coisas. Ou seja, é conhecer novas culturas. Nesse sentido, mostrar fotos do café da manhã britânico pode, sim, ser uma oportunidade de conhecer uma outra cultura. Entretanto, se o objetivo é, primeiramente, ensinar ao estudante o que significa a palavra “*breakfast*”, talvez seja mais efetivo começar com a foto de um café da manhã brasileiro, que já faz parte da rede de associações internas do estudante brasileiro. Uma vez estabelecido o

significado dessa palavra, em um segundo momento, poderia-se introduzir o café da manhã britânico.

Indo pelo contrário, seria como começar a ensinar à criança a diferença entre esquerda e direita pela primeira vez a partir do movimento do parafuso, que inclusive é na verdade um movimento antihorário e horário. Seria melhor dar um passo atrás, entender o quê a criança tem à sua disposição para atribuir sentidos, e quem sabe amarrar uma corda no seu pulso direito e fazer atividades lúdicas com comandos como “Mão direita na cabeça!”, ou explicar a uma criança destra que ela usa a mão direita para escrever etc. Depois, em um segundo momento, se poderia reintroduzir a lógica de um parafuso, com vistas a facilitar a internalização dos conhecimentos a partir de vivências.




Creio que o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, isto é, que cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior. [...] as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e atuam agora. (Vigotski, 2006, p. 385)

A cultura na qual estamos imersos nos provê insumos para realizarmos ligações e, quanto mais ligações, maior a chance de assimilação duradoura de conhecimentos a partir de uma vivência. A Figura 1 abaixo é um trecho da série britânica de livros didáticos *English File* que ensina pronúncia com a ajuda de fonemas demonstrados visual e auditivamente. Observemos o desenho da coluna 4, acima do texto “*egg*” (ovo).

Figura 1 – Exercício 3a) da seção 1A – *My name's Hannah, not Anna*

**3 PRONUNCIATION**  
vowel sounds, word stress

18))) Listen and repeat the words and sounds.

 fish	 tree	 cat	 egg	 train	 bike
it this	he we meet	am thanks	very well	they name	I Hi Bye

Fonte: *English File – Elementary Student's Book* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2012, p. 5)

O ovo faz parte da cultura brasileira e portanto pode configurar-se como uma efetiva possibilidade de ligação à experiências prévias. Entretanto, na cultura brasileira, é improvável que o ovo seja ligado aos itens dessa ilustração. Trata-se de um ovo sobre um “egg cup” ao lado de uma colher. É relativamente comum que os britânicos façam uso desse “copo de ovo”, no qual se posiciona um único ovo cozido e se come de colher. Essa diferença entre cultura-alvo e cultura local em suas associações visuais deve ser considerada na formulação do material didático, pois pode se tornar um obstáculo de aprendizado ao estudante brasileiro. Sem falar que essa ilustração sequer é explicada em alguma outra seção do livro, então pode ser que nem o professor regente seja capaz de explicar esse significado aos alunos.

Agora, observemos na Figura 2 outra seção do mesmo livro na qual pretende-se ensinar identificadores, como: nome, sobrenome, país e telefone.

Figura 2 – Segunda página da Seção 1C - *Open your books, please*

**3 LISTENING & SPEAKING**

a (1.39) A student goes to London to study English. Listen to the interview and complete her form.

First name

Surname

Country

City

Age

Address

Postcode

Email

Phone number

Mobile phone

b (1.40) Listen. Complete the receptionist's questions.

- 1 What's your \_\_\_\_\_ name?
- 2 \_\_\_\_\_ your surname?
- 3 \_\_\_\_\_ do you spell it?
- 4 Where are you \_\_\_\_\_?
- 5 \_\_\_\_\_ old are you?
- 6 \_\_\_\_\_ your address?
- 7 \_\_\_\_\_ your postcode?
- 8 What's your \_\_\_\_\_ address?
- 9 What's your \_\_\_\_\_?

c Listen again and repeat the questions. Copy the rhythm.

d Ask your partner the questions. Write down their answers.

**Spelling: names and addresses**  
RR = double R @ = at . = dot

**4 GRAMMAR** possessive adjectives: *my, your, etc.*

a Complete the gaps with *I, you, my, or your*.

- 1 Where are \_\_\_\_\_ from?  
\_\_\_\_\_ 'm from Rio.
- 2 What's \_\_\_\_\_ name?  
\_\_\_\_\_ name's Daryl.

b ► p.124 Grammar Bank 1C. Learn more about possessive adjectives and practise them.

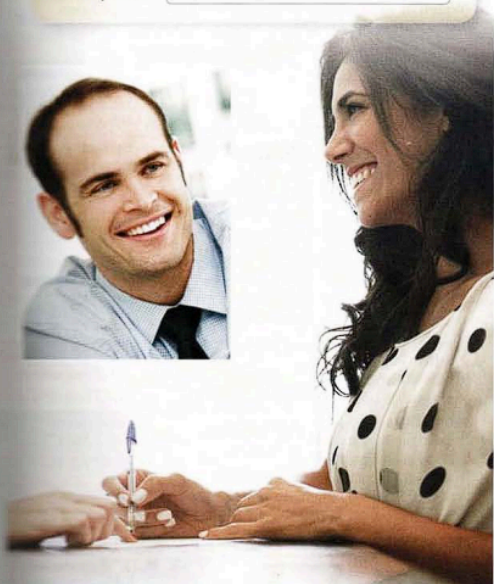
c (1.42) Listen. Change the sentences.  
) I'm Richard. ( My name's Richard.

**5 SPEAKING**

► **Communication** What's his / her real name? A p.100 B p.106. Find out if some actors' and singers' names are their real names or not.

**6 WRITING**

► p.111 Writing **Completing a form.** Complete an application for a student visa and write a paragraph about you.



Fonte: *English File – Elementary Student's Book* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2012, p. 9)

Nessa seção é apresentada a personagem Daryl Bezerra, uma estudante brasileira que quer ir para Londres. Durante o diálogo na faixa de áudio relacionada (áudio 1.39), Daryl conversa com o Recepcionista enquanto preenchem uma ficha de dados pessoais. Percebe-se que o sotaque de Daryl é brasileiro, seu nome é brasileiro, sua cidade natal (Rio de Janeiro) é brasileira, seu endereço (350 Avenida Princesa Isabel) é brasileiro e seu número de telefone ((55) 219560733) é brasileiro. Essa seção provê vários facilitadores de atribuição de sentidos para um estudante brasileiro. Por exemplo, a mera proximidade entre o campo “Address” (endereço) e

“Avenida Princesa Isabel” já indica o significado da palavra a um falante do português antes mesmo da lição sequer começar.

Imagine que esse livro seja distribuído para estudantes de inglês como segunda língua no Brasil, na Argentina, e no Egito. O estudante brasileiro já começa a fazer associações ao ver “*Address*” na mesma linha que “Avenida Princesa Isabel”. O estudante argentino também consegue fazer essa associação, pois tanto “avenida” quanto “princesa” são palavras em espanhol com o mesmo significado do português. Talvez esse estudante não tenha ouvido falar na figura histórica da princesa Isabel, mas esse nome e suas variações também não são raros na Argentina. E quanto a cidade “Rio de Janeiro”? Essa já é bem menos relevante ao argentino. E o sufixo “55” no número de telefone, então? Para o argentino, não carrega significado algum. Considere agora todas as barreiras que esse exercício acarretaria ao estudante egípcio. Esse exemplo demonstra três graus de dificuldade diferentes a partir de um mesmo exercício, mudando apenas a *perejivanie* a partir da perspectiva cultural.

## 7 CONCLUSÃO

Ao desenvolver e distribuir um livro didático, autores e editores precisam considerar vários fatores, como: metodologia, público-alvo, e retorno de investimentos. Por mais que os autores tentem produzir o livro didático perfeito, isso não seria alcançável, tanto pelas subjetividades infinitas dos futuros estudantes quanto pelas numerosas metodologias educacionais possíveis.

Ao se produzir um livro didático, se pergunta principalmente: 1. Qual é o público-alvo? e 2. Como atender esse público-alvo da forma mais financeiramente viável? Por um lado, há livros de ensino de língua que de forma geral ignoram outras culturas. Por outro lado, há os que parecem querer fazer uma volta ao mundo, citando o máximo de nacionalidades para que o livro se torne tecnicamente relevante em mais países. Mas essa constante menção de vários países do Círculo em Expansão não é traduzida em melhorias na aquisição de conhecimento. Primeiro porque as numerosas e variadas menções costumam ser culturalmente rasas, segundo porque cada estudante só será beneficiado no momento em que sua própria cultura estiver sendo mencionada.

Se pensarmos em qual cultura um livro de língua inglesa deveria focar para aumentar as chances de aquisição linguística de estudantes da maior variação cultural possível, seria mais efetivo focar na cultura-alvo. Isso porque um estudante brasileiro e outro egípcio não devem conhecer muito sobre a cultura um do outro, mas provavelmente ambos estão interessados no inglês por causa da influência hegemônica estadunidense. É dizer, o brasileiro atribui mais sentido ao *Address* preenchido com “Rio de Janeiro”, o egípcio atribui mais sentido ao *Address* preenchido com “القاهرة”<sup>13</sup>, mas ambos provavelmente serão capazes de atribuir algum sentido ao *Address* preenchido com “*New York*”.

Esta pesquisa ressaltou que as vivências de um estudante moldam a forma e a profundidade com a qual esse estudante aprenderá novos conteúdos, e que pela própria natureza sócio-histórico-cultural da construção da *perejivanie*, entende-se que a cultura que cerca um estudante influenciará fortemente quais serão suas possibilidades de atribuição de sentidos. Sendo assim, o livro didático com a maior chance de gerar aquisição linguística é aquele que incorpora a cultura local, isto é, a cultura do estudante que lê o livro.

Mesmo que um livro queira mais ensinar a cultura-alvo do que ensinar a língua, ainda sim a incorporação da cultura local aumentaria as chances de compreensão. Comparando a comida brasileira com a comida britânica, o transporte público brasileiro com o transporte público britânico, a vestimenta brasileira com a vestimenta britânica, se cria mais associações com conhecimentos prévios e, portanto, aprendizados mais duradouros — é exatamente esse tipo de associações que muitos professores fazem em sala de aula.

Em um cenário ideal, cada pessoa teria um livro didático customizado que remete à todas as suas vivências pessoais únicas e singulares relevantes para a internalização de um novo conhecimento. Em um cenário mais realístico, esta pesquisa conclui que o uso da cultura local no livro didático de língua inglesa pode aumentar significativamente as chances de sucesso dos estudantes no processo de aquisição linguística.

---

<sup>13</sup> Tradução: “Cairo”.

## 8 REFERÊNCIAS

BASABE, Enrique Alejandro. From De-Anglicization to Internationalisation: Cultural Representations of the UK and the USA in Global, Adapted and Local ELT Textbooks in Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, Colombia, v. 7, n. 1, p. 59–75, mar./jul. 2006. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10988>. Acesso em: 13 set. 2024.

CARTAXO, Lorena. Analysis of the role of Brazilian culture in the English section of EJA's textbooks. *Ideação*, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 74-94, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/download/29614/21358/117918>. Acesso em: 13 set. 2024.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KACHRU, Braj B. Models for non-native Englishes. In *The Other Tongue: English across Cultures*. Oxford University Press, Delhi, n. 2, p. 48–74, 1996.

LATHAM-KOENIG, Christina; OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul. *English File*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

NILOFAR et al. Representation of target culture in Oxford Modern English textbooks: Discourse analysis. *European Academic Research*, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 5263-5283, 2018. Disponível em: <https://euacademic.org/UploadArticle/3811.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set. 2013.

VEIGA, Ana Lúcia Werneck. O conceito de perejivanie na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 8, n. Contínua, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74195>. Acesso em: 2 dez. 2024.

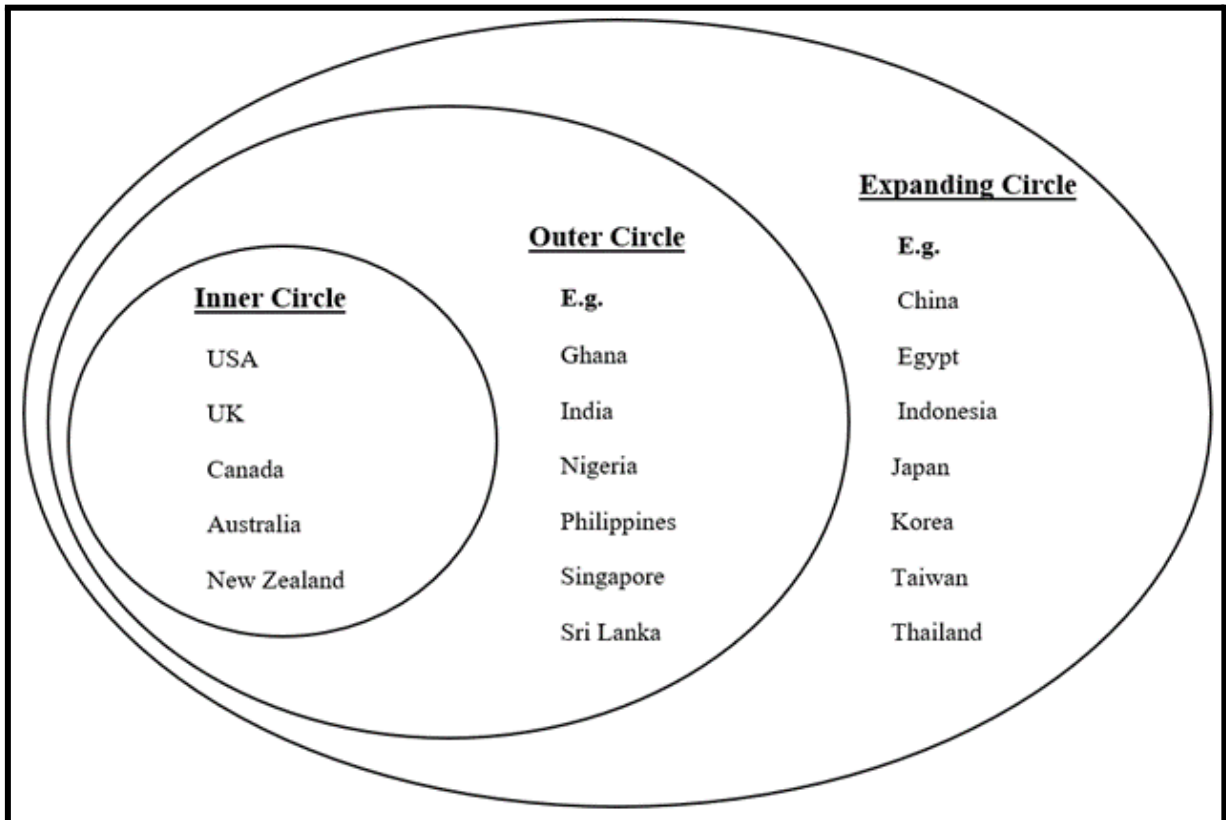
VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. *Rev. Ciênc. Méd.*, Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org. e Trad.). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

## ANEXO A - Modelo de Círculos Concêntricos de Língua Inglesa



Fonte: KACHRU, Braj B. Models for non-native Englishes. In *The Other Tongue: English across Cultures*. Oxford University Press, Delhi, n. 2, p. 48–74, 1996.