



Rogério Casanovas Tilio

**O livro didático de inglês em uma
abordagem sócio-discursiva
Culturas, identidades e pós-modernidade**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Letras do Departamento de Letras da PUC-Rio
como parte dos requisitos para a obtenção do título de
Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Pacheco de Oliveira

Rio de Janeiro
Março de 2006



Rogério Casanovas Tilio

**O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS EM UMA ABORDAGEM
SÓCIO-DISCURSIVA: CULTURAS, IDENTIDADES E
PÓS-MODERNIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Lúcia Pacheco de Oliveira

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Barbara Jane Wilcox Hemais

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Luiz Paulo da Moita Lopes

Departamento de Letras Anglo-Germânicas – UFRJ

Profa. Maria Elisa Knust Silveira

Instituto de Letras – UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 17 de março de 2006

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, da orientadora e da universidade.

Rogério Casanovas Tilio

Graduou-se em Ciências Econômicas na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) em 1994. Obteve Licenciatura Curta para o ensino de inglês em 1995 na Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro. Especializou-se em Língua Inglesa na PUC-Rio em 1998. É Mestre em Lingüística Aplicada pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), tendo defendido sua dissertação em 2001. Tem experiência como professor e coordenador pedagógico, atuando junto a diversas instituições, dentre universidades, escolas, cursos de inglês e empresas, e tem publicado capítulos em livros e artigos em periódicos na área de Lingüística Aplicada.

Ficha catalográfica

Tilio, Rogério Casanovas

O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade / Rogério Casanovas Tilio ; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

258 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Livro didático. 3. Inglês – Estudo e ensino. 4. Cultura. 5. Identidade. 6. Pós-modernidade. 7. Lingüística sistêmico-funcional. 8. Linguística aplicada. 9. Análise crítica do discurso. I. Oliveira, Lúcia Pacheco de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

A todos que acreditam ser possível transformar o mundo através do ensino.

Agradecimentos

A Deus. Só Ele sabe o quanto foi difícil chegar aqui.

À minha orientadora, Professora Lúcia Pacheco de Oliveira, pelo estímulo, pelos conhecimentos compartilhados, pela dedicação e pela paciência.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, e sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Às editoras Macmillan, Oxford e Learning Factory, por disponibilizarem livros didáticos para o *corpus* da pesquisa.

Aos professores que participaram da Banca Examinadora e do Exame de Qualificação, pelas contribuições feitas ao trabalho.

Aos professores Barbara Hemais (PUC-Rio), Branca Falabella Fabrício (UFRJ), Inés Miller (PUC-Rio), Liliana Cabral Bastos (PUC-Rio) e Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ) – importantes em diferentes momentos da minha formação.

Aos professores e funcionários do Departamento de Letras, pelos ensinamentos e presteza.

A Maria de Lourdes Duarte Sette e a todos os amigos que sempre acreditaram em mim e me incentivaram.

Às amigas Ana Tereza Rollemberg, Elaine Lopes Novaes e Heloísa Levcovitz, pelo estímulo dado, pela ajuda na obtenção de livros didáticos para o *corpus* da pesquisa e pela companhia em viagens a congressos – momentos inesquecíveis!

A Helio Duarte e a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me estimularam durante todos estes anos e torceram por esta vitória.

Resumo

Tilio, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Rio de Janeiro, 2006. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese de doutorado tem como objetivo investigar o discurso dos livros didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira e sua relação com a construção de identidades sociais dos alunos. Buscando verificar como estes livros representam sócio-discursivamente o mundo e os contextos culturais relacionados à língua alvo; observar em que medida oferecem oportunidades de voz aos alunos; e como situam-se em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, esta pesquisa adota uma teoria de linguagem de base sistêmico-funcional, uma perspectiva sócio-interacionista de ensino e aprendizagem e uma abordagem crítica de discurso e de cultura. A partir de uma visão não-essencialista das identidades e considerando a sociedade inserida na pós-modernidade, este trabalho analisa doze livros de ensino de inglês, de seis séries didáticas, nos níveis iniciante e intermediário. Os livros foram selecionados de acordo com parâmetros de variação quanto aos seus objetivos comunicativos, público alvo, local e data de publicação, bem como mercados consumidores. Os tópicos e os contextos culturais foram investigados para identificar a visão de mundo representada em cada livro (metafunção ideacional); as atividades propostas foram relacionadas aos papéis sociais imaginados pelo autor para os usuários projetados do livro e às oportunidades para o aluno mostrar sua voz (metafunção interpessoal); e a organização estrutural do material (metafunção textual) foi estudada com a finalidade de identificar as crenças do autor em relação ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A análise do *corpus* mostrou que as escolhas dos tópicos e dos contextos culturais propiciam uma visão de mundo que pode induzir os alunos a adotar determinadas identidades que são apresentadas como certas, socialmente aceitas e legitimadas nos livros. Os resultados apontam para uma visão de mundo, em oito dos doze livros, americanizada e europeizada, sendo o *status* e a visibilidade determinantes de

sucesso, tal como na sociedade pós-moderna. A organização dos livros didáticos, muitas vezes tematizando o componente gramatical, mostra que os autores, em sua maioria, vêm o processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de regras formais a serem apreendidas e reproduzidas e não como uma forma de agir no mundo. A análise das atividades propostas mostrou que há pouco espaço para a cultura dos aprendizes e poucas oportunidades para que mostrem sua voz e exerçam livremente suas identidades. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da discussão das questões relevantes ligadas ao uso do livro didático e necessidade de conscientização dos alunos, professores e pesquisadores quanto à força social e discursiva destes materiais, que podem interferir na construção de identidades, de mundos e de crenças.

Palavras-chave

Livro didático; ensino de inglês; cultura; identidade; pós-modernidade; Análise Crítica do Discurso; Lingüística Sistemico-Funcional.

Abstract

Tilio, Rogério Casanovas. **English teaching course books in a socio-discursive perspective: cultures, identities and post modernity.** Rio de Janeiro, 2006. Thesis. – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this research is to investigate the discourse of English as foreign language coursebooks and its relation to students' construction of social identities. In order to observe socio-discursively how these books represent the world and the cultural contexts related to the English language; to investigate the extent to which they offer voice opportunities to students; and to identify the beliefs they reflect concerning the teaching and learning of English, this thesis adopts a systemic-functional approach to language, a socio-interactionist view of teaching and learning and a critical perspective of discourse and culture. Adopting a non-essentialist view of social identities and considering the insertion of society in post modernity, this research analyzes twelve English coursebooks, from six different series, at beginner and intermediate levels. Books were selected according to variation parameters involving communicative objectives, target audience, both place and date of publication, and consumer market. Topics and cultural contexts were investigated to identify the world view expressed in each book (ideational metafunction); exercises and activities were both related to the social roles imagined for projected book users and to students' voice opportunities (interpersonal metafunction); finally, the structural organization of the materials (textual metafunction) was studied to identify authors' beliefs concerning the teaching and learning of English as a foreign language. The analysis showed that the choice of topics and cultural contexts provides a world view that may lead students to adopt certain identities which are presented as the right ones, socially acceptable and legitimated in several books. Results also indicate, in eight out of the twelve books analyzed, the representation of an American and European world view, where *status* and visibility are crucial to success, in accordance with post modern society. The organization of the materials, which generally thematize grammar, shows that most authors understand the teaching and learning process as

a set of formal rules to be apprehended and reproduced, rather than a way of acting in the world. The analysis of the exercises and activities showed that there is little space for learners' cultures and few opportunities for them to show their voice and perform their identities freely. Results of this research point to the importance of discussing these issues and making students, teachers and researchers who deal with coursebooks aware of the social and discursive force inherent to the materials, which can interfere with the construction of identities, worlds and beliefs.

Keywords

Coursebooks; English teaching; culture; identity; post-modernity; Critical Discourse Analysis; Systemic-Functional Linguistics.

Sumário

1. Introdução	16
2. Cultura e identidade na pós-modernidade	25
2.1. Cultura	27
2.1.1. O conceito de cultura	29
2.2. Identidade	37
2.2.1. Identidade social e poder	42
2.3. Identidade social e identidade cultural	44
2.3.1. Identidade cultural e cultura nacional	46
2.4. Cultura e globalização	48
2.5. A “sociedade do espetáculo”	52
2.6. O papel da língua inglesa na pós-modernidade	54
3. Discurso e linguagem	56
3.1. Discurso: uma teoria social	56
3.1.1. Discurso e poder	61
3.2. Linguagem: uma perspectiva sistêmico-funcional	64
3.3. Discurso multimodal	64
3.4. Análise Crítica do Discurso	77
4. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira	87
4.1. Discurso no contexto pedagógico	88
4.2. Teorias de identidade e o contexto pedagógico	93
4.3. O ensino de inglês e a nova ordem mundial	96
4.4. O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	99
4.5. A relação língua e cultura	101
4.5.1. A teoria da relatividade lingüística	102
4.5.2. Cultura e ensino de língua estrangeira	103
5. O livro didático	106
5.1. Características	106
5.2. O livro didático no ensino	110
5.2.1. Vozes e autoridade	111
5.2.2. Conteúdos e práticas pedagógicas	115
5.2.3. Atividades	117
5.3. Produção e mercado	118
5.4. Indústria cultural e ideologia	119
5.5. Mercado editorial, mercado consumidor e autoria	123
5.6. Questões culturais	124

6. Metodologia	129
6.1. A análise documental	129
6.2. Descrição do corpus	132
6.3. Procedimentos de análise	137
7. Analisando alguns livros didáticos.....	140
7.1. Visão de mundo e contexto cultural	141
7.1.1. O mundo através de tópicos e configurações tópicas	143
7.1.2. O contexto cultural nos livros	160
7.1.3. O mundo dos livros didáticos	170
7.2. Voz e identidade dos participantes.....	175
7.2.1. A voz dos alunos através das atividades propostas	176
7.2.2. A voz nos livros	176
7.2.3. As atividades e as oportunidades de voz	181
7.2.4. O poder nas <i>relações</i>	194
7.2.5. A construção de identidades nos livros didáticos	196
7.3. Perspectivas de ensino e aprendizagem através da organização dos livros didáticos	199
8. Reflexões críticas e considerações finais.....	210
Referências bibliográficas	217
Apêndice: Lições e unidades dos livros analisados	233
Anexo: Algumas páginas de alguns livros analisados	250

Lista de figuras

Figura 2.1: Multidimensões das inserções sociais	38
Figura 2.2: Comunidade mundial de usuários da língua inglesa	51
Figura 3.1: Concepção tridimensional do discurso	82
Figura 3.2: Um modelo analítico para a Análise Crítica do Discurso.....	85
Figura A1: Página de <i>English File Intermediate</i>	250
Figura A2: Página de <i>English File Intermediate</i>	251
Figura A3: Página de <i>New Headway Intermediate</i>	252
Figura A4: Página de <i>American Headway 3</i>	253
Figura A5: Página de <i>New Headway Intermediate</i>	254
Figura A6: Página de <i>American Headway 3</i>	255
Figura A7: Página de <i>Great!1</i>	256
Figura A8: Página de <i>New Headway Intermediate</i>	257
Figura A9: Página de <i>American Headway 3</i>	258

Lista de quadros

Quadro 6.1: <i>Corpus</i> de livros da pesquisa	133
Quadro 6.2: Histórico das séries didáticas que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa.....	136
Quadro 7.1: Os livros didáticos e suas visões de mundo.....	171
Quadro A1: Títulos e tópicos nas unidades de <i>Great!1</i>	233
Quadro A2: Títulos e tópicos nas unidades de <i>Great!4</i>	234
Quadro A3: Temas transversais em <i>Great!1</i> e <i>Great!4</i>	235
Quadro A4: Interdisciplinaridade em <i>Great!1</i> e <i>Great!4</i>	235
Quadro A5: Títulos e tópicos nas lições de <i>Interlink 1</i>	236
Quadro A6: Títulos e tópicos nas lições de <i>Interlink 6</i>	237
Quadro A7: Títulos e tópicos nas lições de <i>New English File</i> <i>Elementary</i>	238
Quadro A8: Títulos e tópicos nas lições de <i>English File Intermediate</i>	240
Quadro A9: Títulos e tópicos nas unidades de <i>Interchange Intro</i>	241
Quadro A10: Títulos e tópicos nas unidades de <i>Interchange 3</i>	242
Quadro A11: Títulos e tópicos nas unidades de <i>New Headway</i> <i>English Course Beginner</i>	244
Quadro A12: Títulos e tópicos nas unidades de <i>American Headway</i> <i>Starter</i>	245
Quadro A13: Títulos e tópicos nas unidades de <i>New Headway</i> <i>Intermediate</i>	246
Quadro A14: Títulos e tópicos nas unidades de <i>American Headway 3</i> ..	248

Lista de exemplos

Exemplo 1: Tópicos e configurações tópicas no livro <i>Great!1</i>	143
Exemplo 2: Tópicos e configurações tópicas no livro <i>Great!4</i>	144
Exemplo 3: Tópicos na série <i>Great!</i>	145
Exemplo 4: Temas transversais nos livros <i>Great!1</i> e <i>Great!4</i>	145
Exemplo 5: Interdisciplinaridade nos livros <i>Great!1</i> e <i>Great!4</i>	146
Exemplo 6: Tópicos no livro <i>Interlink 1</i>	146
Exemplo 7: Tópicos no livro <i>Interlink 6</i>	148
Exemplo 8: Tópicos no livro <i>New English File Elementary</i>	150
Exemplo 9: Tópicos no livro <i>English File Intermediate</i>	153
Exemplo 10: Tópicos no livro <i>Interchange Intro</i>	155
Exemplo 11: Tópicos no livro <i>Interchange 3</i>	155
Exemplo 12: Tópicos nos livros <i>New Headway English Course Beginner</i> e <i>American Headway Starter</i>	156
Exemplo 13: Tópicos nos livros <i>New Headway Intermediate</i> e <i>American Headway 3</i>	158
Exemplo 14: Mais tópicos nos livros <i>New Headway Intermediate</i> e <i>American Headway 3</i>	159
Exemplo 15: Tópicos no livro <i>Interchange Intro</i>	162
Exemplo 16: Atividade <i>Everyday English</i> , <i>New Headway Intermediate</i> , unidade 7	169
Exemplo 17: Atividade <i>Everyday English</i> , <i>American Headway 3</i> , unidade 7	170
Exemplo 18: Atividade <i>Discussion</i> , <i>Great!1</i> , unidade 3	177
Exemplo 19: Atividade <i>Project work</i> , <i>Great!4</i> , unidade 1	177
Exemplo 20: Atividade <i>Starting point</i> , <i>Great!4</i> , unidade 3	177
Exemplo 21: Atividade <i>Over to you</i> , <i>Great!4</i> , unidade 2	178
Exemplo 22: Atividade <i>Learning to study</i> , <i>Great!1</i> , unidade 4	178
Exemplo 23: Atividades <i>Talking about you</i> nas séries <i>Headway</i>	179
Exemplo 24: Atividade <i>What do you think?</i> , <i>New Headway Intermediate</i> e <i>American Headway 3</i> , unidade 1	179
Exemplo 25: Atividades dos livros <i>New Headway Intermediate</i> e <i>American Headway 3</i> , unidade 3	180
Exemplo 26: Atividades dos livros <i>New Headway English Course Beginner</i> e <i>American Headway Starter</i>	180
Exemplo 27: Atividades na série <i>Interlink</i>	182
Exemplo 28: Seções na série <i>English File</i>	182
Exemplo 29: Atividade <i>Discussing grammar</i> nos livros intermediários da série <i>Headway</i>	183
Exemplo 30: Atividade <i>Snapshot</i> , <i>Interchange Intro</i> , unidade 16	184
Exemplo 31: Atividades nas séries <i>Headway</i>	185
Exemplo 32: Atividade de produção escrita, <i>Interchange 3</i> , unidade 13	186
Exemplo 33: Atividade <i>Conversation</i> , <i>Interchange Intro</i> , unidade 2	187
Exemplo 34: Atividade <i>Conversation</i> , <i>Interchange 3</i> , unidade 16	188
Exemplo 35: Atividades com objetivo pragmático na série <i>English File</i>	189
Exemplo 36: Atividade <i>Practical English</i> , <i>New English File Elementary</i> , file 4 ..	189
Exemplo 37: Atividade de personalização, <i>Great!1</i> , unidade 3	190
Exemplo 38: Atividade <i>Practical English</i> , <i>New English File Elementary</i> , file 3 ..	191
Exemplo 39: Atividade <i>Speaking</i> , <i>New English File Elementary</i> , lição 7D	193
Exemplo 40: Atividade de <i>Interchange 3</i> , unidade 1	198
Exemplo 41: Atividade de <i>Interchange 3</i> , unidade 1	199

Hollywood fica ali bem perto
Só não vê quem tem um olho aberto
Hollywood é um sonho de cenário (...)
Tem de tudo nessa Hollywood (...)

Camelôs, malucos e engraxates
Aproveitem enquanto o sonho é grátis

Quem há de negar que é bom dançar, que a vida é bela
Nesse fabuloso Xanadu
Eu só tenho medo de amanhã cair da tela
E acordar em Nova Iguaçu
How do you do, banabuiú, I wanna buy o Paraguai
Hollywood and me.

Chico Buarque, *Hollywood*

1

Introdução

Os livros-texto não costumam passar despercebidos em nossa sociedade. (...) Uma das idiossincrasias-chave na hora de examinar a cultura e a seleção cultural efetuada por este recurso educacional é que os livros didáticos costumam evitar temas conflituosos para poderem ser vendidos a um maior número de instituições escolares e estudantes. Mas costumam apresentar a opção seletiva que realizam como se fosse uma conclusão final, uma questão que não pode ser modificada. Normalmente ocorre uma omissão não só de outras dimensões culturais (todo mundo é consciente de que nos livros-texto existem temas, aspectos da realidade social, econômica, política, cultural e militar que são ignorados), mas, o que é mais importante, também são ocultadas perspectivas cruciais e/ou conflituosas sobre os assuntos que neles são tratados (Santomé, 1998, p. 173).

Uma questão que sempre me chamou a atenção enquanto professor de inglês como língua estrangeira é o papel atribuído ao livro didático no discurso pedagógico. Idealizado, a princípio, para ser um facilitador do ensino, ajudando o trabalho do professor, este livro didático tem, em diversos contextos, regulado o seu trabalho. Ao invés de auxiliar o professor no cumprimento de um programa pedagógico, o livro didático de ensino de língua estrangeira vem, muitas vezes, tomando o lugar do próprio programa e, o que é pior, anulando vozes importantes na construção do conhecimento em sala de aula, como a voz do professor e as vozes dos alunos, e passando a ser a voz dominante durante o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto professor de inglês em diversos cursos livres, pude perceber que tais instituições não se preocupam com a elaboração de um programa, mas com a adoção de um livro didático. No começo de cada período letivo, não recebia um programa a ser cumprido, mas um livro a ser seguido. O conteúdo programático de cada nível era determinado pelo livro adotado. Quando a instituição mudava o livro, o “programa” do nível mudava também. Gosto de me referir a tal comportamento como “a ditadura do livro didático”.

Paralelamente à minha prática pedagógica, defrontei-me com dois textos que levantavam questões semelhantes a estas, sobre os livros didáticos: “*On the*

language and authority of textbooks” (Olson, 1989) e “*Beyond criticism: the authority of the school textbook*” (Luke, Castell & Luke, 1989). Os dois textos discutem a centralidade do livro didático no ensino. No primeiro, o autor é favorável a esta centralidade; no segundo, uma resposta ao primeiro, os autores questionam este papel. Encontrei na teoria uma discussão acerca de uma questão que estava vivenciando na prática.

Decidi, então, investigar como o discurso dos livros didáticos para o ensino de inglês afeta seus interlocutores, ou seja, os alunos, e interfere em seu processo de construção de identidades. Ao começar a ler mais sobre o assunto, tive uma surpresa: existe muito pouca pesquisa sobre o livro didático, seja no Brasil ou no exterior. Poucos foram os trabalhos que encontrei, no Brasil, sobre o livro didático de língua estrangeira. Merecem destaque projetos de pesquisa desenvolvidos sob a coordenação da Professora Maria José Coracini, do qual resultaram três livros (Coracini, 1995, 1999, 2003).

Outras obras abordam o livro didático sob outros ângulos. A maioria dos trabalhos escritos em inglês aborda o livro-texto (*textbook*), um livro que contém informações sobre determinado assunto e que serve de fonte de consulta tanto para alunos quanto para professores e pesquisadores (Davies, 1992; Hyland, 2000; Johns, 1997; Myers, 1992; Yakhontova, 2001). Por outro lado, trabalhos escritos em português costumam focar o livro didático (*coursebook*), um livro cujo público-alvo são os alunos sendo iniciados no assunto. Apesar de serem estes livros o meu foco de pesquisa, as obras tratam de livros escolares em geral, sem qualquer menção ao livro de língua estrangeira (Freitag et al., 1997; Oliveira et al., 1984). Há ainda um núcleo de pesquisa sobre o livro didático no Brasil, sob a coordenação da Professora Roxane Rojo, em que são utilizados os critérios do Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação, para a análise de livros didáticos em língua materna para o Ensino Fundamental. Há também outros trabalhos sobre o livro didático de português (Dionísio & Bezerra, 2001) e trabalhos que buscam revelar a ideologia, no sentido marxista da palavra, inerente aos livros didáticos (Bonazzi & Eco, 1980; Faria, 2000). Todos os trabalhos são unânimes em apontar para a necessidade de mais pesquisas na área. Não poderia deixar de mencionar um outro tipo de publicação que encontrei, especificamente para o caso do livro didático de inglês como língua estrangeira: os manuais que se propõem a dar diretrizes de como escolher um livro para adoção (Cunningsworth,

1997), o que foge ao escopo da minha pesquisa.

Por considerar que a maioria das pesquisas sobre livros didáticos, que ainda não são muitas, não enfoca o ensino de língua estrangeira, particularmente o de inglês, decidi investigar como o discurso destes livros didáticos, de inglês, pode afetar a construção de identidades sociais dos alunos. Minha preocupação se explica pela riqueza de informações e idéias que um livro didático pode carregar, principalmente o de língua estrangeira. Tais livros produzem discursos, refletem identidades sociais e retratam componentes culturais ao ensinar uma língua estrangeira, em especial o inglês, uma das línguas mais utilizadas no mundo pós-moderno. Além disso, é preciso entender a função do livro didático como instrumento / ferramenta / “andaime” facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sabendo distingui-lo do programa e tomando cuidado com sua autoridade, que muitas vezes anula a voz dos alunos, e até mesmo do professor, vozes essas que devem estar sempre presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar os livros didáticos em questão, é preciso identificá-los como inseridos no momento sócio-histórico da pós-modernidade (Fridman, 2000), caracterizado por sua fragmentação e diversidade. Somos todos sujeitos heterogêneos com identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas (Moita Lopes, 2002, 2003a) convivendo com o fenômeno da globalização (Bauman, 1999), momento em que, mais do que nunca, a pluralidade cultural se faz presente. O entendimento desse momento sócio-histórico se torna especialmente importante ao se considerar que os livros analisados nesse estudo são livros de língua estrangeira, ou seja, livros que retratam a cultura do outro. E mais do que livros de língua estrangeira, são livros de inglês, o idioma *oficial* da pós-modernidade e da globalização.

Ao considerar que o autor e os usuários dos livros, os alunos, constroem juntos os significados do texto (neste caso, do livro didático), adoto, nesta pesquisa, uma teoria social do discurso (Fairclough, 1992), com uma perspectiva sócio-semiótica de linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Segundo Fairclough ([1992] 2001, p. 90-91) o discurso é “o uso da linguagem como forma de prática social (...), um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. O discurso contribui, portanto, para a construção de identidades

sociais, das relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença (Fairclough, 1992). A linguagem, portanto, é entendida aqui como um dos sistemas de significação que compõem o sistema social (Halliday & Hasan, 1989).

Acredito que o discurso do livro didático, devido ao papel autoritário que exerce no ensino (Coracini, 1999; Olson, 1989), possa ter uma influência muito forte na formação das identidades sociais dos alunos. As escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento. Os assuntos abordados por um livro e a forma como o autor espera que o aluno “faça coisas” (Halliday & Hasan, 1989) no mundo através das atividades que propõe podem afetar a construção das identidades sociais dos alunos, não apenas influenciando sua visão de mundo, mas também induzindo-os a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as *certas*, as *socialmente aceitas*, e muitas vezes levando-os a reprimir suas verdadeiras identidades, que podem não lhes parecer legitimadas pelo livro. A exposição a determinados discursos, preconceituosos, por exemplo, pode reprimir a liberdade de construção de identidades de alguns alunos.

A partir de uma teoria social de discurso e sócio-semiótica de linguagem e considerando-se características particulares do livro didático de inglês e sua inserção no momento sócio-histórico da pós-modernidade, o presente estudo analisa o discurso desses livros didáticos e investiga como esse discurso pode atuar sobre seu interlocutor, o aluno, permitindo-lhe, negando-lhe ou induzindo-o à construção de determinadas identidades. Para isso, enfoco os tópicos e os contextos culturais abordados, as atividades propostas e a organização estrutural do material. Acredito serem estes os pilares do discurso do livro didático que sustentam a construção de identidades sociais: os tópicos e os contextos culturais trabalhados denunciam a visão de mundo que os livros representam; as atividades propostas pelo livro dão maior ou menor liberdade para que o aluno mostre sua voz; e a organização estrutural do material didático reflete diretamente o posicionamento do autor em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: uma forma de agir no mundo ou um conjunto de regras gramaticais a serem apreendidas e reproduzidas?

A fim de investigar a visão de mundo, o espaço dado à construção de identidades e à manifestação de vozes, e a perspectiva de aprendizagem refletida

nos livros didáticos, utilizo, neste trabalho, um *corpus* formado por doze livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira. Foram selecionadas seis séries voltadas para o público-alvo a partir de quatorze anos, e em cada série foram analisados os livros iniciante e intermediário. Foi também considerado o contexto sócio-cultural em que o material foi produzido, o público-alvo a que se destina e o tipo de inglês que se propõe a ensinar. Três séries foram produzidas na Inglaterra, duas no Brasil e uma nos Estados Unidos. Quatro séries visam o mercado internacional heterogêneo, e duas o mercado brasileiro. Três séries propõem o ensino de inglês britânico, e três o de inglês americano. Todas as edições analisadas encontram-se atualmente no mercado e foram publicadas entre 2002 e 2005.

O objetivo principal deste trabalho é, portanto, analisar como o discurso do livro didático, através da seleção e apresentação de tópicos e contextos culturais e das atividades propostas, relaciona-se à construção de identidades sociais dos alunos.

A presente Tese visa, portanto, através da análise dos livros didáticos, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como os livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira representam o mundo onde se situam os alunos e os supostos contextos culturais relacionados à língua-alvo?
- Em que medida os livros didáticos contribuem para a construção das identidades sociais dos alunos que utilizam estes livros?
- Em que medida os livros didáticos dão voz aos alunos, permitindo que eles expressem suas identidades sociais e culturais?
- Como os livros didáticos enfocam e refletem perspectivas de aprendizagem da língua?

Para alcançar os objetivos deste trabalho, diversos temas que circundam as questões acima são discutidos:

- a função e importância do livro didático no discurso pedagógico, problematizando sua força e autoridade;
- a interface entre cultura e ensino de língua estrangeira, problematizando a forma como livros didáticos abordam aspectos culturais; e
- os discursos produzidos pelo livro didático e as identidades sociais que eles

refletem ou propõem.

Para alcançar os objetivos propostos, três são as áreas de pesquisa onde esta Tese busca seus subsídios, tanto teóricos quanto de análise e interpretação. Acreditando que qualquer estudo de linguagem só faz sentido se contextualizado em situações de uso, este trabalho insere-se no campo de estudo da Linguística Aplicada. Com o intuito de executar a análise linguística dos dados, os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday & Hasan, 1989) são utilizados, com procedimentos práticos de análise linguística desenvolvidos a partir das metafunções ideacional, interpessoal e textual da linguagem. A interpretação dos dados basear-se-á também nas teorizações acerca de cultura e identidade na pós-modernidade e da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), que fornece uma teoria interpretativa e crítica compatível com os pressupostos tanto da Linguística Aplicada quanto da Linguística Sistêmico-Funcional.

A Linguística Aplicada considera questões de uso da linguagem do mundo real, ou seja, tem uma preocupação social. Minhas perguntas de pesquisa são questões que se incluem nas preocupações da Linguística Aplicada, já que livros didáticos são exemplos de utilização da linguagem no mundo real, e minha preocupação com o espaço para a formação de identidades sociais neste material é uma preocupação também social.

A Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria de base sócio-semiótica que considera a linguagem em contextos situacionais (imediatos) e culturais (abrangentes). É, portanto, importante para a minha pesquisa, que objetiva estudar os contextos construídos pelos livros didáticos, tanto contextos situacionais, com situações imediatas de uso da língua, quanto contextos culturais, que inserem o aluno no mundo.

A Análise Crítica do Discurso, por sua vez, é uma teoria de base sociológica, que considera a linguagem a partir de seu contexto de produção, buscando revelar as ideologias por ela veiculadas. A análise de livros didáticos aqui proposta, embora não siga um modelo teórico específico de análise crítica do discurso (Fairclough, 2001), utiliza seus pressupostos teóricos, ao focar a formação de identidades sociais, revela as crenças inerentes a estes livros; crenças dos autores em relação ao mundo que podem estar sendo perpetuadas através dos livros didáticos.

O que proponho nesta Tese de Doutorado é a utilização dos aspectos teóricos e interpretativos das três áreas supra citadas (Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso) que ajudem a entender, descrever e explicar como livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira atuam na formação de identidades sociais dos alunos.

O trabalho começa discutindo, no capítulo 2, os conceitos de cultura e identidade, inseridos sócio-historicamente na pós-modernidade. Após uma releitura dos conceitos de cultura e identidade, com atenção dada também à relação entre identidade e poder, são discutidos o conceito de identidade cultural, o papel da globalização e sua inter-relação com a cultura e “a sociedade do espetáculo”, expressão cunhada por Debord (1997) para caracterizar a sociedade pós-moderna, em que a visibilidade midiática assume dimensões gigantescas. O capítulo é encerrado com uma discussão sobre o papel do ensino de inglês na pós-modernidade.

O capítulo 3 trata de discurso e linguagem. É utilizado um conceito de discurso de natureza social e são discutidas relações entre discurso e poder. A teoria de linguagem adotada é a proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional, de natureza sócio-semiótica, em que a linguagem é entendida como multifuncional, contemplando não só a análise textual, mas também estabelecendo uma relação entre o texto e o contexto social. Alinha-se, portanto, com uma teoria social de discurso ao promover um diálogo teórico na relação entre semiótica e mudança social. São identificadas três metafunções básicas inerentes à linguagem: *ideacional*, pois a linguagem constrói e representa nossas experiências no mundo e nossa realidade, *interpessoal*, pois ela está também presente em nossas interações e estabelece as relações entre os participantes, e *textual*, pois é usada para organizar significados. O capítulo expõe ainda, brevemente, a Análise Crítica do Discurso, que propõe uma análise de cunho sociológico para um problema social, apoiando-se, para isso, em uma teoria linguística como a sistêmico-funcional. Seus pressupostos teóricos são de grande valia para a análise dos livros, ao buscar revelar ideologias inerentes ao discurso destes livros.

O capítulo 4 situa a visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira adotada neste trabalho. O capítulo começa inserindo as teorias de discurso e identidade que norteiam a pesquisa no contexto pedagógico, discurso do qual

fazem parte também os livros didáticos. Em seguida, insere o ensino de inglês na nova ordem mundial e discute os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma série de diretrizes educacionais preocupadas com uma teoria de aprendizagem que enfoca a natureza social do discurso no contexto pedagógico. O capítulo é concluído com a relação entre língua e cultura, enfocando a importância desta relação no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O capítulo 5 trata do livro didático e discute suas características gerais, desde sua concepção pelas editoras, que podem possuir maior voz em sua elaboração do que os próprios autores, até sua adoção. Após a apresentação de algumas de suas características específicas, são discutidas e problematizadas sua função e autoridade nos programas, além da questão de sua autoria. Este livro é entendido também como produto da indústria cultural e sob influência direta do mercado editorial. Ao fim do capítulo, a forma como livros didáticos costumam abordar questões culturais é discutida e problematizada.

O capítulo 6 define a metodologia adotada na pesquisa. Considerando-se o livro didático como um documento pedagógico articulado na engrenagem do processo de ensino e aprendizagem, faço uma análise do conteúdo deste documento, enquadrando o trabalho dentro de uma perspectiva de análise documental. Apesar de reconhecer que, ao ser utilizado, o livro pode ser “reconfigurado”, meu objeto de análise é o livro como documento, ou seja, o livro conforme concebido pelo autor. Apesar da maioria dos autores sugerir a adaptação do material sempre que necessário, o fato do autor ter feito determinadas escolhas na concepção do livro reflete suas crenças. Estabelecida a pesquisa como uma análise documental e discursiva, seguem-se a descrição do *corpus* e dos procedimentos de análise.

No capítulo 7 é feita a análise de alguns livros didáticos. Uma análise lingüístico-discursiva é realizada com base nas metafunções da linguagem definidas pela Lingüística Sistêmico-Funcional. O estudo dos tópicos e dos contextos culturais abordados por estes livros colabora para a co-construção de uma visão de mundo (metafunção ideacional), e a inserção, ou não, do aluno neste mundo influencia diretamente o espaço dado para a construção de suas identidades. A análise das atividades propostas pode ser capaz de revelar as relações que o autor procura estabelecer com o aluno (metafunção interpessoal), dando-lhe ou tirando-lhe a voz, levando-o a fazer questionamentos ou tentando

silenciá-lo. Atenção é dada ainda à organização do material (metafunção textual) em questão, o que demonstra a visão de ensino e aprendizagem adotada pelo autor. Tal organização mostra as premissas pedagógicas inerentes aos livros, revelando as prioridades salientadas pelos autores no processo de ensino e aprendizagem. Cada livro possui uma certa filosofia de trabalho, e esta filosofia está presente na forma como o autor representa o processo de ensino e aprendizagem no livro didático: o inglês pode ser considerado como uma forma de agir no mundo real, ou como um conjunto de estruturas, com regras gramaticais, fonológicas, itens lexicais etc. Dessa forma, fatores como a estruturação do livro em unidades e lições e a escolha da posição que certos conteúdos ocuparão no livro, seja no material principal da lição, ao final da unidade, ou mesmo no fim do livro, podem denunciar intenções dos autores em o quê deve ser ensinado e de que forma.

O capítulo 8 apresenta as considerações finais do trabalho, resumindo seus principais pontos e apresentando as contribuições desta pesquisa para a área de Estudos da Linguagem.

2

Cultura e identidade na pós-modernidade

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (Cuche, 1999, p. 75).

A análise do discurso de livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira que esta Tese desenvolve leva em conta como estes livros constroem discursivamente culturas e identidades. O objetivo deste capítulo é, portanto, discutir estes dois conceitos e esclarecer a forma como são aqui utilizados. Para isso, é preciso também situar a pesquisa sócio-historicamente, pois não apenas os conceitos de cultura e identidade estão fortemente atrelados à sócio-história, como também a produção desses livros didáticos, e, em última instância, minha análise, estão todos inseridos em um contexto sócio-histórico. Em um outro momento sócio-histórico, cultura e identidade poderiam ser entendidos de outra forma, os livros didáticos produzidos poderiam ser diferentes, e, então, minha análise seria certamente outra.

Controvérsias existem acerca do nome que se deve dar ao momento sócio-histórico atual: pós-modernidade (Bauman, 1998; Fridman, 2000; Hall, 2003; Harvey, 1992), contemporaneidade (Fridman, 2000), modernidade tardia (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Giddens, 1997; Hall, 1992[2003]), modernidade líquida (Bauman, 2003). Alguns autores, inclusive alguns dos mencionados acima (Bauman, 1999b; Giddens, 1990; Hall, 1992 [2003]), ainda insistem em denominar este período como modernidade, alegando ainda não ter havido uma ruptura significativa como a que houve com a propagação das idéias do iluminismo, que vieram a se misturar com a revolução industrial e com as transformações trazidas pelo capitalismo (Fridman, 2000), todas elas incluídas na modernidade.

Entretanto, mesmo esses autores reconhecem que alguma mudança houve a partir da segunda metade do século XX, pois o sujeito centrado e unificado da modernidade está sendo descontinuado e desencaixado (Giddens, 1990), deslocado (Laclau, 1990), rompido e fragmentado (Harvey, 1992) e encontra-se cada vez mais fluido (Bauman, 2003).

O desencaixe se aprofunda, assim como a condição do “eu flutuante e à deriva” (Bauman, 1998, p. 32). Essa ordem não se iguala àquela erigida na modernidade; Bauman prefere chamá-la de pós-moderna (Fridman, 2000, p. 81).

Todas essas características levam alguns autores a sugerir que vivemos em um mundo em descontrole (Giddens, 2002), em uma desordem global (Castells, 1999), que faz com que os indivíduos percam o controle sobre suas vidas. A distinção entre modernidade e pós-modernidade se dá, portanto, em relação à segurança dos indivíduos.

Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais (Bauman, 1998, p. 10).

Não é raro, contudo, encontrar um mesmo autor alternando os nomes modernidade com alguns dos nomes mencionados acima para designar o momento sócio-histórico atual. Hall (1992 [2003]), por exemplo, em um mesmo texto, alterna modernidade, pós-modernidade e modernidade tardia. Outros autores alternam os termos ao longo de sua obra: Giddens alterna modernidade (1990) com modernidade tardia (1997), enquanto Bauman alterna modernidade (1999b) com pós-modernidade (1998) e modernidade líquida (2003). No caso desses autores, a mudança do nome utilizado pode ser uma tentativa de acompanhar as rápidas mudanças que caracterizam esse período. Talvez, no futuro, diversos autores concordem com a utilização de um mesmo nome para este período passado. Entretanto, como o momento ainda está sendo vivido, a busca por um termo que pareça mais adequado parece ainda não ter terminado. O importante é entender que alguma distinção precise ser feita a fim de referir-se às mudanças que vêm afetando a vida social desde a segunda metade do século XX.

Giddens (1997a) optou pelo nome modernidade tardia para evitar os muito “pós” usados atualmente. Para Bhabha (1998), hoje em dia o prefixo “pós” é

colocado indiscriminadamente à frente de tudo, sem que adquira necessariamente algum significado. Além disso, Giddens (1997b, p. 74) acreditava que ainda estivéssemos na modernidade, preferindo referir-se à dita fragmentação pós-moderna como a “difusão extensiva das instituições modernas”.

Alinho-me com Soares, L. E. (2001), para quem a pós-modernidade não é uma nova época histórica, mas apenas um recurso crítico que rejeita dicotomias simplistas, como moderno versus tradicional, em favor de uma teorização dos processos contemporâneos de hibridização. Neste trabalho, portanto, alterno os termos pós-modernidade e contemporaneidade, um termo aparentemente “neutro” para designar a vida contemporânea, para referir-me ao momento sócio-histórico atual.

Não acho necessário alongar-me aqui para caracterizar este momento pós-moderno. Ao discutir cultura e identidade, a pós-modernidade será retomada, pois é neste contexto que estes conceitos são definidos.

2.1 Cultura

Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (cf. capítulo 3, seção 3.2), a linguagem deve ser sempre analisada em relação a seus contextos: o contexto situacional, mais específico e imediato, e o contexto de cultura, mais abrangente. Halliday & Hasan (1989, p. 4) definem cultura como “um conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significação, em que todos se inter-relacionam”¹. Trata-se de uma possível definição, entre muitas, para um fenômeno bem complexo.

Afinal, o que é cultura? Antes de mais nada, é preciso definir este conceito. Neste trabalho, meu objetivo não é estabelecer uma definição definitiva para o termo, mas apenas discutir significados associados a ele e esclarecer qual a acepção de cultura aqui utilizada na análise de livros didáticos. Kramsch (1988) ressalta que definições equivocadas dão conta da utilização da palavra cultura no singular e com "c" maiúsculo. É em torno desses dois “equivocos” que norteio minha discussão.

O primeiro “equivoco”, o uso do singular, implicaria a existência de uma

¹ Todas as traduções são de minha autoria e responsabilidade.

cultura única, em que um conjunto de características e definições serviriam para descrever igualmente todos os membros de um determinado grupo (Abbud, 1998; Kramsch, 1998) – o grupo pertencente à cultura em questão. É dentro desta conceituação que se enquadra a noção de *cultura nacional*. Segundo tal conceito, todos os membros de um determinado país podem ser uniformizados: por pertencerem a um mesmo país, e conseqüentemente a uma mesma cultura, todos agem da mesma forma, e o que é verdade para um também é verdade para os outros. Tal simplismo não é verdadeiro, e não apenas por se tratar de um grupo nacional, de grandes dimensões; não é verdadeiro para nenhum grupo fechado. Todos os participantes de um grupo nunca são homogêneos em todos os seus aspectos, pois cada um desses indivíduos possui múltiplas identidades sociais (cf. seção 2.2). Na verdade, convivemos com uma pluralidade de culturas; um indivíduo não pertence a uma única cultura, mas a várias culturas diferentes (Abbud, 1998; Bauman, 1999a; Castells, 1999; Cesnik & Beltrame, 2005; Fridman, 2000; Hall, 1992 [2003]; Kramsch, 1998; Soares, L. E., 2001), até porque “nossas sociedades se interconectaram globalmente e tornaram-se culturalmente inter-relacionadas” (Castells, 1999, p. 19).

Portanto, não é por pessoas partilharem algumas culturas que podemos classificá-las com o mesmo rótulo. Se por um lado elas pertencem a algumas comunidades culturais em comum, por outro lado elas também pertencem a várias outras comunidades culturais diferentes, às vezes tão diferentes que podem fazer com que suas diferenças sejam muito mais visíveis que suas poucas semelhanças. É preciso levar em conta todos os grupos culturais relevantes na vida de um indivíduo para ser possível traçar um perfil deste indivíduo. O conceito de cultura nacional, por exemplo, é muito amplo. Existem culturas regionais, familiares, educacionais, profissionais, sexuais etc. O fato de duas pessoas serem de uma mesma nacionalidade é apenas uma característica na vida dessas duas pessoas. É preciso levar-se em conta também as diferenças entre elas. Apesar de terem a mesma nacionalidade, essas pessoas podem ser de regiões diferentes do mesmo país, podem ter nascido em épocas diferentes, ter diferentes religiões, sexos, orientações sexuais, profissões, hábitos etc. O conceito de cultura é um conceito essencialmente plural (Kramsch, 1998).

Além disso, no momento sócio-histórico atual, não se pode pensar a cultura como hermeticamente local. Devido aos efeitos da globalização, todas as culturas

mundiais estão em constante transformação e reconfiguração. Traços de uma cultura podem ser facilmente identificados em outras, e não se pode determinar a quem tais traços pertencem. Vivemos em uma época de hibridismo cultural (Hall, 1992 [2003]). Segundo Clifford (1998),

a cultura não pode ser pensada como tendo amarras inevitáveis à localidade, pois significados são gerados por pessoas em movimento e pelo fluxo de conexões entre culturas (apud Cesnik & Beltrame, 2005, p. XVIII).

O segundo “equivoco” que envolve o conceito de cultura é a crença em que toda cultura seja cultura com "c" maiúsculo (Abbud, 1998; Kramsch, 1988). Existe Cultura e cultura. Ou melhor, Culturas e culturas. O termo Cultura com "c" maiúsculo refere-se ao cânone em áreas do conhecimento, como História, Artes, Literatura, Política, Religião etc., ou em instituições, além de poder se referir a práticas sociais, significados e valores. Este sentido restrito da palavra Cultura refere-se exclusivamente às produções intelectuais e artísticas de uma sociedade (Cucho, 1999, p. 237).

Tal conceito de cultura é válido; no entanto, não é único. Além dessa cultura como referencial histórico, temos que considerar o conceito plural de cultura com “c” minúsculo, que situa o indivíduo em diversas comunidades discursivas – grupos sociais que compartilham os mesmos interesses, a mesma forma de interagir, pensar, de se comportar e se comunicar (Swales, 1990).

O conceito de cultura com “c” minúsculo é necessariamente não-essencialista (Velho, 2001). Sendo assim, podemos dizer que as pessoas pertencem a diversas culturas, e segundo Cucho (1999, p. 243), “a Cultura está no centro *das* culturas”; dessa forma, em uma mesma sociedade, os indivíduos partilham simultaneamente uma mesma Cultura e diferentes culturas.

2.1.1

O conceito de cultura

Para aprofundar um pouco mais essas idéias, torna-se relevante analisar o surgimento do conceito de cultura e suas implicações sócio-históricas. Uma das primeiras definições formais de cultura, no âmbito da antropologia, pode ser atribuída ao antropólogo britânico Edward Burnett Tylor, para quem:

cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (1871, p.1 apud Cuche, 1999, p. 35).

Para Tylor, a cultura é caracterizada por sua dimensão coletiva e expressa a totalidade da vida social do homem (Cuche, 1999). Enquanto a palavra civilização refere-se a sociedades primitivas (*sic*), a palavra cultura rompe com esta idéia. Apesar de ser uma concepção universalista, a conceituação de Tylor é válida por ser a primeira tentativa de explicação da palavra cultura – condizente, aliás, com o seu momento sócio-histórico. Além disso, mesmo hoje em dia, as tentativas de uniformidade ainda se fazem presentes, mesmo que por motivos meramente políticos.

Uma outra grande contribuição também foi dada por Franz Boas, antropólogo alemão naturalizado americano, preocupado em estudar a diversidade humana. Para ele, não há diferença natural, biológica, entre os povos; as diferenças são culturais, adquiridas ao longo da vida, não inatas. O objetivo de Boas era o estudo “das culturas” e não “da Cultura” (Cuche, 1999).

Foi também de Boas uma importante contribuição para a idéia de relativismo cultural. Acreditando que “cada cultura representa uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade” (Cuche, 1999, p. 45), sua preocupação era não apenas descrever fatos culturais, mas entendê-los inseridos em um conjunto de outros fatos aos quais estão ligados, ou seja, relacionando os fatos aos seus contextos e produzindo coerência, pois “não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido” (Cuche, 1999, p. 241).

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. Boas pensava que a tarefa do antropólogo linguísta era também elucidar o vínculo que liga o indivíduo à sua cultura” (Cuche, 1999, p. 45).

Boas também se preocupou em exaltar a dignidade de cada cultura e o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes (Cuche, 1999). É esse um dos principais aspectos que quero analisar nos livros didáticos do *corpus* desta pesquisa: existe respeito a culturas diferentes, por parte dos livros, ao se ensinar a

língua inglesa?

Aluna de Boas e, posteriormente, sua assistente, Ruth Benedict acreditava que o que caracterizava uma cultura eram seus padrões recorrentes, o que acabava gerando uma configuração.

Cada cultura se caracteriza (...) por seu *pattern*, isto é, por uma certa configuração, um certo estilo, um certo modelo. O termo implica a idéia de uma totalidade homogênea e coerente. Toda cultura é coerente, pois está de acordo com os objetivos por ela buscados, ligados a suas escolhas, no conjunto das escolhas culturais possíveis. Ela busca estes objetivos à revelia dos indivíduos, mas através deles, graças às instituições (sobretudo as educativas) que vão moldar todos os seus comportamentos, conforme os valores dominantes que lhes serão próprios (Cuche, 1999, p. 77-78).

A definição acima pode parecer contraditória, pois ao mesmo tempo em que a autora afirma que a cultura não existe à revelia dos indivíduos, mas através deles, ela também afirma que o termo implica em totalidade homogênea e coerente. No entanto, tal totalidade não é necessariamente real, mas uma idéia implícita no termo. Afinal, algum grau de totalidade (“uma *certa* configuração” – grifo meu) realmente existe. Para entender significados culturais, antropólogos buscam identificar padrões recorrentes que possibilitem identificar um grupo. “Uma cultura não é uma simples justaposição de traços culturais, mas uma maneira coerente de combiná-los. De certo modo, cada cultura oferece aos indivíduos um ‘esquema’ inconsciente para todas as atividades da vida.” (Cuche, 1999, p. 78). É aí que está a chamada totalidade: na unidade de um grupo a partir de significados contextualizados criados e compartilhados por esse grupo, fazendo com que o grupo se identifique.

A cultura é o elemento primordial que dá unidade a uma sociedade e se cria com base em relações que fazem sentido nesse contexto. (...) A cultura define a sociedade pela capacidade que ela desenvolve de criar elementos que permitem à própria sociedade se reconhecer (Cesnik & Beltrame, 2005, p. 4).

Esta totalidade também pode ser representada, segundo Claude Lévi-Strauss, antropólogo francês, pelo conjunto de sistemas simbólicos que representa uma certa cultura.

Toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as

relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros (1950, p. XIX apud Cuche, 1999, p. 95).

Para Lévi-Strauss, as culturas particulares não podem ser compreendidas sem referência à Cultura, patrimônio da humanidade – fruto do momento sócio-histórico em que vivia. Entretanto, a compreensão de cultura como um sistema simbólico por ele proposta é de grande utilidade para entender o grau de homogeneidade que pode haver nos grupos sociais.

É importante ressaltar que a totalidade cultural é uma abstração, uma totalidade imaginária (Soares, L. E., 2001). A totalidade não é singular, é apenas *mais uma* instância de produção cultural em interação constante com as demais. Ela não se sobrepõe às demais, nem as culturas tendem a uma convergência, pois seus interesses podem ser distintos.

Não é razoável explorar a teoria da cultura em termos de totalidades culturais empiricamente construídas; no entanto, é plausível reconhecer que a totalidade se produz, referindo-se a si enquanto unidade, paradoxalmente como um nível, apenas como mais um nível particular em que se processa a criação cultural (Soares, L. E., 2001, p. 379).

Claro que as diversas totalizações não são convergentes (...). Os diversos esforços de articulação de crenças, práticas, imagens e valores setorizados, parciais, locais, adscritos a esferas específicas da vida social, não dialogam necessariamente entre si, nem tendem a um consenso (Soares, L. E., 2001, p. 397).

No entanto, não se pode negar que a tentativa de convergência existe. As instâncias de totalização cultural normalmente equivalem à cultura da maioria ou de grupos com poder para manter sua cultura com essa imagem de totalidade. Dessa forma, a totalização pode também ser entendida como um esforço de articular discursivamente os diversos níveis e esferas culturais em direção a uma unidade plena, a uma completude imaginária (Soares, L. E., 2001). Esse discurso pode levar à proclamação de “um discurso total sobre a vida, a sociedade e a cultura” (Soares, L. E., 2001, p. 397).

Isso está cada vez mais presente no contexto atual da globalização. A pluralidade cultural não ocorre mais apenas dentro da sociedade, mas também entre diferentes sociedades. O discurso homogeneizador da totalização pode agora propagar-se mundialmente, atendendo aos interesses daqueles que mantêm esse discurso.

No contexto da globalização, as instâncias totalizantes assumem posições crescentemente privilegiadas nas relações com as demais esferas, ampliando progressivamente seu poder de ordená-las, reierarquizá-las e compatibilizá-las, segundo suas próprias normas de prescrição de consistências e de exclusões. (Soares, L. E., 2001, p. 400).

Por outro lado, a globalização pode vir a ser uma fonte saudável de trocas culturais, fazendo com que diferentes pessoas em diferentes partes do mundo se conheçam e se reconheçam no outro. Muito há a ser aprendido com outras culturas quando não se tem a pretensão de difundir a sua cultura como superior em relação às demais.

A cultura que se internacionaliza é o veículo saudável de conhecimento mútuo dos povos (...). Ela entabula o respeito às diferenças e o conhecimento como alternativa ao julgamento, alterando inclusive a percepção dos povos em relação à sua alteridade (Cesnik & Beltrame, 2005, p. 21).

A globalização pode ser um processo saudável e, mais ainda, determinante na conformação de um mundo que se inter-relaciona em torno de valores construtivos, como os direitos culturais, os direitos humanos, a possibilidade de coordenação internacional para minimizar sofrimentos locais (Cesnik & Beltrame, 2005, p. 22).

Além da pluralidade cultural e da globalização, é importante também saber reconhecer, nos livros didáticos, a função do discurso totalizante – já que não podemos negar sua existência, visto que algum grau de unidade sempre existe. Em livros didáticos para o ensino de um idioma estrangeiro, discursos totalizantes, sejam eles locais ou globais, podem assumir um dos dois caminhos apontados (ou os dois, em momentos diferentes). Por um lado podem promover um “canibalismo cultural” (Santos, 2002), exaltando sua cultura, insistindo no etnocentrismo e na dominação política através da indústria cultural, uma visão essencialista que pode levar os alunos a assimilarem o posicionamento mostrado pelo livro como dado, imutável, e que deve ser obedecido. Por outro lado, podem ressaltar a pluralidade e celebrar as diferenças (sempre presentes, parte da vida), contribuindo para formar alunos que respeitem a diversidade e que saibam se posicionar no mundo, transformando práticas sociais e discursivas sempre que julgarem necessário.

Assim como Benedict, que afirma que a cultura é moldada através dos indivíduos, Sapir entende que “o verdadeiro lugar da cultura são as interações individuais. Para ele, uma cultura é um conjunto de significações que são

comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações” (Cuche, 1999, p. 105). Benedict, entretanto, não descarta as relações de poder a que todos os indivíduos de uma sociedade estão sujeitos (cf. capítulo 3, seção 3.1.1). Estas relações de poder afetam diretamente a sócio-construção da cultura, levando alguns sociólogos a acreditar que “cada grupo social faz parte de uma subcultura particular” (Cuche, 1999, p. 101), dependendo das relações de poder a que cada grupo esteja exposto.

Apesar da validade do entendimento da existência da pluralidade de culturas em uma mesma sociedade, ou polivalência cultural (Bauman, 1999a), o conceito de subcultura, vinculado ao conceito de poder, não parece condizente com uma abordagem interacionista de cultura. “Se a cultura nasce da interação entre os indivíduos e entre grupos de indivíduos, é errôneo encarar a subcultura como uma variante derivada da cultura global que existiria antes dela” (Cuche, 1999, p. 107). A palavra subcultura carrega a idéia de inferioridade em relação a uma cultura superior, existente anteriormente à interação. Seria, portanto, uma visão preconceituosa – o que deve ser observado com cuidado em livros didáticos, principalmente de língua estrangeira, e principalmente de inglês, considerada uma língua global.

Outro problema seria reconhecer as fronteiras entre as subculturas. Propor uma diferenciação entre as culturas, visualizando-as como entidades separadas pode ser útil metodologicamente e é de grande valor para pensar a diversidade cultural. Porém, como distinguir onde começa e onde termina determinada cultura (Cuche, 1999), já que sua produção advém da interação?

A partir dessa visão interacionista, Cuche (1999) reconhece o caráter dinâmico da cultura, em constante (re)invenção (Velho, 2001) e propõe sua própria definição. Para o autor, a cultura pode ser compreendida “como um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo. Os elementos que compõem uma cultura não são jamais integrados uns aos outros pois provêm de fontes diversas no espaço e no tempo” (Cuche, 1999, p. 140). A cultura não é, portanto, algo rígido, fechado; os indivíduos possuem liberdade não só para construir como também para “manipular” a cultura (Cuche, 1999, p. 140).

Esta ênfase na interação faz da cultura um produto social. As culturas nascem de relações sociais, que são necessariamente desiguais (cf. capítulo 3, seção 3.1.1). Há hierarquia entre culturas porque há hierarquia social. A cultura da

classe dominante é sempre a cultura dominante. Não se trata de uma cultura ser melhor do que outra; trata-se de determinados grupos terem maior poder para impor suas culturas sobre outros grupos.

A força relativa de diferentes culturas em competição depende diretamente da força social relativa dos grupos que as sustentam. Falar de cultura “dominante” ou de cultura “dominada” é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros. Nesta perspectiva, uma cultura dominada não é necessariamente uma cultura alienada, totalmente dependente. É uma cultura que, em sua evolução, não pode desconsiderar a cultura dominante (a recíproca também é verdadeira, ainda que em menor grau), mas pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultural dominante (Cuche, 1999, p. 145).

No entanto, a imposição cultural não é garantida, pois sempre pode haver resistência ao poder (cf. capítulo 3, seção 3.1.1). Além de resistência, a tentativa de imposição pode também causar a rejeição.

Uma cultura dominante não pode se impor totalmente a uma cultura dominada como um grupo pode fazê-lo em relação a um outro grupo mais fraco. A dominação cultural nunca é total e definitivamente garantida e por esta razão, ela deve sempre ser acompanhada de um trabalho para inculcar esta dominação cujos efeitos não são jamais unívocos; eles são às vezes efeitos “perversos”, contrários às expectativas dos dominantes, pois sofrer a dominação não significa necessariamente aceitá-la (Cuche, 1999, p. 146).

Além de uma produção social, a cultura é também uma produção histórica; mais precisamente, uma construção inscrita na história das relações entre grupos sociais. “Para analisar um sistema cultural é então necessário analisar a situação sócio-histórica que o produz como ele é” (Balandier, 1955 apud Cuche, 1999, p. 143).

Acredito, assim, estar adotando aqui uma postura crítica em relação à cultura. Roberts et al. (2001) assumem que, assim como a linguagem, a cultura também deve ser entendida em relação a duas perspectivas: uma funcional, descrevendo a realidade, e uma construtivista, em que a realidade é construída ou constituída nas interações sociais. Com base nestas duas perspectivas, os autores reconhecem três visões do conceito de cultura: a cognitiva, a simbólica e a crítica. A visão cognitiva é uma postura mentalista, na qual a cultura é abstraída do comportamento dos indivíduos e entendida como conhecimento compartilhado

por um determinado grupo. Por outro lado, na visão simbólica a cultura é entendida como um sistema de significados públicos; diferentemente da visão cognitiva, os significados culturais não se encontram na mente dos indivíduos, mas nas interações e ações simbólicas de indivíduos que compartilham os mesmos símbolos e comportamentos. Ambas as visões, entretanto, apesar de trazerem contribuições para a definição do conceito de cultura, são um tanto estáticas e não problematizadoras. Às visões descritiva (cognitiva) e interpretativa (simbólica) de cultura, Roberts et al. (2001) acrescentam a visão crítica, não essencialista, que leva a questionamentos e desnaturalizações. A visão crítica de cultura não aceita assunções sobre o que seja conhecimento (visão cognitiva) ou comportamento simbólico (visão simbólica) e entende que os sujeitos falam de determinados lugares, de determinadas posições, e com determinadas crenças em mente, tendendo, portanto, a identificar seus padrões culturais como os normais e naturais.

A visão crítica de cultura é essencial para este trabalho, pois é um dos pilares da Análise Crítica do Discurso (cf. capítulo 3, seção 3.4), um dos pressupostos teóricos desta Tese. Além disso, a autora propõe que a noção de cultura deve ser entendida como um verbo, pois os indivíduos são agentes da cultura, e não seus simples portadores. O conceito de cultura é dinâmico, nunca estático. “*Culture is ‘doing’ rather than ‘being’*” (Roberts et al., 2001, p. 54-55): “cultura é fazer, não apenas ser”.

Kramsch (1998, p. 127), preocupada com o papel da cultura no ensino de línguas, enumera três definições simplificadas de cultura:

cultura (1) Fazer parte de uma comunidade discursiva que compartilha o mesmo espaço social e a mesma história, além de maneiras particulares de perceber, acreditar, avaliar, e agir. **(2)** a comunidade discursiva em si. **(3)** as características próprias da comunidade.

O conceito de cultura, portanto, está intimamente ligado ao conceito de identidade, como será discutido mais adiante (cf. seção 2.3). Bhabha (1998) acredita que as diferentes culturas às quais um indivíduo pertence são determinantes das identidades desse indivíduo. No entanto, discordo da relação de causalidade por ele estabelecida. Sem dúvida, a pertinência a determinadas culturas pode influenciar as identidades do indivíduo, mas não necessariamente a

determinam. Além disso, a relação também pode ser inversa: as identidades de um indivíduo podem levar a sua inclusão em determinadas culturas e comunidades discursivas.

2.2 Identidade

Ao abordarmos a natureza sócio-construcionista do discurso (cf. capítulo 3, seção 3.1), devemos considerar também a natureza sócio-construcionista das identidades sociais. Identidade social deve ser entendida como a forma pela qual os indivíduos se percebem dentro da sociedade em que vivem e pela qual percebem os outros em relação a eles próprios (Bradley, 1996). Weeks (1990) define identidade como o sentimento de pertencer a um determinado grupo; é a identidade que define “o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras” (Weeks, 1990, p.88). Analogamente, Norton (2000) entende identidade como a forma “como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa entende possibilidades para o futuro” (Norton, 2000, p. 5). Entrando no campo das identidades sociais em específico, Bradley (1996, p. 24) diz que:

a identidade social se refere ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade em que vivemos e o modo como percebemos os outros nos posicionando. As identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam.

A Figura 2.1, a seguir, procura representar graficamente como indivíduos, ao se engajarem em relações sociais, constroem identidades sociais, que, por sua vez, inserem-se em determinadas culturas.

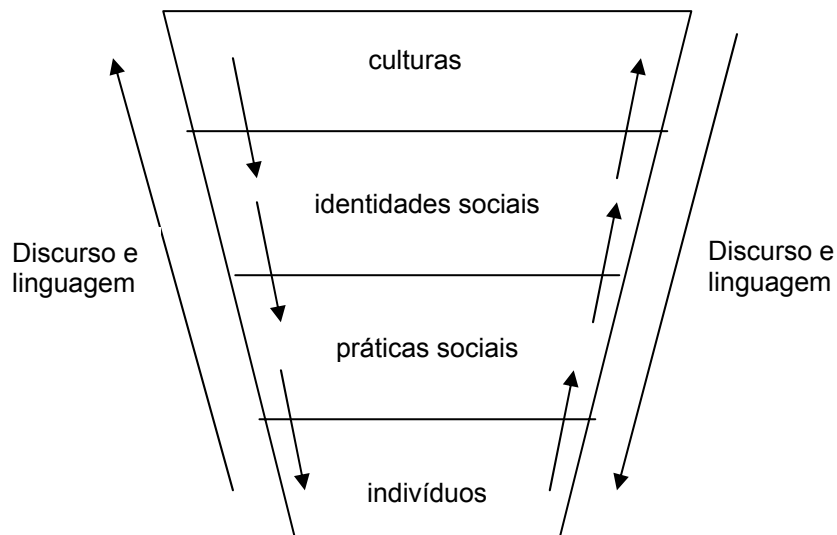


Figura 2.1: Multidimensões das inserções sociais

A visão sócio-construcionista do discurso (cf. capítulo 3, seção 3.1) acarreta, naturalmente, uma visão não-essencialista das identidades sociais. Isto quer dizer que não entendo as identidades sociais como definidas biologicamente ou fixas. “A identidade não é algo que encontremos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo” (Sarup, 1996, p. 28). As identidades sociais surgem em manifestações de discurso, pois “embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem” (Sarup, 1996, p. 48).

Assim como o discurso é construído pelos seus participantes, também são as identidades sociais. É através do discurso que as pessoas constroem suas identidades sociais e se posicionam no mundo (Hall, 1990). As identidades sociais são construídas “no e através do discurso” (Sarup, 1996, p. 47). Identidades sociais não são fixas e inerentes às pessoas; elas são construídas no discurso durante os processos de construção de significados. Um conceito fundamental, portanto, aqui é o conceito de alteridade: aquilo que dizemos em nossas práticas discursivas depende da forma como enxergamos o outro. Conseqüentemente, a forma como nos vemos no mundo social também depende da forma como enxergamos o outro e de como o outro nos enxerga (Bakhtin, 1929 [2002]).

Ao participarmos de uma prática discursiva, como o uso de um livro didático, além de percebermos e considerarmos as identidades sociais dos

participantes dessa prática, estamos também trabalhando na construção e reconstrução das identidades sociais destes participantes, assim como das nossas próprias.

Essa concepção de identidade rejeita o sujeito do Iluminismo, centrado e unificado, e baseia-se em um sujeito sociológico, que constrói identidade ao interagir com a sociedade, e em um sujeito pós-moderno, que não tem identidade fixa, essencial, permanente, pois ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1992 [2003, p. 13]). E nesse contexto da pós-modernidade o discurso da globalização é um importante fator a ser considerado na construção de identidades, na medida em que nossas vidas podem ser facilmente afetadas por qualquer coisa que aconteça em qualquer lugar do mundo (Bauman, 1999a; Castells, 1999; Fridman, 2000; Giddens, 2002).

A identidade não é algo que exista *a priori* e deva ser resgatado (Mouffe, 2001). Identidades são construídas em interações sociais, dependem da existência do outro (Mouffe, 2001), sendo passíveis de constantes reconstruções e transformações em novas interações. A identidade não está ligada a *ser*, mas a *estar*, ou, mais especificamente, a *representar*. Sendo a identidade uma construção social, e não um dado, herdado biologicamente, ela se dá no âmbito da representação: a identidade representa a forma como os indivíduos se enxergam e enxergam uns aos outros no mundo.

O importante são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões. (...) A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. (...) Deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais (Cuche, 1999, p. 181-183).

Como diria Wittgenstein, “é por meio da participação em jogos de linguagens diferentes que o mundo nos é revelado” (Mouffe, 2001, p. 413). É através de interações discursivas situadas socialmente que os atores sociais constroem e reconstróem o mundo a sua volta.

Sendo construídas no discurso, as identidades sociais são, portanto, definidas com base em critérios culturais, históricos e institucionais. Segundo Sarup (1996, p. 48), “a identidade é, de certa forma, um efeito das instituições

sociais. (...) Todas as identidades, sejam baseadas em classe social, etnia, religião ou nação, são construtos sociais”. Identidades sociais assumem papéis diferentes em sociedades diferentes, pois cada sociedade tem seus padrões culturais para gênero, sexualidade, raça e demais identidades sociais.

As identidades sociais emergem das várias práticas sociais e/ou discursivas das quais os indivíduos fazem parte (raça, etnia, idade, classe social, gênero, sexualidade etc.). Segundo Louro (1997, p. 24), os sujeitos possuem “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc. – constitui o sujeito”.

Essas múltiplas e distintas identidades constituem o sujeito, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (Louro, 2000, p. 12).

Aprender uma língua é um processo que envolve as identidades do aprendiz, pois “uma língua não é um mero sistema de signos e símbolos, mas uma complexa prática social na qual os valores e significados atribuídos a um enunciado são determinados, em parte, pelos valores e significados a ele atribuídos pelo seu produtor” (Norton & Toohey, 2002, p. 115). Para que algum conhecimento seja construído de forma significativa, é preciso que os alunos se identifiquem com ele, ou seja, que o entendam como parte de seu mundo. Ao considerar a individualidade dos alunos respeita-se suas identidades. E aqui é importante lembrar que um aluno não possui uma identidade única: a de aprendiz; assim como os demais membros da sociedade, os aprendizes também possuem identidades múltiplas: gênero, raça, classe, posição na família (ser mãe / pai, ter irmãos) etc. (Norton & Toohey, 2002).

Por possuir um conjunto de atributos culturais, o mesmo indivíduo pode ter identidades múltiplas, sobrepostas, multidimensionais (Calhoun, 2001; Cuche, 1999; Hall, 1992 [2003]; Moita Lopes, 2003a, 2002, 1999; Mouffe, 2001; Soares, L. E., 2001). Enquanto na modernidade “as pessoas são normalmente membros de uma e apenas uma nação, (...) membros de uma e apenas uma raça, um gênero e uma orientação sexual, (...) e cada uma dessas afiliações descreve de modo exato e

concreto algum aspecto de sua existência (Calhoun, 2001, p. 220), a pós-modernidade enfatiza o caráter variável, não-essencialista e subjetivista das identidades sociais, ou seja, identidades sociais não são fixas ou pré-determinadas. Uma visão sócio-construcionista do discurso, implica três características para as identidades construídas social e discursivamente: *fragmentação*, *contradição* e *fluxo* (Moita Lopes, 2003a, 2002, 1999).

Identidades sociais são fragmentadas na medida em que não podem ser homogeneizadas e definidas levando-se em consideração apenas uma de suas características. "Uma pessoa pobre não é só pobre, mas também homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, preta ou branca, jovem ou velha..." (Moita Lopes, 1998, p. 310). Uma mesma pessoa possui múltiplas identidades, de acordo com seu gênero, raça, idade, classe social, estado civil, sexualidade, profissão etc.

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes "posições". Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos (Louro, 1997, p. 51).

A fragmentação das identidades leva ao "desencaixe" (Giddens, 1990), um "eu jamais acabado" (Sennett, 1999), transitório (Bauman, 1998).

A identidade não se completa, depende do que está por vir. O dismantelamento e reconstrução pós-modernos agrega incerteza permanente e irredutível à experiência de homens e mulheres contemporâneos. (...) A identidade é (...) um eu transitório sempre à cata de possibilidades inéditas, o que é o mesmo que apontar para uma personalidade pastiche que se compõe de nacos ou de um *bricolage* que traz o emblema de uma unidade sempre perseguida e nunca alcançada (Fridman, 2000, p. 82-83).

Identidades sociais também são contraditórias. Por possuir diversas identidades sociais, duas ou mais identidades de uma pessoa podem entrar em contradição devido às relações de poder existentes na sociedade e à posição que essa pessoa ocupa em determinadas práticas sociais. Moita Lopes (1999), com base em Mercer (1990), afirma que um mesmo homem pode ser um sindicalista e votar em um partido de direita, frequentar a igreja católica e um terreiro de

macumba, ser casado com uma mulher e ter sexo casual com outros homens. Uma visão não-essencialista das identidades sociais pressupõe que identidades contraditórias coexistam em uma mesma pessoa.

Identidades sociais também ocorrem em fluxo, são fluidas (Bauman, 2003), ou seja, estão sendo constantemente construídas e reconstruídas, de acordo com as práticas discursivas em que os sujeitos sociais se engajam. Segundo Louro (2000), as identidades sociais são transitórias porque “podem ser (...) provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. A identidade pós-moderna é flexível, dinâmica, aberta a bricolages, sincretismos, híbridos, ambivalências, porosidades (Mouffe, 2001; Soares, L. E., 2001), “às renegociações sucessivas e aos jogos complexos das micro e macropolíticas envolvidas” (Soares, L. E., 2001, p. 381). Ou, como diz Louro (2000, p. 12), “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”.

As identidades pós-modernas são descentradas, deslocadas, fragmentadas, contraditórias,

empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 1992 [2003, p. 13]).

2.2.1 Identidade social e poder

Outro ponto que merece atenção é a relação entre identidade social e poder. Segundo Sarup (1996, p. 69), “o indivíduo, com sua identidade e características, é o produto das relações de poder às quais está sujeito”. Toda e qualquer prática social e discursiva envolve relações de poder, determinando “quem tem poder e quem é excluído” (Woodward, 1997, p. 15). Uma vez que as identidades sociais surgem a partir das práticas sociais e discursivas dos atores sociais, possuir certas identidades sociais diferencia quem tem poder sobre quem. Identidades de etnia, de gênero, de classe e outras identidades sociais são construídas em contextos sociais, históricos e econômicos, sujeitos a relações de poder, que são reforçados e reproduzidos nas interações cotidianas. São essas identidades sociais múltiplas e imbricadas que implicam possibilidades de interação (Norton, 2000).

As três características inerentes às identidades sociais apontadas por Moita Lopes (2003, 2002, 1999) e descritas anteriormente (cf. seção 2.2), a saber, fragmentação, contradição e fluxo, implicam necessariamente que os sujeitos se posicionem e/ou sejam posicionados no mundo através das inúmeras práticas discursivas das quais fazem parte. Esse posicionamento pode ser passivo, ou seja, os sujeitos aceitam as identidades sociais a eles impostas pelas práticas discursivas da sociedade e submete-se ao seu poder, ou ativo, os sujeitos escolhem que posição tomar, independentemente das práticas discursivas e relações de poder impostas pela sociedade – o que Sarup (1996, p. 51) chama de “identidade política”.

Na mesma linha que Sarup (1996), Castells (1999) também reconhece a construção de identidades ativas ou passivas, dependendo do posicionamento dos sujeitos no meio social. Castells (1999) identifica três formas e origens de construção de identidades: *identidade legitimadora*, *identidade de resistência* e *identidade de projeto*. A identidade legitimadora é aquela difundida pelas instituições dominantes no intuito de perpetuar sua dominação. Por outro lado, a identidade de resistência é aquela que, como o próprio nome indica, resiste à identidade legitimadora. Finalmente, a identidade de projeto é aquela que vai além da simples resistência e parte para a construção de uma nova identidade. Enquanto a identidade de resistência apenas nega a identidade legitimadora, a identidade de projeto não só a nega como também propõe uma nova para substituí-la. A única diferença entre Castells (1999) e Sarup (1996), portanto, é o fato de o primeiro reconhecer dois níveis de resistência ao poder refletidos nas identidades sociais dos indivíduos.

Da mesma forma que a cultura da classe dominante tende a se impor sobre as demais manifestações culturais (cf. seção 2.1), identidades podem, e muitas vezes realmente são, formadas a partir de instituições dominantes (Castells, 1999), que podem reformular e até mesmo manipular identidades (Cuche, 1999). O direito à identidade, o poder de identificação, depende do posicionamento social. A identidade é, portanto, “o que está em jogo nas lutas sociais” (Cuche, 1999, p. 185), pois elas podem ser responsáveis pela inclusão ou exclusão social. Segundo Bourdieu (1980), “somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmos e dos outros” (Cuche, 1999, p. 186).

O direito à identidade em livros didáticos de inglês é algo que me interessa nesta pesquisa. Considero relevante reconhecer as possibilidades de identificação que o livro possibilita ao aluno e avaliar seu impacto neste aluno. As possibilidades de identificação são diversificadas ou limitadas? O discurso do livro didático dá ao aluno o direito à identificação? O discurso do livro didático propicia a resistência do aluno (identidades de resistência), quando preciso, para que construa identidades livremente (identidades de projeto) ou este discurso exerce poder, manipulando a construção de identidades do aluno (identidades legitimadoras)? A não-possibilidade de uma livre construção de identidades pode levar o aluno a construir identidades negativas, fazendo com que sintam-se inferior e envergonhado em relação às identidades definidas pelos outros, as chamadas hetero-identidades ou exo-identidades (Cuche, 1999).

Em uma situação de dominação caracterizada, a hetero-identidade ou exo-identidade se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários. Ela leva freqüentemente neste caso ao que chamamos de uma “identidade negativa”. Definidos como diferentes em relação à referência que os majoritários constituem, os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa. Também pode-se ver entre eles o desenvolvimento dos fenômenos de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos são freqüentes entre os dominados e são ligados à aceitação e à interiorização de uma imagem de si mesmos construída pelos outros. A identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau, o que se traduzirá muitas vezes como uma tentativa para eliminar, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa (Cuche, 1999, p. 185).

2.3

Identidade social e identidade cultural

Os conceitos de cultura e identidade adotados neste trabalho, ambos de natureza interacional, sócio-construcionista, e plural, parecem se confundir em alguns momentos, uma vez que as mesmas categorizações que definem culturas também definem identidades (classe social, idade, raça, profissão, gênero, sexualidade, origem etc.). No entanto, “participar de certa cultura particular não implica automaticamente ter certa identidade particular” (Barth, 1969 apud Cuche, 1999, p. 200-201), pois certos traços culturais fazem parte da identidade, mas dificilmente uma identidade engloba todos os aspectos de uma cultura (tomada aqui no seu sentido totalizante – cf. seção 2.1). Os indivíduos buscam recursos em diversas culturas, principalmente no mundo globalizado atual, na construção de

suas identidades; “uma mesma cultura pode ser instrumentalizada de modo diferente e até oposto nas diversas estratégias de identificação” (Cuche, 1999, p. 201). Por outro lado, “estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura” (Cuche, 1999, p. 176).

Acredito que a visão de cultura como fonte de construção de identidade fique clara na definição de Castells (1999, p. 22):

entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo (...) [há] identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social.

Vários autores utilizam o conceito de identidade cultural (Cuche, 1999; Hall, 1992 [2003]). A identidade cultural é um dos componentes da identidade social, o responsável pela vinculação cultural. Segundo Cuche (1999, p. 177), a identidade social

exprime a resultante das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante. A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

Quando a identidade social passa a identificar um grupo, e não apenas cada indivíduo separadamente, ela distingue um grupo – e seus membros – dos demais grupos. Nesse sentido, a identidade cultural é um dos componentes da identidade social, uma modalidade de categorização baseada na diferença cultural (Cuche, 1999). Diferentes identidades culturais de diferentes culturas são absorvidas por um indivíduo e tornam-se partes de suas identidades sociais. Enquanto a cultura existe no âmbito dos processos inconscientes, sem consciência de identidade, a identidade cultural “remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (Cuche, 1999, p. 176).

As identidades culturais, enquanto parte integrante das identidades sociais, também são múltiplas, fragmentadas, contraditórias e fluidas (cf. seção 2.2). O não entendimento dessa natureza pode acarretar nas visões essencialistas de identidade nacional e cultura nacional.

O Estado moderno tende à monoidentificação, seja por reconhecer apenas uma identidade cultural para definir a identidade nacional (...), seja por definir uma identidade de referência, a única verdadeiramente legítima (...), apesar de admitir um certo pluralismo cultural no interior de sua nação. A ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais (Cucho, 1999, p. 188).

2.3.1

Identidade cultural e cultura nacional²

A chamada cultura nacional é uma das principais fontes de identidade cultural, pois uma nação é uma comunidade simbólica, um sistema de representação cultural (Hall, 1992 [2003]). Ela é fonte de significados culturais, um foco de identificação, um sistema de representação. Na verdade, podemos dizer que a cultura nacional é uma comunidade imaginada (Anderson, 1983) com base em memórias do passado e no desejo de viver em conjunto e perpetuar sua herança cultural. O conceito de cultura nacional nada mais é do que uma tentativa de unificar seus membros em uma identidade cultural única, ignorando suas diferenças culturais provenientes das diferentes práticas discursivas e sociais às quais pertencem (classe, gênero, idade, família, profissão etc.), “para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (Hall, 1992 [2003, p. 59]).

Nesse sentido, a identidade cultural é “tanto o local quanto o objeto de lutas políticas” (Mouffe, 2001, p. 421), o lugar por lutas hegemônicas. Uma cultura nacional é apenas uma unidade cultural imaginada, um discurso totalizante, e o nacionalismo é politicamente construído. É preciso questionar por quem e para quem essa identidade é construída (Castells, 1999). Costuma-se colocar ênfase na tradição, ou na “invenção da tradição”, quando se faz questão de passar uma certa imagem não necessariamente verdadeira. Seu objetivo é restaurar identidades passadas e mover-se em direção ao futuro (Hall, 1992 [2003]). Afinal, não se pode esquecer que a cultura nacional é uma construção discursiva.

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos

² O termo *cultura nacional* é muitas vezes grafado com iniciais maiúsculas. Estou propositalmente usando letras minúsculas para mostrar que não o utilizo em seu sentido canônico, mas como apenas mais uma cultura dentro de uma multiplicidade.

com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (Hall, 1992 [2003, p. 51]).

Não se trata de ignorar o conceito de cultura nacional, pois não se pode negar que um certo grau de totalidade existe. Diferentes comunidades dentro de uma mesma nação normalmente compartilham de um sentimento de pertencimento ao Estado-nação, através de “instituições culturais, sociais, econômicas e políticas que influencia[m] os cidadãos ao longo de toda sua vida” (Cappello, 2001, p. 117). No entanto, não podemos pensar a cultura nacional como unificada, uma vez que tal unidade não abre espaço para as diferenças. E ignorar as diferenças pode ser entendido como uma forma de exercício de poder.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade (...) através do exercício de diferentes formas de poder cultural (Hall, 1992 [2003, p. 62]).

Esta noção não-essencialista de cultura nacional me será particularmente útil na análise de livros didáticos de inglês, que, projetados para serem usados por falantes de um outro idioma, são geralmente escritos e editados por falantes da língua ensinada. Como ocorrem as trocas culturais nesse contexto? É difícil, ou melhor, impossível, definir o que seja cultura brasileira, cultura inglesa ou cultura americana. Mesmo não sendo unificadas, devemos reconhecer que existem traços de distinção entre essas culturas, e que esses traços devem ser discutidos ao se ensinar o idioma (Kramsch, 2003, 1998, 1993).

A diversidade existe, mas uma certa unidade também. O recorte dado à análise da cultura pode ser em diferentes níveis e escalas (continental, nacional, regional, local etc.), dependendo do tipo de reflexão e análise que se intencione fazer (Cesnik & Beltrame, 2005). Na tentativa de conciliar a inegável diversidade com a também inegável identidade surgiu a idéia de multiculturalismo. O multiculturalismo é, na verdade, um argumento em favor da diversidade, enraizado em uma demanda de singularidade integral (Calhoun, 2001, p. 200).

As perspectivas multiculturalistas (...) descrevem com uma freqüência surpreendente o relacionamento entre identidades (...) diferentes. Quer dizer, oferecem sugestões sobre modos de convivência possíveis na mesma sociedade

entre pessoas de diferentes cores, religiões, etnias ou orientação sexual. Mas tomam como pressuposto que essas etiquetas definem os grupos sociais significativos, que os membros desses grupos aceitam a preponderância de uma única etiqueta para as suas identidades e, ainda, que essas identidades estão relativamente consolidadas (Calhoun, 2001, p. 204).

2.4 Cultura e globalização

Culturas nacionais nunca poderiam ser unificadas, uma vez que as nações pós-modernas são, todas, híbridos culturais, graças ao fenômeno da globalização (Hall, 1992 [2003]).

A “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras regionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (Hall, 1992 [2003, p. 67]).

Uma das principais características da globalização é a compressão tempo-espaço, com o desaparecimento das fronteiras (Bauman, 1999a; Castells, 1999; Cesnik & Beltrame, 2005; Fridman, 2000; Giddens, 2002; Hall, 1992 [2003]; Harvey, 1992; Kumaravadivelu, 2004), em que as distâncias estão mais curtas e os acontecimentos impactam mais rapidamente sobre todo o mundo. Essa compressão tempo-espaço afeta diretamente as identidades na medida em que “o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*” (Hall, 1992 [2003, p. 70]). Como identidades são, na verdade, representações, e qualquer identidade está sempre localizada no espaço e no tempo simbólicos, concluímos que diferentes representações de tempo e de espaço afetam diretamente a maneira como as identidades são localizadas e representadas (Hall, 2003).

Uma das consequências da globalização é a desintegração das identidades nacionais, ao mesmo tempo em que as identidades locais são reforçadas, e o conseqüente surgimento de identidades híbridas (Hall, 2003; Kumaravadivelu, 2004), conforme indicado anteriormente. Uma vez que identificações globais se deslocam por todo o mundo, não há identidade nacional unificada e fixa que não seja superada ou até mesmo apagada.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos,

ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. [As] formações de identidade (...) atravessam e intersectam as fronteiras naturais, [de forma que pessoas que] retêm fortes vínculos com (...) suas tradições (...) são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. (...) Não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas [–] *culturas híbridas*. (...) As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (Hall, 1992 [2003, p. 88-89]).

Na tensão entre o global e o local, que vão sempre coexistir (Bauman, 1999a; Castells, 1999; Damatta, 2001; Hall, 2003; Kumaravadivelu, 2004; Robertson, 1992, 2001), as identidades são transformadas. A globalização propõe, concomitantemente, a difusão e a aculturação (Damatta, 2001); significados podem ser transpostos além fronteiras ou redefinidos localmente. Identidades mais locais ou mais globais dependem dos meios econômicos (Bauman, 1999a). Ser globalizador ou globalizado é uma questão de poder: enquanto algumas sociedades têm o poder de globalizar sua cultura, outras são “vítimas” dessa globalização, em maior grau, quando são “engolidas” pela globalização, ou em menor grau, quando conseguem re-articular o global e transformá-lo em local. A globalização da cultura pode, entretanto, provocar reações contrárias, tais como: desprezo, aversão e xenofobia à hegemonia (Cesnik & Beltrame, 2005).

A globalização produz, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais (Hall, 2003). A globalização pode levar ao fortalecimento de identidades locais, provocando reações defensivas de “entricheiramento” para auto-preservação de suas fontes de identidade (Castells, 1999), ou à produção de novas identidades, que articulem o global e o local. “A vivência global é, e sempre foi, relativizada pela experiência local” (Cesnik & Beltrame, 2005, p. XXIII). Global e local se confundem, o que levou Robertson (1992) a cunhar o termo *glocalização*. O que para alguns é globalização, para outros é localização (Bauman, 1999a). Algumas mudanças globais requerem soluções locais (Rajagopalan, 2004).

A globalização não somente puxa para cima, mas também empurra para baixo, criando novas pressões por autonomia local. (...) A globalização pressiona também para os lados. Cria novas zonas econômicas e culturais dentro e através das nações (Giddens, 2002, p. 23).

A globalização contribui para a intensificação de relações sociais em escala mundial, possibilitando que acontecimentos locais sejam modelados por eventos que ocorrem a milhares de quilômetros de distância (Fridman, 2000). O reverso também é verdadeiro: da mesma forma que “atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas, por acontecimentos ou organismos distantes” (Giddens, 1997, p. 74), ações cotidianas também podem produzir conseqüências globais” (Fridman, 2000).

A globalização requer a análise imediata da inter-relação entre os níveis local e global, vistos como um processo vivo que mutuamente se influenciam. O local não é mero receptor dos efeitos produzidos em contexto alheio, mas único fornecedor ao que ocorre no plano mundial. Dessa forma, reforçar os atributos de um fenômeno local inserido no contexto mundial não é ir contra os andamentos da globalização e sim, dar sentido a ela (Cesnik & Beltrame, 2005, p. 15).

A globalização, no entanto, é desigual. Chamá-la de ocidentalização fosse talvez mais preciso, já que o que é globalizado é a produção cultural ocidental; é essa produção que domina as redes globais (Cesnik & Beltrame, 2005; Hall, 2003; Kumaravadivelu, 2004). Ainda assim, as sociedades da periferia estão abertas às influências culturais do centro, o ocidente, “embora num ritmo mais lento e desigual” (Hall, 1992 [2003, p. 80]).

Por isso, podemos considerar o termo globalização contraditório. A mesma compressão tempo-espço que diminui distâncias e faz fronteiras desaparecerem proporciona efeitos opostos. Por um lado, a interconectividade leva à difusão de diferentes conhecimentos, contribuindo para uma maior heterogeneização do mundo. Por outro lado, ao se considerar os efeitos reais da globalização, o que parece estar havendo é uma homogeneização do mundo, mais especificamente uma ocidentalização, e mais especificamente uma americanização, já que essa globalização “carrega a forte marca do poder político e econômico americano” (Giddens, 2002, p. 15). Mais especificamente ainda, podemos comparar a globalização a uma *mcdonaldização* da sociedade (Ritzer, 1995), uma vez que o chamado conhecimento globalizado parece referir-se primordialmente ao mundo consumista norte-americano (Giddens, 2002; Kumaravadivelu, 2004). A chamada aldeia global, na verdade uma comunidade imaginada (Robertson, 2001), seria, na

realidade, os Estados Unidos³ – país falante de inglês. É preciso, portanto, estar atento a como os livros didáticos de ensino de inglês trabalham com esta questão ideológica de estar ensinando o idioma da globalização (Cesnik & Beltrame, 2005; Moita Lopes, 2003b).

O idioma da globalização, o inglês, deve ser entendido como o idioma da integração, e não da exclusão ou segregação. Segundo Kachru (1985), a comunidade mundial de usuários da língua inglesa, que compreende falantes de inglês como primeira língua, segunda língua, ou língua estrangeira, pode ter sua distribuição representada graficamente por três círculos sobrepostos, conforme mostra a Figura 2.2, abaixo.

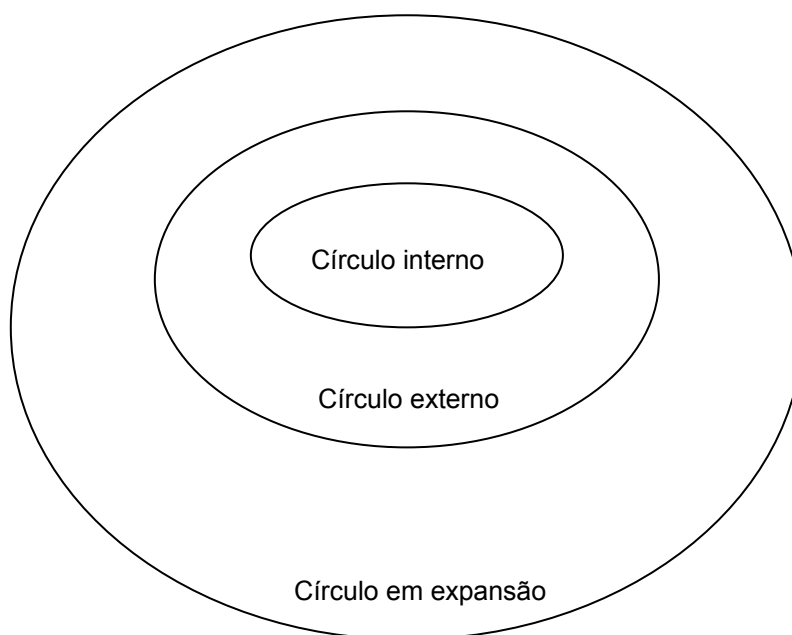


Figura 2.2: Comunidade mundial de usuários da língua inglesa

O círculo interno (*inner circle*) compreende os falantes de inglês como primeira língua, ou seja, populações de países em que o inglês é a língua materna, como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Irlanda, África do Sul e vários países caribenhos (Crystal, 2003). O círculo externo (*outer circle*) engloba os falantes de inglês como segunda língua, ou seja, falantes de inglês em países onde o inglês é uma língua oficial, embora não a primeira língua,

³ É importante ressaltar aqui que a União Européia vem conquistando um espaço cada vez maior nesta aldeia global, dividindo a hegemonia com os Estados Unidos, assim como outras potências mundiais que vêm se desenvolvendo, como a China.

a língua materna. É o caso de países como Índia, Singapura, Nigéria e Gana (Crystal, 2003). O círculo em expansão (*expanding circle*), por sua vez, inclui os falantes de inglês como língua estrangeira, em países onde o inglês, apesar de não ser uma língua oficial, é utilizado para estabelecer contatos, principalmente comerciais. Nesses países incluem-se Brasil, Alemanha, China, Espanha, Rússia, Argélia etc. (Crystal, 2003).

O objetivo do ensino de inglês como o idioma da globalização é o de inclusão social, possibilitando o acesso e a inserção dos não-falantes-de-ínglês-como-primeira-língua (situados nos círculos externo e em expansão) ao mundo globalizado. Nesse sentido, o ensino precisa reconhecer as diferenças e as diversidades culturais presentes nas duas esferas mais externas, que compreendem a maioria dos usuários da língua inglesa. Esse grande número de usuários, aliás, contribui para a inevitável transformação da língua. Se, por outro lado, o ensino ignora essas transformações e tenta simplesmente reproduzir e impor uma variante supostamente pura do idioma, falada pelos falantes da esfera mais interna, não há inclusão ou globalização, apenas exclusão e segregação. Nesse caso, reduz-se a globalização ao pequeno círculo de falantes nativos de inglês, e o conhecimento produzido no restante do mundo, via esse inglês transformado, é negado ou não reconhecido pelo círculo interno.

2.5

A “sociedade do espetáculo”⁴

É importante lembrar que, em tempos de economia eletrônica global (Giddens, 2002), a globalização não é só econômica, mas também política, tecnológica, cultural e social (Cappello, 2001; Giddens, 2002), influenciando “a vida cotidiana tanto quanto eventos que ocorrem numa escala global” (Giddens, 2002, p. 15). Vivemos atualmente uma época virtual e midiática (Castells, 1999), uma hiper-realidade (Giddens, 2002) em que a comunicação eletrônica (Fridman, 2000), também global, faz com que a realidade seja criada pela mídia através de imagens (Fridman, 2000). A exacerbação da imagem acaba gerando uma “confusão entre a imagem e a realidade” (Fridman, 2000, p. 72), em que as pessoas são levadas a acreditar que aquelas imagens largamente difundidas fazem

⁴ A expressão é de Debord (1997).

parte de sua realidade. Torna-se cada vez mais difícil distinguir o que é real e o que é imagem. Essa importância dada à imagem transforma a vida em um espetáculo (Debord, 1997), e para obter sucesso é preciso fazer parte desse espetáculo.

O espetáculo é o seqüestro da vida e a cisão do mundo em realidade e imagem.

(...)

Na sociedade do espetáculo, o desejo interior de cada pessoa mistura-se às mais diversas emanções dos meios de comunicação, constituindo estilos de vida nos limites da falsificação espetacular (Fridman, 2000, p. 26-29).

A forma como os livros didáticos, inseridos no contexto sócio-histórico da pós-modernidade, constroem o mundo precisa ser estudada. Qual é a imagem que eles trazem do mundo? Que conseqüências essa maneira de enxergar o mundo e a vida pode trazer para os alunos?

Na sociedade do espetáculo, tudo se transforma em mercadoria consumível, inclusive pessoas, através dos meios de comunicação de massa (Jameson, 1996). A pós-modernidade é também a era das celebridades (Fridman, 2000). Não há mais limites entre o público e o privado, graças à mídia (Fridman, 2000) e à nova tecnologia das comunicações (Giddens, 2002). Celebridades adquirem *status* de extrema importância em um mundo onde a imagem é mais importante que o real. Imagem e realidade se confundem, e o que as pessoas aparentam ser torna-se mais importante do que o que elas realmente são. Pessoas são globalizadas e se tornam celebridades instantâneas, passando a fazer parte da sociedade global. O sucesso se traduz na capacidade de conseguir difundir sua imagem.

É preciso confrontar essa visão de mundo propagada na pós-modernidade com aquela que os livros didáticos apresentam. Passar aos alunos a idéia de que para se obter sucesso e ser alguém na vida é preciso ser famoso é, no mínimo, contraditório em se tratando de educação. A sociedade do espetáculo dá mais valor à imagem que ao conhecimento. Vivemos, entretanto, uma era de reflexividade, em que “as capacidades reflexivas dos atores sociais estão mais desenvolvidas do que nunca” (Fridman, 2000, p. 18) para a utilização dos recursos do conhecimento. Uma de suas características é o “reconhecimento do uso da linguagem na constituição das atividades concretas da vida” (Fridman, 2000, p. 42). Equipar os alunos com esse conhecimento parece mais proveitoso do que a

proliferação de uma imagem de sucesso atrelado à fama e à exposição exagerada de sua figura.

2.6 O papel da língua inglesa na pós-modernidade

Desenhado esse perfil do momento sócio-histórico atual, quero chamar a atenção para o papel da língua neste contexto. Um dos principais fatores que dá unidade a uma cultura, até mesmo no âmbito nacional, é a língua. A língua é um fator forte de reconhecimento cultural, de nacionalismo; “a língua, como expressão direta da cultura, torna-se a trincheira da resistência cultural, o último bastião do autocontrole, o reduto do significado identificável” (Castells, 1999, p. 70). A globalização reforça as possibilidades de se compartilhar diferentes identidades, pois é mais fácil se mover entre as culturas.

No caso do ensino de uma língua estrangeira, é preciso atentar para a forma como a língua e a cultura ensinadas são tratadas em relação à língua e à cultura dos aprendizes. Ao mesmo tempo em que a exposição a novos conhecimentos através de uma nova língua e de uma nova cultura ajuda a integrar os alunos na sociedade global, essa globalização da cultura também pode ser usada como uma tentativa de exercício de poder, no sentido de promover uma homogeneidade que leve à hegemonia e à dominação cultural, com perda do referencial local (Cesnik & Beltrame, 2005).

A identidade de um povo está intimamente relacionada à língua e à cultura que partilham. Sem dúvida que a imposição de uma língua promove a via livre para a integração de uma identidade alienígena, assim como a divulgação de seus elementos culturais facilita uma conquista do imaginário para promover valores dessa sociedade hegemônica por meio de sua cultura (Cesnik & Beltrame, 2005, p. 46).

Isso fica ainda mais latente no ensino de inglês, visto que o inglês é o idioma corrente no sistema internacional (Cesnik & Beltrame, 2005). O idioma contribui ainda mais para que a globalização assuma, cada vez mais, um caráter de ocidentalização ou americanização. Nesta pesquisa, observo como os livros didáticos que ensinam inglês constroem o mundo globalizado. Será esse mundo realmente global, ocidental ou americano? Mesmo nos livros com uma proposta de ensino de inglês britânico? Essas questões precisam ser problematizadas ao se

utilizar um livro didático.

Ao ensinar um novo idioma, é preciso lembrar que

tratar de globalização também é falar de uma nova consciência do indivíduo em relação ao mundo, com a ampliação do contato com outras sociedades. (...) A globalização, portanto, nos faz pensar mais em *possibilidades* do que em concretização de um sentimento de integralismo mundial, ela nos fornece possibilidades de atuarmos em diferentes contextos, interagirmos com diferentes contextos, beneficiarmos e contribuirmos com as experiências culturais de todos os povos (Cesnik & Beltrame, 2005, p. 16).

Os livros didáticos que analiso estão, portanto, inseridos nesse momento sócio-histórico da pós-modernidade, caracterizado pelo aparente descontrole causado pelo hibridismo, pela globalização, pela fragmentação, pela presença ostensiva da mídia, pela interconectividade virtual e pela constante transformação identitária que todos esses fatores acarretam.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. [As] formações de identidade (...) atravessam e intersectam as fronteiras naturais, [de forma que pessoas que] retêm fortes vínculos com (...) suas tradições (...) são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. (...) Não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas [–] *culturas híbridas*. (...) As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (Hall, 1992 [2003, p. 88-89]).

3 Discurso e linguagem

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Bakhtin, 1979 [2000, p. 282]).

Ao se falar em analisar o discurso de livros didáticos, deve-se, em primeiro lugar, definir o que se entende por *discurso* neste trabalho. Este capítulo tem como objetivo estabelecer as premissas básicas para a análise de livros didáticos, que a presente tese se propõe a fazer, a saber, estabelecer um conceito de discurso e uma teoria de linguagem que possibilitem uma linha de análise a partir de certos entendimentos assumidos.

É difícil estabelecer uma linha divisória entre discurso e linguagem – talvez por os dois estarem necessariamente imbricados. Sendo assim, as teorias de discurso e de linguagem adotadas devem ser compatíveis para tratar fenômenos relacionados a partir de perspectivas também relacionáveis.

3.1 Discurso: uma teoria social

Um dos primeiros construtos teóricos fundamentais para o entendimento da análise de livros didáticos que pretendo desenvolver é a definição de discurso. O conceito de discurso utilizado aqui é o mesmo adotado por Fairclough (1992), em que o discurso é visto como uma forma de agir socialmente; ou seja, é através do discurso que as pessoas interagem umas com as outras no mundo social. “O discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras pessoas” (Fairclough, 1992, p. 63).

Dentro dessa perspectiva, Kress & van Leeuwen (2001), definem discursos como formas de conhecimento construídas e situadas socialmente a respeito de aspectos da realidade. Discursos são, portanto, “desenvolvidos em contextos sociais específicos e de maneiras específicas que atendam às necessidades dos

atores sociais desses contextos” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 4), contexto aqui entendido como quaisquer meios onde os discursos circulem, sejam eles contextos sociais amplos, contextos institucionais, contextos situacionais específicos etc. Discursos envolvem conhecimento tanto dos eventos que constituem a realidade, tais como o que está acontecendo, como, onde, quando e quem está envolvido, quanto de outros aspectos que envolvem esses eventos, como seus objetivos, avaliações, interpretações e legitimações (Kress & van Leeuwen, 2001).

Norton (2000), que está preocupada mais especificamente com o discurso da sala de aula de ensino de língua inglesa, espaço este para o qual os livros didáticos que analisarei são pensados por seus autores, utiliza um conceito condizente, segundo o qual “um discurso é uma forma específica de organizar práticas construtoras de significados” (Norton, 2000, p. 14). Dessa forma, “discursos delimitam o escopo de práticas possíveis sob sua autoridade⁵ e organizam como essas práticas acontecem no tempo e no espaço” (Norton, 2000, p. 14).

Segundo Fairclough (1992, p. 64), “existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, havendo portanto uma relação entre prática social e estrutura social, em que a segunda é tanto uma condição para a primeira quanto um efeito dela”. Em teoria crítica do discurso, “discursos são complexos de signos e práticas que organizam a existência e reprodução social” (Norton, 2000, p. 14). Para Fairclough (1992), o discurso é a base da estrutura social, pois ele não apenas representa suas convenções, ele constitui, molda e restringe tais convenções, fazendo com que o mundo e as relações sociais adquiram significados.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que a moldam e a restringem direta ou indiretamente: suas normas e convenções, assim como as relações, identidades e instituições que se encontram por trás destas. O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados (Fairclough, 1992, p. 64).

Ao se referir à estrutura social, Fairclough (1992) está preocupado com o alcance que o discurso tem em toda a sociedade. Esse alcance é conseguido devido à inserção do discurso em todas as práticas e eventos sociais dos quais os indivíduos participam. A sala de aula é, portanto, um desses eventos sociais, um

⁵ O conceito de *autoridade* será discutido mais adiante (cf. capítulo 5, item 5.2.1).

microcosmo da estrutura social abordada por Fairclough (1992). Nela os alunos se engajam em práticas sociais, negociando significados e construindo o mundo, ao mesmo tempo em que também são construídos por eles.

O conceito de sociedade deve ser interpretado como um conjunto de diversos contextos (situacionais e culturais), abrangentes e sobrepostos, nos quais as instituições de ensino estão situadas. “Estes contextos incluem – mas não se limitam a – contextos internacional, nacional, comunitário, étnico, burocrático, profissional, político, religioso, lingüístico, econômico e familiar nos quais as escolas e outras instituições de ensino se situam e com os quais interagem” (Coleman, 1996, p. 1) em práticas sociais.

Tais práticas sociais são mediadas via linguagem. A linguagem desempenha um papel fundamental nas interações sociais, pois é através da linguagem que as pessoas interagem no mundo social (Bakhtin, 1929 [2002]; Vygotsky, 1934 [1999]; Wertsch, 1991). Não se pode isolar linguagem e meio social, pois um determina e é determinado pelo outro. A linguagem não existe se não estiver situada em um contexto social. Segundo Bakhtin (1929 [2002]), a linguagem é muito mais do que as palavras que pronunciamos ou escutamos, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 95]); ou ainda, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 106]). É preciso, portanto, prestar atenção ao impacto da linguagem no mundo social.

Além de considerar o contexto social em que a linguagem é utilizada, é preciso também lembrar que, ao mesmo tempo em que utilizamos a linguagem em relação a outras pessoas, estas outras pessoas também a utilizam em relação a nós; o discurso possui, portanto, uma natureza dialógica⁶ (Bakhtin, 1929 [2002]; Clark & Holquist, 1984 [1998]; Duranti, 1986; Freitas, 1999). Isto significa dizer que o discurso é construído graças a um diálogo existente entre diversas vozes. Segundo Bakhtin (1929 [2002, p. 123]), “a verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. Qualquer enunciado, seja oral ou escrito, precisa ser produzido por

⁶ A natureza dialógica do discurso é coerente com sua natureza sócio-construcionista, pois o discurso constitui, e é constituído em, relações sociais (Berger & Luckmann, 1966 [2002]; Bronckart 1999; Fairclough, 1992; Moita Lopes, 2002).

um sujeito, por uma voz: “uma elocução, falada ou escrita, é sempre expressa de um ponto de vista, o qual, para Bakhtin, é um processo mais do que uma localização” (Clark & Holquist, 1984 [1998, p. 37]).

No entanto, o enunciado não é de autoria exclusiva daquele que o produziu; ele carrega consigo outras vozes. Ao levarmos em consideração que as vozes fazem parte de um contexto social, não faria sentido imaginar que uma voz poderia existir independentemente de outras vozes. Wertsch (1991, p. 52) afirma que “o significado só passa a existir quando duas ou mais vozes entram em contato: quando a voz de um interlocutor responde à voz de um falante”.

É importante ressaltar que este diálogo entre vozes não ocorre apenas na situação imediata de fala-réplica; as vozes que dialogam com um determinado enunciado “podem estar temporal, espacial e socialmente distantes” (Wertsch, 1991, p. 53). Segundo Bakhtin, uma das propriedades do discurso é a *polifonia* (Clark & Holquist, 1984 [1998, p. 33]), no sentido de que todo discurso apresenta “muitos pontos de vista, muitas vozes” (Clark & Holquist, 1984 [1998, p. 259]). Ou seja, os discursos ecoam várias vozes. Todo discurso ecoa vozes de outros discursos que surgiram em outras práticas discursivas. A pluralidade de vozes é uma propriedade inerente a qualquer discurso; “a polifonia é intrínseca ao uso da linguagem” (Moita Lopes, 1999, p. 7). O discurso do livro didático, portanto, assim como qualquer discurso, também é polifônico.

A partir desta idéia de que sempre há várias vozes dialogando na construção de um discurso (um conjunto de enunciados endereçados a alguém e situado em um meio social), pode-se afirmar que as pessoas *se constroem* nas práticas discursivas em que atuam. Ou seja, ao mesmo tempo em que estão construindo as outras pessoas, estão sendo também construídas por essas pessoas. O discurso não só é construído pela sociedade como também ajuda a construir essa mesma sociedade. “O discurso não apenas reflete ou representa as entidades e relações sociais, ele as constrói ou ‘constitui’; diferentes discursos constituem práticas sociais de formas diversas, posicionando os indivíduos de maneiras diferentes como sujeitos sociais” (Fairclough, 1992, p. 3-4).

E como as práticas discursivas estão sempre situadas em um contexto cultural, histórico e institucional, como coloca Wertsch (1991), elas carregam consigo certos significados específicos. Ou seja, “o discurso constitui e constrói o mundo com base em significados, pois não basta que o discurso represente o

mundo, é preciso que ele faça o mundo significar” (Fairclough, 1992, p. 64). A partir daí, Fairclough (1992) atribui ao discurso uma natureza constitutiva (ou sócio-construcionista, na terminologia aqui adotada). Isto significa dizer que o discurso é responsável, seja direta ou indiretamente, pela formação da estrutura social, com suas normas e instituições, suas relações e suas identidades. Ou seja, é com base no discurso que são moldadas as convenções sociais, construídas as relações entre as pessoas da sociedade e construídas as identidades sociais dos participantes da prática discursiva (Fairclough, 1992). Em síntese, “examinar o discurso desta perspectiva [sócio-construcionista] implica analisar como os participantes envolvidos na construção do significado agem no mundo através da linguagem e, portanto, como se constroem e como constroem sua realidade social” (Moita Lopes, 1996, p. 2).

A natureza sócio-construcionista do discurso implica um papel-chave para os significados. Significados são construídos em um contexto amplo – social, histórico e cultural (Wertsch, 1991) – e não apenas no contexto imediato. A construção de significados não depende apenas de práticas locais e momentâneas; significados são construídos em um contexto mais abrangente, tomando como base nossas crenças e valores. Uma enunciação isolada, descontextualizada, não traz consigo qualquer significado; seu significado surge quando essa enunciação passa a fazer parte de um contexto social maior. Uma mesma enunciação pode adquirir significados diferentes em contextos diferentes. Segundo Bakhtin (1929 [2002, p. 123]),

qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (...). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

Além disso, não se pode esquecer que, segundo o próprio Bakhtin, significados são negociados e construídos em conjunto, através de um embate de vozes, de um diálogo (cf. o conceito de natureza dialógica do discurso, já explicitado anteriormente). Uma enunciação isolada, se não fizer parte de uma interação verbal, de um diálogo, não possui significados.

3.1.1 Discurso e poder

Entendendo o discurso como uma prática social, pois as relações entre os indivíduos são construídas com base no discurso, como indicado acima, é importante ressaltar que os participantes de uma prática discursiva estão sujeitos a relações de poder, e são estas relações de poder que definem como os participantes podem interagir uns com os outros (Fairclough, 1992; Foucault, 1979). Duas perspectivas merecem destaque: a de que o poder é explícito, impositivo, tem seu próprio regime de verdade e sujeita os indivíduos (Foucault, 1979), e a de que o poder está presente em quaisquer relações sociais, muitas vezes implícito, construindo e modificando significados no mundo (Fairclough, 1992).

Segundo Foucault (1979 [2001, p. 12]),

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Contudo, Foucault (1979 [2002, p. 8]) chama a atenção para o fato de que o poder não apenas reprime, ele também produz discurso: “ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”.

As circunstâncias culturais, históricas e institucionais que situam os participantes do discurso situam também as relações de poder existentes entre os participantes. “O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Machado, 2001, p. X), além de cultural e institucionalmente. E estas relações de poder, tanto de forma mais incisiva quanto mais sutil, estão sempre presentes nas práticas discursivas. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos⁷, e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 41]). Relações de poder estão sempre presentes em qualquer prática discursiva. O poder não é

⁷ Bakhtin define *ideologia* como uma “forma de representação do real” (Freitas, 1999, p. 127).

exercido exclusivamente pelo Estado: “os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social” (Machado, 2001, p. XIV), eles “se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado” (Machado, 2001, p. XII).

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (Machado, 2001, p. XIV).

Entretanto, as relações de poder não são fixas, podendo haver resistência contra o poder. Por ser algo que se exerce, e não algo que existe por si só, o poder também pode ser disputado. Não se trata de “uma relação unívoca, unilateral” (Machado, 2001, p. XV), pois “onde há poder há resistência” (Machado, 2001, p. XIV). “O *exercício do poder* (...) se constitui por ‘manobras’, ‘técnicas’, ‘disposições’, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (Louro, 1997, p. 38-39, grifo da autora).

Por estarem inseridas em um contexto social e por poderem ser resistidas, as relações de poder são construídas socialmente em diferentes níveis, seja entre indivíduos, instituições ou comunidades. É através destas relações de poder que as relações simbólicas e materiais em uma sociedade são produzidas, distribuídas e validadas (Norton, 2000). O poder pode se manifestar por relações simbólicas, como linguagem, educação e relacionamentos, ou por relações materiais, tais como capital, mercadorias, dinheiro (Norton, 2000).

Segundo Fairclough (1992, p. 67), “o discurso enquanto prática ideológica constitui, naturaliza, sustenta e modifica significados do mundo a partir de suas diferentes posições dentro de relações de poder”. Isto significa dizer que todo discurso é produzido com base nas relações de poder às quais está vinculado, e que um discurso aceito dentro de um determinado grupo pode não ser aceito por outro.

O poder se manifesta conforme os indivíduos vão participando de certas práticas sociais e/ou discursivas. Estas práticas sociais e/ou discursivas realçam, usando um termo cunhado por Britzman (1996, p. 74), certos *marcadores sociais*

(em meus termos, identidades sociais), a saber: classe social, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, nível educacional, profissão, religião, idade, etc. Dependendo da posição ocupada pelos participantes do discurso em cada uma destas práticas, serão determinadas as relações de poder, em maior ou menor grau, que uns participantes terão sobre os outros. Segundo Hall (1990, p. 222), “ao falarmos, todos estamos em um determinado lugar e em um determinado momento, falando a partir de uma história e de uma cultura que são específicas. Tudo o que falamos está sempre ‘contextualizado’, *posicionado*” (grifo do autor).

Segundo Fairclough (1992, p. 65), práticas discursivas “contribuem tanto para a reprodução da sociedade como ela é quanto para a sua transformação”. Uma vez que as pessoas constroem e têm as suas identidades construídas pelos outros no mundo social, os agentes sociais são capazes de se posicionar tanto ativamente quanto passivamente em relação às práticas discursivas – ao mesmo tempo em que são construídas pelos outros e pelo mundo, as pessoas também têm a oportunidade de construí-las. Se todos os participantes do discurso têm o poder de agir na construção do mundo social e das identidades sociais, o fato de algum participante estar posicionado inferiormente na escala de poder não tira necessariamente o seu direito à voz.

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas eles também são capazes de agir de forma a criar suas próprias conexões entre as diversas práticas sociais e ideologias às quais são expostos e reestruturar seu posicionamento dentro destas práticas e estruturas. O equilíbrio entre o sujeito enquanto ‘efeito’ ideológico e o sujeito enquanto agente ativo é uma variável que depende de condições sociais, tais como a estabilidade relativa das relações de dominação. (...) As práticas discursivas são investidas de um caráter ideológico até onde elas incorporam significados que contribuem para sustentar ou reestruturar relações de poder. Relações de poder podem ser afetadas por práticas discursivas de qualquer natureza (Fairclough, 1992, p. 91).

As pessoas fazem uso de seu poder de agir através do discurso na construção do mundo social e das identidades sociais produzindo contra-discursos (Fairclough, 1992; Terdiman, 1985) e modificando as relações de poder existentes. Embora discursos sejam instâncias de poder, eles não são fechados, determinados por completo. É possível resistir ao discurso dominante e produzir contra-discursos que resistam ao poder dominante (Norton, 2000). Segundo Foucault (1979), poder e resistência coexistem. Conforme indicado anteriormente, os significados construídos no mundo “contribuem para a produção, reprodução e

transformação das relações de dominação" (Fairclough, 1992, p. 87). Ao participar de uma prática discursiva, as pessoas podem ser modificadas e/ou podem modificar os demais participantes.

Além disso, é importante lembrar que nem todas as relações de poder exercem, necessariamente, um papel negativo. Segundo Norton (2000), as relações de poder podem ser coercitivas ou colaborativas. As relações coercitivas são aquelas preocupadas com o exercício de poder, dominação (seja individual ou institucional), marginalização, assimetria, divisão e distribuição desigual de recursos na sociedade etc. Entretanto, estas mesmas relações de poder podem se manifestar como relações colaborativas, em que os detentores do poder aproveitam sua situação privilegiada para dar poder aos que não tem.

No caso do livro didático, o que estou propondo é que as relações de poder coercitivas dêem lugar a relações colaborativas, em que as identidades dos alunos sejam respeitadas. O livro didático tem um papel fundamental nesta tarefa, pois pode colaborar para a perpetuação ou para a transformação das relações de poder.

3.2

Linguagem: uma perspectiva sistêmico-funcional

Nossa vida cotidiana é vivida em situações que fazem parte de nosso contexto de cultura e, em grande parte, essas situações são familiares, motivo parcial pelo qual reconhecemos e entendemos os significados de outras pessoas – porque compartilhamos o mesmo conhecimento cultural. A todo momento em que falamos ou escrevemos, fazemos seleções a partir de todo o sistema léxico e gramatical [do inglês] para escolhermos significados apropriados para o campo, as relações e o modo de um contexto de situação. Quando lidamos pela primeira vez com uma segunda língua, podemos conhecer as palavras, mas não conhecemos os contextos adequados: só realmente entendemos outros falantes quando compartilhamos não apenas palavras e gramática, mas também *quais* palavras e quais escolhas gramaticais são apropriadas a uma situação. (Butt et al., 1995, p. 22-23)

Condizente com a teoria de discurso adotada, a teoria de linguagem que norteia e fundamenta o presente estudo é a Lingüística Sistêmico-Funcional, que encontra suas origens primordialmente no trabalho de Michael Halliday (Halliday, 1973, 1978; Halliday & Hasan, 1989). Com base nessa teoria lingüística, Halliday desenvolveu um estudo da gramática da língua inglesa (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), buscando novos entendimentos, ainda não descritos por autores presos às teorias mais tradicionais. Neste trabalho, à luz da

Lingüística Sistêmico-Funcional, pretendo analisar livros didáticos e refletir sobre sua elaboração, tendo em mente os princípios da teoria em questão.

Mas por que utilizar a Lingüística Sistêmico-Funcional, e não alguma outra teoria lingüística? Porque trata-se de uma teoria de linguagem multifuncional, que contempla a análise textual e que estabelece uma relação entre o texto e o contexto social (Martin, 2000). Alinhada com uma visão sócio-construcionista de discurso, a Lingüística Sistêmico-Funcional promove um diálogo teórico na relação entre semiótica e mudança social, pois sua teoria de linguagem condiz com a perspectiva de uma ciência social crítica ao acreditar que “a constituição semiótica do social e pelo social está sempre em questão ao se analisar linguagem” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 140).

A teoria sistêmico-funcional (...) vê a linguagem de maneira dialética, tanto estruturada quanto estruturadora. Textos enquanto instâncias, por um lado, utilizam e instanciam o sistema, mas por outro lado, estão situados em formas de vida específicas e potencialmente novas; dessa forma, teoricamente, toda instância abre o sistema para novas possibilidades de seu mundo social (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 141).

Ao possibilitar que sejam trabalhadas questões de poder e ideologia em análises textuais multimodais em contextos reais de uso da linguagem (Martin, 2000), a Lingüística Sistêmico-Funcional entende que a linguagem relaciona significados e sua materialidade lingüística, oral ou escrita. Tanto significados quanto materialidade lingüística interagem com o extra-lingüístico: significados estão em constante interação com a vida social, enquanto a materialidade lingüística, ou seja, a forma de expressão, interage diretamente com instâncias multimodais (Chouliaraki & Fairclough, 1999), tais como voz, cor etc. Essa questão da multimodalidade será retomada mais adiante, ainda neste capítulo (cf. seção 3.3).

A Lingüística Sistêmico-Funcional considera, portanto, a linguagem em uso, pois a ela são inerentes um número infinito de funções. Todo texto é, portanto, funcional, ou seja, desempenha uma ou uma série de funções (Halliday & Hasan, 1989). Um texto realiza um conjunto de significados apropriados a um determinado contexto (Butt et al., 1995).

Um texto é criado pelo seu contexto, o ambiente semiótico de pessoas e suas atividades que construímos através dos conceitos de campo, relações e modo; ele

também cria aquele contexto. A relação a qual nos referimos como ‘realização’ entre ‘níveis’ de semioses – situação (ação) realizada na léxico-gramática (texto), e assim por diante... é uma relação dialética. (Halliday, 1994)

De forma simplificada, Hasan (1995, p. 219) define o contexto como a “parte da situação extra-lingüística que é iluminada pela linguagem em uso”. Ao referir-se a contexto, deve-se considerar o fato de que um texto, dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional, desenvolve-se em dois contextos justapostos: o contexto de cultura e o contexto de situação (Halliday & Hasan, 1989). O contexto de cultura possibilita um conjunto de possíveis significados que um texto tem em uma determinada cultura. Trata-se de um contexto mais genérico que, segundo Butt et al. (1995, p. 11), pode ser “descrito como a soma de todos os significados que se pode significar em uma determinada cultura”. Ou seja, dentro de uma determinada cultura, o contexto de cultura abrange um conjunto de significados potenciais dentre os quais os usuários da língua fazem escolhas que, conjuntamente, construirão novos significados dentro daquela cultura. Para Hasan (1996), formas diferentes de falar expressam formas diferentes de significar, sendo que estas últimas são características de uma cultura.

Menos geral que o contexto de cultura é o contexto de situação. Além de inserido em um contexto de cultura mais amplo, todo texto está também inserido em um contexto de situação mais específico (Halliday & Hasan, 1989). Os padrões culturais definidos pelo contexto de cultura são fundamentais, mas não suficientes, para que um texto adquira significados. Dentro de uma determinada cultura existem diferentes situações, e essas situações mais localizadas também colaboram para a atribuição de significados a um texto.

Contexto de situação é um termo útil para englobar aquilo que está acontecendo no mundo exterior ao texto e que faz o texto ser aquilo que é. Tais acontecimentos estão presentes nas características extralingüísticas de um texto, que ganham essência nas palavras e construções gramaticais que falantes e escritores usam, consciente ou inconscientemente, para construir diferentes tipos de textos, e que são usadas pelos ouvintes e leitores para interpretar significados. (Butt et al., 1995, p. 12)

A Lingüística Sistêmico-Funcional define o contexto de situação em relação a três elementos: campo, relações e modo (Halliday & Hasan, 1989). Na elaboração de um texto, o falante / escritor faz escolhas constantes tendo em mente esses três elementos; dependendo do quê ele queira dizer (campo), para

quem (relações) e como (modo), ele fará diferentes escolhas lexicais, gramaticais, de gênero, tom, estilo etc. De forma esquemática:

O CAMPO DO DISCURSO refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está acontecendo [...]

AS RELAÇÕES DO DISCURSO referem-se a quem está envolvido, à natureza dos participantes, aos seus status e papéis [...]

O MODO DO DISCURSO refere-se ao papel da linguagem, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação: a organização simbólica do texto, incluindo o canal (falado, escrito ou uma combinação dos dois?), e também o modo retórico, o que está sendo alcançado pelo texto em termos de categorias como persuasão, exposição, didática, e outros (Halliday & Hasan, 1989, p. 12).

A importância destes três elementos do contexto de situação fica mais clara ao se estabelecer uma relação direta entre eles e as três metafunções da linguagem identificadas por Halliday & Hasan (1989): metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual (Halliday & Hasan, 1989). Cada uma dessas metafunções está refletida nas escolhas feitas para os elementos do contexto de situação descritos acima. Abaixo discuto brevemente as metafunções e suas relações com os elementos do contexto.

A linguagem constrói e representa nossas experiências no mundo e nossa realidade, por isso tem uma metafunção ideacional. Significados ideacionais, na verdade, compreendem significados experienciais, frutos de experiências, e significados lógicos, que conectam essas experiências, tornando-as coerentes (Halliday & Hasan, 1989). A expressão de experiências via linguagem ocorre através dos participantes (a função que cada interlocutor desempenha no discurso), dos processos (formas de expressar o “acontecer, fazer, ser, dizer e pensar” – Butt et al., 1995, p. 46) e das circunstâncias (maiores detalhes a respeito do processo). Essas experiências e realidades são relativas ao campo. Halliday, então, diz que o campo é expresso semanticamente através da metafunção ideacional da linguagem (Halliday & Hasan, 1989).

A linguagem está também presente em nossas interações e denuncia nossos posicionamentos, por isso possui também uma metafunção interpessoal. “Os falantes, às vezes, tomam um partido claro no que dizem. Eles assumem um posicionamento ou defendem uma proposição e estão preparados para defendê-la em uma discussão” (Butt et al., 1995, p. 78). Mais do que falar e ouvir, as pessoas interagem via linguagem, produzindo significados interpessoais ao longo da

interação. A linguagem atua, portanto, nas relações sociais e na construção de identidades sociais.

A linguagem possui ainda uma metafunção textual, pois é usada para “organizar nossos significados experienciais, lógicos e interpessoais em um todo coerente e (...) linear” (Butt et al., 1995, p. 14). Ao organizar estes significados, a metafunção textual pode mostrar o modo como o texto naturaliza o poder (Martin, 2000), tentando atribuir aos leitores determinados posicionamentos.

Tal aparato teórico foi utilizado por Halliday para entender e descrever a gramática da língua inglesa (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004) e, por apoiar-se em uma teorização condizente com o sócio-construcionismo discursivo, acredito que suas reflexões sejam de importante contribuição para a análise de livros didáticos. São essas possíveis relações que estabeleço a seguir.

A metafunção ideacional está refletida na forma como um texto constrói poder – sensível ao contexto e variável. É importante atentar para a construção de desigualdade através do exercício do poder – quem pode dizer algo, como, quando e onde. É preciso entender quem são os participantes do discurso, identificando quem atua, que tipo de ações produzem e se sujeitam, e sobre o que ou quem agem (Martin, 2000). Presentes em qualquer discurso, relações de poder entre participantes são também estabelecidas no discurso do livro didático.

No estudo da gramática, a transitividade e a nominalização são dois importantes conceitos que devem ser analisados ao se estudar a metafunção ideacional (Halliday, 1994). Enquanto a nominalização enfoca nomes, através do uso de substantivos, a transitividade enfoca processos, pois é um modo de ação. “O sistema de transitividade constrói o mundo da experiência em um conjunto de tipos de processos” (Halliday, 1994, p. 106).

Textos desempenham também uma metafunção interpessoal, que está refletida na forma como o texto representa o poder. Em outras palavras, textos posicionam seus interlocutores ao colocar relações de poder em prática. No entanto, é preciso salientar que representar o poder não é necessariamente algo ruim (Martin, 2000). Relações de poder estão sempre presentes em qualquer nível de interação social, e reconhecer a existência da metafunção interpessoal significa reconhecer tais relações de poder na linguagem. Além disso, um texto pode naturalizar mais de uma posição para os leitores, pois pode carregar diferentes vozes (Martin, 2000). É fundamental reconhecer e revelar as relações de poder na

linguagem do livro didático, mostrando como ele pode exercer poder, muitas vezes de forma sutil, sobre aqueles que o utilizam.

Na análise gramatical destas relações, um elemento crucial de ser considerado é o modo verbal, formado pela união do sujeito (responsável pela ação) e do finito (a parte do verbo ou locução verbal que expressa o tempo verbal ou opinião do sujeito). Portanto, enquanto o sujeito define um dos participantes (o produtor) do discurso, o finito pode indicar uma localização temporal desse sujeito ou modalizar sua opinião. Todos estes fatores estabelecem relações interpessoais. Gramaticalmente, o modo verbal contribui para a interação tratando a mensagem como uma afirmação, pergunta ou ordem (Butt et al., 1995). A interação beneficia-se ainda da polaridade (afirmativa ou negativa) do modo verbal para expressar e/ou contestar opiniões. Estabelecendo mais uma vez uma ligação com os elementos do contexto, Halliday afirma que as relações são expressas semanticamente através da metafunção interpessoal da linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Mais uma vez, apesar de não serem categorias diretamente aplicáveis à análise de livros didáticos, podem eventualmente iluminá-la.

Na análise da metafunção textual entram em cena os recursos gramaticais, que estabelecem relações entre orações, frases e parágrafos ao longo do texto. No entanto, é o que vem no início da oração, da frase, do parágrafo e do texto que estabelece o ponto de partida que o produtor do discurso escolheu para expressar aquilo que tem em mente. É a informação que se encontra em primeiro lugar em uma oração, frase, parágrafo ou texto que indica a organização textual e sinaliza como o autor desenvolverá suas idéias no texto (Butt et al., 1995). A Linguística Sistêmico-Funcional chama esse elemento frontal / inicial de Tema, e o que a ele se segue no texto⁸ de Rema.

⁸ Entenda-se aqui texto como qualquer instanciação de linguagem oral e/ou escrita – seja um texto completo, ou mesmo uma oração, frase ou parágrafo.

Halliday (1994, p. 37) define Tema como “o ponto de partida da mensagem”, o ponto de partida para o que o falante quer dizer, “o cabide onde a mensagem está pendurada” (Halliday, 1970, p. 161). É o Tema, portanto, que enquadra o texto; é ele que indica o enquadre⁹ (Bateson, 1972; Goffman, 1979) escolhido pelo autor para a mensagem. Apesar de discutir primordialmente a função do Tema em orações, Halliday acredita que ele possa também ser encontrado em outras unidades discursivas – o que tentarei mostrar em livros didáticos.

O estudo dos Temas de um texto liga-se ao aspecto da organização da informação. Ao fazer escolhas de Tema e Rema, o autor escolhe a forma como vai organizar seu discurso, ou seja, tenta manipular o efeito que seu discurso terá sobre os interlocutores.

A escolha por qual informação colocar como Tema de uma oração é significativa. Contém significados. De maneira específica, a informação Temática tem uma função orientadora na oração. Através da cuidadosa escolha da informação Temática, os escritores podem manipular a atenção dos leitores. (...) O escritor tem escolha do que fazer (Fries, 1995, p. 65).

Segundo Butt et al. (1995), a seqüência de Temas pode revelar três características de um texto: seus objetivos e preocupações, sua transparência, e sua capacidade de antecipar as necessidades do interlocutor. A identificação dos Temas revela as intenções do autor em ser objetivo, transparente e colaborar com o interlocutor – ou não. De acordo com Fries (1997, p. 232), “o Tema orienta o interlocutor para o que está para ser dito”, “serve como orientador para a mensagem que está para ser dita” (Fries, 1997, p. 233). Dessa forma, fornece subsídios para a interpretação.

Assim como em outras estruturas lingüísticas, os Temas também podem ser marcados ou não marcados. Temas não marcados são a regra geral, esperados pelos interlocutores sem lhes causar qualquer estranheza. Dessa forma, em português, o sujeito é um exemplo de Tema não marcado em uma oração. Em um livro didático, um Tema não marcado seria o título de uma lição ou unidade, por

⁹ Segundo Ribeiro & Garcez (2002, p. 85), “o enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma certa mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indica para onde o observador deve dirigir seu olhar). O enquadre delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal. Segundo Bateson, o enquadre delimita ou representa ‘a classe ou conjunto de mensagens significativas’”. Acredito, portanto, em uma compatibilidade conceitual entre Tema e enquadre.

ser o ponto de partida da mensagem que está contida na unidade ou lição. Temas marcados, no entanto, são atípicos ou inesperados, tendo como objetivo, portanto, chamar atenção para o que está sendo dito / tematizado. Uma frase em língua portuguesa que comece com um adjunto adverbial, por exemplo, está reforçando a importância da modificação feita pelo adjunto adverbial na oração. Em livros didáticos, por exemplo, é importante entender quais crenças subjazem à escolha dos autores por possíveis Temas marcados, ou sua opção por Temas não marcados esperados pelos leitores.

Além da estrutura Temática, Halliday identifica outra forma de organizar a mensagem elaborada a partir de um conceito surgido na Escola de Praga: a estrutura da informação. Paralelamente a Tema e Rema, a informação também é organizada em relação ao Dado e ao Novo. Dessa forma, a mensagem (em Halliday, a oração) deve começar com informação Dada, antiga, já conhecida do interlocutor, que permite com que este estabeleça conexões com a informação Nova que está por vir logo a seguir. Dessa maneira, o fluxo do texto não é quebrado, e a informação nova não é introduzida repentina e abruptamente, mas em um crescendo que permita ao interlocutor uma transição entre aquilo que ele já conhece e aquilo que está sendo introduzido. Segundo Fries (1997, p. 233), a informação Nova em posição de Rema “contém informação que vale a pena, informação que é o foco da mensagem”. Em contrapartida, a informação Temática é uma informação Dada, mais preocupada em fazer o texto fluir do que em estabelecer os objetivos do texto. Alinhada com Fries (1997), Leckie-Tarry (1995) estabelece um paralelo entre Tema e Dado, e Rema e Novo:

Enquanto a escolha do Tema atua no desenrolar do texto, a escolha do foco de informação (ou seja, informação Nova) expressa o objetivo principal da informação, e a estruturação do foco ao longo do texto expressa o objetivo principal do discurso (Leckie-Tarry, 1995, p. 139).

Retornando às metafunções, Halliday afirma que o modo como o autor estrutura seu texto é expresso semanticamente através da metafunção textual da linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Entretanto, tal divisão é meramente didática, pois, na verdade, as três metafunções ocorrem sempre simultaneamente, umas superpostas às outras. Pela ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, textos são instâncias do sistema (Matthiessen, 1992), realizados a partir de escolhas

feitas nos potenciais de significação e redação, estando situados em um certo registro e constituindo-se membros de um determinado gênero¹⁰ (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Um texto é constituído simultaneamente como uma produção semiótica (metafunção textual) que constrói o mundo (metafunção ideacional) enquanto estabelece relações sociais entre seus produtores e outras pessoa no mundo (metafunção interpessoal) (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 140).

Muito foi dito acima a respeito da materialização de diferentes níveis do contexto em significados em um texto. Seria útil agora acompanhar como essa materialização é feita através dos diferentes níveis da linguagem. Os dois níveis mais abstratos da linguagem são o contexto de cultura e o contexto de situação, níveis extra-lingüísticos já discutidos anteriormente. Passando aos níveis lingüísticos, os contextos de cultura e situação possibilitam escolhas nos níveis de conteúdo, que englobam a semântica (sistemas de significados) e a léxico-gramática (sistemas de palavras e signos). A configuração formada pelo conjunto dessas escolhas materializa-se no texto propriamente dito nos níveis de expressão: fonologia (sistemas de sons), grafologia (sistemas de escrita) e gestos (Butt et al., 1995), além de ilustrações e outras expressões não-escritas, que passo a focar a seguir.

3.3

Discurso multimodal

Dentro de uma perspectiva sócio-semiótica do discurso, Kress & van Leeuwen (1996, 2001) propõem que imagens, enquanto parte do discurso semiótico, também sejam sistematicamente analisadas. Os autores definem multimodalidade como “o uso de diversos modos¹¹ semióticos no desenho do produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular pela qual esses modos são combinados” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 20). Essa combinação pode ter a função de reforçar significados, dizendo a mesma coisa em modos

¹⁰ Na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1979 [2000]), o livro didático para o ensino de inglês pode ser considerado um gênero secundário, incorporando diversos gêneros, que são, então, transformados, tornando-se um novo gênero.

¹¹ Nas palavras de Kress & van Leeuwen (2001, p. 21), “modos são recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e de tipos de (inter)ação”.

diferentes, desempenhar papéis complementares na construção de significados ou promover uma ordenação dos significados. É o que ocorre com livros didáticos, que, atualmente, em sua maioria, são ricos em ilustrações, fotografias, cores etc.

Assim como uma gramática da linguagem descreve como palavras se combinam em orações, frases e textos, uma gramática visual deve descrever como os elementos visuais combinados em imagens contribuem para a elaboração do discurso semiótico (Kress & van Leeuwen, 2001, 1996; Unsworth, 2001). A gramática visual, proposta por Kress & van Leeuwen (1996), também é baseada em teorias da Linguística Sistêmico-Funcional, pois considera o texto imagético como parte de contextos culturais e situacionais. Os recursos multimodais disponíveis em uma cultura são usados para produzir significados naquela cultura.

A analogia com a linguagem (texto escrito) não implica, entretanto, na identidade entre estruturas visuais e estruturas linguísticas. A relação existente é muito mais ampla. Significados são realizados por estruturas visuais, assim como ocorre com estruturas linguísticas, apontando, assim, para interpretações diferentes das experiências e para formas diferentes de interação social. Apesar de haver significados que podem ser apresentados tanto verbalmente quanto visualmente, como tabelas e gráficos, existem alguns que só podem ser expressados verbalmente, enquanto outros apenas visualmente (Kress & van Leeuwen, 1996). Mesmo que certos significados possam ser produzidos pelos dois tipos de discurso (visual e verbal), é importante ressaltar que essas duas expressões de um mesmo significado não serão necessariamente coincidentes. As escolhas no discurso verbal (léxico, gramática...) e as escolhas no discurso visual (cores, formas...) podem levar à produção de significados diferentes, até mesmo divergentes e controversos.

Justificada a importância do estudo do discurso visual, cabe ressaltar a inexistência de um procedimento de análise padrão. O estudo de uma gramática visual não é uma proposta de gramática universal, havendo contribuições de diversas áreas do conhecimento, como Comunicação (Joly, 1996), Artes (Dondi, 1997), Educação (Unsworth, 2001) e Semiótica (Kress & van Leeuwen, 2001, 1996).

“A linguagem visual não é transparente e universal, mas sensível ao seu contexto cultural” (Kress & van Leeuwen, (1996, p. 3). Apesar de culturalmente específica, Kress & van Leeuwen (1996) apontam para a linguagem visual dos

meios de comunicação de massa como aquela que influencia a comunicação visual em todo o mundo. Na sociedade contemporânea atual, ou pós-moderna, como preferem alguns, a imagem adquire força muito grande graças à mídia (Fridman, 2000), que tem o poder de veicular imagens em tempo real para as mais diversas partes do planeta. Vivemos na *sociedade do espetáculo* (Debord, 1967), em que a imagem e as aparências tomam o lugar da realidade e a indústria da propaganda reduz o humano à coisificação e ao consumo (Bauman, 1998, 1999; Jameson, 1996). Verdadeiros impérios que procuram impor uma globalização cultural e tecnológica, os meios de comunicação de massa veiculam, sobretudo, a imagem tecnológica dos computadores como a linguagem visual dominante em todo o mundo ocidental (Kress & van Leeuwen, 1996). Esta realidade está também presente nos livros didáticos para o ensino de inglês, como será visto mais adiante (cf. capítulo 7, seção 7.1.3).

Apesar de tentativas de uniformidade, a linguagem sempre varia de acordo com o contexto social em que se encontra inserida (cf. *Linguística Sistêmico-Funcional*). Na abordagem sócio-semiótica de Kress & van Leeuwen (1996), duas premissas básicas são assumidas. Em primeiro lugar, para que haja comunicação, é preciso que os participantes do evento discursivo maximizem o entendimento de suas mensagens naquele dado contexto. Por isso, as formas de expressão, sejam quais forem, devem ser as mais transparentes possíveis para evitar mal-entendimentos. A falta de conhecimento pode levar um participante a não entender a mensagem, optando por um esforço maior ou desistência em entendê-la. Por outro lado, não se pode esquecer que qualquer evento discursivo está necessariamente inserido em uma estrutura social, que, por sua vez, é marcada por relações de poder que provocam assimetria entre os participantes. Devido a essas diferenças, participantes mais privilegiados nas relações de poder podem forçar os menos privilegiados a “entender” suas mensagens. Além disso, as representações escolhidas pelo produtor do discurso devem ser as mais apropriadas e plausíveis para o contexto em questão.

Estas duas premissas devem ser analisadas cuidadosamente em uma análise crítica do discurso, pois sua violação aponta para uma intenção de manipulação do discurso. O mesmo cuidado deve ser tomado com a análise do discurso visual (Kress & van Leeuwen, 1996). Entretanto, é importante ressaltar que, em livros didáticos, as imagens são muitas vezes escolhidas à revelia do autor. E por isso

esta autoria será questionada mais adiante (cf. capítulo 5, seção 5.5). Mesmo assim, o discurso visual é tão importante quanto o discurso escrito na produção de significados no livro didático, e o produto final que chega às mãos do consumidor do livro didático é o conjunto de discursos nele presente. O consumidor desconhece o processo de produção de um livro didático; e o analista, por mais que o conheça, deve estar interessado no impacto que esse discurso pode ter sobre o consumidor. Independentemente de como chegaram até o livro, o importante é que estão no livro, e imagens de qualquer tipo devem ser vistas como pertencentes ao domínio da ideologia, como formas de estabelecer posições ideológicas.

O crescente empreendedorismo da ‘análise crítica do discurso’ busca mostrar [1] como os discursos aparentemente neutros e puramente informativos dos jornais, das publicações governamentais e das publicações em ciências sociais, entre outros, podem, na verdade, perpassar atitudes ideológicas tanto quanto outros discursos [mais explícitos] e [2] como a linguagem é usada para perpassar poder e status em relações sociais contemporâneas (Kress & van Leeuwen, 1996, p. 12-13).

Dentro de uma perspectiva hallidayana, Kress & van Leeuwen (1996) concluem que uma análise do discurso semiótico deve abranger tanto a função ideacional quanto a interpessoal. Ou seja, ao se analisar imagens, deve-se considerar os mundos que estão sendo representados pelas imagens e as interações e relações sociais nelas subentendidas. No caso de livros didáticos, que mundos estão representados nesses livros didáticos e que interações e relações sociais eles legitimam.

Entender o discurso multimodal requer, segundo Kress & van Leeuwen (2001), o reconhecimento de pelo menos quatro níveis, quatro domínios de práticas, nos quais os significados são produzidos: discurso, desenho, produção e distribuição. Com o objetivo de estabelecer uma analogia entre multimodalidade e Lingüística Sistêmico-Funcional, que também trabalha com a premissa de produção de significados através de diferentes modos, Kress & van Leeuwen (2001) chamam esses domínios de *estratos*. Entretanto, enfatizam que tais estratos são concomitantes, e não ordenados de maneira hierárquica, um acima do outro. “A base dessa estratificação é a distinção entre *conteúdo* e *expressão* em uma situação comunicativa, incluindo a distinção entre significados e significantes dos signos utilizados” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 20). Esta estratificação dos recursos semióticos espelha a estratificação – ou organização – social da produção

semiótica (Kress & van Leeuwen, 2001), que possibilita diferentes configurações de discurso, desenho, produção e distribuição.

Enquanto discursos são definidos como conjuntos de conhecimentos socialmente construídos disponíveis em uma determinada realidade, aliados às suas respectivas intenções, avaliações, interpretações e legitimações, desenhos são entendidos como conceituações da forma dos produtos e eventos semióticos (Kress & van Leeuwen, 2001). O desenho inclui simultaneamente “uma formulação do discurso ou de uma combinação de discursos, uma (inter)ação específica, da qual o discurso faz parte, e uma maneira específica de combinar modos semióticos” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 21). O terceiro domínio de produção de significados no discurso multimodal é a produção, que dá forma ao material ou evento semiótico. Tal forma pode já ser a forma final ou apenas uma forma intermediária, nesse caso, há ainda que se avaliar um quarto domínio, a distribuição, que pode redefinir a produção. Segundo Kress & van Leeuwen (2001), apesar de não possuírem intenções de produção, mas de reprodução, sem o objetivo de produzir significados, tecnologias de distribuição, ao reproduzirem a produção, acabam por redefini-la, inevitavelmente produzindo algum significado, mesmo que não-intencional.

Acredito que estes quatro níveis de produção de significados podem ser úteis para a análise de livros didáticos para o ensino de inglês. É preciso entender que discursos estão presentes nesses livros, representações de contextos sociais, culturais e institucionais, entre outros; como eles são desenhados, ou seja, como seus autores combinam discursos, ações e interações e modos semióticos; como são produzidos, que forma autores e editoras dão a esses materiais e por quê; e como são distribuídos, como as editoras redefinem estes livros.

Dois elementos do discurso multimodal são especialmente importantes para a análise de livros didáticos desta Tese: fotografias e projeto gráfico. Fotografias, enquanto exemplos de imagens concretas, são consideradas representações do mundo real (Unsworth, 2001); retratam, portanto, o mundo como ele é (ou como aparenta ser).

Em seu projeto gráfico, cores (Dondi, 1997; Unsworth, 2001), traços e enquadramentos (Unsworth, 2001) ajudam a determinar Tema e Rema em uma lição ou unidade de um livro didático. O uso de cores e traços diferentes, assim como o enquadramento de determinadas informações chamam a atenção para a

informação que o autor optou por priorizar em uma determinada lição ou unidade. Pode-se considerar, portanto, que a informação que sofreu tal tratamento estético foi Tematizada pelo autor, que constrói o restante da lição, o Rema, a partir desse Tema.

O modelo de produção de significados proposto por Kress & van Leeuwen (2001) pressupõe um binômio articulação-interpretação, pois só há comunicação quando há articulação do produtor e interpretação do interlocutor. No entanto, o apelo das imagens pode parecer veicular outros significados, talvez de caráter meramente ilustrativo, diferentes daqueles que veicula subliminarmente.

3.4 Análise Crítica do Discurso

Entendemos a Análise Crítica do Discurso tanto como teoria quanto método: como um método de análise de práticas sociais com interesse específico nos momentos discursivos que unem preocupações teóricas e práticas às esferas públicas, onde as formas de análise “operacionalizam” – tornam práticas – teorizações sobre o discurso na vida social (da modernidade tardia), e a análise contribui para o desenvolvimento e elaboração dessas teorias (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Para conduzir a análise de livros didáticos que a presente Tese de Doutorado se propõe, adotarei, além de fundamentos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (cf. seção 3.2), os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001), condizente com as teorias sócio-construcionista de discurso (cf. seção 3.1) e funcionalista de linguagem (cf. seção 3.2), não essencialista das identidades sociais e pluralista de cultura (cf. capítulo 2) nas quais o trabalho se baseia. A opção pela Análise Crítica do Discurso se explica por se estabelecer em três direções: a crítica social, a contemporaneidade e a teoria e análise de linguagens e semioses (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Além disso, cabe ressaltar que o modelo teórico-metodológico abre espaço para a análise do papel do livro didático em uma perspectiva sócio-histórica (Vygotsky, 1978 [1998]), entendendo sua função na realidade pós-moderna que caracteriza nossa contemporaneidade (cf. capítulo 2).

A Análise Crítica do Discurso enfoca a desigualdade social e as formas pelas quais textos são usados para denotar poder e ideologia. Ao entender tais relações, a análise pode “descrever e explicar como o abuso de poder é incorporado, reproduzido e legitimado pelo texto e pelo discurso de grupos e

instituições dominantes” (van Dijk, 1996) ao representar atores sociais de maneiras específicas no discurso (van Leeuwen, 1996). Seu objetivo não é apenas analisar textos para investigar relações de poder, mas também encontrar formas de retrabalhar a desigualdade (Martin, 2000). Desde seus primórdios, seu projeto político tem sido o de modificar distribuições desiguais de bens culturais, políticos e econômicos nas sociedades contemporâneas (Kress, 1996).

A Análise Crítica do Discurso pode ser entendida como uma forma de análise que conecta a análise textual a contextos sociais e interacionais mais amplos, com o objetivo de mostrar “como a língua participa de processos sociais” (Fairclough, 2001, p. 229). Segundo Fairclough (2001), a análise pode ser chamada de crítica por “ter o objetivo de mostrar maneiras não-óbvias pelas quais a língua envolve-se em relações sociais de poder e dominação e em ideologias” (Fairclough, 2001, p. 229). A linguagem está sempre presente em tais relações, mas nem sempre a intenção no seu uso é óbvia; o papel da Análise Crítica do Discurso é o de tornar visível o não-óbvio, revelando questões de poder e ideologias em análises textuais – multimodais – em contextos reais de uso da linguagem (Martin, 2000). Sua principal função é tentar discernir relações entre a linguagem e outros elementos da vida social, sempre preocupada com mudanças sociais contínuas, mesmo que tais mudanças afetem apenas contextos micros e locais.

Ela [a Análise Crítica do Discurso] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto lingüístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas (Fairclough, 2001, p. 230).

Para trabalhar dentro desta perspectiva, assume-se um conceito semiótico de linguagem (Kress & van Leeuwen, 2001), segundo o qual a linguagem pode ser definida como qualquer forma de produção de significados (Fairclough, 2001), incluindo linguagem verbal e outras semioses (sistemas de significação), tais como imagens, gestos, e quaisquer formas de linguagem não-verbal. Esse conceito de linguagem, sempre situada socialmente, é fundamental na Análise Crítica do Discurso, pois seu ponto de partida são questões, expressas pela linguagem no

discurso, que preocupem sociólogos, cientistas políticos ou educadores (Fairclough, 2001; Martin, 2000).

Por isso mesmo, a Análise Crítica do Discurso deve ser entendida como interdisciplinar e interdiscursiva, estabelecendo um diálogo entre a Lingüística e a Semiótica, incluindo a Análise do Discurso, e a Teoria Social, preocupada com a teorização dos processos sociais e a articulação de mudanças (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001). Além disso, a interdiscursividade também se faz necessária para relacionar sociologicamente a análise lingüística sistêmico-funcional a processos mais amplos de transformação social presentes em sociedades contemporâneas (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Mais do que interdisciplinar, Fairclough (2001) advoga que a Análise Crítica do Discurso assume um caráter transdisciplinar, em que ela não apenas se utiliza de conhecimentos de outras áreas, mas também produz conhecimento a partir desta interdisciplinaridade. Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso produz teorias próprias, que sintetizam outras teorias na mediação entre o social e o lingüístico (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

A importância de tal interdisciplinaridade explica-se pelo espaço ocupado pela linguagem na vida social contemporânea. Uma maior conscientização crítica, a reflexividade que caracteriza a pós-modernidade (Beck, 1997; Giddens, 1997), leva, inevitavelmente, a mudanças no papel desempenhado pela linguagem na vida social (Fairclough, 2001). Nessa sociedade, conhecimento e linguagem tornam-se bens (Lyotard, 1998), e seu uso consciente pode manipular indivíduos. Fairclough (1996) adverte para a tecnologização do discurso: tentativas conscientes de controle institucional através do discurso.

É importante ressaltar aqui que os livros didáticos que analisarei a seguir destinam-se ao ensino da língua inglesa, língua que, devido aos discursos contemporâneos da globalização, vem sendo apontada como a língua global (Fairclough, 2001). Esse inglês global (*global English*) tem como característica a “globalização de formas específicas de representar o mundo – ‘discursos’ – e de interagir – ‘gêneros’” (Fairclough, 2001, p. 231). Dessa forma, considerar a língua inglesa como a língua global leva ao surgimento de uma ordem do discurso global (Fairclough, 2001).

Pelo exposto acima, pode-se dizer que a Análise Crítica do Discurso não é apenas uma preocupação acadêmica; ela faz parte da modernidade reflexiva, em

que economia e sociedade são a origem das questões da contemporaneidade. No caso da minha pesquisa em específico, é preciso entender não apenas as relações sociais envolvidas no uso de livros didáticos, mas também as relações econômicas que determinam sua produção e circulação. Afinal, uma teoria crítica deve considerar questões do período sócio-histórico sendo estudado (Fairclough, 2001).

Para entender melhor seus pressupostos, discuto brevemente, a seguir, as bases teóricas da Análise Crítica do Discurso. O conceito de Análise Crítica do Discurso proposto por Fairclough (2001) é produto de três influências principais: (1) o Marxismo Ocidental, que enfatiza aspectos culturais da vida social ao entender que as relações de dominação e exploração são determinadas e perpetuadas cultural e ideologicamente; (2) Michel Foucault, que definiu discurso, não apenas a linguagem, como um sistema de conhecimento que tem como objetivo controlar a sociedade através da regulação do saber e do exercício do poder; e (3) Mikhail Bakhtin, para quem a linguagem é sempre utilizada de forma ideológica.

O chamado Marxismo Ocidental é a origem do aspecto crítico da Análise Crítica do Discurso, ao enfatizar que as relações de dominação na sociedade são estabelecidas e mantidas culturalmente e socialmente (Fairclough, 2001). É importante ressaltar que o conceito de ideologia adotado por Fairclough (2001, 1992) não é o mesmo utilizado pelo Marxismo Clássico, em que a ideologia é entendida como uma forma de opressão da classe dominante sobre a classe dominada. Ao invés, deve ser entendida como plural e presente em diversos momentos da vida social – através dos *aparelhos ideológicos do Estado*, que visam regular a sociedade (Althusser, 1976). Dessa forma, segundo Althusser (1971), ideologias posicionam as pessoas como sujeitos sociais. A partir dessa idéia, Pêcheux (1982) elabora sua teoria de discurso, em que a linguagem constrói os sujeitos ideologicamente.

No entanto, os indivíduos não estão inevitavelmente assujeitados a uma ideologia dominante; lutas hegemônicas, ou seja, lutas pelo poder, estão constantemente presentes na vida social. Em uma visão hegemônica (Gramsci, 1971), as relações de poder são aceitas culturalmente e ideologicamente como parte do senso comum, e não impostas. Podem, portanto, ser contestadas a qualquer momento, mesmo que localmente.

Ainda como influência do Marxismo Ocidental, mais especificamente da

Escola de Frankfurt (Horkheimer, 1937), surge o conceito de crítico nas Ciências Sociais, elemento fundamental na Análise Crítica do Discurso. Para a Escola de Frankfurt, a cultura não é um mero reflexo da economia; a cultura tem efeitos na vida social, além de ser também considerada um local de disputas (Fairclough, 2001). Outro teórico com contribuições para a teoria crítica foi Habermas (1984), que desenvolveu uma teoria de base crítica na qual a comunicação tem um poder emancipatório (Fairclough, 2001).

Além do Marxismo Ocidental, a Análise Crítica do Discurso também recebeu influências dos trabalhos de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. Para Foucault (1969), discursos são sistemas de conhecimento que incorporam o poder, conforme já mencionado anteriormente (cf. seção 3.1.2). Dessa forma, todo discurso está impregnado com o poder, em maior ou menor grau, e pode servir para regular a sociedade, pois regulam o conhecimento disponível. Sendo a linguagem um importante elemento do discurso, embora não o único, deve-se reconhecer que o uso da linguagem ocupa um papel de destaque na sociedade. O trabalho de Foucault (1969) é, por isso, seminal em análise do discurso, e “um importante ponto de referência para a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001, p. 233).

Finalmente, outra influência na Análise Crítica do Discurso é o trabalho de Bakhtin (1929), o primeiro a propor uma teoria lingüística de ideologia, segundo a qual a linguagem é sempre usada de forma ideológica. Segundo ele, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (1929 [2002, p. 36]), pois “funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (1929 [2002, p. 37]) e “acompanha e comenta todo ato ideológico” (1929 [2002, p. 37]), estando “presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (1929 [2002, p. 38]). Sendo assim, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 95]).

O dialogismo, ou intertextualidade (Kristeva, 1986), idéia de que um texto é sempre um intertexto conectado a uma cadeia de textos com os quais está sempre em diálogo, é outra contribuição do trabalho de Bakhtin à Análise Crítica do Discurso. Conforme já discutido anteriormente, o contexto é um dos componentes da linguagem (cf. seção 3.2). Os enunciados, e as próprias palavras, só adquirem significados se inseridos em contextos.

A enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva (Bakhtin, 1929 [2002, p. 103]).

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis (Bakhtin, 1929 [2002, p.106]).

O trabalho de Bakhtin também contribuiu para a Análise Crítica do Discurso com relação a seu estudo de gêneros discursivos (Bakhtin, 1979), uma teorização a respeito dos tipos de textos presentes ou disponíveis em uma determinada cultura (Fairclough, 2001). Qualquer texto deve seguir necessariamente moldes estabelecidos social e culturalmente, embora novos gêneros possam ser criados a partir da combinação de gêneros existentes. Segundo Bakhtin, um gênero secundário incorpora e transforma diversos outros gêneros. No caso da minha pesquisa com livros didáticos essa é uma noção especialmente importante, pois entendo livros didáticos como um gênero discursivo secundário produto da união de diversos outros gêneros, que tornam-se, então, um novo gênero.

Este modelo de Análise Crítica do Discurso só pode ser entendido se adotarmos uma concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 1992). Segundo esta concepção tridimensional, o discurso é composto basicamente de três elementos: textual, discursivo e social. Dessa forma, não se pode pensar textos fora dos contextos discursivos e sociais em que circulam; não se pode, portanto, ao fazer análise do discurso, analisar um texto sem considerar as práticas discursivas e sociais que envolvem tal texto. A Figura 3.1, a seguir, ilustra esta concepção tridimensional do discurso.

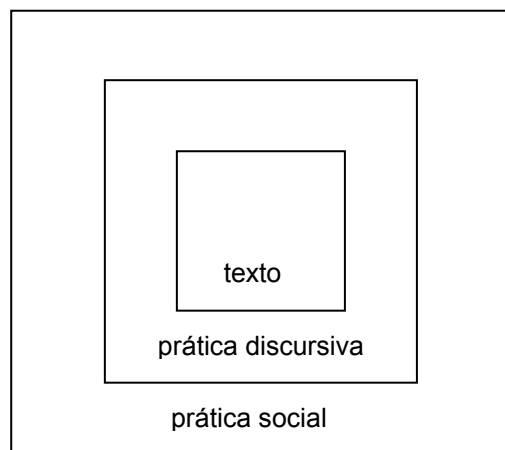


Figura 3.1: Concepção tridimensional do discurso

Nesta concepção, toda produção lingüística – texto – está envolvida por processos de produção, distribuição e consumo (do texto) – práticas discursivas – que, por sua vez, variam de acordo com fatores sociais – práticas sociais. Com esta concepção tridimensional do discurso em mente, Fairclough (2001) elaborou um modelo de Análise Crítica do Discurso, cujos principais pressupostos teóricos são aqui utilizados, pois minha análise de livros didáticos é uma análise textual que considera a inserção do texto em práticas discursivas e sociais de naturezas variadas. Segundo Fairclough (2001, p. 229),

seu objetivo é mostrar como a linguagem atua em processos sociais. Ela [a análise] é crítica no sentido de que seu objetivo é mostrar caminhos não-óbvios pelos quais a linguagem se envolve em relações de poder e dominação e em ideologias.

É importante ressaltar ainda que, consoante com a Lingüística Sistêmico-Funcional, a teoria de linguagem adotada neste trabalho, a Análise Crítica do Discurso trabalha com um modelo semiótico de linguagem, em que a linguagem é analisada não apenas em seu componente lingüístico, mas também no extra-lingüístico – o que pode ser de grande importância para a análise de livros didáticos, em especial. Segundo Fairclough (2001, p. 234), a “análise crítica do discurso é a análise dialética entre elementos semióticos (inclusive a linguagem) e outros elementos presentes nas práticas sociais”, entre os quais relações sociais, identidades sociais e valores culturais.

Dentro desta perspectiva de que semioses (Fairclough, 2001; Kress & van Leeuwen, 1996, 2001) são todas e quaisquer formas de produção de significados, conclui-se que toda prática social possui elementos semióticos. Práticas sociais, por sua vez, são práticas de produção, “arenas nas quais a vida social é produzida” (Fairclough, 2001, p. 234)¹². Essas práticas sociais podem ser de natureza econômica, política, cultural ou cotidiana. Toda prática social inclui atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais e semioses (formas de produção de significados; linguagem em seu sentido mais amplo, incluindo signos verbais e não verbais). Todos esses elementos estão inter-relacionados de maneira dialética (Harvey, 1992), ou seja, apesar de diferentes entre si, não são distintos, independentes uns dos outros;

¹² Importante salientar aqui a mesma escolha lexical feita por Bakhtin, para quem “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (Bakhtin, 1929 [2002]).

todos estão interligados de alguma forma, de maneira que um sempre internaliza e é internalizado pelos demais (Fairclough, 2001).

A Análise Crítica do Discurso é a análise das relações dialéticas entre semioses e outros elementos das práticas sociais. Sua preocupação principal é com mudanças no mundo contemporâneo, e várias semioses têm um papel fundamental nessas mudanças. No entanto, esse papel não pode ser simplesmente assumido; precisa ser analisado, investigado através de análise (Fairclough, 2001).

Antes de iniciar a análise, é preciso entender que as semioses estão presentes de duas formas em práticas sociais (Fairclough, 2001): como parte de uma atividade social dentro de uma prática e como representações de uma prática. Toda prática social engloba atividades sociais, e semioses fazem parte dessas atividades sociais. Por exemplo, escrever um livro didático é uma atividade social que inclui múltiplas semioses (linguagem verbal, ilustrações...). Ao escrever este livro, os autores não apenas produzem representações reflexivas (Beck, 1997; Giddens, 1997) de suas próprias práticas, como também produzem representações de outras práticas. Ou seja, semioses também funcionam como representações de práticas sociais, recontextualizando-as e incorporando-as a outras (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001). Dessa forma, diferentes atores sociais incorporam diferentes representações de uma mesma prática social, pois assumem diferentes posicionamentos dentro destas práticas.

Às semioses enquanto parte da atividade social, à forma semiótica de agir produzindo vida social, dá-se o nome de *gênero*. Às representações das práticas sociais dá-se o nome de *discurso* (Fairclough, 2001). Diferentes atores sociais posicionados diferentemente representam a vida social de maneiras diferentes, produzindo discursos diferentes. Uma determinada configuração de práticas sociais constitui uma ordem social, e o aspecto semiótico da ordem social é uma *ordem do discurso* (Fairclough, 2001). A ordem do discurso é a estruturação dos gêneros e discursos dentro de uma determinada ordem social. Um de seus aspectos é a dominância de algumas formas de produzir significados sobre outras. Entretanto, uma ordem do discurso não é um sistema fechado; ela sempre pode ser contestada em lutas hegemônicas. Qualquer interação é, na verdade, um possível local de contestação de ordens do discurso (Fairclough, 2001).

Chouliaraki & Fairclough (1999) entendem a Análise Crítica do Discurso como uma junção de teoria e método. Trata-se de um método de análise baseado

em uma teorização própria, teorização essa que fornece subsídios para a análise proposta. Ao mesmo tempo, essas análises também fornecem novos subsídios para que suas teorias sejam repensadas e reelaboradas. Nessa retroalimentação constante, teoria e método se complementam e se tornam inseparáveis.

Devido a esse caráter dinâmico entre teoria e método, os autores discordam da necessidade de implementação de um modelo rígido de análise. Sabendo reconhecer suas vantagens, reconhecem também que tal rigidez comprometeria o caráter da Análise Crítica do Discurso. Entretanto, se não propusessem diretrizes de análise, estariam apenas discutindo teorias, o que também foge ao caráter da Análise Crítica do Discurso. Para resolver tal impasse, propõem um modelo analítico que incorpora as necessidades reconhecidas pela Análise Crítica do Discurso, mas não precisa ser seguido como um método. Ao invés de buscar categorias, o analista deve entender como as questões do modelo se fazem presentes no discurso a ser analisado e fazer todas as adaptações necessárias à análise.

Uma Análise Crítica do Discurso, segundo Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2001), deve incluir as etapas sugeridas Figura 3.2, abaixo.

- 1) Foco em um problema social dentro de perspectiva semiótica;
- 2) Identificação de obstáculos sociais para o problema em questão:
 - 2.1) Análise das práticas sociais e discursivas em que o problema está inserido;
 - 2.2) Análise semiótica da relação do problema com os demais elementos dentro das práticas em questão;
 - 2.3) Análise semiótica do discurso:
 - 2.3.1) Análise estrutural das ordens do discurso;
 - 2.3.2) Análise interacional entre texto e leitor:
 - 2.3.2.1) Análise interdiscursiva;
 - 2.3.2.2) Análise lingüística e semiótica;
- 3) Avaliação dos interesses da ordem social em não resolver o problema;
- 4) Propostas de possibilidades de mudanças para que os obstáculos identificados em 2 sejam superados;
- 5) Reflexão crítica sobre a análise.

Figura 3.2: Um modelo analítico para a Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001)

Uma característica da Análise Crítica do Discurso é identificar possibilidades de superação dos obstáculos. Não basta ter consciência de sua existência, é preciso lutar para vencê-los e atuar na transformação social (Fairclough, 1992), identificando potenciais de mudança na realidade que se apresenta e buscando suas lacunas e contradições (Fairclough, 2001).

É importante observar que, conforme sugerido pelos próprios autores, uma análise crítica do discurso não requer necessariamente que o modelo seja seguido rigorosamente. Neste trabalho, apesar do modelo não ser adotado na análise dos dados, algumas de suas etapas serão retomadas posteriormente (cf. capítulo 8) com o objetivo de promover uma reflexão crítica.

Considero que este trabalho se insere no campo da Análise Crítica do Discurso por focar um problema social (cf. capítulo 1) dentro de uma perspectiva semiótica (cf. capítulo 3), identificar obstáculos sociais para o problema em questão (cf. capítulo 5), analisar as práticas sociais e discursivas em que o problema está inserido (cf. capítulo 2), e analisar o discurso através de uma teoria lingüística de natureza sócio-semiótica (cf. capítulo 7). Em seguida (cf. capítulo 8), avalio os interesses da ordem social em não resolver o problema e reflito criticamente sobre a análise.

4

Ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Na visão da psicologia cognitivista, o ensino em geral não pode estar desvinculado da aprendizagem, na medida em que ele só terá sentido se estiver a serviço da aprendizagem. Tal visão trouxe mudanças para a pedagogia de línguas estrangeiras, que se viu diante da necessidade de alterar o seu enfoque: de uma pedagogia centrada no método e no saber (retenção do conteúdo transmitido) passou-se a propor uma pedagogia centrada no aluno, nas suas motivações, interesses e necessidades. Então, aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para “capturar” o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira significa criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando, a todo o momento, o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações lingüísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando (Coracini, 1999d, p. 105-106).

Neste capítulo, relaciono algumas teorizações e problematizações até aqui levantadas com o contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Começo discutindo as implicações da teoria de discurso aqui apresentada para o processo de ensino e aprendizagem e seu papel no contexto pedagógico. Em seguida, trato também das identidades que estão em jogo em uma aula de língua estrangeira.

Discuto, então, a importância do ensino de inglês na nova ordem mundial, retomando as implicações dos conceitos de pluralidade cultural e globalização, discutidos no capítulo 2, para o processo de ensino e aprendizagem. O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira é examinado a seguir, pois, através de sua perspectiva sócio-interacional, trata-se de uma abordagem pedagógica relacionada à proposta teórica desta pesquisa.

Finalmente, encerro o capítulo problematizando a relação entre língua e cultura. A partir da discussão acerca do conceito de cultura (cf. capítulo 2), e sem ignorar a teoria da relatividade lingüística, o objetivo desta parte final do capítulo é adotar um posicionamento a respeito da forma como busco entender a relação entre cultura e ensino de língua estrangeira nos livros didáticos analisados.

4.1 Discurso no contexto pedagógico

Diferentes teorias de aprendizagem pressupõem diferentes teorias de linguagem. Partindo dos pressupostos de que palavras só fazem sentido porque fazem parte de um contexto mais amplo (Kern, 2000; Bakhtin, 1929 [2002]) e que a “comunicação se dá na interseção entre linguagem e contexto, baseando-se em percepções lingüísticas e cognitivas e nas relações sociais” (Kern, 2000, p. 45), a teoria de aprendizagem aqui adotada enfatiza a negociação de significados, e não a mera transmissão de mensagens.

Dentro de um paradigma positivista de ensino de língua estrangeira, o significado é considerado objetivo e dissociado do contexto (Kern, 2000). O significado estaria contido nas palavras, frases e textos, sendo, portanto, indiscutível. A função do livro didático seria transmitir conhecimento aos alunos. Por essa razão, Kern (2000) chama esse modelo de “modelo do condute”, pois este pressupõe que uma mensagem possa ser transmitida linearmente de um emissor para um receptor. Neste paradigma, o livro didático, detentor do conhecimento absoluto, emite e transmite mensagens que devem ser aceitas passivamente pelo receptor – no caso dos usuários de livros didáticos, os alunos.

A partir do advento da escola funcionalista, um novo fator entra em cena: o contexto social. Dentro de uma perspectiva funcionalista, deve-se levar em consideração a criação de sentidos na interação, ou seja, significados são construídos durante o processo de produção da linguagem. A interação e seus interlocutores são peças fundamentais no resultado da comunicação. Diferentes interlocutores ou diferentes contextos certamente produzem significados diferentes de uma mesma mensagem. Segundo Kern (2000, p. 50):

não somos recipientes vazios aguardando passivamente ser preenchidos por mensagens; ao contrário, produzimos entendimento atuando ativamente na construção de significados que são baseados em parte naquilo que vemos e ouvimos e em parte nas nossas expectativas provenientes de nosso conhecimento e experiência pré-existentes.

Por essa razão, Kern (2000) menciona a existência de um terceiro espaço (conceito também utilizado por Kramersch, 2003, 1998 e 1993), onde há lugar para negociações e construção de sentidos. É neste espaço que surge a relação entre

linguagem e cultura, que torna-se clara no modelo proposto por Kern (2000), o “modelo da arquitetura dos sentidos” que substitui o “modelo do condute”. Este novo modelo, como o próprio nome indica, permite a construção de significados. Segundo este modelo, aplicado ao contexto pedagógico do ensino de línguas estrangeiras, a aprendizagem não é um processo isolado e descontextualizado, em que seja possível transmitir conteúdo de forma direta e imparcial. Ao contrário, ele passa a ser um processo que envolve uma série de interações de diversas naturezas inseridas em contextos comunicativos sócio-culturais. É dentro desta perspectiva que entendo o uso do livro didático no ensino de língua estrangeira: o livro é um dos textos que circulam por contextos comunicativos e por um contexto sócio-cultural mais amplo.

Para isso, o ensino não pode ser entendido como ancorado na psicologia comportamentalista, que entendia a aprendizagem como a automatização de estruturas através de estímulos externos (Coracini, 1999d). Tal visão de aprendizagem é demasiadamente simplista, limitando-se a um treinamento que “não leva o aluno a uma análise mais elaborada de conteúdos ou à internalização de conceitos” (Carmagnani, 1999a, p. 53). A aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico que só ocorre em situações reais, cabendo ao professor propor intervenções voluntárias – conscientes – que favoreçam o seu desenvolvimento (Coracini, 1999d). O ensino é, dessa forma, entendido como um facilitador da aprendizagem.

Para Piaget (1972), o sujeito da aprendizagem é alguém que busca ativamente compreender o mundo que o rodeia, que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (Coracini, 1999d, p. 105).

Um elemento bastante forte a ser aqui considerado é o componente cultural. Nas práticas discursivas das quais participam, inclusive no contexto pedagógico, as pessoas estão constantemente construindo e reconstruindo o mundo e a si mesmas, dentro de um contexto cultural, histórico e institucional, pois suas ações e interações não podem ser separadas do espaço sócio-cultural no qual elas ocorrem (Wertsch, 1991). Não podemos considerar “a natureza ou os indivíduos isoladamente” (Wertsch, 1991, p. 9).

Os seres humanos são vistos como estando sempre em contato com, ou criando, seus arredores, assim como a si mesmos, através das práticas nas quais se engajam. Desta forma, é a ação, e não apenas os seres humanos ou a natureza considerados isoladamente, que constitui o ponto de partida para a análise [do discurso] (Wertsch, 1991, p. 8).

Assim, todo ensino deve ser inserido ao máximo nos contextos culturais dos alunos, contribuindo para a sua socialização na construção do conhecimento (Coleman, 1996); isto só acontecerá se os significados negociados forem representativos para as identidades sociais desses alunos. Como as pessoas não existem de forma isolada e não estão situadas em um vácuo social – estão inseridas no mundo social, pois a “ação é mediada e (...) não pode ser separada do meio social em que está inserida” (Wertsch, 1991, p. 18) – podemos chamar suas ações e interações de práticas sociais – e o discurso faz parte destas práticas sociais. Uma vez que as pessoas utilizam a linguagem quando interagem no mundo social, afinal as pessoas se constroem e constroem o mundo social onde vivem interagindo através do discurso, podemos dizer que o discurso tem uma natureza social (Fairclough, 1992).

Segundo Allwright (1996, p. 225), “o comportamento na sala de aula pode ser motivado por considerações pedagógicas, por considerações sociais, ou, mais provavelmente, pelas duas simultaneamente, em um equilíbrio contínuo de duas forças opostas”. Segundo o autor, as considerações pedagógicas incluem diferentes tipos de socialização, enquanto as considerações sociais podem também abranger dimensões multi-culturais.

Em meio a esta negociação de significados, não se pode esquecer que a construção de significados na sala de aula de língua inglesa deve ser situada culturalmente, sem, entretanto, implicar estereótipos culturais ou reducionismos. Coleman (1996) ressalta que a aula de língua inglesa precisa reconhecer “a extraordinária diversidade do comportamento humano e do seu alcance” (Coleman, 1996, p. 13). Argumenta ainda que

somos todos, simultaneamente, indivíduos únicos e membros de comunidades e sistemas sociais concomitantes, da família à nação. De maneiras diferentes e em diferentes níveis, influenciemos os demais membros de cada uma das outras comunidades, da mesma forma que somos influenciados por eles. O que *fazemos* é produto de nossa interação com toda essa rede de influências (Coleman, 1996, p. 13).

As práticas sociais no contexto de ensino de língua estrangeira, assim como em qualquer outro evento discursivo, também estão sujeitas a relações de poder. “Ao aprender uma língua, os aprendizes não estão aprendendo apenas um sistema lingüístico, mas também um conjunto de práticas sócio-culturais, que podem ser mais facilmente entendidas no contexto de relações de poder mais abrangentes” (Norton & Toohey, 2002, p. 115). Mesmo dando voz aos alunos, sempre existe uma assimetria clara entre professor e alunos, em que o primeiro é o detentor do saber, o mediador do evento discursivo e o responsável pela promoção acadêmica do aluno. No entanto, os alunos possuem meios de resistência a esse poder, meios esses regulados e limitados, mas capazes de transformações.

Um outro tipo importante de relação de poder, freqüentemente esquecido no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é a relação entre os aprendizes da língua e seus falantes nativos (Norton, 2000). Buscando minimizar problemas que o aprendiz possa vir a ter ao tentar se inserir em um contexto que não lhe pertence, no ensino de línguas o professor deve trabalhar com uma teoria de identidade que incorpore o aprendiz ao contexto de aprendizagem e que questione como as relações de poder no mundo social afetam a interação entre os aprendizes e os falantes da língua (Norton, 2000). Dois fatores são importantes aqui. Em primeiro lugar, um aprendiz jamais se tornará um falante nativo (Oliveira, 2000) – e nem precisa, devendo procurar sempre preservar suas identidades. Em segundo lugar, o aprendiz deve entender a função e importância daquela língua em seu próprio contexto e seu lugar e possibilidades em outros contextos.

Por outro lado, só o fato de conhecer a língua já abre maiores possibilidades de acesso a esse outro mundo. Em uma sociedade heterogênea, em que múltiplas identidades sociais coexistem, o ensino pode ser uma das formas de lutar contra a marginalização. É através da linguagem que o indivíduo ganha acesso ou tem acesso negado a estruturas sociais de poder que dão aos aprendizes oportunidades de falar, de agir no mundo social. Dessa forma, a construção de identidade deve ser entendida em relação às relações de poder existentes entre os falantes da língua e seus aprendizes (Heller, 1987 apud Norton, 2000).

Em uma abordagem sócio-construcionista de aprendizagem, o ensino deve, portanto, maximizar o uso da língua-alvo, promovendo oportunidades para que os

aprendizes se engajem significativamente na construção do conhecimento, construindo identidades que lhes permitam agir socialmente utilizando a língua-alvo.

É importante que pesquisadores e professores entendam como os aprendizes respondem a e criam oportunidades de praticar a língua-alvo, e como suas ações interagem com seu investimento na língua-alvo e em suas identidades em fluxo. (...) se aprendizes não progredirem em sua aprendizagem, professores não podem assumir que os aprendizes não querem aprender a língua ou que eles não estão motivados ou estão inflexíveis/irredutíveis; talvez os aprendizes estejam em conflito porque não podem falar sob condições de marginalização (Norton, 2000, p. 16).

No atual mundo globalizado, a língua inglesa se tornou um importante instrumento de acesso à ascensão social. Ao mesmo tempo em que o inglês deixou de ser “propriedade exclusiva” de seus falantes nativos – daí o surgimento do termo *World English* – ainda são estes que detêm a legitimidade sob a língua. Segundo Rajagopalan (2001), enquanto fenômeno sócio-político, o *World English* é um lugar onde todos os tipos de identidades estão sendo constantemente negociadas e renegociadas. O que temos que nos acostumar é com o fato de estarmos lidando com identidades instáveis, identidades que são permanentemente instáveis – ainda mais em um mundo cada vez mais globalizado, em que identidades surgem e desaparecem cada vez mais rápido.

Ensinar línguas é uma questão de negociar identidades. Diferentes ambientes sociais e culturais irão requerer diferentes estratégias para negociar novas identidades em uma língua estrangeira. A identidade lingüística e a lealdade à língua só podem ser entendidas se considerarmos suas implicações políticas. O ensino de língua estrangeira é, portanto, um exercício complexo de renegociação de identidades de todos os participantes do processo – alunos, professores, falantes nativos, instituições de ensino, livros didáticos, culturas locais e culturas da língua-alvo etc. O ensino de língua estrangeira só pode ser compreendido como uma questão política, e, portanto, uma arena para choque de identidades (Rajagopalan, 2001).

4.2

Teorias de identidade e o contexto pedagógico

A partir da visão sócio-construcionista do discurso (cf. capítulo 3, seção 3.1) e das identidades sociais (cf. capítulo 2, seção 2.2) discutida anteriormente, Norton & Toohey (2002) propõem um conjunto de teorias de identidade que devem ser levadas em conta no contexto pedagógico – mais especificamente, no ensino de línguas. Esse conjunto de teorias engloba teorias de linguagem, teorias de aprendizagem e teorias do aprendiz. Tais teorias estão de acordo com a Análise Crítica do Discurso, que estrutura seus trabalhos segundo as teorias pós-estruturalistas de linguagem de Bakhtin (1979 [2003]), Bourdieu (1982), Fairclough (1992), Gee (1999) e Kress (1989), entre outros, e entendem a linguagem como constitutiva e constituída pelas identidades do falante (Norton & Toohey, 2002) e / ou do ouvinte (Heller, 1987 apud Norton, 2000).

Teorias de linguagem

Três teorias de linguagem são consideradas relevantes por Norton & Toohey (2002) para o estudo da construção de identidades no ensino de línguas. As três são baseadas nos pensamentos de três teóricos cujas idéias se alinham com os pressupostos da pós-modernidade. São eles:

1. Mikhail Bakhtin (1929 [2002], 1979 [2003])

Segundo Bakhtin, a língua não deve ser estudada como um código lingüístico independente de seus interlocutores e de suas situações de uso, mas como um diálogo em que seus participantes constróem significados (dialogismo). Identidades são construídas dialogicamente em conversas que definem valores e identidades compartilhados pelos interlocutores.

2. Pierre Bourdieu (1982)

Para Bourdieu, existe sempre assimetria presente entre dois interlocutores, uma característica fundamental de se levar em conta, pois o poder estrutura o discurso. O discurso não pode ser dissociado de seu falante, e o falante não pode ser dissociado do meio social em que está inserido.

3. Gunther Kress (2000)

Na mesma linha de Bourdieu, Kress acredita que as relações de poder entre participantes do discurso afetam os significados sociais de textos construídos

dentro de um certo gênero discursivo. Dessa forma, teorias de linguagem precisam incorporar a desigualdade das relações sociais. Surge, portanto, a necessidade de uma teoria semiótica de linguagem, em que os indivíduos sejam localizados social, cultural e historicamente, e transformadores em potencial das representações às quais estejam acessíveis.

Teorias de aprendizagem

Seguindo o pensamento de Vygotsky (1978), Norton & Toohey (2002) acreditam que a aprendizagem é situada sócio-culturalmente como uma prática social. O aprendiz, portanto, não adquire um determinado conhecimento ou habilidade; ele se insere (ou não) em determinados lugares que a comunidade lhe permite ocupar. Isso pode ocorrer, segundo Bakhtin, pela apropriação das práticas discursivas dos outros (dos falantes da língua) ou, segundo Lave e Wenger (1991), pela co-participação nas práticas da comunidade. No primeiro caso, adaptando Bakhtin, acreditar-se-ia que o aprendiz se apropria de certas práticas discursivas de uma comunidade e passa, então, a fazer parte das práticas sociais dessa comunidade; passa, portanto, a ser aceito.

Este processo de aceitação, entretanto, não é tão simples, conforme já discutido anteriormente. Ray McDermott (1993 apud Norton & Toohey, 2002) enumera três perguntas básicas que pesquisadores interessados na aprendizagem de línguas devem buscar responder:

1. Como as comunidades de prática (comunidades de falantes nativos) facilitam ou impedem o acesso a falantes externos à comunidade (aprendizes da língua estrangeira)?
2. Como as comunidades de prática possibilitam a auto-expressão de falantes externos à comunidade?
3. Que tipos de enunciados estão disponíveis para serem apropriados por falantes externos à comunidade?

Se estas três questões não forem levadas em consideração, uma frustração pode ser gerada no aprendiz, por mais motivado e engajado que este seja na aprendizagem, pois suas possibilidades de desenvolvimento de identidades naquele contexto não estarão sendo respeitadas.

Teorias do aprendiz

Estudar características individuais, de personalidade, estratégias de aprendizagem e motivação implicam na crença de uma identidade única e fixa para cada aprendiz. No entanto, identidades são construídas na linguagem. “A linguagem é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas prováveis conseqüências políticas e sociais são definidas e contestadas. É ainda o lugar onde o nosso senso de si-mesmo, nossa subjetividade¹³, é construída” (Weedon, 1997, p. 21 apud Norton & Toohey, 2002, p. 121). E dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, o indivíduo é múltiplo e contraditório, dinâmico e em constante mudança. O reconhecimento desse fato permite, certamente, maior abertura de possibilidades educacionais, valorizando a individualidade dos alunos sem, contudo, encará-la de uma forma reducionista e essencialista. O aprendiz é um indivíduo que atua no mundo social, sendo, ao mesmo tempo, construído e restringido pela sociedade, além de ter escolhas de se identificar no mundo e rejeitar identidades.

Um último conceito que considero relevante para o estudo das identidades dos aprendizes é o conceito de investimento (Norton & Toohey, 2002), baseado na idéia de capital cultural proposta por Bourdieu. A partir da noção de motivação, Norton & Toohey (2002) propõe que uma das motivações do aprendiz possa ser um investimento no seu futuro. O investimento na aprendizagem de línguas é, então, visto como um acesso para a participação em atividades nas comunidades da língua, construindo uma identidade que afete (positivamente) sua participação nessas comunidades. Como as identidades são múltiplas, o investimento pode ser complexo, contraditório e em fluxo – como as identidades sociais. Além disso, Norton & Toohey (2002) ressaltam que o “investimento na língua-alvo é um investimento na sua própria identidade, uma identidade que está em mudança constante ao longo do tempo e do espaço” (Norton & Toohey, 2002, p. 11).

O sociólogo Basil Bernstein também deu sua contribuição para o entendimento da construção de identidades em sala de aula ao identificar quatro possíveis identidades pedagógicas: retrospectiva, perspectiva, mercadológica e terapêutica (Bernstein, 1999). Segundo o autor, identidades retrospectivas são

¹³ Por subjetividade entendo identidade.

aquelas baseadas no passado e que têm como objetivo reproduzi-lo e perpetuá-lo. Identidades perspectivas, por sua vez, apesar de também se basearem no passado, não buscam sua reprodução, mas sua adaptação a novas condições presentes e futuras – não se trata de transformação, mas de mera adaptação, pois os valores considerados ainda são os do passado; ou seja, seu objetivo é apenas dar ao passado uma roupagem mais atual e futura. Identidades mercadológicas são consequência da mercantilização da sociedade (Fairclough, 1992) e estão preocupadas em capacitar os alunos a atuarem no mercado de trabalho. E diferentemente das demais, identidades terapêuticas buscam entender a individualidade do aluno, proporcionando a cada aprendiz uma atenção personalizada a seus objetivos individuais.

Por razões práticas e econômicas, a identidade terapêutica é normalmente relegada ao segundo plano, enquanto as três primeiras prevalecem. Talvez seja utópico querer transformar, de imediato, todo o ensino em terapêutico. Um exame cuidadoso da realidade parece apontar para a coexistência das quatro identidades pedagógicas identificadas por Bernstein (1999). Consciente disso, o professor deve procurar valorizar sempre a identidade terapêutica, além de tornar o aluno consciente das demais identidades pedagógicas e dos motivos pelos quais elas podem ainda prevalecer. O livro didático, que, contribui para a construção de identidades no ensino, pode ser um instrumento nesta conscientização; se isto não ocorrer através do discurso de seus autores e editores, deveria ocorrer em sua utilização pelo professor.

4.3

O ensino de inglês e a nova ordem mundial

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (Moita Lopes, 2003b, p. 31).

O papel da aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, é fundamental no contexto da nova ordem mundial, em que o discurso dominante, globalizado, está disponível, em sua maioria, em inglês. Dada a centralidade do discurso na vida social hoje (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Santos, 2000), em que “nada de

importante se faz sem discurso” (Santos, 2000, p. 74), os professores de inglês têm duas opções:

[colaborar] com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais” [Gee, 1994, p. 190] (...) ou [perceber] que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social (Moita Lopes, 2003b, p. 33).

No contexto dessa nova ordem mundial, a globalização é uma faca de dois gumes (cf. capítulo 2, seção 2.4). Por um lado, a globalização dá acesso aos discursos da diversidade e da diferença, colaborando para a construção de um mundo cada vez mais multicultural. A chegada de informação através da informática, eletrônica, cibernética (Santos, 2000) e mídia permite uma maior interconectividade, facilitando a exposição a novos discursos, o que torna o conhecimento mais democrático. Além disso, o letramento computacional que dá acesso a diversos desses discursos é um tipo de conhecimento prestigiado pelo mercado de trabalho contemporâneo globalizado (Moita Lopes, 2003b).

Por outro lado, há também maior perigo do discurso único, o “discurso global que atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis e fazendo-se acreditar internacionalmente” (Moita Lopes, 2003b, p. 35). A globalização segue a lógica neoliberal de um capitalismo global, “que transforma tudo em mercadorias e as pessoas em clientes” (Moita Lopes, 2003b, p. 36).

Dessa forma, o papel do professor de inglês extrapola o simples ensinar o idioma; é preciso mostrar ao aluno o que ele pode fazer com o conhecimento do idioma, a partir do qual ele pode entender melhor o mundo globalizado em que vive e partir para transformá-lo. Afinal, “para transformar o mundo é necessário entendê-lo” (Moita Lopes, 2003b, p. 40).

Nossa contribuição [enquanto professores de inglês] sobre como funciona o discurso na vida social contemporânea parece ser fundamental em uma sociedade densamente semiotizada e na qual a tecnologia adquiriu papel central na mediação dos discursos. Tornou-se, portanto, crucial a compreensão sobre como os discursos circulam nas práticas sociais em que agimos; sobre como os “regimes de verdade” (Foucault, 1979) sob os quais vivemos são construídos nesses discursos; sobre como os discursos da propaganda estão colonizando outros tipos de discurso (...) (Fairclough, 1992); sobre o papel do discurso na construção de identidades sociais (...) não (...) legitimadas (Moita Lopes, 2002, 2003[a]); sobre o papel do discurso na construção de nossas identidades sociais, que se mostram cada vez mais

heterogêneas, múltiplas, contraditórias e em contínua transformação (Moita Lopes, 2002, 2003[a]); sobre a possibilidade de participar da luta política via discurso para construir ou redescrever o mundo em outras bases ou de construir outros mundos ou melhores mundos ou melhores futuros (Pennycook, 2001); sobre como os discursos e as práticas sociais em que se situam são contingentes, assim como as identidades sociais em tais práticas. (Moita Lopes, 2003b, p. 39-40)

Moita Lopes (2003b) enumera dois pontos principais que encerram a importância do inglês na nova ordem mundial:

1. os discursos em inglês podem permitir maior acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo; e
2. estes mesmos discursos globalizados, que não são únicos, mas se pretendem, podem difundir uma ideologia hegemônica e alcançar e influenciar rapidamente grande parte da população em escala global, beneficiando a parcela da população a quem tal discurso interessa. É preciso, então, construir uma *outra globalização* (Santos, 2000).

É possível usar o ensino de inglês para produzir discursos contra a hegemonia, desconstruindo significados hegemônicos. O ensino de inglês permite acesso aos discursos em inglês que circulam no planeta; esses discursos podem ser reforçados ou desconstruídos no processo de ensino e aprendizagem.

Moita Lopes (2003b) destaca ainda 3 aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira que reforçam o uso do inglês na vida contemporânea para construir novos discursos anti-hegemônicos:

1. a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado. Dessa forma, aprender uma língua deve ser entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos na língua, reconhecer posicionamentos discursivos e saber que é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes são de exclusão;
2. o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem. O uso da linguagem envolve escolhas de possibilidades de significados através dos quais agimos no mundo e o constituímos. O professor pode ensinar o aluno a fazê-lo;
3. o foco nos temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde. Professores e alunos podem enfocar práticas sociais vividas fora da escola, já que, ao usar a linguagem as pessoas

constroem significados acerca destes temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social a sua volta. O ensino de inglês pode ainda mostrar como os temas transversais são abordados nos discursos em inglês e propor uma transposição e problematização para o espaço social dos alunos. Não se trata de julgar ou comparar, mas de pensar criticamente as diferenças; é preciso propor uma reflexão com base em diferentes contextos.

4.4

O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Condizente com a teoria de discurso aqui utilizada (cf. capítulo 3, seção 3.1) e com o modelo de ensino e aprendizagem adotado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) formalizam e procuram mostrar como essas teorias existem, na prática, no contexto pedagógico. Visando “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (PCNs, 1998, p. 5), o governo brasileiro elaborou, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs consideram a aprendizagem de uma língua estrangeira “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (PCNs, 1998, p. 15), pois a aprendizagem de uma língua estrangeira permite um distanciamento não só de sua própria cultura, como também da cultura da língua estrangeira, que não é a sua. Esse afastamento propicia uma maior visão crítica do mundo, entendendo melhor não apenas o outro como também a si próprio. O ensino da língua estrangeira deve promover “o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e interesses e desejos dos alunos”; promover “uma reflexão sobre a função social da língua estrangeira no país”; e dar “acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (PCNs, 1998, p. 65).

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção.

Entender a pluralidade cultural é importante não apenas para o aluno

perceber que nenhuma cultura é uniforme, o que acaba levando aos estereótipos, como também para levantar um questionamento crítico sobre o papel que a língua estrangeira desempenha na sociedade. O conhecimento de uma língua estrangeira pode ajudar no desenvolvimento individual e nacional, uma vez que contribui para a compreensão mútua, promoção de relações políticas e comerciais e desenvolvimento de recursos humanos (PCNs, 1998).

Dentro de uma perspectiva pragmática, “é preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, (...) [e que] é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (PCNs, 1998, p. 38). E para pertencer e ter chances de sucesso nesse novo mundo, o aluno precisa ter acesso ao conhecimento em vários níveis, sendo o conhecimento de línguas estrangeiras um deles.

Devido a sua importância na sociedade atual, principalmente no caso do inglês, uma espécie de língua franca no mundo moderno, talvez seja preciso deixar de lado o estereótipo do inglês como a língua do colonizador – afinal, este é apenas um dos estereótipos representativos da pluralidade da língua – e usá-la em benefício próprio, apropriando-se de modo crítico das vantagens que ela pode trazer.

O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercados internacional de línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (PCNs, 1998, p. 49).

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor (PCNs, 1998, p. 50).

Porém, este acesso a uma língua hegemônica deve ser encarado de forma crítica, sem incorporar o discurso hegemônico, mas se utilizando dele para questionar o porquê de sua hegemonia e quais suas implicaturas. A apropriação do inglês como língua hegemônica pode contribuir até mesmo para a contestação dessa hegemonia, produzindo contra-discursos de resistência.

Quanto ao tratamento dos chamados temas transversais ao ensino, alguns que podem também ser relacionados com os tópicos abordados nos livros didáticos de inglês (cf. capítulo 7, seção 7.1.1) são:

- a preocupação com a saúde; a preocupação com (...) [o] trabalho;
- a consciência do perigo de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas;
- o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os lingüísticos); a preservação do meio ambiente;
- a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana;
- a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade;
- a organização política das minorias étnicas – [povos minoritários em um país] – e não-étnicas – por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica (PCNs, 1998, p. 44).

Vale lembrar que o ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a abordagem dos temas transversais, uma vez que trata do uso da linguagem. No ensino de língua estrangeira o mundo é construído falando-se e escrevendo-se sobre ele, por isso é propício à discussão de temas transversais. Além disso, o ensino de língua estrangeira “fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem” (PCNs, 1998, p. 43).

O discurso dos PCNs relaciona-se diretamente com as teorias de discurso, linguagem e ensino e aprendizagem que orientam este trabalho. Acredito, portanto, que o discurso do livro didático deva estar condizente com estas teorias, colaborando para a construção do conhecimento do aluno e de sua conscientização social.

4.5 A relação língua e cultura

Uma outra questão ligada ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é a relação entre língua e cultura neste processo. Tradicionalmente, há uma tendência a se associar a aprendizagem de uma língua à apreensão do “espírito da nação” que fala a língua (Abbud, 1998). Embora tal afirmação não seja desprezível, precisa ser problematizada. No contexto da globalização que caracteriza a nova ordem mundial (cf. capítulo 2, seção 2.4), uma língua não é propriedade exclusiva de uma única nação. Embora certamente haja relações entre uma língua e seus usuários, pois a língua é um dos sistemas semióticos que formam a cultura (Halliday & Hasan, 1989), é preciso lembrar que o conceito de

cultura é um conceito complexo, plural (cf. capítulo 2, seção 2.1).

A língua é uma forma de expressão cultural. Dessa forma, fica difícil ensinar uma língua estrangeira sem discutir algumas de suas (mais expressivas) atribuições culturais. É essa relação que busco nos livros didáticos analisados.

Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (Hall, 1992 [2003, p. 40]).

Uma cultura não existe independente de determinada sociedade. Mesmo no contexto globalizado atual, em que valores culturais podem estar acessíveis para diferentes sociedades, uma cultura só passa a existir quando adquire significados particulares a uma determinada sociedade em que está inserida. Na verdade, não há “uma mesma cultura” compartilhada por diversas sociedades, pois ao ser transposta, esta suposta mesma cultura é transformada e reconfigurada, adquirindo novos e diferentes significados em cada sociedade em que se insere. O que há, na verdade, é uma transposição cultural (Cesnik & Beltrame, 2005), em que novos valores culturais são criados com base em outros valores conhecidos em outra sociedade.

4.5.1

A teoria da relatividade lingüística

A tese relativista tem Protágoras como um de seus primeiros grandes defensores, podendo-se depreender do texto de sua teoria da justiça que “o homem é a medida de todas as coisas – das que são enquanto são; das que não são enquanto não são”; em outras palavras: “se o vento parece frio pra mim, que estou com febre, será frio, mesmo se parecer quente pra você, caso em que será quente” (Prado Jr., 1994, p. 74 apud Cesnik & Beltrame, 2005, p. 54-55).

Falar sobre relatividade lingüística pode parecer ultrapassado nos dias de hoje, quando a hipótese Sapir-Whorf de que a língua determina o pensamento do falante é dificilmente aceita. Entretanto, não se pode esquecer que por trás do que Whorf chamou de princípio da relatividade lingüística está uma importante relação entre linguagem, pensamento e cultura. Tal relação não apenas existe,

como é fundamental para o entendimento da natureza da linguagem. A forma, porém, como estes três fatores se relacionam tem causado bastante controvérsia (Clark, 1996; Gumperz, 1996a, 1996b; Gumperz & Levinson, 1996a, 1996b, 1996c; Hanks, 1996; Haviland, 1996; Hill, 1988; Lee, 1996; Levinson, 1996a, 1996b; Lucy, 1996; Ochs, 1996; Soares, M., 2001).

O debate acerca da teoria da relatividade lingüística começa já na interpretação da hipótese Sapir-Whorf – que, aliás, em momento algum recebe tal denominação por parte de Whorf, que chama as relações entre linguagem, pensamento e cultura de princípio da relatividade lingüística. Enquanto alguns interpretam tal teoria de uma forma mais forte, aventando um determinismo lingüístico em que as estruturas da língua impõem uma forma de pensar e ver o mundo, outros a interpretam de maneira mais branda, como uma relatividade lingüística, ou seja, a língua e a cultura são capazes de relativizar o pensamento.

Existe, definitivamente, uma conexão entre linguagem, pensamento e cultura. A maneira, entretanto, como uns atuam sobre os outros é ainda bastante discutida, com cada autor defendendo seu ponto-de-vista – muitas vezes opostos. Para este trabalho, é preciso entender como a interface língua-cultura afeta o ensino de língua estrangeira. Já que tal relação existe, como demonstram diversos autores, entendê-la no contexto do ensino de língua estrangeira é um passo fundamental para que professores consigam melhores resultados de seus alunos.

4.5.2 Cultura e ensino de língua estrangeira

A relação existente entre língua e cultura é indiscutível. Segundo Kramsch (1998, p. 129), "diferentes línguas oferecem diferentes formas de perceber e expressar o mundo ao nosso redor, levando assim seus usuários a conceberem o mundo de formas diferentes".

Constatada a existência e a relevância da interface língua e cultura, que se influenciam mutuamente, como em uma “via de mão dupla”, cabe agora analisar o papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas (Kramsch, 1998, 1993, 1988). Visto que língua e cultura estão diretamente interligadas, conforme já explicitado anteriormente, não é difícil perceber que não se pode ensinar língua sem abordar cultura. Essa relação é motivo de grande debate na área de ensino de língua estrangeira.

Muito tem sido dito a respeito do ensino de cultura estrangeira no ensino de língua estrangeira. Há mesmo quem acredite ser possível o ensino de uma língua sem a abordagem das respectivas culturas inerentes à língua. Isso porque essas pessoas acreditam que a cultura ensinada possa substituir a cultura do aprendiz – o que certamente não pode acontecer. Não se pode anular a cultura do aprendiz. Nenhuma cultura é melhor que outra, são apenas diferentes.

Tratar da cultura da língua ensinada é de grande importância para o entendimento desta, mas não se pode jamais menosprezar a cultura do aprendiz. Ao contrário, deve-se procurar inserir, sempre que possível, a realidade da língua ensinada (cultura estrangeira) na realidade do aprendiz (cultura do aprendiz). O objetivo de tal relação é promover a reflexão por parte dos alunos. A grande função do ensino, seja em que área for, é levar os alunos a pensar e refletir.

Não se ensina uma cultura estrangeira por ela ser melhor que a cultura interna; ensina-se cultura estrangeira para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira (Kramersch, 1996, 1993, 1988), na medida em que a reflexão acerca da cultura não apenas leva o aluno a entender melhor os porquês de certos aspectos do uso da língua, como também a entender melhor suas próprias culturas, comparando e contrastando a cultura ensinada com suas culturas vividas. A expressão correta, portanto, a meu ver, não seria *ensino de cultura*, mas *debate sobre cultura*, pois o objetivo de tal prática não é a imposição de idéias, e sim a troca de idéias, gerando uma reflexão no âmbito social. Segundo Alptekin & Alptekin (1990, p. 22-23):

Em geral, o ensino de inglês como língua estrangeira é importante para a cultura estrangeira porque abre portas para o mundo da tecnologia de ponta e do desenvolvimento industrial. No entanto, as normas culturais e os valores dos países de língua inglesa que são levados com os dados técnicos e equipamentos são freqüentemente considerados "estranhas e inaceitáveis características da cultura ensinada, e não necessariamente por razões chovinistas". Na verdade, estando do lado receptor de um fluxo unilateral de informações vindas de centros Anglo-Americanos, o país estrangeiro corre o risco de ter a sua própria cultura totalmente submersa.

Ao se ensinar uma língua estrangeira, não se pode desprezar a cultura do aprendiz. Ela é tão importante quanto a cultura da língua ensinada. Ou melhor, ela é até mais importante do que a cultura da língua ensinada. É verdade que para um melhor entendimento do uso de uma língua estrangeira, um certo conhecimento

das culturas desta língua se faz necessário. Isso não significa que o indivíduo precise ser bicultural, ou seja, conhecer as culturas da língua estrangeira tão bem quanto as culturas da sua própria língua. Basta que haja um conhecimento (e debate) da cultura estrangeira, e não um processo de aculturação. Na verdade, a proposta de ensino de língua e cultura não se trata de uma proposta de biculturalismo, mas de interculturalismo – como as culturas podem se entrelaçar de uma forma relevante para o aprendiz da língua estrangeira.

O ensino de cultura – ou melhor, a abordagem de temas culturais – juntamente com o ensino de língua estrangeira não deve ser tratado como uma disputa entre culturas, mas, conforme já mencionado, como uma possibilidade de debate, discussão e reflexão sobre temas da realidade social dos indivíduos e do mundo, mundo este em que esses indivíduos estão inseridos.

Acredito que a relação entre língua e cultura no ensino de língua estrangeira deva ser encarada como um compromisso político, promovendo a reflexão a cerca de questões como etnocentrismo, diferenças entre culturas, interculturalidade (apropriação de fatos culturais), transculturalidade (transposição cultural), entre outras. Segundo Fridman (2000), a sociedade pós-moderna atual caracteriza-se por uma forte reflexividade, o que significa que as capacidades reflexivas dos atores sociais estão mais desenvolvidas do que nunca, e a utilização dos recursos do conhecimento, com o reconhecimento do uso da linguagem na constituição das atividades concretas da vida é uma das dessa reflexividade (Fridman, 2000). No ensino de inglês, “é crucial criar o espaço público em que as pessoas possam discursar – não apenas para tomar decisões, mas para produzir cultura e até mesmo criar e recriar suas próprias identidades” (Calhou, 2001, p. 223).

Devido a forte relação entre língua e cultura, a análise dos livros didáticos (cf. capítulo 7) considera também os contextos culturais representados nos livros, e suas relações com o inglês, a língua ensinada. Antes, porém, é preciso discutir algumas características inerentes ao livro didático, especialmente o de inglês como língua estrangeira.

5

O livro didático

A problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais (...): o Estado, o mercado e a indústria cultural. (...) O livro didático não pode ser estudado de forma isolada, “em si”, mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade (...) para que compreendamos o seu funcionamento (reitag et al., 1997, p. 127).

Uma análise crítica do livro didático não poderia deixar de considerar sua inserção no contexto geral do sistema educacional, o mercado o qual serve e, por fim, seus usuários, professores e alunos (Carmagnani, 1999b, p. 127).

Entender a natureza do livro didático requer entendê-lo sob três ângulos distintos: através de suas especificidades próprias, como um produto de uma indústria cultural que veicula ideologias, e como um produto de consumo no mercado editorial de uma sociedade capitalista. Oliveira et al. (1984) distinguem três aspectos a serem analisados em um livro didático: o pedagógico, o econômico e o político, onde se encontram também o social e o cultural.

5.1

Características

Kramersch (1988) identifica quatro características dos livros didáticos de língua estrangeira: (1) são *orientados por princípios*: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são *metódicos*: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa; (3) são *autoritários*: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são *literais*: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais.

Apesar de não ser condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês. O livro didático é, sem dúvida, a principal fonte de informação no contexto pedagógico (Johns, 1997), servindo de

andaime para a aprendizagem.

Entretanto, segundo Grant (1987), o livro didático pode ser a principal arma no arsenal do professor. Assim como uma arma, o professor precisa saber lidar e demonstrar habilidade com o livro didático.

O livro didático é a fonte mais utilizada no ensino, uma fonte de “saber institucionalizado” (Carmagnani, 1999b), o depositário de um *saber* estável a ser decifrado, descoberto e transmitido ao aluno (Souza, 1995a). Para muitos, ele ocupa até o lugar de manual, ou seja, deve ser seguido (Coracini, 1999d).

Ele faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a transmissão do conhecimento via livro didático. (...) O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores (Souza, 1999c, p. 94).

Muitas são as vantagens do uso de livros didáticos, pois estes promovem uma visão organizada da disciplina em questão, resumindo o “consenso disciplinar” existente na área (Johns, 1997), além de, logicamente, facilitar o trabalho do professor, auxiliando o ensino (Hyland, 2000; Johns, 1997). Kuhn (1963 apud Myers, 1992) também aponta o fato de que livros didáticos reforçam o reconhecimento de uma área do conhecimento como ciência, pois ajudam a disseminar conhecimentos dentro de uma disciplina (Hyland, 2000). Dessa forma, a falta de livros didáticos publicados em uma determinada área pode levar ao não reconhecimento dessa área de estudo como uma ciência.

Por outro lado, Johns (1997) também chama a atenção para as diversas desvantagens no uso do livro didático. Em primeiro lugar, as informações contidas em um livro didático podem, muitas vezes, estar ultrapassadas. Publicar um livro requer algum tempo e, dependendo da área de conhecimento, muito pode acontecer entre escrever um livro e publicá-lo. Dessa forma, o livro didático pode já ser publicado com conhecimento ultrapassado. É verdade que trata-se de um caso extremo, mas mesmo em situações menos radicais, a defasagem de tempo existe, e, por mais novo que o livro seja, sempre existirão pesquisas mais recentes sobre o assunto.

Outra desvantagem é a forma autoritária de apresentar a informação, pois o livro, por ser um livro, já tem em si mesmo uma condição de “autoridade do saber” (cf. seção 5.4). Kuhn (1963) afirmou, de forma bastante radical, que livros

didáticos podem limitar o pensamento. Isso porque apresentam o conteúdo como fatos indiscutíveis, verdades universais (Johns, 1997), ou um corpo de conhecimento canônico (Hyland, 2000). A informação é apresentada, na maioria das vezes, como um modelo autoritário e incontroverso, e o discurso não-dialógico do livro parece produzir uma definição absoluta da realidade (Hyland, 2000). Myers (1992) sugere que os fatos contidos em um livro didático sejam vistos de outra forma:

Tendemos a achar que uma afirmação está em um livro didático porque é um fato. A Sociologia do Conhecimento Científico sugere que invertamos esse olhar e passemos a considerar que uma afirmação é um fato por estar em um livro didático (Myers, 1992, p. 3).

O leitor precisa, então, estar consciente da natureza do livro didático ao estudar seu conteúdo. Os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas.

Ao invés de auxiliar o leitor a refletir, o livro didático acaba levando o leitor a internalizar um fato como absoluto, já que as informações contidas nos livros didáticos são concebidas como verdades absolutas e incontestáveis (Johns, 1997; Watson, 1968). Dessa forma, o livro didático também falha no processo de construção do conhecimento (Johns, 1997), já que este livro torna-se o detentor do conhecimento e cria uma barreira entre o saber e o aprender, afastando cada vez mais o aprendiz do saber construído (Hyland, 2000).

Muitas vezes, da forma como são utilizados, livros didáticos podem oferecer diversas restrições e visões limitadas de um determinado assunto: “graças, em parte, ao livro didático, o aprendiz acredita que determinada área do saber seja um cânone coerente, uma progressão linear em direção ao conhecimento, ao invés de uma reconstrução racional de diversas perspectivas contestadas” (Hyland, 2000, p. 106). Entretanto, existem diferentes formas de se apresentar uma mesma informação: de maneira mais factual ou menos factual (Myers, 1992); quanto menos factual a afirmação, maior espaço para discussão sobre o assunto.

Mesmo que o autor de um livro didático imponha seu olhar como o conhecimento absoluto, a intertextualidade e interdiscursividade podem propiciar

oportunidades de contestação, e até mesmo de mudanças (Hyland, 2000) na suposta verdade por ele apresentada. Apesar das ordens do discurso que regem a sociedade (Foucault, 1971; Fairclough, 2001), sempre há escolhas a serem feitas (Hyland, 2000; Halliday & Hasan, 1989). Por isso, dois livros didáticos sobre o mesmo assunto, por mais similares que sejam, nunca são idênticos (Hyland, 2000; Johns, 1997). Os autores precisam fazer escolhas na hora de publicar seu material: se a escolha de informações não for diferente, pelo menos a escolha da abordagem certamente será; estas escolhas refletem algumas das identidades dos autores, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam.

Em uma abordagem sobre o conhecimento que seja despreocupada com a verdade absoluta, o saber seria socializado e passível de discussão, sendo apresentado de forma menos autoritária. Nesta perspectiva, a aprendizagem não se dá pela transferência de saber do mais competente para o menos competente; a aprendizagem se dá em um processo interativo (Hyland, 2000) que dá voz ao aprendiz. “As interações envolvidas na transmissão de cânones são, certamente, bem diferentes daquelas envolvidas na apresentação de argumentos e contestação de interpretações” (Hyland, 2000, p. 106). A transmissão do conhecimento não pode e não deve nunca ser mais importante do que a transformação do conhecimento (Hyland, 2000).

Finalmente, é importante ainda ressaltar que livros didáticos devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz, adequando-se à sua realidade. Nem sempre as necessidades do aprendiz e o contexto sócio-cultural em que o aluno está inserido são respeitados por ocasião da escolha de um livro didático (Yakhontova, 2001). Isso porque inúmeros outros fatores são considerados para sua escolha: abrangência do conteúdo do curso, recursos didáticos que facilitem o trabalho do professor, convênios com autor/editora, etc. As necessidades e realidade do aprendiz não ocupam, muitas vezes, as posições prioritárias.

O que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sócio-cultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes do livro didático com material extra (Yakhontova, 2001). Cabe ao professor saber o momento de adotá-lo tal como foi concebido ou adaptá-

lo (Celce-Murcia, 1991), omitindo ou complementando o que se fizer necessário. O livro didático é apenas uma sugestão, e não uma receita (Fleury, 1961). Segundo Hyland (2000) e Johns (1997), o livro didático é mais uma ferramenta – para Davies (1992), a principal – para auxiliar o professor no ensino. “O livro didático é uma ferramenta, e o professor deve saber não apenas usá-lo, mas também ter consciência do quão útil ele pode ser” (Williams, 1983, p. 254).

5.2

O livro didático no ensino

Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995[a]), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido aí se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada (cf. Coracini, 1995[a]), dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do livro didático; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber (Coracini, 1999b, p. 23).

O livro didático, idealmente um facilitador do ensino, é muitas vezes o grande vilão da educação. Enquanto deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho.

O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes. O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos. O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele. Mesmo que o livro tenha o objetivo de perpetuar certos valores, o professor pode, e deve, sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário.

5.2.1 Vozes e autoridade

A sala de aula é o espaço onde se dá o encontro de várias vozes¹⁴ que trabalham juntas na negociação de significado e construção do conhecimento. Kramsch (1988) identifica quatro vozes presentes na sala de aula de língua estrangeira: no sujeito professor há a voz do professor, que ensina a língua; a voz do mestre, que conduz a aula; a voz do usuário nativo da língua¹⁵, na medida que, conforme já visto anteriormente, não se pode dissociar a língua do contexto em que ela é usada e de quem a usa; e a voz dos alunos, que interagem com o professor na construção do conhecimento. Além das vozes mencionadas por Kramsch (1988), vale ressaltar a voz do livro didático e a voz da instituição de ensino. Essas duas vozes podem até mesmo *tirar* a voz do professor, ou seja, o que o professor diz pode não ser a sua voz real, mas a voz da instituição onde trabalha ou a voz do livro didático que usa, na maioria das vezes escolhido pela instituição, e não por ele próprio. A razão da voz do professor muitas vezes refletir a voz do livro demonstra a autoridade que o livro didático possui na educação.

Existe uma grande discussão acerca da centralidade que confere autoridade ao livro didático na educação, o que varia de acordo com os modelos teóricos colocados como pressupostos. Luke, Castell & Luke (1989) citam Olson (1986) para explicar que tal autoridade provém da forma linguística e ideológica como o texto é escrito, pois ele é escrito de forma que torne os seus significados absolutos, não deixando ao leitor qualquer papel de interpretação, apenas de aceitação, e de forma que o que está escrito pareça uma verdade absoluta e indiscutível:

A centralidade do livro didático (...) provém da autoridade dos textos, e para Olson [1986], (...) os textos parecem estar "acima da crítica" devido ao afastamento do autor em relação ao que é dito, e mais ainda em relação ao leitor, dando assim a impressão de objetividade e neutralidade do texto (Luke, Castell & Luke, 1989, p. 247).

¹⁴ Segundo Bakhtin (1929 [2002]), por trás do discurso de cada indivíduo (sua voz) existe uma série de vozes acumuladas ao longo do tempo. Essas vozes, juntas, são responsáveis pela construção deste indivíduo e dos significados que ele cria.

¹⁵ Em muitos contextos, como no Brasil, o professor, na maioria das vezes, não representa a voz do usuário nativo, já que ele também é falante do inglês como língua estrangeira.

Segundo Olson (1986), o livro didático pode ser considerado "impessoal, objetivo, acima de qualquer crítica", uma "fonte transcendental" de conhecimento. O problema é que muitos ainda enxergam o livro didático desta forma, como algo a ser idolatrado, venerado.

Tal *adoração* ao livro didático pode ser responsável pela anulação da voz do professor mencionada anteriormente. A crença na sabedoria suprema do material publicado coloca professores e alunos sob a ditadura do livro didático. Essa ditadura é forte ao ponto de abandonar-se o programa de curso e seguir-se o livro de forma literal. A situação pode ser ainda pior: muitas vezes não há programa; o programa passa a ser o próprio livro didático. Entretanto, a função do livro didático deveria ser a de servir como uma ferramenta que auxilie o ensino dos conteúdos programáticos, e não atuar como o programa em si, ditando tudo aquilo que deve ou não ser ensinado.

Luke, Castell & Luke (1989) procuram justificar a autoridade do livro didático no ensino inserindo-o no contexto social. A autoridade do texto é legitimada pelo contexto institucional e por regras sociais. Existe uma hierarquia em que a escola está no topo, sendo seguida pelo professor (quando não há um coordenador entre os dois), vindo abaixo o livro didático, e por último o aluno.

Ao falar em educação consciente, em que o professor leva o aluno a negociar o significado e o ajuda a construir o conhecimento (ao invés de impô-lo), é preciso *administrar* o uso do livro didático de forma que ele atue apenas como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento. É preciso que, via mediação do professor, e apesar da autoridade do livro e da instituição, o texto didático seja trabalhado em uso, ou seja, o texto (relevante) inserido na vida social do aluno. O aluno é um ser capaz de raciocinar e tirar conclusões próprias. Ele já vai para a aula levando algum conhecimento. Esse conhecimento deve ser aproveitado na hora da construção do novo conhecimento, e não ignorado em nome da autoridade do livro didático, por exemplo. Práticas interacionais e extra-textuais devem mediar o uso educacional do livro didático. Além de lido, o texto deve ser interpretado, ou seja, analisado vis-a-vis modelos de teoria de linguagem, modelos ideológicos e modelos culturais, sendo co-participante da aprendizagem. Segundo Luke, Castell & Luke (1989, p. 249):

Não se pode entender um assunto de forma adequada até que se esteja familiarizado com a sua formação histórica. No caso do texto didático, os alunos se apóiam em cursos feitos anteriormente, em leituras e em explicações do professor: o conhecimento anterior acumulado, que torna possível a busca do objetivo do texto e o entendimento das formas lingüísticas.

Da mesma forma, muitos críticos literários expressam um ceticismo crescente na possibilidade de determinar-se um significado fixo e correto baseado nas propriedades formais "intrínsecas" ao texto. (...) a teoria literária pós-Nova Crítica chama a atenção para o conhecimento anterior do leitor e o contexto social da leitura como determinantes do significado, da interpretação e da crítica.

Tais observações em relação à evolução histórica da prosa moderna, o conhecimento anterior sobre o assunto por parte do leitor e o contexto de interpretação indicam que o conhecimento não está, nem poderia estar, "no texto" em si.

Diversos autores são unânimes em afirmar que a força do livro didático no ensino é inegável (Carmagnani, 1999a, b; Coracini, 1999a, b, c, d, e; Freitag et al., 1997; Grigoletto, 1999a, b; Oliveira et al., 1984; Souza, 1999a, b, c, d, e), e que, de uma forma ou de outra, influencia o processo de ensino e aprendizagem. Segundo esses autores, os professores se deixam levar pelos livros, mesmo que se choquem com suas idéias e convicções pessoais; ou seja, o professor anula sua voz perante o livro didático (Grigoletto, 1999a), que deixa de servir aos professores como simples "fio condutor" de seu trabalho, passando a assumir o caráter de "critério de verdade" e "última palavra" sobre o assunto ensinado (Freitag et al., 1997, p. 108).

O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última e, às vezes, única, de referência (Souza, 1999e, p. 153).

Mesmo aqueles professores que rejeitam a adoção de um livro didático, preferindo utilizar material próprio, acabam por utilizá-lo indiretamente, como base para a elaboração de exercícios e apostilas, que normalmente não passam de um recorte e colagem de fotocópias de diversos livros didáticos (Souza, 1995a). A autoria e a autoridade também são as mesmas do livro didático: verdades são trazidas pelos autores e que devem ser mediadas pelos professores para serem resgatadas pelos alunos (Carmagnani, 1999a).

Notamos que, embora se observe uma adoção cada vez mais freqüente do material didático “avulso”, a tentativa de ruptura com os padrões do livro didático esbarra na própria tradição do ensino (...), que desconhece outra forma de organização do conhecimento a ser transmitido em sala de aula que não seja através do livro didático. Continuamos, assim, com o livro didático como documento da história tradicional, ou seja, como “detentor” de um saber já posto, a ser resgatado, como algo que é auto-suficiente, que se basta (Souza, 1995a, p. 117).

Coracini (1999c) afirma que recentemente voltou-se a admitir que o livro didático ocupa, direta ou indiretamente (via apostilas, por exemplo) um lugar central no ensino de línguas estrangeiras. Essa centralidade do livro didático no ensino leva ao questionamento se o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria senão um mero mediador.

Atualmente, principalmente no Brasil, o livro didático serve de parâmetro não apenas para professores, que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo não apenas na seleção de material mas também na preparação das aulas, como também para alunos, que encontram no livro didático a referência da matéria a ser estudada (Coracini, 1999c). Com essa naturalização do uso do livro didático por professores e alunos, o professor “parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente” (Coracini, 1999c, p. 37).

O livro didático torna-se, portanto, inquestionável, e dessa forma comanda a prática pedagógica. Ele acaba funcionando, muitas vezes, como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos (Coracini, 1999c), como o discurso da verdade (Grigoletto, 1999a). Com base em Foucault (1979), segundo o qual o poder se dissemina de diferentes formas e produz efeitos de verdade, nas ordens do discurso da escola o livro didático se constitui como um texto fechado, com sentidos pré-estabelecidos a serem resgatados por professores e alunos (Grigoletto, 1999a).

O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter (Grigoletto, 1999a, p. 76).

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (Souza, 1999a, p. 27).

Para o presente trabalho, é relevante considerar que a autoridade do livro didático se faz presente de duas maneiras: na voz do próprio livro e na voz dada pelo livro aos alunos. No primeiro caso, a autoridade do livro está ligada à seleção de tópicos e de sua abordagem. Mostrar alguns tópicos em detrimento de outros, e escolher uma determinada abordagem para os tópicos escolhidos são formas do livro mostrar sua autoridade. A voz do livro didático é a voz de seus autores e da sua editora (cf. seção 5.4), e os autores são legitimados pela sociedade pelo *status* de terem um livro publicado.

O autor do livro didático torna-se, assim, o intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis. (...) [o autor] domina um determinado conteúdo, a fim de saber selecionar o que houver de mais relevante para ser apresentado a alunos no contexto escolar, conferindo à sua seleção a característica de um prato de fácil “digestão” e de aparência atraente (Souza, 1999a, p. 29).

5.2.2 Conteúdos e práticas pedagógicas

Algumas das características que tornam o discurso do livro didático de língua estrangeira o discurso da verdade são o seu caráter homogeneizante, a repetição e a apresentação do conteúdo (Grigoletto, 1999a). Todos os livros didáticos são basicamente iguais; o aluno é, portanto, exposto a um único discurso – uniforme, sem variações. Além de repetição entre diferentes livros, há também repetição dentro do mesmo livro; ou seja, todas as unidades de um mesmo livro são basicamente “iguais”, o que parece insinuar ao aluno que aprender significa necessariamente seguir aqueles passos.

A ordem e a linearidade do livro didático parecem buscar a ordenação e unificação do sujeito (Grigoletto, 1999a). O conteúdo é sempre apresentado como sendo *a verdade*, sem margem a questionamentos e interpretações. O “autor não precisa justificar os conteúdos, a seqüência ou a abordagem metodológica adotadas” (Grigoletto, 1999a, p. 68).

Nos dias de hoje, o livro didático ocupa um lugar de estabilização

legitimado pela escola e pela sociedade tornou-se um produto de primeira necessidade (Oliveira et al., 1984); ele define, para professores e alunos, “o que e como se deve ensinar e aprender, estabelecendo também um perfil para o aluno e professor” (Coracini, 1999a, p. 12). Tudo se calca no livro didático: é ele que estabelece o planejamento do ano letivo e as atividades de cada aula (Freitag et al., 1997). “Defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: *ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula*” (Freitag et al., 1997, p. 128). O livro é valorizado como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica para o ensino. Apesar de muito criticado, não há pedido de sua abolição (Oliveira et al., 1984). O livro didático assume o *status* de um bem do qual não se pode prescindir.

O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o livro didático facilita a aprendizagem trazendo *modelos a serem seguidos pelos alunos*. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provém também do marketing que se faz em torno do material, marketing esse que se apóia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes (Coracini, 1999c, p. 37).

A relação professor-aluno parece ser, muitas vezes, comandada pelo livro didático, que deveria ser entendido apenas “como instrumento auxiliar e não mais enquanto principal ou única fonte de referência do trabalho docente” (Souza, 1999b, p. 59). Segundo Oliveira et al. (1984), o livro didático possui uma dupla função no ensino: fornecer conteúdo e regular a prática pedagógica e a atuação do professor. Confere, portanto, autoridade e legitimidade à sua atuação. Ao comandar a relação entre professor e aluno, o livro didático é visto como o “mestre mudo”, como a “voz do professor” (Oliveira et al., 1984, p. 27), em detrimento da voz deste (Grigoletto, 1999a). Cabe ao professor saber administrar a voz do livro didático como mais uma voz no contexto de ensino e aprendizagem, e não como a única.

O professor recebe um “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor (Grigoletto, 1999a, p. 68).

Não se pode esquecer que “o livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social” (Oliveira et al., 1984, p. 111). Se a escola for entendida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1971), o livro didático, enquanto instrumento desse aparelho, serve ao estabelecimento de relações sociais e de poder (Souza, 1999a, p. 27). Há uma

relação entre as autoridades representadas pelo livro didático, responsáveis pela repartição do saber, e professores e alunos, que continuam sendo vigiados, controlados e punidos por toda a máquina do sistema escolar. O fato é que o livro didático parece funcionar, na sala de aula, como um panóptico (cf. Foucault, 1975), vigiando o professor – que, por sua vez, atua da mesma maneira sobre os alunos – e colaborando para resolver o problema da disciplina (...) porque o aluno percebe que *não sabe nada* (Coracini, 1999c, p. 38).

5.2.3 Atividades

A autoridade do livro didático também pode estar presente na maneira pela qual o autor opta por fazer o aluno participar da construção do conhecimento. Entender a natureza das atividades propostas faz parte da análise da autoridade do livro, uma vez que as atividades propostas pelos livros didáticos são, muitas vezes, as únicas oportunidades que os alunos têm de expressar-se em sala de aula, manifestando culturas e construindo identidades. Diferentes tipos de atividades podem permitir que tal expressão ocorra em maior ou menor grau. “É através dos vários tipos de exercícios que podemos encontrar exemplos que ilustram as posições que os sujeitos aluno e professor ocupam em sua relação com o livro didático” (Souza, 1999c, p. 95) – cf. capítulo 7, seção 7.2).

Segundo Grigoletto (1999a, p. 69), “raramente encontram-se [no livro didático] explicações do porquê das atividades [...] propostas”. O aluno deve simplesmente seguir instruções e realizá-las; “normalmente, o aluno não é concebido como um sujeito que deva ser informado sobre os propósitos de cada atividade ou de cada texto incluído no livro didático”. Livros que dão voz ao aluno podem propor atividades de reflexão, em que haja relação do conteúdo didático com a realidade, na tentativa de inserção do material didático no contexto

social do aluno.

Na maioria das vezes, “as atividades do livro didático não dão margem a deslizes, a outras leituras, a posicionamentos diversos ou a questionamentos” (Grigoletto, 1999b, p. 83), o que pode levar ao silenciamento dos alunos – e do professor, em respeito ao livro didático (Coracini, 1995a; Grigoletto, 1999b).

O tipo de exercício proposto é fundamental para a construção de identidades dos alunos. Exercícios que exigem operações cognitivas inferiores (Coracini, 1999d), ou seja, baseados em atividades concretas, fazem parecer ao aluno haver uma única resposta a ser considerada certa. Alternativamente, há exercícios que demandam operações cognitivas superiores, ou seja, atividades mentais que exigem capacidade de abstração e necessidade de raciocínio, fugindo-se do convencional certo *versus* errado. Analogamente, o tipo de resposta exigido pelo exercício pode ser fechada ou aberta (Coracini, 1999d), variando o grau de liberdade dado ao aluno, o que pode contribuir para sua construção de identidades.

Com base em Debyser (1978), Coracini (1999d) sugere que as atividades propostas pelos livros didáticos devam dar conta de uma pedagogia da descoberta, adequada a métodos ativos, uma pedagogia da criatividade, mais individualizada (ou personalizada, considerando-se o aluno um sujeito contextualizado sócio-culturalmente), e uma pedagogia interativa. Concordo com Souza (1999e), para quem o livro didático precisa criar espaços para que o aluno exerça ou aprenda a exercer seu pensamento. Suas atividades podem uniformizar os sujeitos, exigindo de todos a mesma resposta, esperada e sem necessidade de reflexão, negando a individualidade de cada aluno, ou, ao contrário, podem exigir sua real participação, levando-o a refletir sobre um questionamento que não possui uma resposta automática, impensada e impessoal.

5.3 Produção e mercado

Um fato importante no que diz respeito aos livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras é a sua origem. Livros produzidos internacionalmente em países onde o inglês é a língua materna, e visando o mercado global, não conseguem incorporar a realidade sócio-cultural do aprendiz, pois não possuem um público-alvo específico. No entanto, tais livros são os mais aceitos no

mercado, por serem escritos por autores falantes nativos do idioma, que, supostamente, possuem maior autoridade e legitimidade no ensino do idioma que é seu idioma nativo do que um falante não-nativo. Interessa, portanto, às editoras investir nesse tipo de material voltado para o mercado global: sua larga aceitação garante as vendas e reduz os custos da editora, que pode produzir um mesmo título para atender a diversos mercados em diferentes países.

Como consequência, os livros para o ensino de língua estrangeira são, em sua maioria, publicados no exterior. Decorre daí um grande investimento em qualidade estética, uma renovação constante em que a parte visual do material incorpora avanços tecnológicos. Estes livros trazem uma imagem de qualidade, que nem sempre é verdadeira; o investimento real não é na qualidade pedagógica, mas no potencial mercadológico (Carmagnani, 1999b).

Neste tipo de livro, “o autor é o representante da cultura estrangeira que se dirige a um interlocutor virtual que desconhece” (Carmagnani, 1999b, p. 128). O leitor projetado é um público universal idealizado, pois os livros não consideram aspectos sócio-culturais específicos (Coracini, 1999d).

Yakhontova (2001) sugere que versões alternativas que considerem culturas e línguas maternas e estrangeiras sejam publicadas, o que não é, de forma alguma, economicamente viável. O melhor a ser feito, então, é investir na formação de professores conscientes. Um professor que saiba utilizar e maximizar o potencial do livro didático será capaz de fazer aquilo que Yakhontova (2001) sugere que os livros didáticos produzidos especialmente para culturas específicas façam: será capaz de estabelecer comparações entre a língua e cultura (sic) estrangeiras e a língua e cultura(s) maternas do aprendiz, tornando-o consciente e levando-o a pensar criticamente.

5.4 Indústria cultural e ideologia

Segundo Freitag et al. (1997), três aspectos devem ser considerados na análise dos livros didáticos: o embasamento psicopedagógico, a seleção dos textos que compõem os livros de língua (portuguesa e estrangeira) e a dimensão ideológica das mensagens veiculadas. Enquanto o primeiro está preocupado com a teoria de aprendizagem que subjaz ao trabalho (cf. capítulo 4), os demais estão

intimamente ligados a uma indústria cultural, na qual os conteúdos veiculados pelos livros se baseia. O livro didático assume, portanto, um caráter ideológico, pois é produto da indústria cultural (Freitag et al., 1997).

Esse caráter de produto de uma indústria cultural é também responsável por uma certa padronização dos livros didáticos. “As diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas” (Freitag et al., 1997, p. 62) Um livro que obtém sucesso é tido como modelo, e, a partir dele, não só a própria editora investe na receita de sucesso, como também outras editoras e outros autores. O resultado dessa política é que os livros apresentam cada vez menos variações (Coracini, 1999c; Oliveira et al., 1984). Na busca por melhores vendas, as diferenças entre os livros vão sendo niveladas no decorrer do tempo, à imagem e semelhança daqueles que são sucesso de vendas, passando os livros a ser caracterizados por sua “homogeneidade, mediocridade e rotina” (Freitag et al., 1997, p. 62), com a repetição dos mesmos tópicos e exercícios em diversos livros de autores e editoras diferentes.

Segundo Oliveira et al. (1984), essa uniformização permite um maior controle de qualidade¹⁶ e economia de custos, mas também colabora para um controle ideológico, em que diversos livros didáticos difundem as mesmas ideologias: muitas vezes ligadas às ideologias da lógica capitalista. Dessa forma, os livros didáticos contribuem para a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas e conflitos do mundo (cf. capítulo 7, seção 7.1). Segundo Bonazzi & Eco (1980), este fato decorre da necessidade que o mundo capitalista tem de padronizar tudo e submeter todos ao seu ritmo e à sua lógica de produção. O livro didático passa, então, a ser mais uma peça da grande engrenagem que move o sistema.

Nesse sentido, a ideologia contida nos livros didáticos muitas vezes tem o objetivo de consolidar a hegemonia da classe dominante e formar uma “falsa consciência” no aluno. O livro didático é alheio à realidade do aluno (Grigoletto, 1999b) ou produz uma realidade distorcida no discurso ideológico; o mundo apresentado é o mundo da classe dominante (Freitag et al., 1997). Essa ideologia está contida não apenas nos conteúdos, mas também na forma de apresentação do livro, em seu aspecto físico, através de gravuras, diagramação etc. Tanto a

¹⁶ Segundo os autores, entenda-se por controle de qualidade garantia de sucesso comercial.

linguagem verbal como as outras modalidades semióticas contribuem para dar peso a estas ideologias.

Esse caráter ideológico dos livros didáticos é muitas vezes revelado na inaturalidade dos tópicos abordados (cf. capítulo 7, seção 7.1.1) e dos textos selecionados, que podem marginalizar o aluno ao estabelecer uma distância em relação aos problemas da sua realidade quotidiana (Freitag et al., 1997). Livros didáticos podem ser “importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social” (Oliveira et al., 1984, p. 16). A vida é cheia de conflitos; o livro didático normalmente não apresenta conflitos (cf. capítulo 7, seção 7.1).

Essa alienação aumenta ainda mais quando, no contexto sócio-histórico atual da pós-modernidade, caracterizada por discursos fragmentados e multimodais, o livro didático torna-se uma verdadeira “Disneylândia pedagógica”, em que a imagem se sobrepõe à palavra, em que se verifica uma redução da palavra em favor da imagem, transformando o livro didático pós-moderno em um verdadeiro “delírio iconográfico” (Freitag et al., 1997, p. 69).

Toda essa carga ideológica, entretanto, não é necessariamente algo negativo. Admitindo-se que o signo é sempre ideológico (Bakhtin ([1929] 2002), o livro didático também o é, pois o que é um livro didático senão um conjunto de signos e diferentes semioses (palavras, imagens etc.) com um objetivo pedagógico? Portanto, se o livro possuir uma postura que leve o aluno à interpretação, a realidade pode se tornar um excelente material para a compreensão do mundo real: o professor pode trabalhar os conteúdos de forma a “desmascarar o significado real (sic) ocultado e disfarçado pelo texto do livro” (Freitag et al., 1997, p. 87), daí a pertinência da Análise Crítica do Discurso (cf. capítulo 3, seção 3.4) como ferramenta para ajudar a desvendar significados ocultos.

Em vez de apresentar aos alunos um falso saber, o professor pode conscientizá-los sobre as contradições da sociedade em que vivem, revelando “os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático” (Freitag et al., 1997, p. 78), aproveitando seu conteúdo para denunciar os preconceitos, as concepções falsas do mundo e o tratamento tendencioso dado a certos tópicos específicos. Os livros tendem a disfarçar, omitir ou distorcer as contradições sociais, apresentando como verdadeiras “mentiras que parecem verdades” (Bonazzi & Eco, 1980).

As críticas às ideologias de uma suposta classe dominante presente no livro didático, contudo, não se dão conta de que a “adequação” do material à realidade do aluno não pode, de forma alguma, reproduzir, no livro didático, apenas os contextos de uma determinada classe social à qual os alunos que utilizam aquele livro pertencem (Freitag et al., 1997). Isso contribuiria para que a segregação e a marginalização fossem cada vez maiores. Retratar a realidade de uma única classe social é também uma forma de continuar ignorando as diferenças. Além de não contribuir em nada para a solução ou transformação do problema, colabora com sua consolidação.

Muitas vezes há uma desvinculação entre os conteúdos e valores trabalhados pelos livros e a realidade concreta dos alunos (Oliveira et al., 1984). O livro seria, assim, um instrumento pedagógico com um objetivo anti-pedagógico: “formatar” os alunos segundo certas visões de mundo, tornando-os alienados à realidade em que vivem e privando-os de uma livre expressão cultural e identitária.

O livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É freqüente a referência à idéia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciadas em ideologias e filosofias (Oliveira et al., 1984, p. 28).

Não se pode esquecer que “o livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social” (Oliveira et al., 1984, p. 111). Se a escola for entendida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1971), o livro didático, enquanto instrumento desse aparelho, serve ao estabelecimento de relações sociais e de poder e de veiculação de ideologias (Souza, 1999a, p. 27). A produção e distribuição de livros didáticos, portanto, além de atender a interesses comerciais (cf. seção 5.5), atende aos interesses das instituições que os adotam; instituições essas dotadas de políticas educacionais e de ideologias, sem se esquecer de sua inserção em um mundo pós-moderno supostamente globalizado que privilegia a indústria cultural e o pensamento ocidental.

5.5

Mercado editorial, mercado consumidor e autoria

É possível distinguir três consumidores básicos para o livro didático: a instituição, o professor e o aluno (Freitag et al., 1997). O grande consumidor, em termos quantitativos, é o aluno. Porém, trata-se de um consumo direcionado, na medida em que não é o aluno que escolhe quais livros didáticos consumir; o consumo do aluno é induzido pelo professor ou, indiretamente, pela instituição. Cria-se, assim, um forte vínculo entre a indústria editorial e o ensino: “a economia do livro didático é (...) o *grande negócio* de editoras e livrarias” (Freitag et al., 1997, p. 64).

Esse lado econômico e financeiro é fundamental para se entender o papel do livro didático na sociedade pós-moderna. O livro didático não é apenas um instrumento pedagógico em sala de aula, mas também fonte de lucro e renda para editores (Freitag et al., 1997). Mecanismos especiais de venda e divulgação são articulados: o autor deve se adequar às necessidades do editor, que por sua vez se adequa ao mercado consumidor. Esse mercado consumidor pode ser regulado por inovações tecnológicas, inovações metodológicas, recomendação do governo, influência de outras publicações, modismos etc. A preocupação da maioria dos autores com o livro didático não é com a função pedagógica e formadora do livro; “salvo as sempre louváveis exceções, os autores escrevem os livros didáticos para fazer negócio, um bom negócio” (Freitag et al., 1997, p. 137).

Há, portanto, o perigo de uma inversão de valores: a função primordial do livro didático pode passar a ser comercial, e não mais pedagógica. Nestes casos, o compromisso do autor passa a ser mais com o mercado do que com a educação.

O autor, portanto, não possui autonomia total para configurar seu material (Souza, 1999a, p. 31). A editora, assim, pode assumir o papel de “autor”:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (Foucault, 1971 [1999, p. 26]).

Razões financeiras são o principal motivo pelo qual a presença do autor, no sentido foucaultiano do termo, tende a desaparecer (Souza, 1999a). O livro deve

apresentar sucesso de mercado; o livro didático que não vende está fadado ao fracasso, e, conseqüentemente, ao desaparecimento; “o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares” (Souza, 1999a, p. 28).

A atividade da escrita e da configuração de um livro didático passa pela discussão da autonomia de seu(s) autor(es). As referências predominantes nas discussões sobre livros didáticos oscilam entre a questão dos autores propriamente ditos e a questão das editoras (enquanto agentes de controle e mesmo de censura). A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. (Souza, 1999a, p. 28).

Este fato é responsável pelo caráter de anonimato do autor do livro didático, que deve muitas vezes abrir mão de seus ideais pedagógicos em nome do sucesso comercial. Não é raro encontrar professores que desconheçam o nome do autor do livro que utilizam. Na maioria das vezes, os livros são conhecidos pelos títulos e pelas editoras que os publicam. “Hoje ninguém sabe o nome do autor de livro didático e o que parece contar mais na escolha do livro a ser adotado é o prestígio das editoras” (Oliveira et al., 1984, p. 74).

Além do aspecto comercial das vendas, em que prevalece a lógica empresarial do lucro, outros aspectos mercadológicos também estão envolvidos na produção de um livro didático. Destaque deve ser dado não apenas aos custos com produção, distribuição, divulgação e marketing, mas também às questões que envolvem cronograma e projeto gráfico, onde se incluem os custos com tipografia, iconografia, ilustrações, direitos autorais etc. (Oliveira et al., 1984). Mais uma vez, a vontade da editora em publicar aquilo que é economicamente mais viável pode se sobrepor ao desejo do autor de publicar algo com maior fundamento pedagógico.

5.6

Questões culturais

Uma vez que não se pode ensinar língua sem ensinar cultura, e sendo o livro didático uma importante ferramenta de ensino, o livro didático de ensino de língua estrangeira deve, além de ensinar a língua estrangeira, tratar de questões culturais relativas à língua em questão. Segundo Kramsch (1988, p. 78), "o livro didático pode ser visto como um andaime ideal cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural".

Kramersch (1988) ressalta que o livro didático de língua estrangeira é o produto de cinco culturas: a cultura da língua ensinada; a cultura do aprendiz; a cultura do país onde o livro foi publicado; a cultura da sala de aula; e a intercultural, ou seja, os estágios de aquisição da cultura da língua ensinada. Apesar de dois problemas básicos na classificação de Kramersch (1988), tal conceituação é pertinente por ressaltar as trocas culturais que deve haver na sala de aula. O primeiro problema é que, mesmo não falando de forma explícita, Kramersch (1988) parece referir-se à existência de uma cultura nacional homogênea. Contudo, em trabalhos mais recentes (Kramersch, 1998, 1993), ela reconhece a pluralidade do conceito de cultura, inclusive o de cultura nacional. Outro problema é falar em "aquisição de cultura da língua ensinada". Conforme já discutido, o aprendiz de uma língua estrangeira não precisa adquirir a cultura de tal língua – o que se espera é que ele entenda o funcionamento social da língua e tudo que ela traz consigo.

Mais do que com o desenvolvimento intelectual e crítico do leitor, livros didáticos, em geral, têm uma preocupação com a perpetuação dos valores da sociedade das culturas ensinadas, incluindo modelos culturais e ideológicos. Editoras, que são poderosas empresas fundamentais na existência dos livros didáticos, normalmente exigem que os livros tratem questões culturais de forma cuidadosa, que não gerem polêmica ou discussão.

O que [editores] buscam primordialmente é autenticidade, precisão, atualidade e trivialidade dos fatos culturais, atratividade, relevância para a vida dos alunos, utilidade, representação justa dos países em que a língua é ensinada, e sensibilidade aos estereótipos sexistas e raciais. [Não é de se surpreender que], entre as editoras que publicam tanto livros de língua estrangeira como livros de inglês, nenhuma tem (...) qualquer política consistente no desenvolvimento das habilidades necessárias para analisar a cultura americana em livros de inglês e a cultura estrangeira em livros de língua estrangeira. (Kramersch, 1988, p. 67-68 citado em ABBUD, 1995, p. 187).

Os livros didáticos se propõem a transmitir, de acordo com suas apresentações, introduções e manuais do professor, aquilo que chamam de conhecimento cultural relevante. Entretanto, em geral, não tratam cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente. Tratar de questões culturais na maioria dos livros significa apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes e comida do grupo cultural da língua

estrangeira ensinada, muitas vezes até mesmo perpetuando certos preconceitos (cf. capítulo 7, seção 7.1). Isto porque escrever livros didáticos tornou-se uma tarefa lucrativa, cujo único compromisso é com as vendas, não com a consciência social. Muitos destes autores são lingüistas, que conhecem muito bem a língua, mas não têm noção da dimensão sociológica do livro didático, ou, simplesmente, não os escrevem tendo em vista esta abordagem:

Embora não tenham a menor vergonha de usar a terminologia especializada apropriada de gramática e sintaxe, e mais recentemente até mesmo nomenclatura sistêmico-funcional, normalmente apresentam fatos e eventos culturais na linguagem de pessoas que vivenciaram a língua, mas não refletiram ou se deram conta dela (Kramsch, 1988, p. 70).

Um outro aspecto fundamental na abordagem de cultura é levar em consideração a cultura do aprendiz. A mera exposição de fatos acerca da cultura ensinada não faz sentido; é preciso que tais fatos sejam pensados criticamente e, sempre que possível, confrontados com o contexto cultural do aprendiz. Em seu trabalho de 1988, Kramsch destaca quatro características que o livro didático deve levar em conta ao abordar cultura: (1) *informação factual*: fatos e informações sobre as culturas da língua ensinada e as culturas do aprendiz, vistos sob as perspectivas de ambas os lados; (2) *relações entre os fatos*: informações culturais apresentadas à luz de uma visão sócio-política; (3) *construção de conceitos a partir dos fatos*: fatos devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações e comparar e contrastar as novas culturas com as suas próprias culturas; e (4) *desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas*: o aluno deve ser levado a pensar criticamente e se envolver com as outras culturas e seu povo. Estas características dos livros didáticos de língua estrangeira parecem se adequar a uma visão crítica de cultura, tal como descrita por Roberts et al. (2001) – cf. capítulo 2, seção 2.1.

É importante ressaltar que a abordagem de cultura da língua ensinada está sempre ligada à abordagem de cultura da língua materna, o que acarreta um outro grande problema: livros didáticos de língua estrangeira são, na maioria das vezes, produzidos nos países onde a língua estrangeira, para o aprendiz, é usada como primeira língua, e são voltados para o mercado global. Como poderiam abordar a cultura da língua materna do leitor projetado se não são voltados para uma cultura específica? Na intenção de ser politicamente corretos, procuram mencionar o

maior número possível de países onde a língua é ensinada, tentando passar uma idéia de multiculturalidade (cf. capítulo 7, seção 7.1.2). No entanto, na maioria dos livros não há qualquer discussão multicultural. Não se discute qualquer relação entre a cultura da língua ensinada e as possíveis culturas dos aprendizes. O objetivo dos livros não parece ser o de discutir a cultura da língua ensinada, mas o de perpetuar seus valores (cf. capítulo 7, seção 7.1.2).

Uma solução alternativa seria a produção de livros para o ensino de língua estrangeira nos países onde a língua é ensinada. O grande problema é que, para alguns, tais livros perdem a credibilidade por não terem sido escritos por falantes nativos da língua, pessoas que vivenciam as culturas da língua ensinada. Dessa forma, livros internacionais são mais aceitos que livros produzidos no próprio país onde a língua estrangeira é ensinada.

Kramsch (1988) ressalta o fato de que para a aprendizagem ser eficaz é preciso que ela seja contextualizada, daí a importância da interface língua e cultura, e personalizada, ensinando a cultura estrangeira não como algo estranho, mas como um "sistema de significados sociais e simbólicos que possui analogias com a cultura (sic) do aprendiz, mas é diferente da sua própria cultura (sic)" (Kramsch, 1988, p. 84). Livros didáticos, no entanto, nem sempre servem a esse propósito. Muitos deles levam o aprendiz a construir uma série de estereótipos que não ajudam a entender nenhuma das culturas, apenas a reforçar clichês já existentes. Muitos deles não estão preocupados em formar pensadores críticos, ao contrário, querem perpetuar a ideologia dominante.

É importante que o aluno seja levado a questionar o papel do livro didático no ensino, o que pode servir como parte do desenvolvimento da sua habilidade crítica (Souza, 1999c). Normalmente, o aluno espera que o livro seja usado por completo, passo a passo e sem "pular" nenhuma parte, nenhuma de suas páginas, e às vezes nem mesmo nenhum de seus exercícios. Esta cobrança é uma postura não crítica em relação ao ensino (Souza, 1995b), que pode ser modificada através da ação do professor. Ao assumir o papel de intelectual transformador (Giroux, 1997), o professor não apenas utiliza o livro didático de forma crítica, como também cria consciência crítica em seus alunos, e, para isso, pode problematizar o próprio livro didático que utiliza.

Ensinar o aluno a ter uma postura crítica em relação ao livro didático pode ser uma forma de desmistificar seu lugar de verdade absoluta no ensino, de

documento inquestionável. Em seu *Arqueologia do saber*, Foucault ([1969] 2002) considera que para a História tradicional, “o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável” (Foucault, [1969] 2002, p. 7). Ou seja, os documentos continham *a verdade*, e caberia ao historiador descobri-la e decifrá-la. O mesmo ocorre com o livro didático no contexto educacional, que é tido como a fonte única e universal de referência para a aula (Souza, 1995a). Assim como a História mudou sua forma de ver os documentos, tratando-os de forma interpretativista, não mais como verdade absoluta, o ensino também pode repensar o uso do livro didático (Souza, 1995a).

Por tudo o que foi discutido neste capítulo, é possível concluir que o livro didático vem se tornando nas sociedades ocidentais pós-modernas um objeto cada vez mais obscuro, uma *caixa-preta* (Latour, 2000):

A expressão *caixa-preta* é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai. (...) Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira (LATOUR, 2000, p. 14).

O livro didático parece ter assumido este caráter de objeto complexo demais para ser entendido. No entanto, por mais controvertido que seja, ocupa um papel de destaque no contexto pedagógico e é tido como referência de verdade. O problema é que, no caso do livro didático, se usado indiscriminadamente, esta caixa-preta pode virar a caixa de pandora, e os efeitos daquilo que dela saem podem ser incontrolláveis ou nocivos à aprendizagem. Um dos objetivos deste trabalho é, justamente, entender / conhecer melhor o funcionamento desta *caixa-preta*.

6

Metodologia

A investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade (Moita Lopes, 1994, p. 331).

A análise de livros didáticos de ensino de inglês proposta nesta Tese de Doutorado enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa chamada de análise documental (Lüdke & André, 1986). Conceituo o livro didático como documento de fonte primária, pois se trata de material impresso (documento) que analiso tal como concebido por seus autores (fonte primária). Os livros didáticos são tratados aqui como documentos, inseridos em um contexto sócio-histórico, e, assim como qualquer documento, detêm um conteúdo passível de análise. O discurso destes documentos – os livros didáticos de inglês – será focado, bem como seu papel social no contexto pedagógico, o que faz com que esta pesquisa se caracterize por uma perspectiva sócio-discursiva.

Esta Tese apresenta uma análise textual, na medida em que observo aspectos textuais e discursivos dos livros didáticos, e é uma pesquisa social, pois o problema que enfoca é de ordem social e a análise é feita com base em uma teoria social de discurso (cf. capítulo 3, seção 3.1) e sócio-semiótica de linguagem (cf. capítulo 3, seção 3.2). Apesar de originalmente concebida como uma metodologia que combina análise quantitativa e qualitativa, os pressupostos da análise documental podem ser úteis para uma pesquisa simplesmente qualitativa, como esta.

6.1

Análise documental

O objetivo da análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas

uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke & André, 1986, p. 39). A análise documental deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação.

O livro didático, enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais. Além disso, ele está inserido em um contexto maior – a pós-modernidade – que também é considerada na análise. Os usuários dos livros, embora não sendo foco desta pesquisa, também são considerados sujeitos da pós-modernidade. A relevância da análise documental também se explica na medida em que a construção de identidades dos alunos e a abordagem de questões sócio-culturais em livros didáticos são viabilizadas através da linguagem. Embora tais questões possam ser transformadas através de diferentes formas de se utilizar um mesmo livro didático, este trabalho se preocupa apenas com sua análise enquanto documento idealizado por um autor com uma determinada função pedagógica e usuários projetados; é o texto do autor, inserido no contexto da pós-modernidade, o objeto de estudo desta Tese.

Para desenvolver uma análise documental, Lüdke & André (1986) sugerem a metodologia de análise de conteúdo, “uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social” (Bauer, 2002, p. 191). A análise de conteúdo “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (Bauer, 2002, p. 191), em que um texto é estudado tendo em vista sua inserção em um contexto social mais amplo. Materiais textuais são trabalhados de forma sistemática, tentando evitar que a análise seja confundida com uma interpretação subjetiva aleatória.

Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação singular de um texto o transforma, a fim de criar nova informação desse texto. A validade da AC [Análise de Conteúdo] deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (Bauer, 2002, p. 191).

Bauer (2002) complementa sua definição citando Weber (1985), que ressalta que tais inferências podem ser sobre emissores, a própria mensagem, ou a audiência da mensagem. Considero este aspecto relevante para a minha pesquisa,

pois a análise de livros didáticos pode levar a inferências sobre seus autores (emissores), seu texto (a própria mensagem), e seus usuários (audiência) – alunos e professores.

Uma outra característica da análise de conteúdo, que a compatibiliza com a análise documental, é o uso de dados brutos que ocorrem naturalmente (Bauer, 2002). A análise de conteúdo é ainda uma técnica de pesquisa que permite fazer inferências válidas para um determinado contexto através da investigação do conteúdo simbólico de mensagens. Essas mensagens, e conseqüentemente, sua investigação, podem ser abordadas de diferentes formas e vistas sob diversos ângulos (Lüdke & André, 1986).

Uma outra abordagem metodológica que viabiliza a análise documental é a análise de discurso (Gill, 2002), o nome genérico utilizado para uma forma de análise de textos que rejeita a neutralidade da linguagem e atribui ao discurso centralidade na construção da vida social (cf. capítulo 3, seção 3.1).

Análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Estritamente falando, não existe uma única “análise de discurso”, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome. O que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (Gill, 2002, p. 244).

Adaptando Burr (1995), Gill (2002, p. 245) enumera quatro características-chave que norteiam uma análise de discurso:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
4. O compromisso de explorar as maneiras como os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados às ações / práticas.

A análise documental aqui conduzida utiliza o aporte teórico destas duas tradições de pesquisa: a análise de conteúdo e a análise de discurso, além dos

pressupostos teóricos da Lingüística Sistemico-Funcional e das conceituações já discutidas (cf. capítulo 2) acerca de culturas, identidades e pós-modernidade. A forma de operacionalização da análise será detalhada nos procedimentos de análise (cf. seção 6.3).

6.2 **Descrição do corpus**

Para a escolha dos livros didáticos que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram considerados parâmetros de variação quanto aos seus objetivos comunicativos, público alvo, local e data de publicação, bem como mercados consumidores.

Serão analisadas seis séries de livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira, todas elas voltadas para o público a partir de 14 anos, que as editoras chamam de “adultos jovens e adultos”, nos níveis iniciante e intermediário. Escolhi a faixa etária e os níveis em questão por serem os de maior representatividade para o ensino de inglês no Brasil. Consultas contínuas entre os anos de 2001 e 2004 aos mais tradicionais cursos de inglês do estado do Rio de Janeiro, voltados para o ensino de inglês geral revelaram que um grande percentual de alunos que freqüentam estes cursos pertence a esta faixa etária, adolescentes e adultos, principalmente adolescentes, assim como a grande maioria das turmas está compreendida entre os níveis iniciante e intermediário. Além disso, uma análise dos catálogos das maiores editoras voltadas para publicações para o ensino de inglês como língua estrangeira mostra que uma grande quantidade de materiais de ensino concentra-se neste nicho do mercado.

Os livros selecionados apresentam uma heterogeneidade de propostas com relação ao seu objetivo comunicativo e público-alvo. Apesar de todos proporem o ensino de inglês como língua estrangeira, cada livro foi concebido com objetivos específicos e para públicos diferentes. Além disso, o *corpus* abrange livros produzidos no Brasil, na Inglaterra e nos Estados Unidos, com propostas de ensino tanto de inglês americano quanto de inglês britânico. Todos os livros selecionados correspondem às edições atualmente em uso no mercado brasileiro, com menos de cinco anos de publicação, ou seja, ainda recentes.

O Quadro 6.1, abaixo, esquematiza de forma sintética os títulos escolhidos, ressaltando a variedade de inglês que cada série se propõe a ensinar e destacando

os níveis, objetivos e público-alvo de cada título, além da editora que os publica e a data publicação.

Quadro 6.1
Corpus de livros da pesquisa

Série	Título	Nível	Objetivo	Público-alvo	Editora	Data
<i>English File</i> Inglês britânico	<i>English File 1</i>	Iniciante	Inglês para comunicação internacional	Alunos de inglês como segunda língua e / ou língua estrangeira	Oxford University Press, Inglaterra	2004
	<i>English File Intermediate</i>	Intermediário				1999
<i>New Headway</i> Inglês britânico	<i>New Headway English Course Beginner</i>	Iniciante	Inglês para comunicação internacional	Alunos de inglês como segunda língua e / ou língua estrangeira	Oxford University Press, Inglaterra	2002
	<i>New Headway Intermediate</i>	Intermediário				2003
<i>American Headway</i> Inglês americano	<i>American Headway Starter</i>	Iniciante	Inglês para comunicação internacional	Alunos de inglês como segunda língua e / ou língua estrangeira	Oxford University Press, Inglaterra	2002
	<i>American Headway 3</i>	Intermediário				2003
<i>Interchange</i> Inglês americano	<i>Interchange Intro</i>	Iniciante	Inglês para comunicação internacional	Alunos de inglês como segunda língua e / ou língua estrangeira	Cambridge University Press, EUA	2005
	<i>Interchange 3</i>	Intermediário				2005
<i>Interlink</i> Inglês britânico	<i>Interlink 1</i>	Iniciante	Contextualizar a realidade brasileira	Alunos brasileiros de um curso livre	Learning Factory, Brasil	2003
	<i>Interlink 6</i> ¹⁷	Intermediário				2004
<i>Great</i> Inglês americano	<i>Great 1</i>	Iniciante	Contextualizar a realidade brasileira e seguir os PCNs	Alunos brasileiros de 5 ^a a 8 ^a séries	Macmillan, Brasil	2002
	<i>Great 4</i>	Intermediário				2002

Como mostrado pelo Quadro 6.1, acima, as séries *English File*, *New Headway*, *American Headway* e *Interchange* são voltadas para um público-alvo mais abrangente. Sua proposta é o ensino de inglês (britânico nas duas primeiras e americano nas demais) como segunda língua ou como língua estrangeira para

¹⁷ A numeração desta série é atribuída por cada semestre previsto para o uso do livro, enquanto as demais séries prevêm que cada livro seja usado durante um ano.

alunos de qualquer país – mostrando que as séries homogeneizam o público-alvo. *English File*, *New Headway* e *American Headway* são produzidas na Inglaterra e escritas por autores ingleses, enquanto *Interchange* é produzida nos Estados Unidos e escrita por americanos. Note-se que a série *American Headway* é produzida na Inglaterra e escrita pelos mesmos autores de *New Headway*, que são ingleses. Na verdade, a série americana não é uma série nova: trata-se de uma adaptação da série britânica a uma versão americana (cf. capítulo 7, seção 7.1.2).

As demais séries selecionadas, *Interlink* e *Great!*, são produzidas no Brasil e voltadas para o público brasileiro. Esse fato em si já leva a crer que ambas as séries trabalhem com ampla contextualização da realidade brasileira. Mesmo assim, há um diferencial entre elas. *Interlink* foi produzida por um curso livre tradicional, escrita por uma equipe de autores brasileiros e ingleses que se revezaram na autoria de cada volume da série, e editada por uma editora de propriedade deste curso com distribuição exclusiva para seus alunos. Sua proposta é a de ensino de inglês britânico. *Great!*, por sua vez, tem como público-alvo alunos de 5ª a 8ª séries da rede escolar e foi escrito em co-autoria por uma americana e uma brasileira. Sua proposta é a de ensino de inglês americano.

É importante lembrar que *Great!* é produzido no contexto brasileiro, tendo como público-alvo alunos exclusivamente de escolas. A editora tem, portanto, uma preocupação grande em se adequar aos PCNs (cf. capítulo 4, seção 4.4), visto que isso pode resultar em maior ou menor adoção da série pelas escolas. Um livro que não se adequa aos PCNs é considerado fora dos padrões educacionais vigentes reconhecidos pelo MEC, podendo estar condenado ao fracasso comercial.

Interlink, por sua vez, apesar de também ser um livro brasileiro, é produzido por uma instituição renomada de ensino de inglês como língua estrangeira no eixo Rio-Brasília. Segundo os responsáveis por sua idealização e publicação¹⁸, o livro surgiu da necessidade de customizar o ensino de inglês para o aluno brasileiro, trazendo para o foco situações e características da realidade brasileira. Levando-se em consideração o fato de que os alunos da instituição são quase na sua totalidade brasileiros, moradores do Brasil, e experienciam diariamente a realidade brasileira, a instituição concluiu que um material próprio, voltado especificamente

¹⁸ Agradeço aos responsáveis pelo projeto *Interlink*, que gentilmente se colocaram à minha disposição para eventuais esclarecimentos a respeito da série e por me concederem entrevistas, gravadas em áudio, de onde extraí fatos aqui mencionados a respeito da concepção da série.

para esse público, seria mais eficaz que o material internacional usado até então, pois o material internacional costuma ser bastante genérico, a ponto de atender às necessidades de aprendizes em diferentes países de diferentes continentes.

A partir desta idéia de customização, e também pela fonte de receita adicional (Garcia, 2003), o curso decidiu produzir e vender a seus alunos seu próprio material didático. Por se tratar de uma instituição tradicional, com grande número de alunos, o retorno financeiro do investimento é tido com certo, uma vez que a compra do material para os níveis oferecidos é condição *sine qua non* para o ingresso do aluno na instituição. Trata-se, portanto, de um material com vendas garantidas. Além do ganho pedagógico com o uso do material customizado, há ainda a geração de uma receita adicional para a empresa, segundo palavras da própria editora.

Interlink é produzido no Brasil, mas foi escrito por um grupo de autores brasileiros e estrangeiros coordenados por um autor inglês, um dos co-autores da série *English File*, também parte do *corpus* desta pesquisa. Deste modo, o livro não só se parece com um livro estrangeiro produzido no exterior para o mercado internacional, porém sem incluir os atrativos multimodais caros que as poderosas editoras internacionais podem pagar, como também se parece com uma versão mais modesta de *English File*. O único aspecto que o caracteriza como um livro produzido em contexto brasileiro são as ilustrações e nomes de pessoas e lugares famosos no Brasil, que aparecem com muito mais freqüência do que em um livro voltado para o mercado internacional, pois este tem a necessidade de tentar contemplar o máximo de mercados potenciais.

Todas as edições analisadas correspondem às edições que estão atualmente disponíveis no mercado brasileiro. Embora se tratem de edições recentes, alguns títulos são realmente novos, em sua primeira edição, e outros, mais tradicionais no mercado, já estão até mesmo em sua terceira edição. O Quadro 6.2, a seguir, procura sintetizar as datas de publicação de cada título em cada série e suas respectivas edições. Os títulos sombreados correspondem às edições selecionadas para a análise, que correspondem às versões mais recentes de cada livro.

Quadro 6.2
Histórico das séries didáticas que compõem o *corpus* da pesquisa

Série	Edição original		Reformulação		Nova reformulação	
	Título	Data	Título	Data	Título	Data
<i>English File</i>	<i>English File 1</i>	1996	<i>New English File Elementary</i>	2004	-----	-----
	<i>English File 2</i>	1997	<i>New English File Pre-Intermediate</i>	2005	-----	-----
	<i>English File Intermediate</i>	1999	-----	-----	-----	-----
	<i>English File Upper Intermediate</i>	2001	-----	-----	-----	-----
<i>Headway</i>	<i>Headstart</i>	1996	<i>New Headway English Course Beginner</i>	2002	-----	-----
	<i>Headway Elementary</i>	1991	<i>New Headway English Course Elementary</i>	2000	-----	-----
	<i>Headway Pre-Intermediate</i>	1993	<i>New Headway English Course Pre-Intermediate</i>	2000	-----	-----
	<i>Headway Intermediate</i>	1987	<i>New Headway English Course Intermediate</i>	1996	<i>New Headway Intermediate</i>	2003
	<i>Headway Upper Intermediate</i>	1988	<i>New Headway English Course Upper Intermediate</i>	1998	<i>New Headway Upper Intermediate</i>	2005
	<i>Headway Advanced</i>	1989	<i>New Headway Advanced</i>	2003	-----	-----
<i>American Headway</i>	<i>American Headway Starter</i>	2002	-----	-----	-----	-----
	<i>American Headway 1</i>	2002	-----	-----	-----	-----
	<i>American Headway 2</i>	2002	-----	-----	-----	-----
	<i>American Headway 3</i>	2003	-----	-----	-----	-----
	<i>American Headway 4</i>	2005	-----	-----	-----	-----
<i>Interchange</i>	<i>Interchange Intro</i>	1990	<i>New Interchange Intro</i>	2000	<i>Interchange Intro</i>	2005
	<i>Interchange 1</i>	1991	<i>New Interchange 1</i>	1997	<i>Interchange 1</i>	2005
	<i>Interchange 2</i>	1991	<i>New Interchange 2</i>	1997	<i>Interchange 2</i>	2005
	<i>Interchange 3</i>	1994	<i>New Interchange 3</i>	1998	<i>Interchange 3</i>	2005
<i>Interlink</i>	<i>Interlink 1</i>	2003	-----	-----	-----	-----
	<i>Interlink 2</i>	2003	-----	-----	-----	-----
	<i>Interlink 3</i>	2003	-----	-----	-----	-----
	<i>Interlink 4</i>	2003	-----	-----	-----	-----
	<i>Interlink 5</i>	2003	-----	-----	-----	-----
	<i>Interlink 6</i>	2003	-----	-----	-----	-----
<i>Great!</i>	<i>Great!1</i>	2002	-----	-----	-----	-----
	<i>Great!2</i>	2002	-----	-----	-----	-----
	<i>Great!3</i>	2002	-----	-----	-----	-----
	<i>Great!4</i>	2002	-----	-----	-----	-----

É importante salientar que a série *American Headway*, ainda em sua primeira edição, foi concebida com base nas edições britânicas mais atuais, inclusive a terceira do nível intermediário. *Interlink* e *Great!* se encontram também ainda na primeira edição. A previsão inicial para a reformulação de *Interlink*, segundo seus idealizadores, é dentro de cinco anos do lançamento de cada volume. *Great!*, segundo informações provenientes da própria editora, teve boa aceitação na época de seu lançamento, com muitas adoções tanto na rede pública como na rede particular. Entretanto, com o passar do tempo, muitos professores passaram a considerá-lo “difícil de se trabalhar”, pois o livro “tem poucos exercícios, requer muita preparação e exige demais do professor durante a aula”. Conseqüentemente, o número de instituições que o adotam vem diminuindo e, devido ao impacto mercadológico de redução das vendas, a editora não tem intenção de investir em uma nova edição; seus esforços concentram-se atualmente em uma outra série voltada para o mesmo segmento do mercado (*Power English*), esta “com mais exercícios”, satisfazendo, assim, às expectativas dos professores, e, indiretamente, ampliando seu mercado consumidor.

6.3

Procedimentos de análise

Para conduzir a análise documental aqui proposta, tive que adaptar metodologias qualitativas de pesquisa à análise de livros didáticos, pois a literatura voltada para o estudo de livros didáticos está mais especificamente preocupada com a sua avaliação visando a adoção. Não encontrei na literatura especializada nenhum instrumental metodológico que atendesse às minhas necessidades de pesquisa. O objetivo de muitas publicações que propõem a análise de livros didáticos de língua estrangeira (Cunningsworth, 1995, por exemplo) é estabelecer uma série de critérios para que professores avaliem livros didáticos visando sua adoção. Alguns núcleos de pesquisa que estudam o livro didático no Brasil utilizam critérios do Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação; no entanto, como tais critérios têm como objetivo a análise de livros didáticos em língua materna apenas, eles seriam insuficientes para responder às minhas questões de pesquisa.

A análise aqui proposta busca, então, a partir dos pressupostos teóricos da Lingüística Sistêmico-Funcional, através das metafunções ideacional, interpessoal

e textual, identificar como os livros didáticos representam o mundo (metafunção ideacional) e abrem espaço para a construção de identidades, dão voz aos participantes do processo de ensino e aprendizagem (metafunção interpessoal) e organizam seu material (metafunção textual).

A visão de mundo e o espaço para a construção de identidades foram observados nos livros didáticos através das experiências de mundo que são apresentadas como representações da realidade. O estudo dos tópicos abordados pelos livros foi feito visando caracterizar o mundo que o livro pretende co-construir com os alunos (metafunção ideacional). Os tópicos foram levantados a partir da análise de todo o conteúdo de uma lição ou unidade (textos, atividades de compreensão oral, atividades de produção oral e escrita etc.) e categorizados. Com base nesta categorização, a visão de mundo de cada livro é caracterizada. Os contextos culturais relacionados à língua-alvo também foram analisados para auxiliar na identificação dos mundos representados nos livros.

A voz dada ao aluno pelo autor e as *relações* entre os participantes (metafunção interpessoal) foram verificadas a partir da análise das atividades propostas. As atividades podem oferecer oportunidades de voz e representam o momento em que o aluno é interpelado diretamente. O espaço aberto pelo autor para o aluno se manifestar, através de atividades que podem ser questionadoras ou silenciadoras, variadas ou homogêneas, denuncia a intenção do autor em dar ou negar voz ao aluno. Foi também analisada a linguagem utilizada pelo autor nestas atividades, através de traços lingüísticos, como formas verbais (processos).

Para estudar como os livros estruturam fisicamente seu conteúdo, ou seja, entender por que cada elemento de cada livro se encontra em determinada posição, foram utilizadas categorias relacionadas à metafunção textual – Tema e Rema (Halliday, 1994; Halliday & Hasan, 1989). Seguindo a teorização sistêmico-funcional (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), a organização da mensagem apresenta duas funções básicas, Tema e Rema, onde o primeiro funciona como o ponto de partida da mensagem e o segundo funciona como o seu desdobramento. Por se tratar de uma categorização preocupada com o significado da mensagem, e não apenas com sua estrutura sintática, as mesmas categorias de Tema e Rema podem ser utilizadas para estudar a estruturação de livros didáticos. Embora o Tema seja o elemento que ocupa a posição inicial em uma oração, adaptei este conceito para a análise de livros didáticos, pois não

analiso as orações presentes nos livros. Ao invés de trabalhar com Tema e Rema das orações, trabalhei com Temas e Remas das lições, unidades e do livro com um todo¹⁹.

Na organização da lição, chamo de Tema aquilo que é colocado em posição de destaque, chamando a atenção, ao se estudar uma lição – normalmente títulos, subtítulos, ilustrações, cores e recursos gráficos; e de Rema tudo o que estiver ao redor deste(s) foco(s). Na organização da unidade, Tema é o material principal da unidade, ou seja, o material alocado nas lições, enquanto Rema é tudo o que foi deixado para ser apresentado no final da unidade, de forma acessória, em seções ou lições complementares. Na organização do livro como um todo, Tema é o material que se encontra nas lições ou unidades, enquanto Rema é o material que o autor coloca nas partes finais do livro, de maneira complementar, acessória, ao conteúdo tematizado nas lições e unidades. Através do estudo da organização dos materiais, buscou-se identificar quais as perspectivas de ensino e aprendizagem que subjazem aos livros estudados.

Além destas categorias lingüísticas, categorias de cunho mais social, ligadas às noções de cultura, identidade e pós-modernidade foram também aplicadas aos dados. Contribuem também para a análise os pressupostos da Análise Crítica do Discurso, que tem como objetivo revelar mensagens e ideologias que se encontram veladas no discurso, problematizando e discutindo questões tratadas de forma naturalizada.

¹⁹ No *corpus* analisado, todos os livros didáticos são divididos em unidades ou lições. Enquanto uma lição é curta, englobando normalmente apenas uma ou duas páginas, uma unidade é mais longa, podendo englobar diversas lições. Dessa forma, alguns livros didáticos são divididos em lições, alguns em unidades, e alguns em lições que se agrupam em unidades.

7

Analizando alguns livros didáticos

O livro didático de língua estrangeira apresenta-se, como qualquer outra produção discursiva, entrecruzado por diversos outros discursos, provenientes também de fora da escola. (...) As representações sobre o brasileiro, o estrangeiro e a língua inglesa como objeto de estudo, no modo como são construídas e veiculadas em livros didáticos de língua inglesa, (...) [servem] para compreender o modo de funcionamento do discurso do livro didático em questão e refletir sobre as implicações para a construção da identidade do aluno (Grigoletto, 2003, p. 351).

Adotando uma teoria de linguagem de base sistêmico-funcional e uma visão sócio-construcionista e sócio-semiótica de discurso, além de uma teoria não-essencialista das identidades sociais, com enfoque na pluralidade cultural, e de uma visão sócio-interacionista de ensino e aprendizagem que embasa os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, alguns livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira foram analisados, e os resultados encontrados serão agora discutidos.

A análise desenvolvida buscou responder às seguintes questões de pesquisa:

- Como os livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira representam o mundo onde os alunos se situam e os supostos contextos culturais relacionados à língua-alvo?
- Em que medida os livros didáticos contribuem para a construção das identidades sociais dos alunos que utilizam esses livros?
- Em que medida esses livros didáticos dão voz aos alunos, permitindo que eles expressem suas identidades sociais e culturais?
- Como os livros didáticos enfocam e refletem perspectivas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira?

Para responder estas questões, os livros foram enfocados, nesta tese, a partir dos tópicos das lições ou unidades, das atividades recorrentes e da organização do material.

7.1

Visão de mundo e contexto cultural

A visão de mundo de um livro didático pode influenciar diretamente a construção de identidades dos alunos que utilizam o material. É através do mundo retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e vê-se capaz de agir, ou não, nele e sobre ele. As escolhas léxico-gramaticais presentes nos livros didáticos de inglês nos levam a constatar qual o mundo neles criado, ou seja, como o *campo* (cf. capítulo 3, seção 3.2) é representado através das escolhas dos tópicos abordados nos livros das séries analisadas nesta pesquisa.

A análise dos livros das seis séries levou à identificação e classificação dos tópicos aí presentes, que foram distribuídos em oito grandes grupos, de acordo com a sua função na representação de mundo criada pelos diferentes livros. Assim, através do estudo das categorias de tópicos presentes em cada livro foi feita a caracterização dos diferentes mundos representados nos diferentes livros.

As categorias de tópicos identificadas nos livros são apresentadas abaixo, considerando-se que cada uma configure-se como um contínuo:

- **tópicos includentes**, que possibilitam a inserção do aluno no mundo que está sendo criado (ex.: aprendizagem de línguas), e **tópicos excludentes**, que afastam o aluno desse mundo (ex.: preferências materiais e automóveis) – cf. capítulo 2, seção 2.4;
- **tópicos tradicionais**, com assuntos atemporais (ex.: relacionamentos), e **tópicos pós-modernos**, que tratam de assuntos da contemporaneidade (ex.: dinheiro e felicidade) – cf. capítulo 2;
- **tópicos globalizados**, preocupados com a integração de diferentes contextos globais (ex.: a língua inglesa no mundo atual e sua importância), e **tópicos localizados**, preocupados apenas com questões setoriais que parecem não atingir o âmbito da globalização (ex.: opções de lazer aos sábados em Miami) – cf. capítulo 2, seção 2.4;
- **tópicos descontextualizados**, tratados de forma genérica, como se válidos para qualquer situação (ex.: uma festa, como se todas as festas, em todos os lugares e de qualquer tipo, fossem iguais), e **tópicos contextualizados**,

inseridos em contextos culturais ou situacionais (ex.: o sistema educacional na Coreia do Norte) – cf. capítulo 2, seção 2.3.1;

- **tópicos etnocentristas**, que induzem à idéia de que determinadas culturas sejam superiores às demais (ex.: datas especiais nos Estados Unidos), e **tópicos multiculturais**, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes (ex.: diferenças culturais) – cf. capítulo 2, itens 2.1.1 e 2.3.1;
- **tópicos estereotipadores**, que, na tentativa de reconhecer a diversidade, atribuem identidades essencialistas a determinados grupos (ex.: alguns estereótipos relacionados a cidades), e **tópicos diferenciadores**, que tratam de diferenças que co-existem, sem se preocupar com a atribuição de identidades uniformes (ex.: diferenças entre hábitos do povo americano e de outros povos) – cf. capítulo 2, seção 2.3.1;
- **tópicos conscientizadores**, com o intuito de educar o aluno e o cidadão, muitas vezes com foco nos temas transversais apontados pelos PCNs (ex.: a camada de ozônio e as mudanças climáticas), e **tópicos alienantes**, sem qualquer preocupação com a preparação do aluno para o mundo (ex.: férias no exterior) – cf. capítulo 4, seção 4.4;
- **tópicos legitimadores de identidades** através da difusão de identidades socialmente aceitas (ex.: um homem convidando uma mulher para sair), e **tópicos que permitem a construção de identidades de projeto**, através da resistência e sugestão de alternativas às identidades legitimadoras (ex.: histórias de vida e experiências pessoais) – cf. capítulo 2, seção 2.2.1;

As categorias acima, entretanto, não são dicotômicas. Não há uma polaridade, em que um tópico esteja localizado em um extremo ou outro. Trata-se de um contínuo, em que um mesmo tópico pode reunir características dos dois extremos, embora tendendo mais para um dos lados. Além disso, as categorias não são excludentes, mas interrelacionadas, de maneira que um mesmo tópico pode pertencer a diversas categorias.

Ao falar em tópico, é relevante chamar também a atenção para o conceito de configuração tópica (Brown & Yule, 1983). Uma configuração tópica é uma configuração desenvolvida a partir de tópicos e sub-tópicos diversos com algum grau de conexão, noção essa também adotada por Koch (1993). Nos livros

analisados, as configurações tópicas foram identificadas (ver Apêndice, Quadros A1.1, A1.2, A1.8, A1.10, A1.13 e A1.14). O exemplo a seguir, extraído do Quadro A1.1, mostra como algumas configurações tópicas se apresentaram em um dos livros analisados:

Pre-unit: English today	
Tópicos	- a língua inglesa no mundo atual e sua importância - diferentes línguas; diferentes países; diferentes povos
Configuração tópica	A importância da língua inglesa no mundo atual e sua influência em diferentes países e povos
Unidade 1: English and me	
Tópicos	- perguntar e fornecer dados pessoais - apresentações - a camada de ozônio e as mudanças climáticas - inglês como língua da comunicação internacional - países e nacionalidades
Configuração tópica	O inglês é a língua da comunicação internacional, sendo importante saber utilizá-lo a nível local – perguntar e fornecer dados pessoais, cumprimentar – e a nível global – discussão de questões mais sérias, como as mudanças climáticas decorrentes do buraco na camada de ozônio

Exemplo 1: Tópicos e configurações tópicas no livro *Great!1*

7.1.1

O mundo através de tópicos e configurações tópicas

Com base nas categorias de tópicos e nas configurações tópicas que apresentam, cada livro pode ser caracterizado, o que permite uma visão geral da natureza dos tópicos presentes nestes livros e, conseqüentemente, a percepção do mundo que está sendo criado por cada um.

Great!

Todo o conteúdo de *Great!* (cf. Apêndice, Quadros A1 e A2) é apresentado de forma contextualizada. *Great!1*, por exemplo, trabalha conteúdos pragmáticos e lexicais freqüentes em um livro didático de nível iniciante, a saber: perguntar e fornecer dados pessoais, apresentações, países e nacionalidades, descrição de características físicas, profissões etc. No entanto, cada um destes itens é contextualizado dentro de um tópico. Na unidade 1 (cf. Exemplo 1, acima), o papel do inglês como a língua da comunicação internacional é o contexto para se trabalhar o conteúdo pragmático de apresentações, o conteúdo lexical de países e

nacionalidades, e para o engajamento em outro (sub-)tópico, a camada de ozônio.

Não basta, entretanto, que haja uma configuração tópica, ou seja, que os tópicos e sub-tópicos estejam conectados; é importante também identificar a relevância dos tópicos para a realidade dos alunos. De nada adianta uma configuração tópica perfeitamente encadeada se o mundo construído e refletido pelo livro didático apresenta significados incompatíveis com o aluno. Para que haja construção de conhecimento, é preciso que sejam consideradas situações reais, em que o aprendiz compartilhe os contextos comunicativos e sócio-culturais em que sua aprendizagem está inserida (cf. capítulo 4, seção 4.1).

Os tópicos discutidos por *Great!* incluem preocupações da sociedade atual, tais como o papel da língua inglesa, o discurso ambientalista, expressões culturais e diferenças culturais, educação e pesquisa. Há também uma preocupação em duas das unidades do livro 4 com mudanças, sejam elas individuais, locais, ou até mesmo globais (cf. Exemplo 2, abaixo).

Unidade 2: Differences are interesting	
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - histórias de vida e experiências individuais - mudanças - a memória cultural - diferenças culturais - direcionamento pessoal - exílio; brasileiros no exterior e estrangeiros no Brasil
Configuração tópica	Memória cultural; histórias de vida e experiências individuais como fatores geradores de mudanças individuais e sociais
Unidade 3: Making a better world	
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - melhorar o mundo - decisões e ações - desenvolvimento pessoal; benefícios que invenções podem trazer à sociedade - experiências de vida - vícios
Configuração tópica	O papel das pesquisas e invenções no desenvolvimento da sociedade

Exemplo 2: Tópicos e configurações tópicas no livro *Great!4*

O mundo criado por *Great!* é o mundo real, pós-moderno e globalizado, com pluralidade e diferenças, e não um mundo perfeito, sem problemas. Seus tópicos são **globalizados** e **multiculturais**, tratando de assuntos relevantes para todos os povos. São também **includentes**, pois constroem um mundo que o aluno conhece, e **conscientizadores**, ao ressaltar o poder de ação dos indivíduos no mundo. A abordagem destes tópicos contribui para dar voz ao aluno e por isso

estes podem ser também caracterizados como **construtores de identidades de projeto** para o aluno, nesse mundo real no qual ele se reconhece. O Exemplo 3, abaixo, ilustra alguns tópicos que podem ser classificados segundo as categorias supra citadas.

<i>Livro</i>	<i>Unidade</i>	<i>Tópico</i> ²⁰	<i>Categoria</i>
<i>Great!1</i>	Pré-unit	A língua inglesa no mundo atual e sua importância	Globalizado
<i>Great!4</i>	2 e 4	Diferenças culturais	Multicultural
<i>Great!4</i>	2	Histórias de vida e experiências individuais	Includente
<i>Great!1</i>	1	A camada de ozônio e as mudanças climáticas	Conscientizador

Exemplo 3: Tópicos na série *Great!*

Um discurso lugar-comum na produção de livros didáticos é o de que o livro iniciante não pode tratar de tópicos maduros, pois o aluno ainda não possui competência lingüística para se expressar. *Great!* vem mostrar que um aluno iniciante (livro 1) pode, tanto como um aluno intermediário (livro 4), discutir tópicos relevantes, já que não há uma discrepância muito grande entre os livros 1 e 4 no que diz respeito à maturidade dos tópicos abordados. A capacidade cognitiva do aluno de 5ª série (livro 1, iniciante) já permite a discussão de tópicos maduros e pertinentes.

Great!, tanto no livro 1 quanto no livro 4, demonstra ainda preocupação com temas transversais (cf. Exemplo 4, abaixo, e Quadro A3, no Apêndice) e com interdisciplinaridade (cf. Exemplo 5, também abaixo, e Quadro A4, no Apêndice), duas preocupações dos PCNs (cf. capítulo 4, seção 4.4). Como estes são os únicos livros analisados nesta pesquisa que foram escritos para serem usados na escola, a ênfase neste tipo de tópicos também se mostra única nos resultados encontrados.

	<i>Great!1</i>	<i>Great!4</i>
Unidade 1	Meio ambiente	Saúde; trabalho e consumo; pluralidade cultural
Unidade 4	Pluralidade cultural; trabalho e consumo	Saúde e orientação sexual (aids); ética

Exemplo 4: Temas transversais nos livros *Great!1* e *Great!4*

²⁰ Os tópicos apresentados nos Exemplos foram identificados a partir da análise de todo o conteúdo das lições e unidades, não correspondendo, necessariamente, a enunciados em inglês presentes nos livros.

	<i>Great!1</i>	<i>Great!4</i>
Unidade 2	Artes	Música; história
Unidade 3	Geografia	Ciências; história

Exemplo 5: Interdisciplinaridade nos livros *Great!1* e *Great!4*

Interlink

Os tópicos abordados por *Interlink 1* (cf. Apêndice, Quadro A5) não estão ligados a contextos específicos. Apesar do livro muitas vezes utilizar elementos, principalmente visuais, que remetem à realidade brasileira, os tópicos não podem ser considerados como **localizados**, nem tampouco **globalizados**. O mundo construído pelo livro é um vácuo social (Wertsch, 1991), em que as únicas referências geográficas são Madri e Inglaterra – ambas na Europa.

Das trinta lições de *Interlink 1*, quinze (50%) não apresentam qualquer tópico, ou seja, não contextualizam a aprendizagem. Apresentam, por exemplo, diálogos didáticos (Chiaretti, 1996; Tilio, 2003) em que os participantes interagem no vácuo social (Wertsch, 1991). Além disso, como as lições são independentes, não há configuração tópica. Apesar das lições serem divididas em três grandes grupos, A, B e C, de dez lições cada, não há qualquer motivo aparente que integre cada grupo; não há uma conexão entre os tópicos que permita uma configuração tópica.

Os tópicos mais recorrentes são férias no exterior, turismo, aeroportos, hotéis, agências de encontros, bate-papo pela internet, homens convidando mulheres para sair e compras. Há uma lição que discute a imagem que os estrangeiros têm dos brasileiros, o que abre espaço para discussões sobre o lugar do Brasil no mundo globalizado, e uma lição que traz uma entrevista de emprego – tópicos **conscientizadores** que se perdem em meio a tópicos **alienantes** que dominam o livro.

<i>Lição</i>	<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>
B3	Imagem que os estrangeiros têm dos brasileiros	Conscientizador
A7	Férias no exterior	Alienante
C6	Entrevista de emprego	Conscientizador
C3 e C10	Homens convidando mulheres para sair	Alienante

Exemplo 6: Tópicos no livro *Interlink 1*

A questão do consumo, dependendo da abordagem, pode ser tratada como um tema transversal, de acordo com os PCNs (cf. capítulo 4, seção 4.4). No entanto, não há uma discussão no livro sobre padrões de consumo; ao invés disso, o livro naturaliza idas ao *shopping centre* e hábitos consumistas, mas sem problematizar o consumismo desenfreado que caracteriza as sociedades pós-modernas.

Em *Interlink 6* (cf. Apêndice, Quadro A6), apenas duas lições não possuem tópicos. O livro reforça a crença generalizada de que alunos de nível intermediário possuem uma capacidade maior de discutir assuntos mais relevantes. É verdade que o aluno intermediário possui um conhecimento lingüístico maior que o aluno iniciante; isso, no entanto, não significa que sua capacidade intelectual seja maior. Como a série é idealizada para o público adulto, espera-se que os usuários dos livros 1 e 6 possuam o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo.

Dentre os tópicos de *Interlink 6*, destacam-se aqueles que parecem querer contribuir para a formação da cidadania do aluno na era pós-moderna, tais como: a aprendizagem de línguas (**conscientizador, globalizado**), um importante fator de inclusão na sociedade global; livros, hábitos de leitura, arte e vultos culturais (**conscientizador**), que contribuem para a difusão do conhecimento; gerenciamento de tempo (**globalizado**), tópico que permite discutir como é viver em uma sociedade globalizada, em que o tempo está cada vez mais comprimido; proteção da Amazônia (**conscientizador**, e, no caso brasileiro, **globalizado e localizado** ao mesmo tempo), importante para mostrar que o aluno vive em um mundo cheio de problemas, e que esses problemas são responsabilidade de todos; questionamento de estereótipos (**diferenciador, includente e multicultural**), uma ótima oportunidade de romper barreiras e acabar com preconceitos; fenômenos sobrenaturais (**conscientizador, formador de identidades de projeto**), cuja discussão abre caminho para a importância da ciência, da pesquisa e das crenças individuais; entrevista de emprego (**includente**), uma realidade para a maioria dos cidadãos; aprender com os erros (**includente**), uma possibilidade de crescimento pessoal através da discussão e análise de sua própria realidade; e passar o tempo com família e amigos, que, apesar de **tradicional**, cria oportunidade para a discussão de prioridades e valores na contemporaneidade. O Exemplo 7, a seguir, ilustra alguns destes tópicos, encontrados em *Interlink 6*.

<i>Lição</i>	<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>
A4 B5 B4	- Livros - Leitura - Arte e vultos culturais	Conscientizador
A7	Gerenciamento de tempo	Globalizado
B1	Questionamento de estereótipos	Multicultural
B10	Aprender com os erros	Includente
C1	Fenômenos sobrenaturais	Formador de identidades de projeto
C10	Passar tempo com amigos ou em família	Tradicional
B6	Férias no exterior	Alienante
B3	Preferências materiais e automóveis	Excludente
C4	Sorte e dinheiro	Descontextualizado

Exemplo 7: Tópicos no livro *Interlink 6*

Ao mesmo tempo em que o livro abre discussão para as questões supracitadas, tão relevantes em uma sociedade pós-moderna, espaço também é dado para se discutir tópicos **alienantes**, **excludentes**, e **descontextualizados**, que são igualmente pós-modernos: preferências materiais, automóveis, férias no exterior, convites para festas, programas de TV, sorte e dinheiro. Isso sem falar em pequenas trapaças e enganações e em uma inacreditável lição que afirma que beber traz sucesso para a carreira²¹.

Parece, portanto, haver uma contradição: que mundo, afinal, está sendo construído e refletido em *Interlink 6*? Uma sociedade justa e democrática, em que o conhecimento é socializado de uma forma mais equalitária, ou uma sociedade do espetáculo, em que os valores que realmente importam são bens materiais, principalmente automóveis, viagens, festas, TV? Na sociedade do espetáculo o sucesso só é reconhecido se for estampado publicamente pela mídia (cf. capítulo 2, seção 2.5). O que importa, portanto, é estar nos meios de comunicação. Viagens, festas e outros acontecimentos particulares, ou mesmo íntimos, tornam-se eventos públicos cobertos pela mídia e difundidos nacional e até mesmo internacionalmente. O sucesso é medido pelo grau de exibição. Há uma inversão de valores: não importa mais o que é feito, importa a projeção que o feito ganha. O dinheiro torna-se mais um resultado da sorte que do trabalho. E para se tornar uma celebridade vale tudo, até mesmo aplicar pequenos golpes e trapaças. Não é

²¹ Importante explicar que não se trata de apologia à bebida. De qualquer forma, o livro apresenta uma pesquisa feita na Inglaterra cujos resultados indicam que pessoas que consomem álcool durante transações profissionais ficam mais “soltas” e fecham melhores negócios, possuindo, assim, maiores chances de crescimento profissional.

de surpreender que a bebida também ajude o crescimento profissional, já que se trata de um mundo de aparências, em que a imagem vale mais do que a essência; e em termos de imagem, sabe-se que a bebida é considerada um sinal de requinte e sofisticação.

É verdade que os dois mundos, contraditórios, co-existem. Contradição e fragmentação são características da pós-modernidade (cf. capítulo 2). Nada mais natural, portanto, do que tópicos de natureza opostas também co-existirem em um livro didático. É preciso, contudo, enfocá-los de maneira crítica e lembrar que o *glamour* costuma ser mais atraente do que o cotidiano.

English File

New English File Elementary (cf. Apêndice, Quadro A7), assim como *Interlink*, não apresenta configurações tópicas, apenas tópicos relativamente esparsos a cada lição. *New English File Elementary* compreende cinquenta lições, agrupadas em nove *files*. Apesar de se assemelharem a unidades, os *files* não podem ser assim classificados, pois suas lições são independentes e sem qualquer interligação tópica – ou seja, não há configuração tópica nos *files*.

Alguns tópicos, entretanto, são recorrentes ao longo do livro. Não se tratam de configurações tópicas, mas de tópicos que o autor parece priorizar e, por isso, são retomados em diferentes momentos do livro sob uma perspectiva diferente. Tais tópicos incluem pertencimento ao mundo globalizado (encontros pela internet), turismo (chegar a um hotel, suas últimas férias, turismo em Londres, viagens de férias, deixar um hotel, escolher um hotel e fazer uma reserva), modos de vida de alguns grupos (questionário sobre os Estados Unidos, vida sem estresse para um grupo em ilha no Japão, festivais em diferentes países: Espanha, Itália, Tailândia), cidades (duas cidades chamadas Sydney, mulheres saindo à noite no Rio, em Beijing e em Moscou, cartão postal de Praga, características extremas de cidades do mundo, estereótipos relacionados à cidades, lugares para onde o namorado viajou com a ex), consumo (fazer compras, diálogo ao comprar roupas, fazer compras em lojas diferentes), e fama (ser famoso, filmes famosos, estátuas famosas, o britânico mais importante de todos os tempos). Alguns destes tópicos são citados no Exemplo 8, a seguir.

<i>Lição</i>	<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>
2B	Encontros pela internet	Globalizado
8D	Estereótipos relacionados à cidades	Estereotipador
7C	Viagens de férias	Excludente
4A	Ser famoso	Alienante

Exemplo 8: Tópicos no livro *New English File Elementary*

Embora o pertencimento ao mundo globalizado através do foco na Internet possa ser entendida como uma tentativa de democratização do conhecimento e de permitir acesso a diferentes discursos (cf. capítulo 4, seção 4.3), o mundo que *New English File Elementary* representa ideacionalmente se afasta cada vez mais do mundo real e se aproxima do mundo perfeito: fama e participação em programas de TV remontam à sociedade do espetáculo; aeroportos e hotéis são rotineiros no livro, assim como férias e turismo; os presentes dados são sempre exóticos e caros. Em uma lição, um cidadão que precisa alugar uma casa encontra uma de seis quartos (somente no primeiro andar), com biblioteca, quatro banheiros, e decorada com pinturas famosas. Este não é o perfil da casa que um cidadão médio, em qualquer país, alugaria. Em uma outra lição, a rotina de um dia de trabalho é considerada um exemplo de estresse; a solução apresentada para uma vida sem estresse é viver em uma determinada ilha no Japão. Há também uma lição que aborda a leitura da sorte nas cartas de maneira folclórica, como uma prática exótica; no entanto, trata-se de uma questão séria em religiões afro-descendentes, por exemplo.

Finalmente, há três lições no livro que abordam o assunto consumo. Um número definitivamente alto, reflexo da importância atribuída ao consumismo na sociedade pós-moderna. É preciso, porém, que esta questão seja problematizada, e não apresentada de forma naturalizada, como é feito no livro. Uma dessas lições, intitulada *Shopping: men love it!*, reforça o estereótipo de que mulheres são mais consumistas do que homens. Em evento de divulgação na cidade do Rio de Janeiro, por ocasião do lançamento do livro *New English File Elementary*, uma de suas co-autoras comentou essa lição, dizendo tratar-se de uma adaptação do artigo “Sexo e compras”, publicado em um jornal britânico. A autora mencionou a necessidade de adaptá-lo, a começar pelo título, dizendo que a primeira coisa que tiveram que cortar foi a palavra *sexo*, pois não poderiam usá-la em livros

didáticos, sendo esta uma determinação da editora. É verdade que o livro pretende atingir um mercado global, e que o sexo é considerado tabu em alguns países. No entanto, no caso da lição em questão, a palavra sexo refere-se ao gênero – masculino ou feminino. Além disso, mesmo que a palavra fosse utilizada para se referir a sexo, deveria ser considerado que o sexo faz parte do mundo real. Ignorar a existência de certas questões, mesmo tabus, é uma forma de criar um mundo irreal.

Uma última observação deve ainda ser feita acerca de ilustrações, que contribuem para a construção de um discurso multimodal (cf. capítulo 3, seção 3.3). Ao se falar em contextualização a uma determinada realidade, ilustrações têm um forte papel. *New English File Elementary* é um livro internacional, ou seja, atende a diferentes mercados consumidores em várias partes do mundo. Suas ilustrações são, portanto, internacionais. O livro traz uma profusão de fotos de artistas, e parentes de artistas, o que contribui para uma representação de um mundo em que pessoas de sucesso são artistas. Trata-se de um tópico pós-moderno, que inclui a fama e a sociedade do espetáculo, e que precisa ser problematizado, e não apresentado de forma naturalizada. Na realidade, não é preciso ser artista – ou parente ou amigo de um, como retrata o livro – para ser famoso, e ser famoso não significa ser uma celebridade. O mundo que *New English File Elementary* apresenta com maior destaque para os alunos é o mundo das celebridades, inculcando a idéia de que é preciso ser famoso para se obter sucesso (cf. capítulo 2, seção 2.5).

Interessante ainda notar que a maioria das pessoas cujas fotos aparecem no livro pertence ao mundo da língua inglesa (ex.: Sylvester Stallone, J.K. Rowling, Hugh Grant, Will Smith, Kate Winslet). Mesmo que estas pessoas não sejam originariamente americanas ou inglesas (algumas, de fato, não o são), são pessoas que vivem ou obtiveram sucesso em países de língua inglesa, falando a língua inglesa (ex.: Naomi Campbell, Antonio Banderas). Este etnocentrismo por parte do livro contribui para a construção de uma imagem de que o mundo fala inglês e que, para se obter sucesso, é preciso saber o idioma. Isto se justifica pelo inegável papel da língua inglesa na sociedade atual, porque ela permite acesso ao mundo globalizado. A necessidade de sua aprendizagem não advém da sua importância como língua em si, como parecem demonstrar os livros didáticos. Há um objetivo pragmático para a aprendizagem do idioma: a inserção na sociedade global.

Seria injusto dizer que o livro faz referências apenas ao mundo em que se fala inglês. Há referências a outros países e culturas, porém, insuficientes para tornar o livro realmente internacional. Trata-se apenas de mencionar outros países, para reconhecer sua existência, sem qualquer trabalho multicultural, reconhecendo a existência de subculturas (cf. capítulo 2, seção 2.1.1). Esta representação do mundo feita pelo livro didático assemelha-se à idéia de globalização-ocidentalização-americanização-*mcdonaldização* da sociedade (cf. capítulo 2, seção 2.4), onde o etnocentrismo dos países falantes da língua inglesa os coloca no centro da globalização, em posição auto-suficiente e dominadora em relação ao resto do mundo.

Se em *New English File Elementary* os tópicos são apresentados aleatoriamente, em *English File Intermediate* há um esboço de configuração tópica, na medida em que se pode identificar, ainda que modestamente, pontos de contato entre as lições de um mesmo *file* (cf. Apêndice, Quadro A8).

Pela identificação das configurações tópicas percebe-se que parece haver maior preocupação com a contextualização no nível intermediário do que no nível iniciante. O mundo ideacional ainda fala de carros, viagens e dinheiro, mas já há espaço para problematizações. Em uma lição sobre dinheiro, intitulada *Living in the material world*, a relação entre dinheiro e felicidade é questionada através do texto “*Rich... and happy?*” (cf. Anexo, Figura A1). Ora, o papel do dinheiro na sociedade capitalista é inegável; o que é questionável são os diferentes usos que dele se pode fazer e a posição que ele pode ocupar na vida do cidadão. As viagens, um dos tópicos preferidos dos livros didáticos, também estão presentes, mas com uma curiosidade: o livro, escrito por autores ingleses e produzido na Inglaterra, traz uma história de um turista enganado por motorista de táxi ao chegar à Inglaterra (cf. Anexo, Figura A2). Diferentemente de outros livros, este retrata seu país de forma realista: lá também há crimes e desonestidade, como em qualquer parte do mundo. É preciso estudar também os contextos culturais em que a língua inglesa existe. O que torna o livro diferente é o fato dele não girar **exclusivamente** em torno dos contextos culturais em que a língua inglesa é utilizada como primeira língua: há espaço para discutir o sistema educacional da Coreia do Norte e poluição invisível, por exemplo.

<i>Lição</i>	<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>
2B	Alimentação saudável	Conscientizador
3B	Sistema educacional na Coreia do Norte	Multicultural
5C	Poluição invisível	Globalizado
3A	Mudanças na vida	Formador De Identidades De Projeto

Exemplo 9: Tópicos no livro *English File Intermediate*

As referências à sociedade do espetáculo (Debord, 1997) também estão presentes no livro. E não poderiam deixar de estar, já que vivemos nela, que faz parte do mundo contemporâneo. Há uma história verdadeira, de uma mulher, sócia da Princesa Diana, que faz disto sua profissão desde a morte da personalidade mundialmente famosa (*The day that changed my life*). Na sociedade do espetáculo, em que ser famoso é o que se tem de mais valioso, acredita-se que basta ser conhecido, nem que seja pela semelhança física com uma celebridade já morta. Até mesmo uma celebridade assumidamente falsa tem vez na sociedade do espetáculo; o que vale é a fama a qualquer custo.

A forma realista como o livro aborda seus tópicos abre espaço para que o aluno manifeste suas identidades. É difícil mostrar sua voz quando o mundo retratado é desconhecido: perfeito, farto e essencialmente europeu e americano. A partir do momento que o mundo se torna real, com idealizações e sonhos, sim, mas também com problemas, pessoas normais, outros lugares e questões de conhecimento do aluno, esse aluno pode se localizar e construir identidades que lhe serão mais reais. De nada adianta construir identidades imaginárias para viver momentos de faz-de-conta com o livro, se fora dele o mundo é outro. A grande função da educação é possibilitar ao aluno a construção de identidades em sala de aula para que possa levá-las para a vida, e vice-versa. De nada adianta criar um contexto fantasioso na sala de aula em que o aluno não possa viver suas identidades construídas fora dela, ou até mesmo tenha vergonha de assumi-las. O papel do ensino, principalmente o de uma língua estrangeira, e principalmente o de inglês, neste momento atual, é o de promover uma maior integração entre a sala de aula, a realidade do aluno, e o contexto cultural (cf. capítulo 4, seção 4.1).

Nos contínuos propostos na seção 7.1 para a análise dos tópicos, *English File Intermediate* consegue um equilíbrio em todas as categorias. Isto porque o mundo que ele representa não é idealizado: é o mundo real, e no mundo real os extremos dos contínuos propostos co-existem. Para tratar destes tópicos realistas

dentro da perspectiva sócio-construcionista (cf. capítulo 3, seção 3.1) dos PCNs (cf. capítulo 4, seção 4.4), o livro problematiza ao invés de afirmar, desnaturaliza estereótipos e adota uma visão não etnocêntrica, como mostram o Exemplo 9, acima, e as Figuras A1 e A2, no Anexo.

Interchange

As demais séries que ainda faltam ter seus tópicos analisados, *Interchange*, *New Headway English Course* e *American Headway*, são organizadas em unidades, um fato aparentemente positivo para a delimitação de uma configuração tópica. No entanto, isso acontece somente no nível intermediário desses livros, e, mesmo assim, no caso de *Interchange*, não em todas as unidades. No nível iniciante, todos os livros trabalham atividades esparsas dentro de suas unidades.

No caso de *Interchange Intro* (cf. Apêndice, Quadro A9), seis das dezesseis unidades (37,5 %) não apresentam configuração tópica, apenas tópicos que contextualizam atividades. Há basicamente dois tópicos que podem ser considerados **conscientizadores**, um sobre a pirâmide alimentar e outro com dicas para melhorar a saúde. Tópicos como doenças e rotinas podem ser considerados **descontextualizados**, sem necessariamente remeter a algum tipo de mundo. O único tópico **pós-moderno** diz respeito a fazer amigos pela internet. Os demais, **tradicionais**, retratam um mundo quase exclusivamente americano, mostrando os meios de transporte nos Estados Unidos, duas casas exóticas nos estados do Texas e do Arizona, esportes populares nos Estados Unidos e no Canadá, quatro tipos de corridas que só acontecem nos Estados Unidos, datas especiais americanas, remédios americanos, a Quinta Avenida em Nova Iorque, atividades de lazer populares nos Estados Unidos e opções de entretenimento aos sábados em Miami. O livro traz, portanto, tópicos tipicamente americanos. *Interchange Intro* é, portanto, um livro com tópicos mais **localizados**, e seu contexto cultural é os Estados Unidos.

<i>Unidade</i>	<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>
6	- Meios de transporte nos EUA	Etnocentrista
7	- Duas casas americanas exóticas	
10	- Esportes populares nos EUA e Canadá	
10	- Quatro tipos de corridas americanas	
11	- Datas especiais nos EUA	
13	- 5th Avenue	
16	- Atividades populares nos EUA	
16	- Opções de entretenimento aos sábados em Miami	
9	O que as pessoas comem no 1º dia do ano para ter sorte em diferentes países	Estereotipante
9	- A pirâmide alimentar	Conscientizador
12	- Dicas para cuidar melhor da saúde	
5	Fazer amigos pela internet	Pós-moderno

Exemplo 10: Tópicos no livro *Interchange Intro*

No nível intermediário, *Interchange 3* (cf. Apêndice, Quadro A10), alguns tópicos ainda são centrados nos Estados Unidos, mas o etnocentrismo excessivo presente no nível iniciante se dispersa nas configurações tópicas. Embora em seis das dezesseis unidades (37,5 %) não seja possível a identificação de configurações tópicas, as demais dez unidades discutem diferentes tipos de relacionamentos e o perfil ideal para cada tipo de personalidade, carreira e trabalho temporário, diferenças culturais entre países, especialmente os Estados Unidos, problemas do mundo moderno, a importância da educação e diferentes formas de aprendizagem, o passado e o futuro, com a aldeia global tornando o futuro cada vez mais próximo, momentos importantes da vida e as tomadas de decisões, o papel da propaganda e a consciência da marca como determinantes do sucesso nos negócios, entretenimento e mídia, o papel das leis, regras e convenções sociais na organização social. As diferentes categorias em que se enquadram estes tópicos estão mencionadas no Exemplo 11, a seguir.

<i>Unidade</i>	<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>
2	Carreira profissional	Includente
5	Costumes em diferentes países	Multicultural
7	Problemas que afligem o mundo	Conscientizador
10	A aldeia global	Globalizado
11	Momentos marcantes na vida de uma pessoa	Formador de identidades de projeto
12	Propaganda e marcas	Pós-moderno

Exemplo 11: Tópicos no livro *Interchange 3*

Headway

Os tópicos abordados em *New Headway English Course Beginner* e *American Headway Starter* (cf. Apêndice, Quadros A11 e A12) são rigorosamente os mesmos, já que se pode constatar que os dois livros são praticamente idênticos, salvo algumas palavras e ilustrações diferentes – diferenças essas que podem ser consideradas desprezíveis. Em sete das quatorze unidades (50%) não há sequer tópicos, apenas conteúdos descontextualizados. As demais contextualizam algumas atividades, mas não a unidade em sua totalidade – daí a ausência de configurações tópicas.

Seus tópicos, em geral, contribuem para a formação de um mundo de faz-de-conta. Não há conflitos nos livros. Há uma festa, fala-se sobre o último fim de semana e as últimas férias, e são feitos planos para férias no exterior, todos tópicos **alienantes** e **excludentes**. Contribuem mais ainda para a construção de um mundo idealizado conversas telefônicas com um hotel e com uma escola de inglês no exterior. Quase todos os tópicos são **descontextualizados**; os únicos contextos culturais são os Estados Unidos e a cidade australiana de Sydney. O Exemplo 12, abaixo, ilustra alguns tópicos, semelhantes nos dois livros do mesmo nível nas duas séries.

<i>Unidade</i>	<i>Tópico</i> (nos dois livros)	<i>Categoria</i>
10	Falar sobre o último fim de semana e as últimas férias	alienante
14	Planos para passar férias no exterior	excludente
5	Uma festa	descontextualizado
8	Sydney, Austrália	etnocentrista

Exemplo 12: Tópicos nos livros *New Headway English Course Beginner* e *American Headway Starter*

Há dois momentos em que o mundo real é preferido ao mundo ideal em sua representação no livro. O primeiro é quando é mostrado um estudante que trabalha como garçom. Trata-se de um aspecto cultural importante dos países retratados pelos livros – Inglaterra e Estados Unidos – onde é bastante comum que os adolescentes e jovens estudem e trabalhem meio expediente. É importante que esse aspecto cultural seja trazido à tona e discutido, permitindo uma comparação entre o comportamento do jovem desses países e o comportamento do jovem do país onde a língua está sendo estudada. Não se trata simplesmente de ensinar

cultura ao se ensinar língua, mas de se discutir aspectos culturais ao se ensinar língua (cf. capítulo 4, seção 4.5). Tal discussão, entretanto, não é proposta pelo livro.

Por outro lado, tal realidade desaparece quando, na unidade seguinte (*Every day*), ao discutir o tópico de rotinas diárias, o livro apresenta uma artista de 25 anos que tem uma vida calma, e um milionário da informática de 22 anos. Tais personagens certamente existem no mundo real, mas não da maneira naturalizada apresentada, afinal, no mundo real, não é tão fácil se tornar bem-sucedido logo no começo da vida profissional, como os livros levam a supor. Até que ponto o livro retrata o mundo real, e não um mundo ideal? Trabalhar com informática ainda é sinônimo de sucesso certo? Não mais hoje em dia, em que o computador já se tornou um instrumento cotidiano e não representa mais a inovação que representava quando surgiu; esse mercado também já está saturado. Este exemplo retrata a temporalidade dos livros didáticos; o mundo muda muito depressa e os livros não conseguem acompanhar essas mudanças devido à defasagem de tempo entre ser escrito e ser lançado no mercado. Portanto, temas locais, pontuais e tecnológicos, por exemplo, são difíceis de serem abordados, pois logo ficam ultrapassados. Daí a opção de muitos livros por temas genéricos, que muitas vezes são também banais. Além disso, o jovem descrito tem a imagem que se pretende passar de um típico *workaholic* americano: trabalha muito, não tem tempo para almoçar, come apenas um sanduíche e bebe coca-cola, e não sai à noite, fica em casa trabalhando, comendo pizza e tomando vinho. A mensagem passada pelo livro parece ser a de que o sucesso pode ser facilmente obtido seguindo-se esse estilo de vida – *the American way of life* (o modo americano de viver).

O segundo momento em que o mundo real é preferido ao mundo ideal é quando se aborda o que é possível fazer pela internet (*We can do it!*). Contudo, ao mesmo tempo em que se fala em conversar com pessoas de qualquer parte do mundo, ler jornais e revistas de outros países, comprar livros e CDs, e jogar xadrez com um parceiro em Moscou, são dados exemplos também de compra de carro, casa e pacotes de férias, como se estas também fossem práticas cotidianas de compras pela internet da maioria das pessoas. Entretanto, ao focar a força da Internet, o livro parece estar valorizando a democratização do conhecimento no mundo globalizado (cf. capítulo 4, seção 4.3).

É interessante notar ainda a frequência com que esses livros didáticos falam

em viajar em férias. Parece que o propósito do ensino de inglês para estes livros é, primordialmente, sua utilização em viagens ao exterior, ou seja, uma motivação instrumental para a aprendizagem, e não a inclusão do aprendiz na sociedade pós-moderna globalizada por meio do acesso aos discursos em inglês.

O etnocentrismo não é muito marcado em *New Headway Intermediate* e *American Headway 3* (cf. Apêndice, Quadros A13 e A14), sendo possível identificar configurações típicas que discutem assuntos diversos. O mundo construído pelos livros é basicamente o mundo **pós-moderno**, com as maravilhas que a ciência pode proporcionar, e **globalizado**, em que se torna cada vez mais comum estudar no exterior em programas de intercâmbio, pessoas conhecerem cidades em outros países e hábitos alimentares serem difundidos mundialmente. Discute-se o ciclo da vida, o mundo do trabalho e relacionamentos familiares e sentimentais.

Mas o mundo idealizado também está presente. Planos para as férias (unidades 4 e 5, por exemplo) parecem ser considerados pelos autores mais importantes do que planejamentos para a vida, que só se encontram presentes, de forma modesta, sob a forma de planejamento da rotina diária (*On the move*). As maravilhas que o dinheiro pode comprar são o assunto de uma unidade inteira (*Just imagine!*). É verdade que há um espaço, em uma atividade de compreensão oral no final desta unidade, para se discutir caridade (cf. Anexo2, Figuras A3 e A4). Mas seu pouco destaque, no fim da unidade parece uma tentativa de ser politicamente correto, pois a discussão em todo o restante da unidade é sobre como lidar com quantias milionárias. Tais discussões não problematizam o papel e o valor do dinheiro nas sociedades contemporâneas. A seguir, o Exemplo 13 destaca alguns tópicos enfocados em *New Headway Intermediate* e *American Headway 3* com sua categorização.

<i>Unidade</i>	<i>Tópico</i> (nos dois livros)	<i>Categoria</i>
1	As maravilhas do mundo contemporâneo	Pós-moderno
6	Hábitos alimentares difundidos mundialmente	Globalizado
7	O mundo do trabalho	Conscientizador
5	Planejamentos para a vida	Includente
5	Planejamentos para as férias	Alienante
8	Administrar quantias milionárias	Excludente

Exemplo 13: Tópicos nos livros *New Headway Intermediate* e *American Headway 3*

Padrões comportamentais são ditados o tempo todo. Falar em comportamentos adequados, seja em casa com a família ou fora de casa e fora do país, é relativo. Mas o critério de adequação é válido para quem? A maneira como *New Headway Intermediate* e *American Headway 3 (Do the right thing)* apresentam o tópico assemelha-se a um manual a ser seguido pelo aluno (cf. Anexo, Figuras A5 e A6). **Estereótipos** são mencionados, mas não problematizados. Diz-se com muita facilidade que em um determinado país deve-se agir de uma forma, que em outro país o comportamento deve ser diferente etc. Falar em estereótipos é diferente de trabalhar a pluralidade cultural. Estereótipos só servem para reforçar o etnocentrismo da língua ensinada e segregar cada vez mais as culturas estereotipadas. A própria forma como esses estereótipos são colocados contribui para tal; são apresentados como curiosidades, não como material a ser discutido, comparado e entendido.

Os livros parecem sugerir também um exemplo de padrão de vida médio: um homem bem-sucedido, casado, com dois filhos, advogado, que mora em uma casa grande e bonita, trabalha para uma multinacional, viaja muito, e joga golfe nos fins de semana. Apresentar um estereótipo idealizado como verdade não colabora para o processo de construção de identidades de projeto do aluno (cf. Exemplo 14), especialmente se este aluno viver no Brasil, onde os padrões de classe média não são estes. No mundo real, tal perfil não corresponde ao de um cidadão brasileiro médio e pode colaborar para a **imposição de identidades legitimadoras**. Se o aluno possuir uma sexualidade diferente, por exemplo, o livro pode contribuir para a reconstrução de sua identidade sexual, fazendo-o reprimir, ou disfarçar, uma identidade que efetivamente exerça, em nome de uma ilusão que o livro está vendendo como sinônimo de felicidade e sucesso.

<i>Unidade</i>	<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>
2	Felicidade	Formador de identidades legitimadoras
4	Padrões comportamentais em diferentes países	Estereotipantes

Exemplo 14: Mais tópicos nos livros *New Headway Intermediate* e *American Headway 3*

Para completar o quadro, o livro ainda enfatiza que este homem não sabe se é feliz, pois trabalha muito e não tem muito tempo para si. É verdade que é importante problematizar a distribuição de tempo entre trabalho e lazer, mas esta

discussão não pode ser feita com base em um estereótipo de um determinado padrão de vida apresentado como o padrão de vida esperado. Tentar impor um padrão de vida “médio” a todos os consumidores deste livro é negar ao aluno seu direito à identidade.

New Headway Intermediate e *American Headway 3* parecem, portanto, reconhecer o mundo globalizado, mas com uma alta dose de materialismo, típico da sociedade do espetáculo (cf. capítulo 2, seção 2.5).

7.1.2 O contexto cultural nos livros

English File

O mundo representado em *New English File Elementary* é basicamente europeu e americano²². Apesar destes discursos totalizantes (cf. capítulo 2, seção 2.1.1) terem um papel importante no mundo globalizado, eles não são os únicos, e co-existem no mundo com outros discursos. No entanto, não é o que parece ocorrer em *New English File Elementary*.

Dentre seus tópicos estão estudar inglês no exterior, a vida de um inglês típico, um questionário sobre os Estados Unidos, filmes famosos americanos, presidentes americanos, o britânico mais importante de todos os tempos (Churchill), turismo em cidades européias, festivais na Espanha e Itália e Tailândia (um endereço de férias comum para os europeus), e estátuas famosas: Joana D’Arc (Paris), Lord Nelson (Londres), Chopin (Varsóvia) e Garibaldi (Roma). Os tópicos são **localizados** em um mundo europeu e americano.

Qual a relevância dos tópicos acima? São todos **estereotipadores** e **etnocentristas**. Assim como em *New Headway Intermediate* e *American Headway 3*, o cidadão inglês típico apresentado é feliz e bem-sucedido, pessoal, profissional e financeiramente. Os filmes famosos mencionados são todos americanos. Mas será que nenhum outro país produz filmes? O turismo só existe em cidades européias? Festivais só existem na Europa? Todas as estátuas famosas que existem no mundo ficam na Europa?

De acordo com os tópicos analisados no livro (cf. Apêndice, Quadro A7), a

²² O mesmo ocorre em *English File Intermediate*, *New Headway English Course Beginner*, *American Headway Starter*, *New Headway Intermediate* e *American Headway 3*.

vida fora da Europa e dos Estados Unidos existe, mas somente no primeiro mundo, como no Canadá e na Austrália. Rio de Janeiro e Beijing são mencionadas (*Girls' night out*), juntamente com Moscou, mas para tratar de um assunto que o livro faz parecer exótico: mulheres que saem à noite. O livro deixa implícito que mulheres devem sair acompanhadas de homens ou não sair, desta forma tratando este tópico como **estereotipante e excludente**.

Outras partes do mundo são mencionadas, porém sempre em situações pitorescas. As mulheres que saem sozinhas à noite – fato tratado pelo livro como excentricidade – não são provenientes dos Estados Unidos ou da parte mais nobre da Europa, mas de cidades igualmente exóticas, o que acaba contribuindo para o estabelecimento de novos estereótipos. Localidades com características extremas também estão presentes (*The highest city in the world*): a capital mais alta do mundo (La Paz, na Bolívia), o lugar mais frio do mundo (Yakutia, na Sibéria), o país mais quente do mundo (Mali, na África) etc. Estes tópicos apenas reduzem tais lugares a estas características, sendo, portanto, **estereotipadores**.

O que poderia ser uma preocupação interdisciplinar, no entanto, cai em uma armadilha perigosa: a de representar cidades através de seus estereótipos, como se todas as pessoas em uma mesma cidade fossem iguais, com a mesma vida social, os mesmos valores e os mesmos hábitos, dirigindo, comendo e se vestindo da mesma forma. A justificativa para essa naturalização é a falta de visão crítica de cultura (cf. capítulo 2, seção 2.1). Além disso, como o livro é voltado para o mercado internacional, as imagens que ele está projetando dessas cidades estão sendo difundidas mundialmente, o que significa uma responsabilidade muito séria, pois uma imagem mal-representada pode contribuir para prejudicar, por exemplo, o turismo de uma dessas cidades – uma importante fonte de renda em diversas delas.

Interchange

É verdade que é importante contextualizar culturalmente os Estados Unidos, já que esta série tem o objetivo de ensinar o inglês falado neste país. Neste sentido, o discurso totalizante (cf. capítulo 2, seção 2.1.1) americano se faz necessário. No entanto, o discurso totalizante não precisa ser etnocêntrico, podendo ser multicultural (uma pluralidade de diferentes discursos totalizantes –

cf. capítulo 2, seção 2.1.1).

Desta forma, para contextualizar culturalmente os Estados Unidos não é necessário transformar os alunos em americanos – o que, aliás, seria impossível (Oliveira, 2000). O problema da série *Interchange* não é os livros darem ênfase aos Estados Unidos, mas tratarem exclusivamente deles. Ir ao cinema, a um show, a um parque de diversões, a um evento esportivo, ou a um evento de arte são atividades de lazer em diversos países do mundo. Por que *Interchange Intro* as faz soar americanas? Os únicos momentos de interculturalidade explícita encontrados no livro são uma descrição de atrações turísticas populares em diferentes países, uma descrição do que as pessoas comem no primeiro dia do ano para dar sorte em diferentes países, uma comparação entre o café da manhã nos Estados Unidos, México e Japão, tendo os Estados Unidos como o ponto de partida, e o cantor Ricky Martin, que, apesar de latino, alcançou o sucesso nos Estados Unidos após gravar um disco em inglês.

O objetivo de *Interchange Intro* parece ser o de difundir os valores culturais americanos, sem problematizá-los. O fato de ser produzido para o mercado internacional dificulta algum tipo de preocupação cultural com os países que utilizam o livro; contudo, seu leitor projetado está em vários locais, e isso precisa ser, de alguma forma, levado em consideração. No entanto, não parece ser esta a intenção do autor deste livro. Dentre os livros analisados, *Interchange Intro*, é o que apresenta tópicos mais **etnocentristas**, **alienantes**, **estereotipantes**, **excludentes**, **localizados** e **formadores de identidades legitimadoras** (cf. Exemplo 15), visando reproduzir o mundo americano e promover uma verdadeira *mcdonaldização* da sociedade (cf. capítulo 2, seção 2.4). Seu discurso totalizante (cf. capítulo 2, seção 2.1.1) pode tornar o aluno passivo à construção de identidades de projeto.

<i>Unidade</i>	<i>Tópico</i>
6	Meios de transporte nos EUA
7	Dois casas americanas exóticas
10	Esportes populares nos EUA e Canadá
10	Quatro tipos de corridas que (só) acontecem nos EUA
11	Datas especiais nos EUA
13	5th Avenue
16	Atividades populares nos EUA
16	Opções de entretenimento aos sábados em Miami

Exemplo 15: Tópicos no livro *Interchange Intro*

Embora o livro intermediário, *Interchange 3*, ainda faça muitas referências aos Estados Unidos, um importante espaço é aberto para a discussão de questões relevantes na contemporaneidade. Os Estados Unidos são parte integrante dessa realidade, além de uma das maiores potências econômicas mundiais e o país com o maior número de falantes de inglês, no círculo interno (Crystal, 2003; Kachru, 1995). Seu apagamento dos livros didáticos para o ensino de inglês seria inadmissível. *Interchange 3* parece ter encontrado um equilíbrio, sabendo atribuir-lhe força cultural sem querer ditar padrões. Apesar do discurso totalizante (cf. capítulo 2, seção 2.1.1), que poderia tornar o aluno passivo e levando-o a reforçar identidades legitimadoras, ao utilizar *Interchange 3* o aluno encontra espaço para construir identidades de projeto, pois são discutidas questões de um mundo real que ele conhece (cf. Exemplo 10 na seção 7.1.1, e Quadro A9 no Apêndice), através de tópicos **conscientizadores** (o mundo do trabalho, problemas do mundo moderno, o papel das leis, regras e convenções sociais na organização social, a importância da educação e diferentes formas de aprendizagem), **globalizados** e **pós-modernos** (a aldeia global, o papel da propaganda, entretenimento e mídia), **formadores de identidades de projeto** (relacionamentos, o passado e o futuro, momentos importantes da vida e as tomadas de decisões) e **multiculturais** (diferenças culturais entre países, embora os Estados Unidos sejam o parâmetro para o conceito de diferença). Todos são, também, tópicos mais **includentes**.

Great!

No começo de cada unidade de *Great!*, após o estabelecimento dos objetivos (*Your goals*) para o aluno, segue-se uma seção inicial (*Starting point*) que tem como objetivo contextualizar o tópico principal da unidade. No livro 1, nível iniciante, essa contextualização é feita na língua materna; já no livro 4, nível intermediário, a contextualização é apresentada em inglês, pois já é esperada maior competência lingüística do aluno.

A contextualização inicial de cada unidade não prioriza o conhecimento prévio gramatical, mas o conhecimento prévio de mundo; o importante é situar o aluno nos assuntos discutidos na unidade. Além disso, os objetivos das unidades são estabelecidos em termos pragmáticos, e não gramaticais ou lexicais. Embora

os demais livros aqui analisados também possuam objetivos pragmáticos, em *Great!* eles são mais integrados à léxico-gramática do que nos demais livros.

As unidades são encerradas com a retomada dos objetivos estabelecidos no seu início, que o aluno supostamente alcançou (*What I know*). Para isso, pede-se que o aluno produza exemplos de cada um dos objetivos estabelecidos supostamente alcançados. Além disso, esses objetivos estão agora estabelecidos na língua-alvo, mesmo no livro 1, já que ele sabe que os objetivos não podem destoar daqueles estabelecidos no início da unidade. Tal característica, exclusiva de *Great!* dentre os livros analisados, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem. Consciente de seu progresso em determinadas áreas e da sua necessidade de reforço em outras, o aluno se torna responsável por sua própria aprendizagem.

A necessidade de contextualização do tópico reflete aspectos da cultura brasileira que aparecem no discurso oral (Garcez, 1993) e escrito (Oliveira, 1997, 2002) dos brasileiros. Trata-se de uma ordem indutiva de organização do texto (Scollon & Scollon, 1995), em que há uma contextualização prévia que prepara o tópico para o interlocutor. Este é um diferencial cultural de *Great!*, a série mais preocupada com o estabelecimento de configurações tópicas e a única que utiliza tópicos não só como Temas, mas também como fios condutores das unidades. Apesar de não ser a única série do *corpus* produzida no Brasil e para o contexto brasileiro (*Interlink* também é), é a única que reflete o traço cultural brasileiro de necessidade de explicitação do contexto. Os tópicos não são apresentados esparsamente; eles são introduzidos, contextualizados, e só então desenvolvidos. Esse fato mostra que *Interlink*, apesar de produzido no Brasil, com ênfase nas necessidades de alunos brasileiros vivendo no contexto brasileiro (Garcia et al., s.d.), não possui as características de um livro brasileiro. Se não fosse pelo uso esporádico de português e pelo alto número de referências a pessoas e lugares brasileiros, *Interlink* poderia ser confundido com um livro internacional. *Interlink* foi escolhido para o *corpus* desta pesquisa justamente devido à expectativa de ser “brasileiro”.

Headway

Impossível não perceber as semelhanças entre *New Headway* e *American Headway*. Os livros foram selecionados para esta pesquisa com o intuito de se verificar como a mudança de foco no inglês britânico ou inglês americano afeta os contextos culturais representados nestes livros (cf. capítulo 4, seção 4.5).

Entretanto, *American Headway* é praticamente idêntico a *New Headway*, que foi escrito primeiro. Não se trata de um novo livro, baseado nos mesmos princípios do livro britânico, como informa o discurso da contracapa do livro. Trata-se do mesmo livro, com modificações mínimas em seu conteúdo, mas com um novo nome, que tematiza o inglês americano em seu título, e um novo CD, que traz o mesmo conteúdo do CD britânico, porém com sotaque americano.

As séries britânica (*New Headway*) e americana (*American Headway*) apresentam praticamente os mesmos títulos para as mesmas unidades, tanto no nível iniciante como no nível intermediário (cf. Apêndice, Quadros A11, A12, A13 e A14) – na verdade, em todos os níveis da série, mesmo nos que não foram selecionados para este trabalho. Poucas são as diferenças entre as séries britânica e americana, e tais diferenças encontram-se em alguns detalhes de partes de algumas unidades, seja no nível iniciante ou no nível intermediário.

Ambas as unidades 1 dos livros iniciantes têm como título um cumprimento, equivalente ao “Oi!” em português. Em inglês, duas palavras diferentes (*hello* e *hi*) podem ser utilizadas, denotando maior ou menor formalidade. O livro britânico utiliza o mais formal (*Hello*), enquanto o americano o menos formal (*Hi*). O mesmo pode ser dito a respeito do título da unidade 12. Enquanto o livro britânico diz “Muito obrigado” (*Thank you very much!*), o livro americano diz apenas “Obrigado” (*Thank you!*). Considerando-se que a série *Headway* é originalmente uma série britânica, tendo sido adaptada anos mais tarde para uma versão americana por demandas mercadológicas, cabe questionar aqui a necessidade de adaptação desses dois títulos. Será que o que está sendo mostrado aqui é a não necessidade de muita formalidade em um contexto americano em relação a um contexto britânico? É difícil de responder. Tais escolhas lexicais podem passar despercebidas para quem não estiver comparando os dois livros, pois não se tratam de escolhas que possam afetar de maneira **significativa** a construção do contexto cultural.

Parece se tratar mais de uma estratégia editorial que justifique a publicação de diferentes edições do mesmo título (cf. capítulo 5, seção 5.5), uma voltada para o público interessado no ensino e aprendizagem do inglês britânico e outra voltada para o público interessado no ensino e aprendizagem do inglês americano. A editora, assim, aumenta as suas vendas a um custo baixo, já que passa a abranger um mercado consumidor maior, sem a necessidade de produzir um livro novo, o que teria um custo mais alto.

No nível intermediário, apenas uma unidade possui seu título levemente diferenciado nas versões britânica e americana. Enquanto o título da unidade 2 do livro britânico é *Happiness*, este passa a ser *Be happy!* no livro americano. Passa-se de uma nominalização para um verbo, ou processo, mas qual seria a real diferença desta distinção?

No conteúdo das unidades, algumas diferenças, também pequenas, podem ser apontadas. Além do projeto gráfico diferenciado, portanto caracterizando uma variação no discurso multimodal, com diferente distribuição do mesmo conteúdo em uma página e com algumas ilustrações diferentes, relato aqui algumas dessas diferenças, quase imperceptíveis, nos livros *New Headway English Course Beginner* e *American Headway Starter*. A unidade 2 da versão americana traz um texto sobre um casal que mora no Rio e está passando férias em Nova Iorque. Na versão britânica, eles são Miguel e Glenna da Costa; ele, professor, brasileiro; ela, canadense, médica. Na versão americana, eles são Miguel e Ângela da Costa; ele, médico, brasileiro; ela, canadense, professora.

A unidade que possui maior número de diferenças é a unidade 4. Nela há um diálogo para treinar o alfabeto com o sobrenome Gonzalez. No livro britânico, José Gonzalez, de Barcelona; no livro americano, Luis Gonzalez, de Buenos Aires. Nessa mesma unidade há a foto de um esportista. No livro britânico Bill, o esportista, usa um capacete de futebol; no livro americano, o esportista, também chamado Bill, é jogador de basquete. Há ainda um estudante que trabalha como garçom. No livro britânico ele é escocês, mora em Londres, gosta de comida italiana e vinho, e não gosta de cerveja, fala inglês, francês e um pouco de italiano. No livro americano ele é americano de Cleveland, mora em Nova Iorque, gosta de comida mexicana e de café, mas não de chá, fala inglês, espanhol e um pouco de francês. Nota-se neste contraste uma tentativa de contextualização das realidades européia e americana.

Na Unidade 6 há um milionário, que é o mesmo nos dois livros. Mudam o nome da pessoa, o modelo do táxi, a garrafa de vinho, e a cor do roupão. Signos diferentes podem criar diferentes significados em diferentes semioses e em diferentes culturas (Halliday & Hasan, 1989). Isto parece ser explorado nestas mudanças, já que os táxis são, por exemplo, tipicamente pretos na Inglaterra e comumente amarelos nos Estados Unidos.

Em relação às viagens de férias, o livro britânico tem como destinos Dublin (unidade 7) e Austrália (unidade 14); no americano os destinos são São Francisco (unidade 7) e uma viagem ao redor dos próprios Estados Unidos (unidade 14). Assim como na unidade 4, trata-se de outra tentativa de localização.

No caso do nível intermediário (*New Headway Intermediate* e *American Headway 3*), as alterações são menores ainda. Na unidade 1, há um questionário sobre conhecimentos gerais em que três das dez perguntas diferem de um livro para o outro (na versão britânica: *What does www stand for?*, *What was John Lennon doing when he was assassinated?*, *How long have people been sending emails?*; na versão americana: *What does VIP stand for?*, *What was Abraham Lincoln doing when he was assassinated?*, *How long has Nintendo been selling video games?*). Tais alterações constituem tentativas de re-contextualização dos mundos europeu e americano e uma tentativa de incluir uma outra cultura. No entanto, na mesma unidade 1, há a supressão, na versão americana, de um exercício com símbolos fonológicos presente na versão britânica, o que aponta para uma simplificação aparentemente sem justificativa da versão americana em relação à britânica.

Na unidade 5, há um exercício de compreensão oral com um programa de rádio que trata da previsão do tempo em locais diferentes: Europa Ocidental, no livro britânico, e Estados Unidos, no livro americano. Na unidade 6 há uma situação de intercâmbio estudantil: na versão britânica uma família australiana recebe uma estudante coreana, enquanto na versão americana uma família americana recebe a estudante, também coreana. Na unidade 7 há um jornal fictício, *Worldwatch Europe*, na versão britânica, e *Worldwatch Americas*, na versão americana, e na unidade 10, *Obsessions*, o texto introdutório (sobre obsessões) do livro britânico é sobre telefones celulares, enquanto o do livro americano é sobre a carteira de motorista. Mais uma vez, os autores utilizam diferentes elementos dos contextos britânico ou americano em cada versão da

série, desta vez aparentemente relacionados a tendências culturais locais.

É verdade que estas adaptações tornam o mundo originalmente britânico do primeiro livro, *New Headway*, mais americano. Trata-se de modificações que, apesar de pequenas, indicam tendências de contextualização e localização da informação. Contudo, no contexto geral, a quantidade de informações originais mantidas nas duas séries é muito maior do que as alterações, que podem ser consideradas mínimas, mesmo considerando-se os CDs, que trazem praticamente as mesmas passagens, apenas com alterações de sotaques. Como podem estas pequenas modificações reconfigurar um livro originalmente britânico e torná-lo americano? Uma possível explicação talvez seja o fato de que o mundo retratado em ambas as séries ser um mundo basicamente europeu e americano; não há, portanto, necessidade de muitas adaptações, já que ambos os contextos culturais dominam ambas as séries.

No mais, as alterações envolvem apenas a troca de nomes próprios e algumas simplificações – a versão americana é sempre mais simplificada do que a britânica. Os Exemplos 16 e 17, a seguir, ilustram uma destas simplificações, mostrando que o exercício da versão britânica é bem mais complexo: mais longo, com mais lacunas e mais detalhes. O mesmo exercício na versão americana é menor, oferecendo menos lacunas e menos opções; além disso, as opções são mais fáceis, pois não são fragmentos de frases, como na versão britânica, mas frases inteiras, *chunks* de linguagem²³ (McCarthy, 2002).

²³ *Chunks* de linguagem, ou seja, frases e expressões “rígidas”, quase imutáveis, que simulam produção oral casual (McCarthy, 2001), parecendo ter sido retirados de diálogos autênticos e adquirido existência própria.

EVERYDAY ENGLISH**On the phone**

1) Complete the conversation with phrases from the box.

I'll give it	I'm phoning	to hold	line's busy
we'll get you back to	This is	take a message	phone back later
Speaking	speak to	leave a message	I'm afraid
putting you through	have extension	take your call	at her desk

- A Hello. Could I _____ Sam Jackson, please?
 B _____ Mr Jackson's in a meeting. It won't be over until 3.00. Can I _____?
 A Yes, please. Could you ask him to phone me? I think he's got my number, but _____ to you again just in case. It's 743-219186.
- A Can I _____ 2173, please?
 B The _____ at the moment. Would you like _____?
 A Yes, please.
 (*Five seconds later*)
 B I'm _____ now.
 A Thank you.
- A Could I speak to Alison Short?
 B I'm afraid she isn't _____ at the moment. Do you want to hold?
 A No, don't worry. I'll _____.
- A Can I speak to Terence Cameron, please?
 B _____.
 A Ah, Mr Cameron! _____ Holly Lucas. _____ about a letter I got this morning.
- A Hello. This is Incom International. There's no one here to _____ at the moment. Please _____ and _____ as soon as we can.

Listen and check. Practice the conversations.

2) Your teacher will give you a role card. Prepare what you're going to say, then act it out.

Exemplo 16: Atividade *Everyday English*, *New Headway Intermediate*, unidade 7

EVERYDAY ENGLISH**Leaving a phone message**

1) Complete the conversation with phrases from the box.

Let me give you my number

I'll call back later

I'm just returning his call

He's in a meeting

She's away from her desk

He's on another line

1. A Hello. May I speak to Arthur Lee, please?

B I'm sorry. _____ right now. Can I take a message?

A Yes. This is Pam Haddon. Mr Lee called me earlier and left a message. _____.

Can you please tell him that I'm back in my office now?

2. A Hello. This is Ray Gervin. May I speak to Janet Wolf, please?

B I'm sorry, Mr Gervin. _____ at the moment. Would you like Ms Wolf to call you when she gets back?

A Yes. If you don't mind. _____. It's 619-555-3153.

A Hello. May I speak to Douglas Ryan, please?

3. B One moment, please. ... I'm sorry, but _____. Do you want to hold?

A No. that's OK. _____.

2) Listen and check. Practice the conversation with a partner.

Exemplo 17: Atividade *Everyday English*, *American Headway 3*, unidade 7

7.1.3**O mundo dos livros didáticos**

A visão de mundo dos livros didáticos foi analisada considerando-se a representação do mundo e os contextos culturais (Halliday, 1994; Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004). A primeira classificação diz respeito à representação do mundo: os livros retratam tanto o mundo real, em que coexistem os sonhos e os problemas, quanto uma “Disneylândia pedagógica” (Freitag et al., 1997), um mundo ideal, sem problemas, que só existe no livro didático. Além disso, de acordo com a presença de contextos culturais, identificou-se que os livros retratam o mundo globalizado, o mundo americano ou o mundo basicamente europeu e americano. Não há necessariamente uma correlação entre representação de mundo e contexto cultural.

Para classificar os livros segundo a representação que fazem do mundo foram considerados os tópicos abordados. A inaturalidade (Freitag et al., 1997), banalização e unidimensionalização (Bonazzi & Eco, 1980) dos tópicos corroboram para o apagamento dos problemas e conflitos do mundo, tornando-o uma “Disneylândia pedagógica” (Freitag et al., 1997). Por outro lado, tópicos

naturais, relevantes e multidimensionais possibilitam uma retratação do mundo mais próxima da realidade pós-moderna: globalizada, plural, com sujeitos heterogêneos, fragmentados e contraditórios – o que chamo aqui de “mundo real”.

Quanto à construção de identidades de projeto, esta torna-se mais fácil no mundo globalizado e real, mundo do qual o aluno faz parte. Em um mundo alheio à realidade do aluno (Grigoletto, 1999b), seja ele uma “Disneylândia pedagógica” ou um mundo segmentado, em que as realidades apresentadas são quase que exclusivamente a americana e a européia, o aluno, ao não se reconhecer como parte dessa realidade, encontra pouco espaço para manifestar sua voz. É difícil falar sobre algo desconhecido, como também pode ser difícil, para alguns alunos, admitir esse desconhecimento. Uma possível consequência pode ser a aceitação de identidades legitimadoras ou a construção de “identidades forjadas”, em que o aluno busca reconhecimento em um mundo que não é o seu.

A análise dos livros didáticos apontou para visões de mundo que podem ser sintetizadas no Quadro 7.1 abaixo.

Quadro 7.1
Os livros didáticos e suas visões de mundo

Livro	Visão de mundo	
	Representação	Contexto cultural
<i>Great!1</i>	Mundo real	Mundo globalizado
<i>Great!4</i>	Mundo real	Mundo globalizado
<i>Interlink 1</i>	“Disneylândia pedagógica”	Mundo descontextualizado
<i>Interlink 6</i>	Mundo real	Mundo globalizado
<i>Interchange Intro</i>	“Disneylândia pedagógica”	Mundo americano
<i>Interchange 3</i>	Mundo real	Mundo americano
<i>New English File Elementary</i>	“Disneylândia pedagógica”	Mundo europeu e americano
<i>English File Intermediate</i>	Mundo real	Mundo europeu e americano
<i>New Headway English Course Beginner</i>	“Disneylândia pedagógica”	Mundo europeu e americano
<i>New Headway Intermediate</i>	Mundo real	Mundo europeu e americano
<i>American Headway Starter</i>	“Disneylândia pedagógica”	Mundo europeu e americano
<i>American Headway 3</i>	Mundo real	Mundo europeu e americano

Com exceção de *Great!*, que retrata o mundo real tanto no nível iniciante quanto no nível intermediário, as demais séries só passam a apresentar um mundo mais real no nível intermediário. Os tópicos dos livros intermediários são mais maduros (cf. Apêndice), o que possibilita, através de problematizações, uma representação mais fiel da realidade. Os livros iniciantes, por outro lado, trazem tópicos mais alienados, o que contribui para a representação de um mundo perfeito. Tal padrão poderia ser justificado se a capacidade cognitiva do aluno iniciante fosse diferente daquela do aluno intermediário; no entanto, com exceção de *Great!*, todas as séries são para adultos. E é justamente *Great!* a única a trazer em suas páginas o mundo real representado no nível iniciante.

Quanto aos contextos culturais presentes nos livros, ou seja, as culturas às quais os livros remetem, seis dos doze livros analisados (50%) retratam um mundo essencialmente europeu e americano (Giddens, 2002, p. 15 cf. capítulo 2, p. 50); três inserem-se no mundo globalizado; dois reconhecem quase que apenas os Estados Unidos; um livro não contextualiza seus tópicos, ou seja, parece existir em um vácuo social em relação ao contexto cultural (Wertsch, 1991).

Os resultados do Quadro 8.1 acima são expressivos. Apenas três livros (25% do total) retratam o mundo globalizado atual, sendo que, desses três, dois são da mesma série, *Great!*. Portanto, além de *Great!*, apenas *Interlink 6* discute questões relevantes da pós-modernidade de maneira marcante. Para dois livros, ambos da mesma série, *Interchange*, o mundo representado resume-se quase que exclusivamente ao mundo americano. É verdade que, como informa na contracapa de seus livros, a série se propõe a ensinar o chamado “inglês americano”, mas isso não implica em ignorar o mundo globalizado do qual os Estados Unidos fazem parte juntamente com inúmeros outros países. Outras séries que também propõem o ensino de inglês americano não fazem o mesmo, tais como *Great!* e *American Headway*. No caso de *Interchange*, a presença de outros contextos culturais se dá quase sempre para estabelecer comparações com os Estados Unidos. A diferença só é trabalhada em relação aos Estados Unidos, denunciando um grau elevado de etnocentrismo.

Metade dos livros, entretanto, um número bastante expressivo, privilegia um mundo basicamente europeu e americano, reconhecendo outras culturas apenas esporadicamente, e, em geral, recorrendo a estereótipos ou expondo curiosidades

exóticas dessas culturas. Os seis livros são os volumes iniciante e intermediário das séries *English File*, *New Headway* e *American Headway*, o que denuncia a visão de mundo das séries, independentemente dos níveis em questão.

Os livros, em alguns momentos, demonstram uma preocupação com a pluralidade cultural, uma demanda do mundo pós-moderno, ao tentarem abrir espaço para diferentes países e povos. No entanto, observou-se que os livros tratam questões culturais de forma não-crítica, sem problematizações, muitas vezes de forma etnocêntrica e até mesmo folclórica (cf. capítulo 5, seção 5.5).

A cultura ainda é entendida como folclorização (pela retratação de comidas típicas, esportes típicos, costumes, histórias particulares etc.) e, portanto, como preexistente ao sujeito; como “cultura do cotidiano”, de hábitos sociais (...) e como “cultura turística” (das belas paisagens, da retratação de um país que se mostra perfeito (Peruchi & Coracini, 2003, p. 381).

Existe uma tendência a se reduzir o mundo a Estados Unidos e Europa. O espaço para outras culturas, quando existe, é bastante simplista, limitando-se a mencionar algumas características culturais, na maioria das vezes estereotipantes. A pluralidade cultural a que os livros se propõem resume-se, em geral, a tratar alguns aspectos referentes a outros países de forma superficial e insuficiente, reduzindo esses países e a diversidade inerente a cada um deles ao que eles têm de turístico ou de cotidiano. Nesse último caso, sugere-se, implicitamente, uma homogeneização dos habitantes desses países, a chamada Cultura Nacional.

Observamos que os aspectos culturais são determinados pelo livro didático como um conjunto de fatos históricos relevantes para a criação de uma identidade nacional, conjunto de práticas sociais cotidianas, que levam ao conhecimento do aluno, não só o modo pelo qual os (...) [povos] vivem seu dia-a-dia, mas também como esperam que o aluno de comporte socialmente, quando (ou se) estiver em contato com (...) [membros desses povos], não importando, em nenhum momento, a sua origem, as culturas que o constituem (Peruchi & Coracini, 2003, p. 378).

Observou-se também que referências multiculturais normalmente dizem respeito a outras culturas em que a primeira língua também é o inglês, especialmente Austrália e Canadá. Estas escolhas parecem disfarçar uma preocupação com a diversidade cultural e com o não-etnocentrismo.

Outro recurso semiótico para criar uma representação de mundo são as ilustrações representando pessoas (Kress & van Leuwen, 2001, 1996; Unsworth, 2001). Ilustrações só contemplam pessoas de diferentes nacionalidades, etnias e

idades quando o assunto em questão é a diversidade cultural. Nesse caso, obviamente, as ilustrações são variadas, ilustrando a diversidade proposta. No entanto, aqueles que fazem as escolhas destas ilustrações esquecem que, mesmo não estando em foco, a diversidade continua existindo. Portanto, ao retratar situações cotidianas, as ilustrações deveriam incluir pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, sexualidades, classes sociais etc.; afinal, não é isso o que ocorre no mundo real? Os livros acabam, portanto, perpetuando a idéia de que não existe diferença: no cotidiano, são todos jovens, brancos, heterossexuais e de classe média. E felizes. Ninguém vive conflitos. No entanto, a vida real é cheia de conflitos, mas o livro didático não apresenta conflitos. Outros padrões que fogem à chamada “normalidade” só surgem quando o foco do livro é a diferença. Não se trata de afirmar que os livros não representam tal diversidade em momento algum; a representação existe em alguns poucos momentos, porém é bastante pequena (por exemplo, uma estudante coreana que vai estudar em um país de língua inglesa).

Além disso, grande parte das pessoas retratadas, principalmente nos livros iniciantes, são celebridades. Mas por que os livros optam por retratar essas pessoas se elas não representam a maioria da população? Acabam, assim, contribuindo para a criação de uma imagem de que o sucesso está ligado necessariamente à mídia. Trata-se da “sociedade do espetáculo” (Debord, 1997 cf. capítulo 2, seção 2.5), em que a visibilidade midiática se torna o elemento mais importante para se obter sucesso, mais até do que valores de cidadania e realização pessoal e profissional em áreas outras que não aquelas socialmente visíveis.

Os resultados da análise dos livros didáticos também apontam para uma outra relação de poder apontada no discurso dos livros: o poder da internet e o poder de estar conectado à ela, o que leva a uma democratização do conhecimento e ao acesso a diferentes discursos, muitos deles em inglês. Em todos os livros analisados, referência é feita à rede mundial de computadores, além de parte do desenho gráfico dos livros estar sob a forma de telas de computador e páginas da Internet (cf. Anexo, Figura A7). Textos e exercícios são muitas vezes emoldurados por telas de computador, como que retirados da rede mundial de computadores. Embora alguns realmente o sejam, a maioria recebe a moldura apenas para dar uma aparência pós-moderna a algo tradicional.

Trata-se de um elemento de *staging* (Brown & Yule, 1983) usado com o objetivo de chamar a atenção do aluno para o alinhamento da aprendizagem de inglês, através daquele livro, com a internet. Dessa forma, os livros parecem querer mostrar ao aluno a relevância de se aprender inglês, a língua da tecnologia, da internet, dos computadores. Aprender inglês é não apenas um passo na direção de, mas também uma condição para fazer parte do mundo pós-moderno. Muitos textos e exercícios podem ser transformados e diagramados como uma tela de computador pelo livro: um exercício estrutural de preencher lacunas, por exemplo, se torna um moderno *software*, um texto se torna uma página da internet etc.

Conforme já mencionado, as representações que os livros didáticos fazem do mundo foram observadas, principalmente, a partir dos tópicos que estes abordam. O tópico refere-se ao assunto utilizado pelo livro para a abordagem de um determinado conteúdo, seja ele pragmático, lexical ou gramatical. Mesmo aspectos formais da língua, como gramática e léxico, podem ser abordados de maneiras diferenciadas: de forma descontextualizada, ou incluídos em contextos comunicativos que lhes atribuam significado e relevância para o aluno.

Dessa forma, mesmo que vários livros didáticos de um mesmo nível abordem o mesmo conteúdo, o que certamente ocorre, os livros nunca são iguais. Os tópicos escolhidos para a abordagem do conteúdo têm o poder de estabelecer a visão de mundo do livro, pois interferem diretamente nos contextos culturais e nas representações do mundo que são disponibilizados aos usuários do livro didático.

7.2

Voz e identidade dos participantes

Ao escrever um livro didático, o autor atribui ao seu leitor projetado status e papéis na interação com o livro. A partir do estudo das relações (Halliday, 1994; Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004), é possível observar como este elemento do contexto ajuda a entender a distribuição das vozes no livro.

As formas de interação entre livro e aluno podem, em parte, ser verificadas ao se analisar as atividades propostas pelos livros, pois é através dessas atividades que o autor fala diretamente ao aluno, chamando-o a “fazer coisas” (Halliday & Hasan, 1989) com o que aprendeu. Tais atividades correspondem à voz do autor

dando as diretrizes para as interações no uso do livro. As atividades podem ou não propiciar que os alunos se expressem, mostrando sua voz (Bakhtin, [1979] 2003) e construindo identidades durante a execução das atividades. Dar voz ao aluno não significa simplesmente fazê-lo falar algo na língua estrangeira para praticá-la; significa dar-lhe oportunidades de mostrar sua opinião e sua forma de encarar determinados assuntos; significa deixá-lo falar o que quiser, e não predeterminar e guiar o que deve ser dito. Ao permitirem livremente que o aluno tenha voz, o livro didático estará também favorecendo o desenvolvimento de identidades de projeto para os alunos.

7.2.1

A voz dos alunos através das atividades propostas

Como será demonstrado nesta seção, as atividades propostas nos livros analisados nesta pesquisa apresentam características diversas e podem ser classificadas em diferentes categorias de acordo com a sua formulação, sendo variadas ou homogêneas; com as habilidades enfocadas, tais como a escrita, a fala ou a gramática, tendo aí funções diferentes. As atividades de escrita podem estar em função principal, acessória ou servirem de modelo ou ponto de partida para comparações com os EUA, por exemplo. As atividades orais podem ser usadas apenas como diálogos didáticos. O propósito comunicativo das atividades também varia, o que permite sua caracterização como silenciadoras, questionadoras ou essencialistas. As atividades podem ainda variar quanto às ações ou comportamentos que envolvem, podendo ser mecânicas (completar, múltipla escolha), livres ou de personalização. Foi ainda observado nos livros que as atividades ocupam diferentes posições, podendo ser iniciais, finais ou serem inseridas em posições diversas ao longo das lições, unidades ou do livro como um todo.

Dependendo de suas características, as atividades podem dar voz ou não aos alunos e de acordo com sua distribuição nos livros estes podem ser classificados como dando diferentes oportunidades de voz aos aprendizes.

7.2.2

A voz nos livros

Nos livros analisados as séries *Great!*, *New Headway* e *American Headway* são as que parecem oferecer mais oportunidades de voz aos alunos.

Great!

Great! é a série com mais atividades que propiciam ao aluno oportunidades de manifestar sua voz. Dentre dez atividades recorrentes em todas as unidades, sete dão voz ao aluno: *Starting point*, *Writing*, *Speak up*, *Discussion*, *Project work*, *Over to you* e *Learning to study*. *Speak up* e *Discussion* são atividades explícitas de produção oral (cf. Exemplo 18), enquanto *Writing* e *Project work* são atividades de produção escrita (cf. Exemplo 19).

Discussion

Discuss with your friends: is soccer a sport or a profession? 1-3

Exemplo 18: Atividade *Discussion*, *Great!1*, unidade 3

Project work

Think of some food or drink that can be dangerous for some people. Research the facts. Write a 'warning' article or poster for it. Compare your ideas in the class.

Exemplo 19: Atividade *Project work*, *Great!4*, unidade 1

Starting point também dá voz ao aluno na medida em que contextualiza o tópico a ser discutido na unidade (cf. Exemplo 20). Diferentemente dos demais livros, que disponibilizam a prática oral após a apresentação de conteúdos, *Great!* é o único a trazer esse tipo de atividade logo no início de suas unidades.

Starting point

Look at the title of this unit, 'Making a better world'.

Discuss some ways in which the world could be a better place:

for you * for your family * for other people

Exemplo 20: Atividade *Starting point*, *Great!4*, unidade 3

Dois outros momentos em que é dada voz ao aluno são as atividades *Over to you* (cf. Exemplo 21) e *Learning to study* (cf. Exemplo 22). Esta última pretende

desenvolver no aluno autonomia em relação à sua aprendizagem.

Over to you!

People in Brazil represent many different cultures. They came from many different places, such as Europe, África, Ásia, and some of them already lived here for centuries: the Indians.

Look at the article on page 38 about Marilu Miranda again.

How many cultures and languages can you find there?

Where are the people in your class from? Do a survey. Ask these questions:

- a. Where were you born?
- b. Do you live in the same place now?
- c. Where did your family come from?
- d. Do any members of your family live or work in different parts of Brazil? Where?
- e. Do any members of your family live or work in different countries? Where?

Exemplo 21: Atividade *Over to you*, *Great!4*, unidade 2

Learning to study!

My progress in English!

1. Complete in your notebook:
 - a. The interesting lessons in *Great!* are...
 - b. The nice projects my class prepared are...
 - c. The words I use a lot are...
2. Compare your sentences with your friends'. Make a poster with your class ideas.

The world around me

1. Go page by page. Write the topics in other áreas (science, history etc.) you and your class discussed.
2. What topic is really important, in your opinion?

Studying English

1. Exercises that help me study English.
2. Activities and things I invented to study English.

Exemplo 22: Atividade *Learning to study*, *Great!1*, unidade 4

New Headway e American Headway

As séries *New Headway* e *American Headway* também dão oportunidade de voz aos alunos através de algumas atividades que apresentam. Além das atividades *Speaking*, há uma sub-atividade, *Talking about you*, que não possui uma posição fixa dentro das unidades; ela pode surgir aleatoriamente em qualquer atividade do livro, possibilitando que o aluno expresse sua voz. Embora costume ocorrer durante atividades gramaticais, não se trata apenas de repetir ou praticar estruturas gramaticais, o que não caracteriza uma oportunidade de dar voz. Esta atividade realmente permite ao aluno manifestar-se, pois ele pode manifestar-se livremente. O Exemplo 23, a seguir, ilustra esta atividade.

<i>New Headway English Course Beginner / American Headway Starter</i>	<i>New Headway Intermediate American Headway 3</i>
Write what you did yesterday. Tell a partner. Ask and answer questions about tomorrow. Unidade 14	Work in groups. Talk about your school. <ul style="list-style-type: none"> • Are / were your teachers strict? • What are / were you allowed to do? • What are / were you not allowed to do? Unidade 4

Exemplo 23: Atividades *Talking about you* nas séries *Headway*

New Headway Intermediate e *American Headway 3* apresentam ainda uma outra sub-atividade, *What do you think?* Assim como *Talking about you*, o autor interrompe uma atividade principal para pedir que o aluno manifeste sua voz. É o caso do Exemplo 24, abaixo. O autor interrompe a atividade principal, que é de interpretação de texto, para dar voz ao aluno em relação a questões levantadas no texto "*Wonders of the modern world*".

<i>New Headway Intermediate</i>	<i>American Headway 3</i>
<ul style="list-style-type: none"> • What are your favourite websites? • When did you last travel by plane? Where were you going? • Are there any stories about health care in the news at the moment? • What sporting events are taking place now or in the near future? 	<ul style="list-style-type: none"> • What are your favourite web sites? • When did you last take a plane trip? Where were you going? • Are there any stories about health care in the news right now? • What sporting events are taking place now or in the near future?

Exemplo 24: Atividade *What do you think?*, *New Headway Intermediate* e *American Headway 3*, unidade 1

Uma característica das series *Headway*, portanto, é que a voz é dada ao aluno independentemente de haver uma atividade específica com esta finalidade. Em diversos momentos, mesmo sem os rótulos das atividades e sub-atividades descritas anteriormente, a voz do aluno é requisitada. A seguir, destaco, no exemplo 25, uma oportunidade de voz que se segue a uma atividade de compreensão oral, no nível intermediário, e, no Exemplo 26, oportunidades de voz que são dadas durante a prática de exercícios gramaticais, no nível iniciante.

<i>New Headway Intermediate</i>	<i>American Headway 3</i>
<p>Write some notes about a book or film that you know and like. Use these questions to help you. Discuss your notes with a partner.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What's it called? • Who wrote it? • Who directed it? • Who starred in it? • Who are the main characters? • Where does it take place? • What's it about? • Why do you like it? 	<p>Choose a book or movie that you know and like. Write some notes about it. Use these questions to help you. Discuss your notes with a partner.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What's it called? • Who wrote it? / Who starred in it? • Where does it take place? • Who and what is it about? • Why do you like it?

Exemplo 25: Atividades dos livros *New Headway Intermediate* e *American Headway 3*, unidade 3

<i>New Headway English Course Beginner / American Headway Starter</i>	
Write the names of some people in your family. Ask and answer questions about them.	
What is true for you? Tell a partner.	Unidade 9
Today is...	
Yesterday was...	
Today I'm...	
Yesterday I was...	
Today the weather is...	
Yesterday the weather was...	
Today my parents are...	
Yesterday my parents were...	Unidade 9
Talk to your partner about you. What didn't you do last weekend?	Unidade 10

Exemplo 26: Atividades dos livros *New Headway English Course Beginner* e *American*

Headway Starter

No caso das duas últimas atividades do Exemplo 24, acima, apesar do objetivo gramatical de praticar o uso do verbo *to be* no passado, as atividades levam o aluno a expressar sua voz, pedindo suas opiniões e permitindo que façam certas escolhas sobre o que falar.

7.2.3

As atividades e as oportunidades de voz

As atividades propostas se repetem ao longo das lições e unidades de todos os livros analisados. Não há uma variedade de atividades, visando atender a alunos heterogêneos com identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas: o autor faz uma escolha por um determinado padrão de atividades e repete estas atividades ao longo de todos os volumes da série, invariavelmente. Essa linearidade cria uma uniformização / homogeneização do sujeito (Grigoletto, 1999a), que, assim, encontra pouco espaço para mostrar sua voz e construir suas próprias identidades (cf. capítulo 4, seção 4.2), sendo obrigado a se adaptar àquelas escolhidas pelo autor. Todos os sujeitos / alunos que utilizam os livros são considerados idênticos. Todos são obrigados a fazer sempre as mesmas atividades. Por tratarem os alunos desta forma, estas atividades são consideradas como **homogêneas**, tendo formulação semelhante ao longo de um livro, ou em diversos livros.

Na série *Interlink*, por exemplo, não existe um padrão de exercícios a ser seguido em todas as unidades. As atividades não se enquadram em seções com nomes específicos, à exceção de *English in class* e *English at work*, a primeira destacando situações de uso da língua inglesa em sala de aula, e a segunda em contextos de trabalho. Entretanto, mesmo sem uma rotulação, as mesmas atividades se repetem em todas as lições ao longo dos livros.

As atividades mais recorrentes em *Interlink* são propostas a partir de diálogos, textos, gravações em áudio, gramática, léxico e pronúncia. No entanto, o enfoque varia entre os níveis iniciante e intermediário. Em *Interlink 1* as atividades são, basicamente, **mecânicas**, com enunciados curtos e diretos que instruem o aluno a completar: preencher espaços, correlacionar, numerar etc. (cf. Exemplo 18) A escolha por este tipo de atividade demonstra que dar voz ao aluno

não é uma prioridade dos autores de *Interlink 1*, pois a partir dos mesmos diálogos, textos, gravações etc. também seria possível desenvolver atividades **criativas** de produção oral e escrita, que poderiam propiciar maiores oportunidades de voz. Tais atividades existem, mas como consequência das atividades mecânicas. Em *Interlink 6*, apesar das atividades de produção oral e escrita também não serem prioridades e das atividades mecânicas continuarem presentes, estas trazem em seus enunciados não apenas a instrução, mas também oportunidades para os usuários do livro mostrarem sua voz, pedindo que o aluno discuta questões, adote posicionamentos, expresse opiniões etc., como mostra o Exemplo 27 abaixo.

<i>Interlink 1</i>	<i>Interlink 6</i>
Listen and write Listen and repeat Read and complete Match the words and the pictures Number the sentences Make seven sentences T or F	Talk about Discuss Why? What's your opinion? Which do you agree with? Decide in groups Work out the meaning of the words

Exemplo 27: Atividades na série *Interlink*

A série *English File*, que tem como um de seus co-autores o coordenador da série *Interlink* (cf. capítulo 6, seção 6.2), possui os mesmos princípios. No entanto, diferentemente de *Interlink*, as atividades são agrupadas em seções com nomes específicos, que se repetem ao longo de cada volume, como mostra o Exemplo 28 abaixo.

<i>New English File Elementary</i>	<i>English File Intermediate</i>
Grammar Pronunciation Vocabulary Listening Reading Speaking	Read better Listen better Build your vocabulary Presentation Grammar analysis + Practice / Better pronunciation Write better Making conversation
Practical English Writing Revise & check	International English
	Check your progress

Exemplo 28: Seções na série *English File*

As linhas da tabela no Exemplo 28, acima, agrupam e hierarquizam as atividades em diferentes patamares, conforme a ordenação em que aparecem em cada livro. As seções incluídas no primeiro grupo (primeira linha da tabela) encontram-se nas lições; aquelas incluídas no segundo grupo (segunda linha da tabela) encontram-se no final do *file* (que agrupa quatro lições no livro elementar e três no intermediário); e as atividades do terceiro grupo (terceira linha da tabela) encontram-se no final do livro. No livro iniciante a atividade *Speaking* é a única oportunidade explícita de voz dada pelos autores; no livro intermediário esta oportunidade é dada em pelo menos duas atividades: *Making conversation* e *Write better*. Além disso, a atividade de gramática, *Grammar analysis*, como o próprio nome sugere, abre espaço para que os alunos se manifestem em relação às regras gramaticais, levando-os ao raciocínio e à participação em sua formulação, não apenas em sua aceitação passiva, como ocorre no livro elementar. Este tipo de atividade contribui, assim, para uma participação mais ativa do aluno, o que pode levá-lo à construção de identidades de projeto (cf. capítulo 2, seção 2.2.1).

Assim como em *English File Intermediate*, em *New Headway Intermediate* e *American Headway 3* também é dado espaço para o aluno manifestar sua voz durante o tratamento de questões gramaticais. Na atividade *Discussing grammar*, a gramática é apresentada de forma indutiva, ou seja, o aluno não é apenas exposto a regras formais, mas é levado a participar do processo de elaboração destas regras e entender seu uso, participando ativamente do processo de construção do conhecimento (cf. capítulo 4, seção 4.1). O Exemplo 29, extraído da unidade 3, ilustra esta atividade.

Complete the sentences with *was*, *were*, *did*, or *had*. Check your answer with a partner. Discuss the differences in meaning.

1. When I arrived at the barbecue, they _____ eating hot dogs.
When I arrived at the barbecue, they _____ eaten all the hot dogs.

Exemplo 29: Atividade *Discussing grammar* nos livros intermediários das séries *Headway*

A série *Interchange* tem atividades propostas sob títulos específicos, que se repetem em todas as unidades e variam somente a sua ordem: *Listening*, *Reading*, *Writing*, *Discussion*, *Word power*, *Snapshot*, *Conversation* e *Interchange*

activities. As atividades *Listening*, *Reading*, *Writing* e *Discussion* enfocam, respectivamente, as habilidades lingüísticas de compreensão oral, leitura, produção escrita e produção oral; esta última caracteriza um momento explícito de manifestação da voz, pedindo que os alunos discutam livremente algum tópico dado (cf. Exemplo 41, página 199).

Word power e *Snapshot* abordam, respectivamente, léxico e algum tópico com enfoque na sociedade americana (cf. seção 7.1.3). Embora a atividade dê voz ao aluno, ela é dada através de comparações estabelecidas com os Estados Unidos. É verdade que o indivíduo se constrói através do outro (Bakhtin, 1929), pois “o *eu* não pode tomar consciência do seu *ser-eu* a não ser porque existe um *não-eu* que é outro, que é diferente” (Charaudeau & Maingueneau, 2004, grifo dos autores), mas, no caso de *Interchange*, o outro é sempre os Estados Unidos. É verdade também que os Estados Unidos fazem parte do mundo globalizado, mas, apesar desta contestação, o enfoque destas atividades é ainda bastante etnocentrista, embora já demonstre uma tendência a alargar os horizontes culturais (cf. Exemplo 30, abaixo).

SNAPSHOT		
Popular activities in the U.S.		
<input type="checkbox"/> go to the movies	<input type="checkbox"/> go to a concert	<input type="checkbox"/> visit an amusement park
<input type="checkbox"/> see a sports event	<input type="checkbox"/> go to an art festival	
Check the activities that are popular in your country.		
What other activities are popular in your country?		
What are your favorite activities? Why?		

Exemplo 30: Atividade *Snapshot*, *Interchange Intro*, unidade 16

As atividades encontradas nos livros também variam de acordo com a habilidade que enfocam. Há atividades mais voltadas para a **escrita** ou para a **fala**, que desempenham diferentes funções nos livros e podem dar voz ou não aos alunos.

As atividades de produção escrita, por exemplo, não são recorrentes nos livros das séries *Headway*. Apesar de estarem presentes, não constituem atividades principais, mas desdobramentos destas atividades, tendo uma função **acessória** quanto à expressão de voz dos alunos, como mostra o Exemplo 31, a

seguir.

Livro e unidade	Atividade principal	Atividade escrita como desdobramento
<i>New Headway English Course Beginner / American Headway Starter</i> (unidade 7)	Leitura e compreensão (um cartão-postal)	Write a postcard to a friend.
<i>New Headway English Course Beginner/ American Headway Starter</i> (unidade 8)	Compreensão oral (Sydney)	Write about a town you know.
<i>New Headway Intermediate</i> (unidade 4)	Compreensão oral (livros e filmes)	Use your notes to write about the book or film that you chose.
<i>American Headway 3</i> (unidade 4)	Compreensão oral (livros e filmes)	Write about the book or movie that you chose.

Exemplo 31: Atividades nas séries *Headway*

No nível intermediário, além destas atividades de produção escrita esporádicas e assistemáticas, *New Headway Intermediate* e *American Headway 3* trazem também, para cada unidade e de forma sistemática, uma atividade em que a produção escrita é a atividade **principal**. No entanto, tais atividades não se encontram nas unidades, mas no fim do livro. Este posicionamento das atividades de produção escrita como Rema dos livros (cf. seção 7.3) parece indicar uma hierarquização do autor em relação à produção escrita e implica também no apagamento da voz do aprendiz, que tem poucas oportunidades de desenvolver a produção escrita. Sabemos que através da escrita o indivíduo pode influenciar o contexto em que vive, e até modificá-lo, através da difusão de conhecimentos (Kachru, 1985 cf. capítulo 2, seção 2.4). Ao minimizar as oportunidades de escrita nos livros, os autores parecem negar aos alunos estas oportunidades.

Situação semelhante parece ocorrer em *English File*. Enquanto no livro intermediário a atividade de produção escrita está incorporada à lição (*Write better*), no livro iniciante ela se encontra ao final do *file* (*Writing*), ou seja, após quatro lições. Encontra-se, portanto, em posição de Rema (esta tematização dentro das unidades será discutida na seção 7.3), o que demonstra a menor preocupação do autor com a manifestação de voz do aluno através da produção escrita. *Writing* se encontra destacada das lições principais de maneira acessória, propondo uma atividade de produção escrita que contextualiza a linguagem trabalhada nas lições principais; ou seja, trabalha-se primeiro os aspectos formais da língua e, mais

tarde, seu uso (cf. seção 7.3).

Em *Interchange 3*, a voz dada ao aluno na atividade de produção escrita é muito limitada, pois a atividade, uma por unidade, é sempre bastante simples, exigindo do aluno apenas um parágrafo (curto). Em diversas unidades, tanto no livro iniciante quanto no intermediário, é apresentado um modelo, que deve ser seguido pelo aluno, impondo o rumo que o texto deve tomar. Mesmo quando não há um modelo a ser seguido, o que se pede é tão simples que não chega a dar muito espaço para o aluno manifestar sua voz. O Exemplo 32, a seguir, retirado de *Interchange 3*, um livro de nível intermediário, em que já se espera do aluno maturidade lingüística para se expressar na língua-alvo, ilustra as duas atividades descritas acima, em que solicita-se ao aluno seguir um modelo e produzir um outro parágrafo. Entretanto, não é comum, nestes livros, pedir dois textos em uma mesma atividade, como é feito aqui; normalmente pede-se uma atividade ou outra.

WRITING About a predicament

A. Think of a predicament from your own experience. Write a paragraph describing the situation, but don't explain how you resolved it.

My teacher invited my class to a party and told us to "dress up". The problem was, the party just happened to be on Halloween night, and I thought "dress up" meant to wear a costume! I arrived at the party dressed as a bee, and everyone else was wearing nice clothes! I was so embarrassed.

B. Exchange papers. Write a short paragraph giving advice for your partner's predicament.

Exemplo 32: Atividade de produção escrita, *Interchange 3*, unidade 13

Além das atividades de produção escrita, voz também pode ser dada ao aluno em atividades de produção oral. A atividade *Conversation*, em *Interchange*, diferentemente daquilo que o título da atividade leva a crer, não trabalha a produção oral, mas a compreensão oral e a leitura de diálogos didáticos. Segundo Canale & Swain (1980), o diálogo didático pode ser de base gramatical, preocupado com formas gramaticais, ou de base comunicativa, com o objetivo de demonstrar funções comunicativas (desculpar-se, pedir, convidar etc.) através do uso de formas gramaticais específicas. O objetivo principal de tais diálogos didáticos é, portanto, apresentar ao aluno novas estruturas gramaticais e itens lexicais, sem real preocupação com a produção de discurso oral autêntico.

Numa conversa espontânea, o que se diz é uma criação em parceria. Os participantes se interrompem, fazem digressões e nem todos os tópicos são aceitos ou bem desenvolvidos. A fala é, portanto, marcada por iniciativa e competição. No diálogo didático, o texto é criado por uma equipe pedagógica ou um autor, passa por revisões quase sempre feitas por outros profissionais, e tem objetivos que atendem a um planejamento prévio de conteúdos programáticos; tais intenções didáticas tendem à construção de uma “sintaxe didática” – frases completas, super estruturação de turnos, resultando em uma artificialidade provocada, sobretudo, pela simetria dos enunciados. Os temas, por sua vez, costumam ser desenvolvidos sem mudanças repentinas ou desvios, como acontece naturalmente em uma interação (Chiaretti, 1996, p. 126).

Em pesquisa recente analisando as atividades *Conversation* dos livros *Interchange Intro* e *Interchange 3*, concluí que apesar de consideradas pelos autores um recurso metodológico eficiente para familiarizar o aprendiz com estratégias conversacionais, tais diálogos não são autênticos, sendo manipulados para fins didáticos (Tilio, 2003). Os diálogos falsos, irreais e não representativos do uso da língua demonstram uma preocupação clara com certas estruturas gramaticais, que são utilizadas de forma exagerada (cf. Exemplos 33 e 34, abaixo). Ao contrário do que é sugerido nos procedimentos metodológicos da série, estes diálogos não constituem formas do aluno desenvolver sua habilidade oral e, conseqüentemente, não lhes dão oportunidades de expressarem sua voz.

CONVERSATION

1	Kate	Oh, no! Where are my car keys?
2	Joe	Relax, Kate. Are they in your purse?
3	Kate	No, they're not. They're gone!
4	Joe	I bet they're still on the table in the restaurant.
5	Waiter	Excuse me. Are these your keys?
6	Kate	Yes, they are. Thank you!
7	Joe	See? No problem.
8	Waiter	And is this your wallet?
9	Kate	Hmm. No, it's not. Where is your wallet, Joe?
10	Joe	In my pocket... Wait a minute! That <i>is</i> my wallet!

Exemplo 33: Atividade *Conversation*, *Interchange Intro*, unidade 2

O Exemplo 33, acima, ilustra a preocupação do autor em usar respostas completas (linhas 3, 6 e 9), uma formalidade não muito utilizada em situações reais de uso da língua por falantes nativos, que abreviam tais respostas, reduzindo-as. Há também um uso excessivo de demonstrativos (linhas 5, 8 e 10). Em uma

situação real, ao encontrar objetos esquecidos por um cliente, um garçom perguntaria a este cliente se os objetos encontrados são seus; no diálogo didático acima, o garçom pergunta item por item, um de cada vez (linhas 5 e 8) – ilustrando uma preocupação clara de utilizar diferentes demonstrativos (*these* e *this*). Da mesma forma, o Exemplo 34, a seguir, mostra o uso repetitivo dos tempos verbais *Present Perfect* (linhas 14, 16 e 17) e *Future Perfect*. (linhas 18, 20 e 21). Em um diálogo não-didático, a expectativa seria a de uso do aspecto perfeito para contextualizar a situação e, em seguida, passar para o uso do aspecto simples. Isto seria esperado especialmente no inglês americano, que *Interchange* se propõe a ensinar, em que o uso do aspecto perfeito parece ser cada vez mais reduzido.

CONVERSATION

11	Grandfather	Happy birthday, Alison. So how does it feel to be 21?
12	Alison	Kind of strange. I suddenly feel a little anxious, like I'm
13		not moving ahead fast enough.
14	Grandfather	But don't you think you've accomplished quite a bit in the
15		last few years?
16	Alison	Oh, I've managed to get good grades, but I still
17		haven't been able to decide on a career.
18	Grandfather	Well, what do you hope you'll have achieved by the time
19		you're 30?
20	Alison	For one thing, I hope I'll have seen more of the world. But
21		more important than that, I'd like to have made a good
22		start of my career by then.

Exemplo 34: Atividade *Conversation*, *Interchange* 3, unidade 16

Há ainda uma outra atividade de produção oral recorrente em todas as unidades de *Interchange: Interchange activities*. Entretanto, no texto da unidade há apenas chamadas para estas atividades, que se encontram no final do livro, em posição de Rema (cf. seção 7.3), o que demonstra uma menor preocupação do autor com esta atividade que, por ser de produção oral, constitui uma excelente oportunidade de dar voz ao aluno. A escolha do autor em posicioná-la ao fim do livro demonstra, mais uma vez, uma escolha por reduzir o espaço para a voz do aluno.

A produção oral é também apontada como o foco principal de atividades que visam a prática da língua em situações reais de uso. Nos livros da série *English File*, as atividades *Practical English*, no livro elementar, e *International*

English, no livro intermediário, abordam o uso da linguagem em situações cotidianas, normalmente remetendo à linguagem estudada na unidade e com atividades com um objetivo pragmático, como mostra o Exemplo 35, abaixo.

<i>New English File Elementary</i>	<i>English File Intermediate</i>
On a plane	Understanding information
At a hotel	Making requests
In a coffee shop	Asking permission
In a clothes shop	Shopping
In a gift shop	Understanding prices
In the street	Complaining in a restaurant
At a restaurant	Meeting people
Going home	Apologizing

Exemplo 35: Atividades com objetivo pragmático na série *English File*

Tais atividades, entretanto, apesar de terem como objetivo a prática da língua em uso, dão muito pouca voz ao aluno, pois não se tratam de atividades de produção, mas de compreensão. Após a apresentação de vocabulário pertinente ao contexto pragmático, é proposta uma atividade de compreensão, oral ou escrita, de uma situação de língua em uso. Em seguida, é proposta uma oportunidade de personalização que, no entanto, limita-se a pedir que o aluno reproduza uma situação dada, como mostra o Exemplo 36 abaixo, em que ao final da atividade, o aluno deve fazer um *roleplay*, apenas repetindo o diálogo.

Buying clothes
a. Mark and Allie are in a clothes shop. Listen and answer the questions. 1. What size does Allie want? 2. How much is the shirt? 3. How does Mark pay?
b. Listen again. Complete the phrases
c. Listen and repeat the phrases. Copy the rhythm.
d. In pairs, roleplay the dialogue.

Exemplo 36: Atividade *Practical English*, *New English File Elementary*, file 4

Assim como na série *English File*, os livros da série *Headway* também trazem uma atividade *Everyday English*, a última da unidade, que aborda o uso da linguagem em situações cotidianas, remetendo aos conteúdos gramaticais e / ou lexicais estudados na unidade e, assim como as demais séries, cometendo o erro de tentar separar o componente pragmático do restante do conteúdo. O Exemplo 17 (cf. página 170), já mencionado anteriormente, encontra-se na unidade 7 de *American Headway 3*, que aborda o mundo do trabalho e trabalha *phrasal verbs*.

A atividade em questão, apesar de ter como objetivo a prática da língua em uso, quase não dá voz ao aluno, pois não se trata de uma atividade **criativa** de produção. Após preencher as lacunas, o autor pede que o aluno leia o diálogo em voz alta com um outro colega. A língua em uso no cotidiano, conforme o título da atividade sugere (*Everyday English*) não é uma oportunidade de voz na utilização da língua, mas apenas a contextualização de uma atividade **mecânica** de preencher as lacunas; na verdade, uma atividade de múltipla escolha, pois o aluno tem opções dentre as quais deve fazer escolhas. A segunda parte da atividade, em que o aluno deve repetir o diálogo com um colega, é supostamente uma oportunidade de **personalização**; no entanto, também não dá voz ao aluno, no sentido bakhtiniano, pois tudo o que o aluno precisa fazer é reproduzir em voz alta um diálogo já previamente estipulado pelo autor. Além disso, esta atividade é sempre a última da unidade, ou seja, é o Rema da unidade (cf. seção 7.3), o que aponta para a menor importância a ela atribuída pelo autor.

É importante ressaltar aqui que, segundo os procedimentos metodológicos dos livros analisados, os autores propõem oportunidades de personalização do conteúdo estudado em todas as lições. Através da personalização, os autores dão aos alunos oportunidades reais de mostrar suas vozes e construir identidades de projeto. No entanto, é preciso problematizar a forma como essa personalização é proposta. Em algumas atividades, como mostra o Exemplo 37, abaixo, o aluno deve simplesmente reproduzir o conteúdo ensinado mecanicamente; apesar de haver personalização, pois o aluno fala de si próprio, não há oportunidade de manifestação de voz, já que as instruções das atividades pré-determinam os conteúdos a serem usados, mesmo quando se referem a possíveis parentes dos alunos.

Speak up				
1. Interview 3 friends. Ask: <i>What's your mom?</i> or <i>What's your friend?</i>				
2. Record the information in your notebook.				
Classmate	Mom	Dad	Family member	Friend
<i>Fernando</i>	<i>Teacher</i>	<i>No job / mechanic</i>	<i>Tio Carlos / no job</i>	

Exemplo 37: Atividade de personalização, *Great!1*, unidade 3

Outras atividades não exigem do aluno que expresse opiniões e pontos-de-vista, apenas que responda a perguntas pré-determinadas ou faça escolhas dentre opções dadas em um universo limitado. É o caso do Exemplo 38, abaixo, em que, após completar as lacunas de um diálogo em um restaurante, o aluno deve encenar uma situação, supostamente real, parecida; no entanto, as escolhas que deve fazer são restritas ao cardápio oferecido na atividade, que pode conter escolhas que o aluno jamais faria em uma situação real. Mais uma vez, não fica caracterizada a oportunidade de manifestação de voz para o aluno.

Buying a coffee

Listen. Complete the phrases.

Waiter: Can I help you?
 Mark: What would you like?
 Allie: A cappuccino, please.
 Waiter: _____ or large?
 Allie: Large, please.
 Mark: And can I have an espresso, please?
 Waiter: To have here or to _____?
 Mark: To have here.
 Waiter: _____ else?
 Allie: No, thanks.
 Mark: A brownie for me, please.
 Waiter: Ok.
 Mark: How much is that?
 Waiter: Together or _____?
 Mark: Together.
 Waiter: That's _____, please.
 Mark: Sorry, how much?
 Waiter: _____. Thank you.

In threes, use the menu to roleplay the dialogue.

Café Expresso		
	regular	large
Filter coffee	1.50	1.70
Espresso	1.65	2.85
Cappuccino	1.95	2.95
Chocolate chip cookies	1.50	
Brownies	1.85	

Exemplo 38: Atividade Practical English, *New English File Elementary*, file 3

O produto final de tais atividades deve ser o mesmo, independentemente de terem sido feitas pelo aluno A, B ou C, pois, conforme já mencionado, o universo de opções é limitado pelos livros. Os livros didáticos oferecem uma gama de opções dentre as quais o aluno pode fazer escolhas, mas não necessariamente as opções oferecidas correspondem àquelas que o aluno faria caso lhe tivesse sido dada voz. Nessas atividades, apenas marcas identitárias superficiais aparecem, tais como nome, idade, sexo, preferências etc. Ao aluno não são dadas oportunidades de manifestar sua voz e exercer identidades livremente.

Poder-se-ia alegar que tal procedimento é válido em livros iniciantes, pois alunos desse nível possuem um vocabulário ainda bem limitado, parecendo razoável aceitar, por hora, tais marcas identitárias superficiais como oportunidades de personalização apropriadas para este nível. No entanto, o mesmo ocorre nos livros intermediários, o que parece apontar para a real tendência das séries em seu todo. Além disso, como mostra a série *Great!*, o aluno iniciante não precisa ser tratado de forma inferiorizada por possuir menor conhecimento lingüístico; é preciso reconhecer e valorizar seu saber acumulado, suas experiências lingüísticas anteriores em outras línguas e seu conhecimento de mundo, como sugerem os PCNs (cf. capítulo 4, seção 4.4).

O autor também exerce seu poder (cf. seção 7.2) de tirar a voz do aluno ao propor certas atividades, consideradas atividades de personalização pelos autores, que, por serem descontextualizadas, não dão voz ao aluno. Nestas atividades (cf. Exemplo 39, a seguir), o autor impõe o que deve ser dito pelo aluno. O produto destas atividades, portanto, independe de seus participantes, que não têm escolha a não ser obedecer aos comandos do autor.

Roleplay fortune telling				
<p>A Look at the ten cards. Secretly, number the cards in a different order. B Choose five numbers. A Predict B's future using those cards. Then change roles.</p> <p><i>I'm going to tell you about your future. You're going to be famous. Maybe you're going to be on TV...</i></p>				
Be famous	Get a new job	Get married	Be lucky	Get a lot of money
Fall in love	Have a surprise	Move house	Travel	Meet somebody new

Exemplo 39: Atividade *Speaking*, *New English File Elementary*, lição 7D

Mesmo que a atividade não seja completamente descontextualizada (cf. Exemplo 35, p. 189), o fato dos livros serem, em sua maioria, escritos para o mercado internacional, visando um maior mercado consumidor (cf. capítulo 5, seção 5.4) implica um desconhecimento do autor em relação aos contextos situacionais em que será utilizado. Mesmo que haja mercados projetados para leitores projetados, o possível número de contextos situacionais em que um mesmo livro didático produzido para o mercado internacional pode ser utilizado é praticamente infinito. Talvez à exceção das atividades que dialogam com o aluno (cf. Exemplo 16, p. 169), as demais atividades não abrem espaço para o contexto situacional em que são utilizadas.

7.2.4 O poder nas *relações*

As relações de poder presentes em qualquer evento discursivo (cf. capítulo 3, seção 3.1.1) estão também presentes nos livros didáticos e integram a metafunção interpessoal da linguagem (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004). O autor, detentor do saber ensinado em seu livro, tem, supostamente, poder e autoridade (cf. capítulo 5, seção 5.2.1) de decidir como conduzir a aprendizagem do aluno rumo a uma maior eficiência.

Contudo, tal exercício de poder, além de pretensioso, pois não se pode prescrever uma prática discursiva descontextualizada de seu *campo* e das *relações* (cf. capítulo 3, seção 3.2), não está em consonância com uma visão sócio-construcionista de aprendizagem; o autor aproveita essa situação de poder para tentar impor ao aluno identidades legitimadoras (cf. capítulo 2, seção 2.2), muitas vezes etnocêntricas. As relações de poder provenientes dos livros didáticos não são sócio-constitutivas (Fairclough, 1992), a não ser silenciosamente. O autor tenta impor um poder como regime de verdade (Foucault, 1979), tentando negar ao aluno a oportunidade de voz para contestar esse poder. O discurso do livro didático é naturalizado como incontestável (cf. capítulo 5, seção 5.2.1).

A escolha do modo imperativo nos enunciados das atividades é a evidência mais forte de exercício de poder por parte do autor. Ao utilizá-lo, o autor se dirige ao aluno de forma incisiva, pois o modo imperativo é o grau mais forte de se expressar uma obrigação (Halliday & Matthiessen, 2004) e está presente na maior parte das atividades. Mesmo que a ordem por ele expressa não seja a de uma instrução mecânica (*complete*), mas de uma atividade cognitiva (*discuss*), seu tom autoritário permanece. Este tom só desaparece quando o autor dialoga com o aluno, através de perguntas, por exemplo (*what's your opinion?*), que possuem um caráter dinâmico, chamando o interlocutor a agir no mundo (cf. Exemplo 27).

Cabe aqui comentar também o papel do professor como mediador do livro didático. Professores que seguem fielmente o livro didático acabam adotando, até mesmo de forma inconsciente, a proposta do autor. Esta atitude passiva pode deixá-los sem voz própria no processo de ensino e aprendizagem.

Idealmente, em uma situação de ensino e aprendizagem, o aluno deve ter voz para construir suas identidades sociais naquele contexto. No entanto, como

mostrou a análise das atividades, os livros não dão muita voz aos alunos. É aqui que entra a importância da formação profissional do professor com uma reflexão crítica sobre seu trabalho: o professor precisa saber dar voz ao aluno, mesmo que o livro didático não a dê (cf. capítulo 5, seção 5.2.1).

No momento em que o livro ratifica o espaço dado à voz do autor, existe uma excelente oportunidade para os professores mostrarem sua voz. Em uma escala de poder, a voz do autor viria em primeiro lugar, seguida da voz do professor, o mediador do livro didático e aquele que conduz a aula (Kramsch, 1988). A voz do aluno é a última nesta escala, precisando do consentimento do autor do livro didático e do professor para se manifestar. Se o professor percebe que a voz do autor está excessivamente preponderante, cabe a ele inserir também sua própria voz naquele contexto. Da mesma forma, ao perceber que as atividades tiram a liberdade do aluno de mostrar sua voz, seu papel é adaptar tais atividades de forma que o aluno possa efetivamente personalizá-las.

Qualquer material didático pode ser abordado a partir de vários ângulos, servindo ao bom professor como material ilustrativo para sublinhar um erro, um problema estético, um conteúdo ideológico. O uso de seu instrumento – o livro didático – depende, pois, da habilidade e do nível de formação do professor. O ponto nevrálgico do livro didático na escola é, portanto, o professor (Freitag et al., 1997, p. 132).

Um mesmo livro não poderia dar conta da multiplicidade de possíveis contextos situacionais e culturais em que pode ser utilizado. Cabe ao professor, conhecedor desses contextos, adaptar o livro didático aos seus alunos. Essa questão da adaptação ao invés da adoção (Celce-Murcia, 1991) é ainda mais importante em cursos livres de ensino de inglês, em que, na maioria das vezes, o professor não tem direito à voz na escolha do material. Trata-se de uma decisão institucional que o professor deve acatar. Por outro lado, esse professor que não tem voz na escolha do livro tem voz na sua utilização. A forma como esse livro é utilizado em sala de aula é decisão do professor, que pode adequá-lo aos contextos situacionais e culturais de seus alunos.

Para isso, entretanto, é preciso que o professor seja mais do que um mero instrutor; é preciso que ele seja um profissional reflexivo (Perrenoud, 2002), um intelectual transformador (Giroux, 1997), consciente de seu papel como educador de formar cidadãos. Mas isso requer boa formação profissional e reciclagem

permanente, o que nem sempre é fácil no contexto brasileiro, dadas as poucas perspectivas da carreira docente. Por falta de tempo e estímulo, com a necessidade de dar muitas aulas para conseguir uma renda razoável, esse professor não lê, não critica e não reflete. Além disso, as universidades deveriam ter a função de pesquisar mais o livro didático, para que cada vez mais pesquisas atingissem cada vez mais professores e apontassem e tornassem os professores conscientes dos problemas e contradições do livro didático (Freitag et al., 1997).

7.2.5

A construção de identidades nos livros didáticos

A partir dos resultados da análise da representação que os livros didáticos fazem do mundo e do espaço dado ao aluno para que manifeste sua voz, é possível discutir como estes livros didáticos contribuem para a construção de identidades dos alunos. A representação do mundo e a inserção do aluno neste mundo é o primeiro fator determinante de quais identidades serão construídas por estes alunos, que podem se reconhecer ou não como parte deste mundo, se têm lugar ou não neste mundo. Além disso, precisam de voz para construir suas identidades, caso contrário são oprimidos pelas identidades legitimadoras impostas pelos livros.

A análise da representação que os livros didáticos fazem do mundo mostrou que, conforme sintetizado no Quadro 7.1 (cf. página 171), eles podem representar o mundo real ou uma “Disneylândia pedagógica”, um mundo irreal, idealizado e sem conflitos. Os livros que representam o mundo desta última forma não contribuem para a construção de identidades de projeto, pois expõem o aluno a discursos idealizados que podem levá-lo a reprimir certas identidades que construiriam no mundo real.

Em relação aos contextos culturais, os livros analisados tendem a reproduzir um mundo essencialmente americano e europeu. Este panorama contribui para o reforço da crença do senso comum de que os Estados Unidos e a Europa (Ocidental) são os motores do mundo (cf. capítulo 2, seção 2.4), e pode levar os alunos a buscarem maior identificação com estes lugares do que com suas próprias origens e experiências. Ao não se sentirem parte do mundo representado, seja este mundo americano, europeu e americano ou descontextualizado, estes alunos podem tentar negar suas identidades, sufocar identidades de projeto (cf.

capítulo 2, seção 2.2) que destoem do mundo apresentado pelos livros e tentar reconstruí-las na intenção de adaptarem-se a este mundo, até mesmo aceitando eventuais identidades legitimadoras (cf. capítulo 2, seção 2.2).

Dos livros analisados, aqueles que, através da sua visão de mundo, contribuem para o aluno poder construir e expressar identidades de projeto são aqueles que mostram o mundo real e globalizado. *Great!1*, *Great!4* e *Interlink 6* retratam este mundo, ou seja, o mundo no qual o aluno efetivamente vive, onde há lugar para a pluralidade e as diferenças. Ao estudar inglês com o apoio destes livros, o aluno não se sente tão sufocado pelos mundos americano e europeu, representados nos demais livros. Ao retratar um mundo mais globalizado, estes livros dão maiores oportunidades para que os alunos exerçam suas identidades livremente, uma vez que são inseridos no mundo ao qual realmente pertencem.

Além da visão de mundo, as atividades também propiciam oportunidades de construção de identidades. Ao dar voz ao aluno, as atividades propiciam que este construa identidades através delas; ao silenciá-lo, impõe-lhe identidades. A análise mostrou que as atividades são recorrentes ao longo de cada livro, ou seja, o autor escolhe um determinado padrão de atividades e o repete exaustivamente. Esta uniformização das atividades aponta para uma tentativa de homogeneização dos alunos. Ao propor sempre as mesmas atividades, o autor espera que todos os usuários do livro se comportem da mesma forma. Analogamente, sua repetição exaustiva tenta impor aos alunos sua adequação às atividades.

Como mostrou a análise, os livros silenciam os alunos até mesmo nas atividades de produção oral e escrita, que esperam do aluno não mais do que a prática e repetição de modelos. Ao exigir a reprodução de comportamentos, os livros impõem aos alunos a construção de identidades legitimadoras – as que estão presentes no livro e que devem ser simplesmente reproduzidas. Não há muito espaço para a contestação, para a discussão, o que permitiria a construção de identidades de projeto. Os livros que abrem maior espaço para o aluno são os da série *Headway*, que interrompem o ensino a qualquer momento, em qualquer atividade, pedindo que o aluno manifeste sua voz (cf. Exemplos 23 a 26, p. 179 e 180); não há necessidade de um momento especial, separado do ensino, para que o aluno se manifeste. A todo instante podem ser criadas oportunidades de aprendizagem (Allwright, 1996) e de voz.

O exercício de poder do autor também pode contribuir para a imposição de

identidades legitimadoras. Atividades essencialistas, que pressupõem a distinção entre o que é certo e o que é errado, contribuem para a imposição de identidades legitimadoras, ao naturalizar certas questões que poderiam ser problematizadas, como mostram os Exemplos 40 e 41, a seguir.

WORD POWER Personalities

Decide which words are positive and which are negative. Write P or N next to each word.

Sociable
Intolerant
Modest
Temperamental
Egotistical
Easygoing
Stingy
Unreliable
Supportive

Exemplo 40: Atividade de *Interchange 3*, unidade 1

No Exemplo 40, acima, o autor adota uma visão essencialista das identidades sociais e polariza características da personalidade dos indivíduos como sendo essencialmente positivas ou negativas, independentemente de seus contextos de produção. A atividade, que poderia propor uma discussão acerca deste aspecto não essencialista das identidades, faz justamente o contrário, pois não propõe uma discussão e induz à idéia de que há uma resposta certa. Identidades legitimadoras, que ditam o que é certo, são perpetuadas, e possíveis identidades de projeto, que questionem a negatividade de certas características da personalidade humana, são geralmente silenciadas nestes livros.

O mesmo ocorre no Exemplo 41, a seguir, em que o autor pede que os alunos cheguem a um acordo em relação às duas características mais importantes em um pai, amigo ou parceiro. Embora a discussão seja importante para a construção de identidades, a atividade sugere que os alunos cheguem a um consenso. Esta chegada a um consenso parece sugerir que é preciso convencer o outro e a si próprio daquilo que é realmente certo. No entanto, na vida real não há uma única opção que possa ser considerada *certa* e que sirva a qualquer participante em qualquer situação. Somente nos livros, onde não há conflitos e onde as identidades não são tratadas como fragmentadas, contraditórias e fluidas, isto pode acontecer.

DISCUSSION *Ideal people*

Take turns describing your “ideal people”. Try to agree on the two most important qualities for a parent, a friend, and a partner.

Exemplo 41: Atividade de *Interchange 3*, unidade 1

Os livros que abrem maior espaço para a construção de identidades dos alunos são aqueles que, além de representarem o mundo real e globalizado, propõem discussões em que o aluno tem oportunidade de manifestar sua voz. Na verdade, todos os livros analisados, em algum momento, apresentam ambos os traços; entretanto, estes traços não dominam, simultaneamente, o discurso de nenhum deles. Desta forma, por não encontrarem um equilíbrio entre estas oportunidades, estes livros didáticos acabam dificultando a construção de identidades ao negar aos alunos oportunidades de serem eles mesmos durante o processo de ensino e aprendizagem.

7.3**Perspectiva de ensino e aprendizagem através da organização dos livros didáticos**

Para estudar como os livros didáticos analisados organizam seu conteúdo, foram utilizadas as categorias de Tema e Rema (Halliday, 1994; Halliday & Hasan, 1989), relacionadas à metafunção textual da linguagem. Segundo Halliday (1985, 1994), a organização da mensagem apresenta duas funções básicas: Tema, o ponto de partida da mensagem, e Rema, o desdobramento desta mensagem. Nos livros didáticos analisados, três níveis de tematização foram identificados, o que permitiu a identificação dos Remas das lições, das unidades e do livro como um todo.

A análise dos livros didáticos do *corpus* mostra que estes tematizam, de forma marcada (cf. capítulo 3, seção 3.2), a gramática. Este fato demonstra a crença apresentada através destes livros na vinculação da aprendizagem de língua estrangeira ao ensino de gramática. Três das seis séries analisadas, *New Headway English Course*, *American Headway* e *English File*, deixam isso bem claro logo no começo de suas unidades e lições. Próximo aos seus títulos são destacados os tópicos gramaticais e lexicais (não integrados em uma léxico-gramática) a serem trabalhados (cf. Anexo, Figuras A8 e A9), o que evidencia que, para os autores destes livros, estes são os objetivos principais estabelecidos, em uma determinada

lição ou unidade do livro, para a aprendizagem do idioma.

Interlink, *Interchange* e *Great!*, por sua vez, tematizam aspectos gramaticais colocando-os em quadros, que destacam sua importância dentro da lição ou unidade (cf. Anexo, Figura A7.) usando uma semiótica específica para isso: uma moldura. Forçosamente, o restante da lição ou unidade assume a posição de Rema (Halliday, 1994) em relação à gramática. *Interlink* tematiza *boxes*, ou caixas, sobre pronúncia (*pronunciation box*) e gramática (*focus box*). Enquanto a *focus box* traz explicações de aspectos gramaticais, a *pronunciation box* chama a atenção para a pronúncia de itens tratados na lição, sejam eles léxico-gramaticais ou de qualquer natureza. Seu destaque lhes dá a posição privilegiada de Tema, fazendo com que todo o restante da lição seja Rema dessas “caixas”. O Tema é, então, a parte formal da língua, e todo o resto da lição ou unidade (Rema) é elaborado com base nesse aspecto formal. Além disso, há uma outra caixa, *Tip*, que dá dicas gerais, seja em relação à ortografia, diferenças entre inglês britânico e americano, usos da língua no dia-a-dia etc. Mais uma vez, percebe-se o excesso de preocupação com a forma. Esta preocupação é expressa pela tematização, ou seja, colocando-se como ponto de partida para o ensino e aprendizagem, por exemplo, a ortografia, com detalhes alheios aos objetivos comunicativos, como a apresentação das diferenças de grafia entre inglês britânico e americano, quase que desprezíveis em um momento em que essas duas modalidades se perdem em meio a um inglês internacional e globalizado.

Da mesma forma, *Interchange* e *Great!*, ao trazerem a gramática como Tema em caixas, parecem sinalizar para a teoria de aprendizagem que subjaz a estes livros, pois destacam as informações para as quais os autores decidiram dar maior relevância. Pode-se inferir que, para os autores, a acuidade formal é o mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, dada a constante tematização de gramática (e pronúncia), que parece ser o cerne do ensino da língua estrangeira, enquanto todo o resto da lição ocupa a posição de Rema. Isso pode ser facilmente confirmado pelo aluno que estuda na véspera da prova: esse aluno provavelmente estudará apenas as *boxes*, que são representadas como a parte mais importante das lições. Pode-se dizer que a função de tais caixas de informações no discurso é tornarem-se o ponto de partida para a aprendizagem (Tema), enquanto o restante da lição a reforça (Rema). As caixas de informações, o aspecto formal da língua, é priorizado em detrimento de oportunidades para o

aluno mostrar sua voz e construir identidades; a teoria torna-se mais importante que a prática.

No caso de *Interlink*, os livros apresentam, ao seu final, em posição de Rema em relação ao livro, exercícios formais correspondentes à cada lição, e, encartados na sua segunda contra-capas, cartões com explicações gramaticais mais detalhadas. Essa organização parece indicar que a massificação de exercícios é complementar à aprendizagem, e não seu foco principal, assim como explicações gramaticais mais longas. Trata-se de escolhas compatíveis com os pressupostos da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras (Brown, 2001), que prioriza oportunidades de uso da língua em contextos reais, e que faz parte da proposta metodológica do livro (Garcia et al., s.d.). Entretanto, é importante lembrar que este mesmo livro parece dar grande importância à gramática no decorrer das lições.

Em *Interchange*, onde todas as unidades trabalham as quatro habilidades lingüísticas e o léxico é apresentado sempre em função de objetivos gramaticais, a apresentação do conteúdo gramatical, além de destacada em caixas coloridas no livro, é também reproduzida oralmente no CD. Importante salientar também que, nesses livros, o último exercício de cada unidade é sempre a única atividade de leitura da unidade. Essa posição de Rema leva a supor a menor importância atribuída pelo autor a esse tipo de atividade. Ao minimizar a exposição do aluno a textos, o autor demonstra sua crença de que a leitura de textos na língua ensinada não é um de seus principais objetivos; este aluno não está, portanto, sendo incentivado a se integrar ao mundo globalizado, menosprezando a leitura como fonte de acesso a este e deixando entrever outras crenças quanto a esta questão. Em *Great!*, embora a penúltima seção de cada unidade também seja sempre uma de leitura com textos longos (*Reading development*), essa habilidade não é relegada pelo livro, pois ocorre também em outros momentos da unidade. O fato de *Interchange* posicionar suas atividades de leitura apenas ao final da unidade, como Rema a partir de um Tema gramatical, também contribui para reforçar a crença de que aprender aspectos formais da língua se torna mais importante do que compreendê-la em uso.

Uma característica de *Interchange* que chama a atenção é a abundância de exposição à produção oral. Além das atividades de compreensão auditiva, cada unidade apresenta dois diálogos, reproduzidos também no CD de áudio, que

servem de ponto de partida para a apresentação gramatical. As caixas que destacam a gramática, no entanto, se limitam a reproduzir estruturas gramaticais apresentadas nos diálogos, sem preocupação em explicar seus usos. O enfoque gramatical é diferente dos demais livros; enquanto os demais se preocupam em sistematizar a linguagem, *Interchange* apenas destaca aleatoriamente estruturas gramaticais presentes em diálogos didáticos, considerados pelo autor exemplos escritos de produção oral. Não há qualquer intenção de aprofundar, ou mesmo entender, seu uso. Além disso, tais estruturas são sempre retiradas de exemplos de diálogos didáticos irrealistas (Chiaretti, 1996; Tilio, 2003), enquanto nos demais livros são mostradas em diferentes tipos de textos. A preocupação de *Interchange* em reproduzir estas estruturas no CD de áudio também aponta para uma preocupação com a pronúncia, outro aspecto formal da linguagem.

Ao final dos dois volumes analisados da série *Interchange*²⁴ encontram-se atividades de produção oral, uma seção de *self-study*, com o objetivo de conscientizar o aluno de seu processo de aprendizagem, e um apêndice com o léxico. A conscientização do aluno acerca de sua aprendizagem, fundamental para que o aluno desenvolva autonomia no uso da língua, encontra-se presente apenas em *Interchange* e *Great!*. No entanto, apesar de presentes, estas atividades de *self-study* são relegadas ao segundo plano em *Great!* (Rema da unidade), e ao terceiro plano em *Interchange* (Rema do livro). No caso de *Interchange*, essas atividades se tornam “invisíveis” para o aluno; muitos nem mesmo se dão conta de sua existência; quando não passam despercebidas são ignoradas, pois sua posição no livro denuncia sua pequenez em relação ao restante do material. Por que não integrá-las à unidade? Deixá-las sempre como Rema pode dar uma idéia de algo acessório, enquanto, na verdade, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte do aluno poderia contribuir para uma abordagem compatível com a visão sócio-construcionista de aprendizagem (cf. capítulo 4, seção 4.1).

Pode-se afirmar, portanto, que todos os livros analisados tematizam a gramática. Fica clara a importância que lhe é atribuída pelos autores dos livros didáticos, uma vez que é considerada o objetivo primordial de cada lição ou

²⁴ Em todas as séries analisadas, há uma regularidade na organização dos livros de uma mesma série, apesar dos níveis diferentes.

unidade, dada a ênfase e a proporção que ela assume em cada uma. Dentro das lições e unidades, além das ilustrações e títulos, que ocupam naturalmente posições temáticas, a gramática é o elemento que é tematizado de forma recorrente. Tal constatação destoa de uma visão interacional de aprendizagem como construção de conhecimento (cf. capítulo 4, seção 4.1) e perpetua a idéia do livro didático como um depositário do saber (cf. capítulo 5, seção 5.2.1), representado pela gramática.

A gramática é também o ponto de partida das unidades em *New Headway English Course* e *American Headway*. Os livros da série começam com uma pequena seção (*Starter* nos livros iniciantes e *Test your grammar* nos livros intermediários) que tem como objetivo apresentar os tópicos gramaticais a serem abordados na unidade e ativar o conhecimento prévio do aluno em relação a eles (cf. Anexo, Figuras A8 e A9). Após esta introdução, há, nesta ordem, uma ou duas seções com apresentação de algum ponto gramatical, uma seção de prática, com atividades essencialmente formais, do ponto que acabou de ser apresentado, duas ou três seções abordando habilidades lingüísticas e léxico, mas não necessariamente todos na mesma unidade – e uma última seção (*Everyday English*) abordando algum aspecto pragmático do uso da língua.

É importante realçar que, nestes livros, os contextos situacionais e de cultura apresentados e os tópicos abordados nas unidades existem em função da gramática que se pretende ensinar. A apresentação de aspectos gramaticais assume, assim, a função de Tema, e o restante da unidade a de Rema. O uso da língua na seção *Everyday English* não é tematizado; trata-se de Rema da apresentação de aspectos gramaticais.

O componente pragmático dos livros da série *English File* também é trabalhado separadamente, em uma seção final, e não de forma integrada ao restante da unidade – ou seja, integrado ao componente léxico-gramatical. Ao final de cada unidade, há uma lição intitulada *Practical English*, no livro elementar, e *International English*, no livro intermediário, que enfocam o uso da língua em contextos cotidianos. Dentro de uma perspectiva funcionalista e sócio-discursiva, que norteia esse trabalho, não há sentido em se trabalhar a gramática e o léxico – a léxico-gramática, em termos hallidianos – independentemente de seu objetivo pragmático. Entretanto, é o que esses livros estão fazendo.

Isto também ocorre nas séries *New Headway English Course*, *American*

Headway e *English File*, com relação à produção escrita. *New English File Elementary* traz a prática de produção escrita ao final de cada unidade, ou seja, na posição de Rema da unidade. Em *English File Intermediate* e nos livros de nível intermediário das séries *Headway*, entretanto, só é dado espaço para a produção escrita no final do livro – ou seja, como Rema do livro, colocando-a em terceiro plano. A produção escrita é, portanto, praticamente considerada parte acessória do ensino de inglês no nível intermediário, quando deveria ser ao contrário, já que nesse nível já é esperado do aluno maior comando sobre a língua.

Esta escolha parece indicar que preparar o aluno para redigir na língua-alvo não é um dos principais objetivos estabelecidos pelos autores desses livros para a aprendizagem do idioma. Mais do que a leitura, que representa uma oportunidade de inserção no mundo globalizado, a redação é uma forma de participação e ação nesse mundo. Trata-se de deixar o aluno longe do acesso à produção de conhecimento em língua estrangeira, que pode se dar através da escrita. A aprendizagem é entendida, por esses livros, como a aquisição de regras gramaticais, e não como a capacitação do aprendiz em se expressar na nova língua. Isso se torna mais grave no caso do ensino de inglês, o idioma da pós-modernidade globalizada (cf. capítulo 2, seção 2.6). Esse aprendiz não está sendo preparado para ser inserido, por exemplo, na comunidade internacional de produção científica (cf. capítulo 2, seção 2.4), onde a escrita em inglês é elemento fundamental.

Levando-se em consideração a sistematização proposta por Kachru (1985), em que a comunidade mundial de usuários da língua inglesa é formada por falantes do idioma como primeira língua (*inner circle*), segunda língua (*outer circle*) ou língua estrangeira (*expanding circle*), estes livros didáticos para o ensino de inglês destinam-se aos usuários de inglês inseridos no círculo externo e no círculo em expansão. Portanto, sua função é, ou deveria ser, de inclusão, possibilitando o acesso e a inserção daqueles que não utilizam o inglês como primeira língua ao mundo globalizado. Nesse sentido, esses livros precisam reconhecer as diferenças e as diversidades culturais presentes nas duas esferas mais externas, que compreendem a maioria dos usuários da língua inglesa, e não tentar simplesmente reproduzir uma variante supostamente pura do idioma falada pelos falantes da esfera mais interna, uma minoria dentre todos os que utilizam a língua em todo o mundo. O ensino de inglês que Tematiza primordialmente a

gramática e separa o componente pragmático (incluindo a produção escrita) do componente formal contribui para a não-inclusão desses aprendizes na comunidade mundial de usuários da língua inglesa, pois sua função no mundo globalizado se perde se for ensinada apenas como um conjunto de estruturas.

Mais um exemplo de como os livros separam o componente pragmático do léxico-gramatical é a seção *What can you do?*, em *New English File Elementary*. Esta seção aparece em posição de Rema na unidade, ao final desta, como que acessória às lições que formam a unidade. Além de desmembrar estes dois componentes que, dentro da perspectiva aqui adotada – a sistêmico-funcional – são indissociáveis, a colocação deste material na posição de Rema traz ainda outra séria implicação.

Não seria surpresa encontrar professores que ignorem o Rema do livro – e até mesmo os Remas das unidades. As lições *Practical English*, *What can you do?*, *International English* e *Everyday English*, das séries *English File* e *Headway*, por exemplo, trazem propostas que possibilitam o uso da língua em situações reais supostamente cotidianas que permitem aos aprendizes “fazer coisas” (cf. Halliday & Hasan, 1989) com os conhecimentos formais adquiridos na unidade. A colocação dessas seções em função de Rema parece indicar que o uso real da língua não é valorizado ou considerado importante para a vida dos alunos. O mesmo pode ser dito da necessidade de levar o aluno a “fazer coisas” com o que é ensinado. Não deveriam tais seções estar integradas aos objetivos principais das unidades? Mais ainda: sob uma perspectiva funcionalista, que, infelizmente, não parece ser a dos livros analisados, as seções que visam o uso da língua deveriam ser o objetivo principal das unidades, com o componente léxico-gramatical sendo apenas um recurso para se alcançar esse objetivo.

Devido à sua posição de Rema nas unidades, ou seja, no seu final, estas seções são certamente desprezadas pela maioria dos professores. A falta de tempo para se cumprir os programas, com inúmeras atividades rápidas (multiplicidade e fragmentação são algumas das características da pós-modernidade – cf. capítulo 2), faz com que os professores geralmente cortem, mesmo que às vezes sem intenção, aquilo que fica para o final. Se os autores optaram por colocar esse tipo de material no final do livro ou da unidade, isto sinaliza a importância que lhe está sendo dada. Na verdade, são os autores os primeiros a dar menor importância a este material, o que aponta para uma visão de aprendizagem que separa a parte

formal do estudo da língua de suas aplicações práticas.

Também em posição de Rema, mas agora em relação ao livro como um todo, estão seções como: atividades comunicativas, transcrições de áudio, vocabulário, verbos irregulares e fonemas. À exceção das listas de verbos irregulares e fonemas, que são disponibilizadas para consulta, e das transcrições dos exercícios de compreensão oral, que vêm normalmente no final do livro, pois seu objetivo é que o aluno cheque seu entendimento após ter tentado ouvir uma passagem do CD de áudio ou fita cassete sem ler, será que as seções com atividades comunicativas e vocabulário deveriam estar mesmo no fim do livro? Concordo que as transcrições estejam em posição de Rema, pois não fazem parte da proposta inicial das atividades de áudio, devendo ser utilizadas apenas circunstancialmente. Mas o restante do material que é colocado como Rema do livro é relevante.

O vocabulário novo, por exemplo, não é apresentado no decorrer da lição ou unidade. Isto mostra que o léxico não só é tratado pelos autores de forma independente em relação à gramática (desmembrando o componente léxico-gramatical), como também é visto como independente por si só. O fato de alocar as seções com vocabulário no final do livro aponta para uma possível crença dos autores de que o léxico possa ser estudado independentemente, deslocado do contexto, e a qualquer momento. Trata-se de uma visão tradicional e formal de linguagem, segundo a qual esta é construída partindo-se da morfologia, passando-se pela sintaxe, para só então chegar ao componente semântico, ou seja, o significado. Na visão funcionalista aqui adotada, a construção da linguagem parte da semântica, do significado, sendo a sintaxe e a morfologia etapas mais formais, tratadas subsequente (Moura Neves, 1989).

E quanto à seção responsável por propiciar atividades comunicativas de prática oral? A falta de visibilidade de tais atividades, localizadas no final do livro, pode contribuir para que não sejam enfocadas pelo professor – prática de certa maneira induzida pelo autor. A prática oral pode ser um importante momento, talvez o mais importante, para dar voz aos alunos; ao diminuir seu espaço no processo de ensino e aprendizagem, é negado ao aluno oportunidades de construir identidades.

Por um lado, ao não inserir as atividades de produção oral nas lições, fica claro que o autor prioriza outros tipos de competências no ensino de um idioma.

Algumas destas atividades, as chamadas *information gap activities*, que devem ser feitas por dois ou mais alunos, pressupõem que um aluno não veja a informação do outro, e por isso vários autores optam por seu posicionamento no final do livro. Apesar da justificativa ser válida, traz a implicação de colocar as atividades de prática oral em função de Rema do livro e diminuir sua relevância. Rematizar estas atividades pode acabar contribuindo para sua exclusão durante o ensino em sala de aula, fazendo assim com que o aluno perca a oportunidade de desenvolver a comunicação oral, também necessária para sua inclusão no mundo de produção de conhecimentos (Kachru, 1985).

A possível justificativa para o fato de todos os livros analisados colocarem as mesmas seções (produção oral, produção escrita, léxico, transcrições) no final do livro, em função de Rema, seria a praticidade de se ter todo o material reunido em um mesmo local do livro. Entretanto, os autores deveriam saber que poucos são os alunos que se interessam em estudar o material que se encontra ao final do livro. E se a justificativa é realmente essa, todos os livros poderiam colocar as seções de sistematização de aspectos gramaticais apenas no final do livro. Apesar de alguns livros realmente o fazerem, trata-se apenas de uma repetição, ou de uma expansão, de algo já apresentado e sistematizado em posição temática na lição ou unidade. Nesses casos, a gramática não é apenas o Rema, mas o Tema e o Rema. O que parece estar claro aqui é a prioridade dada pelos autores para gramática e pronúncia, acreditando que todo o resto é complementar a estas. Pela análise desses livros, parece que as atividades de produção oral e escrita, momentos de construir identidades e ter voz que permitem maior inserção ativa do aprendiz na sociedade global (cf. capítulo 2, seção 2.4), são também pouco incentivadas no ensino de inglês.

A proposta de *Great!* parece ser diferente da dos demais livros analisados. A gramática também é tematizada em caixas, denominadas *Look!*, as quais destacam estruturas gramaticais e o léxico (cf. Anexo, Figura A7). Apesar desta tematização poder levar o aluno a acreditar que estes são os aspectos mais importantes da aprendizagem, devido ao destaque dado em relação ao restante do material, as unidades não são organizadas em função de estruturas gramaticais, mas de tópicos.

Cada um dos livros analisados da série *Great!* começa com uma pré-unidade, que tem o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, ou

melhor, o conhecimento assumido pelos autores como necessário para o uso do livro, no nível léxico-gramatical. Todas as unidades regulares começam estabelecendo para o aluno, na sua língua materna, o português, seus objetivos (*Your goals*), de forma que o aluno brasileiro, que é o público-alvo da série, realmente saiba e entenda o que é esperado que ele alcance com o estudo daquela unidade.

Great! e *Interlink* são os únicos livros analisados a darem espaço para o uso de língua materna. O que não chega a surpreender, visto que são os únicos produzidos no Brasil e voltados para o público brasileiro. Os demais, produzidos em países de língua inglesa e voltados para o mercado internacional, não podem fazer uso do recurso de utilizar uma outra língua com o intuito de facilitar o ensino da língua estrangeira, já que seu público-alvo é internacional. Em um grau bastante reduzido, *Interlink* tematiza, também sob a forma de *boxes* (*Interlink box*), comparações e contrastes entre as línguas inglesa (alvo) e portuguesa (materna), acreditando que a língua materna seja mais um subsídio para facilitar a aprendizagem da língua alvo – algo altamente favorável no contexto de ensino de línguas estrangeiras, especialmente em se tratando de um curso de línguas²⁵, o contexto projetado para esse livro. Em *Great!*, o objetivo do uso da língua materna é mais abrangente: além de estabelecer conexões com a língua-alvo, a língua materna também tem a função de conscientizar o aluno quanto ao seu processo de aprendizagem, especialmente na seção *Your goals*, escrita em português, que estabelece para o aluno os objetivos de cada unidade. Deve-se ressaltar que o uso da língua materna é considerado importante em um processo de aprendizagem que entende o discurso dentro de uma visão sócio-construcionista (cf. capítulo 3, seção 3.1), já que as experiências linguísticas com a língua materna podem servir de suporte para novas experiências lingüísticas com outras línguas.

Após o estabelecimento dos objetivos (*Your goals*), em língua materna, no começo de cada unidade de *Great!*, segue-se uma seção inicial (*Starting point*) que tem como objetivo contextualizar o tópico principal da unidade. No livro 1, nível iniciante, essa contextualização é feita na língua materna; já no livro 4, nível intermediário, a contextualização é apresentada em inglês, pois já é esperada

²⁵ Cursos de línguas, pelo menos no Rio de Janeiro, costumam desprezar o uso da língua materna.

maior competência lingüística do aluno.

A contextualização inicial de cada unidade não prioriza o conhecimento prévio gramatical, mas o conhecimento prévio de mundo; o importante é situar o aluno nos assuntos discutidos na unidade. Além disso, os objetivos das unidades são estabelecidos em termos pragmáticos (a língua em uso), e não gramaticais ou lexicais. Embora os demais livros aqui analisados também possuam objetivos pragmáticos, em *Great!* eles são mais integrados à léxico-gramática do que nos demais livros.

As unidades são encerradas com a retomada dos objetivos estabelecidos no seu início, que o aluno supostamente alcançou (*What I know*). Para isso, pede-se que o aluno produza exemplos de cada um dos objetivos estabelecidos supostamente alcançados. Além disso, estes objetivos estão agora estabelecidos na língua-alvo, mesmo no livro 1, já que ele conhece os objetivos estabelecidos no início da unidade, em português. Tal característica, exclusiva de *Great!* dentre os livros analisados, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem. Consciente de seu progresso em determinadas áreas e da sua necessidade de reforço em outras, o aluno se torna responsável por sua própria aprendizagem.

A teoria de aprendizagem que, portanto, norteia os autores dos livros aqui analisados parece ser a de que os aspectos formais são os pilares principais para o ensino de uma língua estrangeira. Todo o restante da aprendizagem funciona como Rema, girando em torno dos Temas principais, especialmente da gramática, e, no caso de *English File* e *Interlink*, a fonologia, outro componente formal da língua. Até mesmo o componente lexical, que não é tratado de forma integrada como léxico-gramática (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), é apresentado como Rema da gramática. Pela organização estrutural de seus livros, pode-se afirmar que, com exceção de *Great!*, os autores não vêem a aprendizagem da língua inglesa como uma forma de agir no mundo, através da qual os alunos poderão ter elementos para se inserirem na sociedade, influenciá-la e até mesmo transformá-la. Os autores, entretanto, vêem a aprendizagem como um conjunto de regras formais descontextualizadas, com importância menor dada aos seus contextos de uso, à leitura, à escrita e à autonomia.

8

Reflexões críticas e considerações finais

O livro didático de língua inglesa apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior das relações de poder. O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de problematização das construções da identidade e da diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro a um só ser; uma relação em que a identidade e a diferença permanecessem irreduzíveis uma à outra e assim fossem vivenciadas (Grigoletto, 2003, p. 360-361).

O presente trabalho investigou o discurso do livro didático para o ensino de inglês como língua estrangeira, visando discutir como estes livros representam o mundo e contextos culturais, em que medida contribuem para a construção de identidades sociais e dão voz aos alunos, e quais as perspectivas de aprendizagem da língua inglesa que enfocam.

Foram analisados doze livros didáticos, de seis séries voltadas ao público a partir de quatorze anos, nos níveis iniciante e intermediário. As séries visam o ensino de inglês americano e britânico, e são produzidas no Brasil, na Inglaterra e nos Estados Unidos, e destinadas aos mercados brasileiro e internacional. Foi constatado que há diferenças na visão de mundo projetada pelos livros de nível iniciante e nível intermediário, o que pode interferir na construção de identidades sociais. Constatou-se ainda que as atividades e a organização do material se mantêm constantes ao longo de uma mesma série, quase não variando entre os livros iniciante e intermediário.

O estudo dos tópicos abordados nos livros mostrou que livros intermediários tendem a representar o mundo real, com sua heterogeneidade, seus problemas e contradições, enquanto livros iniciantes tendem a representar um mundo mais fantasioso, uma “Disneylândia pedagógica” (Freitag et al., 1997), um mundo irreal, uniforme, sem problemas e sem conflitos. Justamente por trazerem à tona tópicos mais globais, os livros intermediários dão ao aprendiz maior direito à

identidade, possibilitando-lhe refletir, discutir e atuar no mundo real, podendo expressar as identidades que exerce neste mundo. Por outro lado, os tópicos mais alienados dos livros iniciantes criam um mundo de faz-de-conta em que não há espaço para questões do mundo real, negando ao aluno oportunidades de exercer suas identidades do mundo real.

Por outro lado, o estudo dos contextos culturais representados nos livros revelou que sete dos doze livros analisados retratam o mundo como basicamente europeu e americano; dois livros retratam o mundo como quase exclusivamente americano; e três livros retratam o mundo globalizado / integrado. É latente nestes livros didáticos a associação do inglês ao Imperialismo econômico dos Estados Unidos e da Europa. Embora o idioma seja atualmente falado em inúmeros países, não só como primeira língua, mas também como segunda língua e língua estrangeira, os livros didáticos analisados acabam contribuindo para perpetuar a idéia de que a Inglaterra e os Estados Unidos têm “direitos” sobre a língua. Trata-se de uma herança do Imperialismo, uma vez que estes países, no mundo contemporâneo, não são os únicos a influírem fortemente na economia mundial. Esta visão de mundo dos livros didáticos é constatada a partir da contextualização cultural que criam e independe do nível em questão; em cinco das seis séries analisadas não há variação entre os níveis iniciante e intermediário.

Constatou-se também, através da análise das atividades propostas, que os livros dão pouco espaço para o aluno manifestar sua voz. As atividades se repetem ao longo de cada livro, sem muitas variações. Não se contempla, portanto, a diversidade. O autor imagina um conjunto limitado de atividades e o aluno tem nestas atividades recorrentes oportunidades restritas de manifestar sua voz. As atividades são sempre as mesmas e as oportunidades, portanto, não são variadas.

Atividades de produção oral e escrita, oportunidades diretas de manifestação da voz, não são, em geral, privilegiadas pelos livros. Apesar de todos os livros apresentarem atividades de produção oral, estas tendem a se resumir à atividades de prática oral, sem real espaço para a manifestação de vozes. O controle sobre as atividades personalizadas, em que o aluno teria oportunidades de construir suas identidades sociais, é bastante rigoroso. Na maioria das vezes, o aluno não tem liberdade para construir as identidades que queira, apenas as identidades permitidas pelo livro. Mesmo nas atividades ditas comunicativas, o assunto a ser tratado é previamente estabelecido pelo livro, e o aluno só tem espaço para

construir identidades superficiais, como informar fatos pessoais, por exemplo, mas sempre dentro dos limites impostos pelo livro. Em dez dos doze livros há uma seção de atividades de produção oral situada no final do livro, o que demonstra o caráter acessório atribuído a tais atividades.

Algo semelhante ocorre com as atividades de produção escrita. Cinco dos doze livros em questão posicionam as atividades de produção escrita no fim do livro, e um livro as posiciona no final da unidade, após as lições principais. Tal escolha demonstra a pouca preocupação desses autores com a produção escrita como parte integrante da aprendizagem da língua: elas são vistas como acessórias, estão à parte. Dois livros apresentam modelos nos quais o aluno deve se basear, o que pode acabar limitando sua voz. Nos demais livros essas atividades não são destacadas.

A localização das atividades de produção oral e escrita nos livros, além de reprimir a voz do aluno, contribui para o entendimento que o autor tem da visão de aprendizagem de uma língua estrangeira. O estudo da organização do material didático demonstrou que, à exceção de uma série, que tematiza tópicos, todos os livros do *corpus* têm como Tema, ou seja, como ponto de partida do ensino, a gramática. No entanto, mesmo a série que tematiza tópicos atribui à gramática um forte papel na aprendizagem do idioma.

Em qualquer prática social, certos discursos são mais influentes que outros, tornando-se discursos dominantes que marginalizam outros discursos. É preciso saber discernir as relações de poder que afetam o discurso, revelando suas ideologias. Entretanto, não basta entender como o discurso estrutura as ordens do discurso, é preciso também mostrar o que realmente acontece quando o leitor interage com o texto, pois a construção de significados só se concretiza na interação entre texto e leitor. O autor do texto pode tentar esboçar uma reação projetada do seu leitor, mas os significados só surgem, de fato, na interação.

Um livro didático pode manter o controle, o poder, através da estrutura do texto – por exemplo, o controle sobre as atividades propostas, o espaço para atividades personalizadas (em que o aluno tem oportunidades de construir suas identidades sociais) etc. Muitas vezes, mesmo em atividades que se propõem a ser personalizadas, o aluno só tem espaço para informar fatos pessoais; o assunto a

ser tratado já foi estabelecido pelos livros²⁶.

Idealmente, um livro didático deveria ser intertextual e interdiscursivo, oferecendo oportunidades para que o aluno obtivesse informações de diferentes fontes²⁷ e contextos durante seu processo de aprendizagem. O grau de dialogismo ou monologismo do livro também deve ser considerado, apontando para intertextos e interdiscursos e seus efeitos no texto e na construção de identidades dos alunos.

O problema social que é foco desta pesquisa refere-se ao espaço reservado para a cultura e para a construção de identidades sociais no discurso destes livros. Como os livros tratam questões culturais? Que culturas estão sendo trabalhadas? Existe espaço para a cultura do aprendiz? Existe espaço para que o aluno mostre sua voz e construa livremente suas identidades sociais, ou estas identidades são, de certa forma, impostas por estes livros?

A visão de mundo destes livros, nem sempre real, os contextos culturais representados, normalmente tendenciosos, e a pouca voz dada aos alunos em atividades repetitivas e que, geralmente, não exigem reflexão, fazem com que os livros reproduzam identidades legitimadoras e neguem aos alunos a possibilidade de construção de identidades de projeto. Torna-se mais difícil assumir identidades de projeto quando o mundo representado é irreal, desconhecido, do qual não se faz parte e no qual não se tem direito à voz.

Como oito dos doze livros analisados visam um mercado internacional bem abrangente, surge um novo problema: é difícil contemplar as culturas do aprendiz se o público-alvo daquele material é um mercado potencial global. A tendência é o etnocentrismo, em que o autor super-valoriza sua própria cultura, ou uma pluralidade superficial, uma folclorização, fazendo menção a aspectos culturais de diversas culturas na expectativa de agradar a todos os usuários do livro, em qualquer parte do mundo. Como não é possível dar conta de um número infinito de culturas, a tendência é que o autor se atenha a estereótipos, contribuindo cada vez mais para a difusão destes. É interessante observar que mesmo os livros brasileiros, apesar de trazerem mais referências contextuais brasileiras do que os

²⁶ Um questionamento pode ser levantado aqui acerca dessa estruturação dos livros didáticos: pode-se considerar essa estruturação exercício de poder e controle, ou será ela parte do objetivo do livro (um meio para se chegar a um determinado fim)? Embora concorde com a segunda parte, não descarto totalmente a primeira. Tudo depende da forma como o professor utiliza o livro didático; entretanto, o objetivo aqui não é analisar o livro em uso, mas a forma como é estruturado.

²⁷ É importante problematizar que muitos livros didáticos não trazem indicações de fontes.

demais livros, tendem a reproduzir a mesma pluralidade superficial, folclorização e propagação de estereótipos em relação às demais culturas.

Um outro ponto que colabora para a ausência da abordagem cultural relativa ao aprendiz em livros didáticos é o preconceito que existe, no Brasil, na adoção de livros nacionais. Além da idéia dominante no senso comum brasileiro de que tudo o que é importado é melhor do que aquilo que é nacional, existe a noção de que autores estrangeiros possuem maior autoridade e legitimidade para falarem sobre uma língua estrangeira; afinal, estão falando de seu idioma nativo, enquanto que um brasileiro, por mais competente que seja na língua estrangeira, não é um falante nativo do idioma, não tendo, portanto, tanta autoridade quanto o nativo para ensinar o assunto²⁸.

Além destas questões, é preciso considerar alguns obstáculos que podem surgir dentro da própria prática de utilização do livro didático, a saber: a voz da instituição, a forma como é utilizado pelo professor e sua aceitação ou rejeição pelos alunos. Apesar destas questões não terem sido foco desta pesquisa, são parte da realidade de quem trabalha com livros didáticos.

Este trabalho limitou-se a analisar o discurso do livro didático enquanto documento pedagógico, não havendo enfocado as vozes de todos os participantes deste discurso. Não se pode analisar a forma como os livros didáticos tratam questões culturais e identitárias sem contextualizar o meio social e o momento sócio-histórico em que esses livros são produzidos, comercializados e utilizados. O principal comprometimento do autor de um livro didático é com a editora; o autor é regulado pela editora, pois esta só publica aquilo que é de seu interesse. Em termos bakhtinianos, a voz do autor fica comprometida pela voz da editora. Mesmo que o autor tenha consciência da importância da abordagem de questões culturais e identitárias no material didático, sua produção é regulada pelos interesses da editora, inserida no modelo capitalista. A editora, por sua vez, é comprometida com as vendas. Nenhuma editora publica algo que não venda. O fator comercial é, portanto, o mais importante para a editora, e não questões sociais ou culturais.

²⁸ Há, entretanto, visões diferentes desta, que acreditam que o não-nativo seja um melhor instrutor de língua estrangeira do que o próprio nativo falante do idioma (Kramsch, 1993; Oliveira, 2000), pois enquanto o segundo aprendeu a língua em um ambiente natural e pode confiar no seu conhecimento intuitivo, o primeiro precisou realmente estudar de forma sistemática para aprender e estar capacitado a ensinar.

Complementando a questão comercial, existe o problema mercadológico. Para que o livro seja mais lucrativo para a editora, é interessante que este livro vise o mercado global. O custo de produção do livro é invariável, mas a receita proveniente de suas vendas pode ser maior ou menor, dependendo do seu mercado consumidor.

A pesquisa também se limitou a analisar o discurso dos livros didáticos *per se*, enquanto textos. Embora contextualizados sócio-histórica e pedagogicamente, os livros não foram analisados em uso, por professores e alunos, em uma sala de aula. As conclusões aqui alcançadas refletem exclusivamente a análise dos conteúdos dos livros tal como foram concebidos por seus autores. Acredito, no entanto, que as considerações desta análise também possam contribuir, mesmo que indiretamente, para promover a reflexão durante a utilização do material didático.

Devido ao volume de informações em um livro, optei pelo estudo dos tópicos, dos contextos culturais, das atividades propostas e da organização do material. Pesquisas complementares poderão ser desenvolvidas enfocando outros aspectos dos livros didáticos, tais como a intertextualidade, as escolhas lexicais, a multimodalidade, os tópicos propostos para a prática de produção oral e escrita, outras vozes envolvidas no seu discurso, ou tantos outros que ainda carecem de pesquisa.

A presente pesquisa contribui para a área de Estudos da Linguagem por estudar o livro didático de inglês sob uma perspectiva sócio-discursiva, sócio-cultural e sócio-semiótica, utilizando pressupostos sistêmico-funcionais. Apesar de haver muitos trabalhos de boa qualidade, grande parte das publicações sobre o livro didático de inglês não são pesquisas, mas manuais preocupados em fornecer diretrizes para a escolha de um “bom” livro didático para adoção. As receitas dadas por estes manuais costumam misturar critérios de diferentes naturezas, tais como proposta metodológica, *layout*, preço etc. aparentemente, tais manuais demonstram alguma preocupação com os tópicos abordados, salientando que os livros didáticos devem tratar da diversidade cultural e do respeito à diferença. No entanto, entendem por diversidade cultural menção a diferentes países e por respeito à diferença a presença de mulheres e negros em suas ilustrações e / ou personagens. Outras publicações interessadas no livro didático, não necessariamente o de inglês, parecem demonstrar maior preocupação com a

propagação de ideologias, no sentido marxista da palavra.

A leitura deste trabalho contribuirá também para a conscientização e reflexão de todos os professores de língua estrangeira acerca do papel do livro didático. Muitos professores não se dão conta dos inúmeros jogos discursivos e das inúmeras identidades sociais que estão em questão durante o processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, é preciso despertar no professor a consciência de sua verdadeira função como educador visando a melhor formação dos alunos – não apenas sua formação pedagógica, mas também sua formação social. Vários elementos no processo de ensino e aprendizagem participam dessa formação social, inclusive o livro didático. A presença do livro didático é tão forte que o professor, muitas vezes, não se dá conta do papel social que esse livro desempenha. Na maioria das vezes, esse papel é desempenhado à revelia do professor, ou seja, o professor não tem consciência de como o livro que usa interfere na formação social do aluno. No entanto, após um processo de conscientização profissional do professor, esse mesmo livro pode se tornar, nas mãos do mesmo professor, um poderoso instrumento para a conscientização social dos alunos.

Conseqüentemente, esta pesquisa traz resultados que contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de professores que utilizem livros didáticos, levando-os a refletir sobre estas questões. Também contribui para o melhor conhecimento lingüístico-discursivo do livro didático enquanto um documento textual de grande importância no discurso pedagógico.

A partir dos resultados aqui obtidos, espero despertar em professores e pesquisadores o interesse em dar continuidade ao desenvolvimento de pesquisa nesta área, uma vez que ainda há necessidade de muita pesquisa que reflita sobre o discurso do livro didático.

Referências bibliográficas

ABBUD, S. Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras. **Revista interfaces**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p. 45-56, out. 1998.

ABBUD, S. **The issue of culture in EFL lessons in Brazil: an ethnographic investigation**. University of London: PhD thesis, 1995.

ALLWRIGHT, D. Social and pedagogic pressures in the language classroom: the role of socialisation. In: COLEMAN, H. (Ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 209-228.

ALPTEKIN, C.; ALPTEKIN, M. The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (Eds.). **Currents of Change in English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 21-27.

ALTHUSSER, L. [1976]. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ANDERSON, B. **Imagined communities**. London: Verso, 1983.

BAHKTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.

BAHKTIN, M. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAHKTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

BALANDIER, G. La notion de “situation” coloniale. In: **Sociologie actuelle de l’Afrique noire**. Paris: PUF, 1955. p. 3-38.

BARTH, F. Lês gruops ethniques et leurs frontières. In: POUTIGNAT, S. F. **Théories de l’ethnicité**, Paris: PUF, p. 203-249, 1969.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 85-105.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999a.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 11-71.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. [1966]. **A construção social da realidade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Pedagogy and the shaping of consciousness**. London, New York: Continuum, 1999. p. 246-261.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BONAZZI, M.; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BOURDIEU, P. [1982]. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, P. L'identité et la représentation. **Actes de recherche em sciences sociales**, n. 35, p. 63-72, 1980.

BRADLEY, H. **Fractured identities**. Cambridge: Polity Press, 1996.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, vol. 21(1), p. 71-96, jan./jul. 1996.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. New York: Longman, 2001.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BURR, V. **An introduction to social constructionism**. London: Routledge, 1995.

BUTT, D. et al. **Using functional grammar**: an explorer's guide. Sydney: Macquarie University, 1995.

CALHOUN, C. Multiculturalismo e nacionalismo, ou por que sentir-se em casa não substitui o espaço público. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 200-228.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-25, 1980.

CAPPELLO, H. M. Efeitos da globalização econômica sobre a identidade e o caráter das sociedades complexas. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 115-145.

CARMAGNANI, A. M. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 45-55.

CARMAGNANI, A. M. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 127-133.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 2. ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1991.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHIARETTI, A. P. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes; Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 123-136.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, H. Communities, commonalities and communication. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 324-355.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLIFFORD, J. **The predicament of culture**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1998.

COLEMAN, H. Autonomy and ideology in the English language classroom. In: COLEMAN, H. (ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-15.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argo, Unicamp, 2003.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. Apresentação. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 11-14.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 17-26.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999c. p. 33-43.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 105-124.

CORACINI, M. J. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999e. p. 143-151.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995a. p. 67-74.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.
- CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.
- DAMATTA, R. Globalização e identidade nacional: considerações a partir da experiência brasileira. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 168-181.
- DAVIES, F. The language of textbooks. Revised contribution to **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. [s.l.], mimeo, 1992.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEBYSER, F. La mort du manuel et le decline de l'illusion méthodologique. In: BOUCHA, A. A. (Org.). **La pédagogie du F.L.E.** Paris: Hachette, 1978. p. 58-66.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURANTI, A. The audience as co-author: an introduction. **Text**, Amsterdam, n. 6 (3), p. 239-247, 1986.
- FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001. p. 229-266.
- FAIRCLOUGH, N. Technologicalisation of discourse. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds.). **Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996. p. 71-83.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FAUCONNIER, G. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language**. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- FLEURY, R. S. Livro didático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 35 (82), p. 174-177, abr./jun. 1961.
- FOUCAULT, M. [1979]. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. [1975]. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. [1969]. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRIES, P. Theme and New in Written English. In: MILLER, T. (Ed.). **Functional approaches to written text: classroom applications**. Washington, D.C.: United States Information Agency, 1997. p. 231-243.

FRIES, P. Patterns of information in initial position in English. In: FRIES, P.; GREGORY, M. (Eds.). **Discourse in society: systemic functional perspectives**. Meaning and choices in language: studies for Michael Halliday. Norwood, New Jersey: Ablex, 1995. p. 47-66.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1999.

FRIDMAN, M. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GARCEZ, P. M. Point-making styles in cross-cultural business negotiation: a microethnographic study. **English for specific purposes**, Ann Arbor, 12, p. 103-120, 1993.

GARCIA, V. **Projeto Learning Factory: past, present & future**. Rio de Janeiro, mimeo, 2003.

GARCIA, V.; CHAVES, C.; SILI, R. **Materials development project**. Rio de Janeiro, mimeo, [2002?].

GEE, J. **An introduction to discourse analysis**. London, New York: Routledge, 1999.

GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: MAYBIN, J. (Org.). **Language and literacy in social practice: a reader**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 168-192.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GIDDENS, A. Risco, confiança, reflexividade. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997a. p. 219-234.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997b. p. 73-133.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1990.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. London: Lawrence & Wishart, 1971.

GRANT, N. **Making the most of your textbook**. London: Longman, 1987.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argo, Unicamp, 2003. p. 351-362.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 67-77.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 79-91.

GUMPERZ, J. Introduction to part IV. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 359-373.

GUMPERZ, J. The linguistic and cultural relativity of inference. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 374-406.

GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. Introduction: linguistic relativity re-examined. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 1-18.

GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. Introduction to part I. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 21-36.

GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. Introduction to part III. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996c. p. 225-231.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**, volume 1: reason and the rationalization of society. London: Heinemann, 1984.

HALL, S. [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HANKS, W. Language form and communicative practices. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 232-270.

HASAN, R. Ways of saying: ways of meaning. In: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (Eds.). **Ways of saying: ways of meaning**. London: Cassell, 1996. p. 191-242.

HASAN, R. The conception of context in text. In: FRIES, P.; GREGORY, M. (Eds.). **Discourse in society: systemic functional perspectives**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1995. p. 183-283.

HAVILAND, J. Projections, transpositions and relativity. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 271-323.

HELLER, M. The role of language in the formation of ethnic identity. In: PHINNEY, J.; ROTHERAM, M. (Eds.) **Children's ethnic socialization**. Newbury Park, CA: Sage, 1987. p. 180-200.

HILL, J. Language, culture and world view. In: NEWMeyer, F. (Ed.). **Linguistics: the Cambridge survey**. Volume IV: Language: the sociocultural context. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 14-37.

HORKHEIMER, M. [1937]. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-154.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. London: Pearson Education, 2000. p. 105-131.

JAMESON, F. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

JOHNS, A. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Eds.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KERN, R. **Communication, literacy and language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KUHN, T. The function of dogma in scientific research. In: CROMBIE, A. C. (Ed.). **Scientific change**. London: Heinemann, 1963. p. 347-369.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

KRAMSCH, C. Teaching along the cultural faultline. In: LANGE, D.; PAIGE, R. M. (Eds.). **Culture as the core: perspectives on culture in second language learning**. Connecticut: IAP, 2003. p. 19-35.

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

KRAMSCH, C.; CAIN, A.; MURPHY-LEJEUNE, E. Why Should Language Teachers Teach Culture? **Language, culture and curriculum**. Clevedon, 9 (1), p. 99-107, 1996.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

KRESS, G. Representational resources and the production of subjectivity: questions for the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural society. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds.). **Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996. p. 15-31.

KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold: Routledge, 2001.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

KRISTEVA, J. [MOI, T. (Ed.)]. **The Kristeva reader**. Oxford: Blackwell, 1986.

KUMARAVADIVELU, B. Applied linguistics in the global age: a postmodern / postcolonial perspective. São Paulo: PUC/SP, 13 de outubro de 2004. Conferência apresentada no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.

LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2000.

LECKIE-TERRY, H. [BIRCH, D. (Ed.)]. **Language & context: a functional theory of register**. London, New York: Pinter, 1995.

LEE, P. **The Whorf theory complex: a critical reconstruction**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996.

LEVINSON, S. Relativity in spatial conception and description. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 177-202.

LÉVI-STRAUSS, C. Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1950. p. IX-LII.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCY, J. The scope of linguistic relativity: an analysis and review of empirical research. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 37-69.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, C.; CASTELL, S.; LUKE, A. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook**. London: The Falmer Press, 1989. p. 245-260.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. Introdução. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. VII-XXIII.

MARTIN, J. R. Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (Ed.). **Researching language in schools and communities: functional linguistics perspectives**. London and Washington: Cassell, 2000. p. 275-302.

MATTHIESSEN, C. Interpreting the textual metafunction. In: MARTIN, D.; RAVELLI, L. (Eds.). **Advances in Systemic Linguistics: recent theory and practice**. London: Pinter, 1992. p. 37-81.

MCCARTHY, M. **An introduction to applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

McDERMOTT, R. The acquisition of a child by a learning disability. In: LAVE, J.; CHAIKLIN, S. (Eds.) **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 269-305.

MERCER, K. Welcome to the jungle: identity and diversity in postmodern politics. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 43-71.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Stories through which we are woven: constructing masculinity in the language classroom. Tokyo, mimeo, 1999. Trabalho apresentado no XII World Congress of Applied Linguistics.

MOITA LOPES, L. P. Discourses of identity in an L1 reading classroom: the construction of difference. Jyvaskyla, Finlândia, mimeo, 1996. Mimeo. Trabalho apresentado no XI Congresso Internacional de Lingüística Aplicada.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

MOURA NEVES, M. H. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MYERS, G. Textbooks and the sociology of scientific knowledge. **English for Specific Purposes**, Ann Arbor, vol. 11, n. 1, p. 3-17, 1992.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. London: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

OCHS, E. Linguistic resources for socializing humanity. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 407-437.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, L. P. Explicação do contexto em textos de alunos brasileiros e americanos. **Palavra**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 112-125, 2002.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas Pedagógicas do Educador e Identidade Cultural dos Aprendizes. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, vol. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

OLIVEIRA, L. P. **Variação intercultural na escrita: contrastes multidimensionais em inglês e português**. São Paulo: PUC/SP, Tese de Doutorado, 1997.

OLSON, D. On the Language and Authority of Textbooks. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook**. London: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

- PÊCHEUX, M. **Language, semantics and ideology**. London: Macmillan, 1982.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argo, Unicamp, 2003. p. 363-385.
- PIAGET, J. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. (Eds.). **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.
- PRADO JR., B. O relativismo como contraponto. In: CÍCERO, A.; SALOMÃO, W. (Orgs.). **O relativismo enquanto visão de mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- RAJAGOPALAN, K. O discurso da Lingüística Aplicada e a construção da identidade do pesquisador. São Paulo: PUC/SP, 11 de outubro de 2004. Conferência apresentada no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.
- RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitás FFLCH/USP, 2001. p. 79-90.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- RITZER, G. **The macdonaldization of society**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1995.
- ROBERTS, C. et al. **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- ROBERTSON, R. Valores e globalização: comunitarismo e globalidade. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 76-102.
- ROBERTSON, R. **Globalization: social theory and global culture**. London: Sage, 1992.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAPIR, E. The status of linguistics as a science. **Language**, Wadsington, DC, n. 5, p. 207-214, 1929.

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. **Intercultural communication**. Oxford: Blackwell, 1995.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOARES, L. E. Globalização como deslocamento de relações intraculturais. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 379-409. p. 379-409.

SOARES, M. Diversidade lingüística e pensamento. In: MORTIMER, E.; SMOLKA, A. L. (Eds.) **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 51-62.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 57-64.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999c. p. 93-103.

SOUZA, D. M. Ideal de escrita e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 135-141.

SOUZA, D. M. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999e. p. 153-158.

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995a. p. 113-117.

SOUZA, D. M. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995b. p. 119-122.

SWALES, J. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

TERDIMAN, R. **Discourse/counter-discourse: the theory and practice of symbolic resistance in nineteenth-century France**. Ithaca: Cornell University Press, 1985.

TILIO, R. O estudo de interrupções nas conversas em livros didáticos de inglês: a questão da autenticidade. **Pesquisas em discurso pedagógico**. Rio de Janeiro, vol. 2 (2), p. 91-101, 2003.

TYLER, W. Pedagogic identities and educational reform in the 1990s: the cultural dynamics of national curricula. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes**. London, New York: Continuum, 1999. p. 262-289.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.

van DIJK, T. A. Discourse, power and access. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds.). **Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996. p. 84-104.

van LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds.). **Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

VELHO, O. Globalização: objeto, perspectiva, horizonte. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 103-111.

VYGOTSKY, L. S. [1978]. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATSON, J. **The double helix: a personal account of the discovery of the structure of DNA**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1968.

WEBER, R. **Basic content analysis**. Beverly Hills: Sage, 1985.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. London: Blackwell, 1997.

WEEKS, J. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 88-100.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991.

WILLIAMS, D. Developing criteria for textbook evaluation. **ELT Journal**, Oxford, vol. 37, n. 3, p. 251-255, 1983.

WOODWARD, K. Concepts of identity and difference. In: WOODWARD, K. (Ed.). **Identity and difference**. London: Sage, 1997. p. 1-61.

YAKHONTOVA, T. Textbooks, contexts and learners. **English for Specific Purposes**, Ann Arbor, vol. 20, p. 397-415, 2001.

Livros analisados

CHAVES, C.; STRANKS, J.; SILI, R. **Interlink 1**. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2002.

HOLDEN, S.; CARDOSO, R. L. **Great! 1**. São Paulo: Macmillan, 2002.

HOLDEN, S.; CARDOSO, R. L. **Great! 4**. São Paulo: Macmillan, 2002.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **New English File Elementary**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. **English File Intermediate**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

RICHARDS, J. **Interchange Intro**. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange 3**. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SOARS, J.; SOARS, L. **New Headway Intermediate**. New edition. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SOARS, J.; SOARS, L. **New Headway English Course Beginner**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway Starter**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway 3**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

STRANKS, J.; LEWIS-JONES, P.; SILI, R. **Interlink 6**. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2002.

APÊNDICE

Lições e unidades dos livros analisados

Quadro A1
Títulos e tópicos nas unidades de *Great!1*

<i>Great!1</i>	
Pre-unit: English today	
Tópicos	- a língua inglesa no mundo atual e sua importância - diferentes línguas; diferentes países; diferentes povos
Configuração tópica	A importância da língua inglesa no mundo atual e sua influência em diferentes países e povos
Unidade 1: English and me	
Tópicos	- perguntar e fornecer dados pessoais - apresentações - a camada de ozônio e as mudanças climáticas - inglês como língua da comunicação internacional - países e nacionalidades
Configuração tópica	O inglês é a língua da comunicação internacional, sendo importante saber utilizá-lo a nível local – perguntar e fornecer dados pessoais, cumprimentar – e a nível global – discussão de questões mais sérias, como as mudanças climáticas decorrentes do buraco na camada de ozônio
Unidade 2: Observations	
Tópicos	- descrição de características físicas pessoais - manifestações artísticas como expressão cultural - comunicação não-verbal
Configuração tópica	Manifestações artísticas como expressão cultural, incluindo a comunicação não-verbal, presente nas artes plásticas
Unidade 3: People	
Tópicos	- organização social e familiar - profissões - relações familiares e de amizade - envio de mensagens - futebol
Configuração tópica	Refletir sobre diferentes formas de organização familiar e social, bem como ocupações e atividades básicas a elas relacionadas
Unidade 4: Places	
Tópicos	- descrição de lugares e posições - formas de agrupamento humano
Configuração tópica	Diferentes formas de agrupamento humano e lugares em que o homem vive

Quadro A2
Títulos e tópicos nas unidades de *Great!4*

<i>Great!4</i>	
Review unit: Facts of life	
Tópicos	- pedidos de informações sobre rotinas, planos para o futuro, previsões e fatos passados - apresentação de características pessoais
Configuração tópica	Falar sobre passado, presente e futuro, reconhecendo as influências de uns sobre os outros
Unidade 1: Making decisions	
Tópicos	- decisões, opiniões, sugestões e ofertas - relações entre decisões presentes e conseqüências futuras
Configuração tópica	A expressão de diferentes opiniões e as causas e conseqüências nas tomadas de decisões
Unidade 2: Differences are interesting	
Tópicos	- histórias de vida e experiências individuais - mudanças - a memória cultural - diferenças culturais - direcionamento pessoal - exílio; brasileiros no exterior e estrangeiros no Brasil
Configuração tópica	Memória cultural; histórias de vida e experiências individuais como fatores geradores de mudanças individuais e sociais
Unidade 3: Making a better world	
Tópicos	- melhorar o mundo - decisões e ações - desenvolvimento pessoal; benefícios que invenções podem trazer à sociedade - experiências de vida - vícios
Configuração tópica	O papel das pesquisas e invenções no desenvolvimento da sociedade
Unidade 4: You are the starting point	
Tópicos	- diferentes povos, diferentes línguas e diferentes culturas - diferenças culturais - aids - educação; o inglês como língua da comunicação internacional
Configuração tópica	Um cidadão autônomo deve ser capaz de planejar seu próprio futuro, entendendo a diversidade cultural e reconhecendo o papel do inglês como língua da comunicação internacional

Quadro A3
Temas transversais em *Great!1* e *Great!4*

	<i>Great!1</i>	<i>Great!4</i>
Pre-unit / Review unit	A internacionalidade da língua inglesa	—
Unidade 1	Meio ambiente	Saúde; trabalho e consumo; pluralidade cultural
Unidade 2	Pluralidade cultural	Pluralidade cultural; ética
Unidade 3	Pluralidade cultural; trabalho e consumo	Saúde (álcool, drogas); sociedade (vícios, consumismo); trabalho e consumo; política (exílio)
Unidade 4	Pluralidade cultural; trabalho e consumo	Saúde e orientação sexual (aids); ética

Quadro A4
Interdisciplinaridade em *Great!1* e *Great!4*

	<i>Great!1</i>	<i>Great!4</i>
Pre-unit / Review unit	—	História; geografia
Unidade 1	Ciências	Português; história; geografia
Unidade 2	Artes	Música; história
Unidade 3	Geografia	Ciências; história
Unidade 4	História; geografia	História; filosofia

Quadro A5
Títulos e tópicos nas lições de *Interlink 1*

<i>Interlink 1</i>		
<i>Lição</i>	<i>Título</i>	<i>Tópico(s)</i>
A1	Nice to meet you!	apresentações
A2	I'm fine, thanks.	apresentações
A3	What's this in English?	- apresentações - objetos
A4	Are you from Brazil?	países e nacionalidades
A5	Where's he from?	nacionalidades
A6	What do you do?	- estado civil - profissões
A7	In Madrid on Wednesday.	roteiro de férias no exterior
A8	Is that the Sales Department?	telefonemas
A9	How old are you?	idade
A10	You have a nice family.	família
B1	Meet your perfect partner.	agência de encontros
B2	Where do you work?	- lugar onde mora e trabalha - o que faz no fim de semana
B3	He doesn't like football.	imagem que os estrangeiros têm dos brasileiros
B4	Does he like you? Yes, he does!	bate-papo na internet
B5	Classical music? I'm sorry, I hate it.	- música - filmes
B6	Look at the time!	aeroporto
B7	What time do you get up?	rotina diária
B8	He always plays football.	rotina
B9	Have a nice trip!	turismo na Inglaterra
B10	What do you need now?	objetos
C1	It's really important!	dar opinião
C2	Ron's family and friends.	relações familiares e de trabalho
C3	Can I borrow your pen?	um homem convidando uma mulher para sair
C4	When's your birthday?	shopping center
C5	I hardly ever go dancing.	atividades preferidas
C6	Talk, talk, talk	entrevista de emprego
C7	Would you like breakfast?	Hotel
C8	How much is it?	Compras
C9	Were you at home yesterday?	
C10	Would you like to go there?	um homem convidando uma mulher para sair

Quadro A6
Títulos e tópicos nas lições de *Interlink 6*

<i>Interlink 6</i>		
<i>Lição</i>	<i>Título</i>	<i>Tópico(s)</i>
A1	Live and learn	aprendizagem de línguas
A2	The perfect crime?	
A3	Do what you ought to do	Determinação
A4	Do it yourself	Livros
A5	Get used to it!	determinação e força de vontade
A6	Story time	
A7	Never enough time!	gerenciamento de tempo
A8	Good news!	manchetes de jornal
A9	SOS Amazon	proteção da Amazônia
A10	A bit of a problem	hospedar amigos do amigo
B1	All the same?	Questionamento de estereótipos
B2	Fifteen minutes apart	Gêmeos
B3	It's hard to choose	- preferências materiais - automóveis
B4	Art in the foreground	- arte - vultos culturais
B5	Ready to read	Leitura
B6	Take a break	férias no exterior
B7	Hope you can make it!	convites para diferentes festas
B8	Making it to the top	beber traz sucesso para a carreira
B9	Still friends?	duas amigas de escola se reencontram depois de anos e são falsas uma com a outra
B10	No regrets!	- arrependimentos - aprender com os erros
C1	The Brazilian X-Files	fenômenos sobrenaturais
C2	Don't be so critical!	reclamações e críticas
C3	Fiction meets reality	programas de TV (especialmente novelas brasileiras)
C4	Lucky Seven!	sorte e dinheiro
C5	Good friends, false friends	Amizade
C6	Never again!	férias frustradas
C7	Fair play?	pequenas trapaças e enganações.
C8	How did it go?	entrevista de emprego
C9	Thinking back	- relembrar histórias passada - arrependimentos
C10	Personally speaking!	passar tempo com amigos ou em família

Quadro A7
Títulos e tópicos nas lições de *New English File Elementary*

<i>New English File Elementary</i>		
<i>Lição</i>	<i>Título</i>	Tópico
1A	Nice to meet you	- saudações - apresentações
1B	I'm not English, I'm Scottish	países e nacionalidades
1C	His name, her name	estudar inglês no exterior
1D	Turn off your mobiles!	objetos
Practical English	On a plane	diálogo com aeromoça
Writing	Completing a form	estudar inglês no exterior
2A	Cappuccino and chips	um inglês típico
2B	When Natasha meets Darren...	encontros pela internet
2C	An artist and a musician	profissões
2D	Relatively famous	família
Practical English	At a hotel	check in em hotel
Writing	An informal e-mail / letter	escrever para um <i>penfriend</i>
3A	Pretty woman	questionário sobre os EUA
3B	Wake up, get out of bed...	a rotina diária associada ao estresse
3C	The island with a secret	vida sem estresse para um grupo em ilha no Japão
3D	On the last Wednesday in August	festivais em diferentes países: Espanha, Itália, Tailândia
Practical English	In a coffee shop	fazer um pedido
Writing	A magazine article	o dia do ano favorito
4A	I can't dance	ser famoso
4B	Shopping – men love it!	Fazer compras
4C	Fatal attraction?	filmes famosos – todos americanos!
4D	Are you still mine?	música
Practical English	In a clothes shop	diálogo ao comprar roupas
Writing	Describing a friend	descrever um amigo
5A	Who were they?	- presidentes americanos - estátuas famosas pelo mundo: Joana D'Arc (Paris), Lord Nelson (Londres), Chopin (Varsóvia), Garibaldi (Roma) - o britânico mais importante de todos os tempos: Churchill
5B	Sydney, here we come!	Duas cidades chamadas Sydney (Austrália e Canadá)
5C	Girls' night out	mulheres saindo à noite (Rio, Beijing, Moscou)
5D	Murder in a country house	história de mistério (um livro)
Practical English	In a gift shop	fazer compras em diferentes lojas
Writing	A holiday report	suas últimas férias
6A	A house with a history	- alugar uma casa (6 quartos no 1o andar, biblioteca, 4 banheiros...) - pinturas
6B	A night in a haunted hotel	um hotel assombrado
6C	Neighbours from hell	relacionamento com vizinhos
6D	When a man is tired of London...	turismo em Londres
Practical English	In the street	perguntar direções na rua
Writing	A postcard	cartão postal de Praga

7A	What does your food say about you?	ir ao supermercado comprar comida
7B	How much water do we really need?	- seus hábitos em relação a beber água - fatos e mitos sobre a água
7C	Changing holidays	viagens de férias
7D	It's written in the cards	ler a sorte nas cartas
Practical English	At a restaurant	chegar a um restaurante e pedir a comida
Writing	Instructions	como fazer um sanduíche
8A	The True False Show	programa de TV de perguntas e respostas
8B	The highest city in the world	características extremas de cidades do mundo
8C	Would you like to drive a Ferrari?	dar presentes (exóticos e caros)
8D	They dress well but drive badly	estereótipos relacionados à cidades: dirigir, vida social, comida, pessoas, segurança, roupas
Practical English	Going home	deixar um hotel
Writing	Making a reservation	escolher um hotel e fazer uma reserva
9A	Before we met	ciúme (texto com mulher ciumenta que não quer viajar com o namorado) para lugares em que ele esteve com a ex
9B	I've read the book, I've seen the film	- experiências no cinema: chorar, dormir, beijar, comprar a trilha, ver um filme várias vezes... - o livro do filme

Quadro A8
Títulos e tópicos nas lições de *English File Intermediate*

<i>English File Intermediate</i>		
<i>Lição</i>	<i>Título</i>	<i>Tópico</i>
Introdução	Introduction	
1A	How we met	amizade
1B	Caring and sharing?	dividir apartamento
1C	Good relations	relações familiares
International English	Hello and goodbye	estudar em outro país
Configuração tópica (file 1): laços de amizade e de família		
2A	The time of your life	melhor hora do dia para cada atividade diária
2B	Food for thought	alimentação saudável
2C	Do we really need to sleep?	o sono
International English	Checking and apologizing	
Configuração tópica (file 2): levando uma vida saudável		
3A	The day that changed my life	- mudanças na vida - história sobre férias
3B	Another brick in the wall	sistema educacional na Coreia do Norte
3C	Still me	- hábitos de leitura - livros
International English	Could you do me a favour?	
Configuração tópica (file 3): momentos da vida		
4A	The good side and the bad side	astrologia
4B	Sacked!	conto: história de um chefe que demitiu o funcionário errado
4C	Living in the material world	- importância do dinheiro - dinheiro e felicidade
International English	Getting what you want	fazer compras em Londres
Configuração tópica (file 4): o papel do dinheiro em nossas vidas		
5A	Race through the rush hour	- o trânsito - a hora do rush
5B	Dream cars and nightmare journeys	- viagens que se tornaram - pesadelos
5C	What drives you mad?	poluição invisível
International English	Finding your way	
Configuração tópica (file 5): a presença dos carros na vida contemporânea		
6A	Set in the Wild West, shot in Spain	cinema
6B	Survival of the fittest	esportes
6C	Let it be	música
International English	Going out	espetáculos na Broadway
Configuração tópica (file 6): entretenimento		
7A	Where am I?	turismo
7B	I love New York!	turismo em Nova Iorque
7C	Traveller's tales	história de um turista enganado por motorista de táxi ao chegar à Inglaterra
International English	Any complaints?	dicas para viagens
Configuração tópica (file 7): viagens		
8A	The true story of the Titanic	a história do Titanic
8B	Looking back	

Quadro A9
Títulos e tópicos nas unidades de *Interchange Intro*

<i>Interchange Intro</i>		
<i>Unidade</i>	<i>Título</i>	<i>Tópico(s)</i>
Unit 1	It's nice to meet you	
Unit 2	What's this?	
Unit 3	Where are you from?	
Unit 4	I'm not wearing boots!	
Unit 5	What are you doing?	fazer amigos pela internet
Unit 6	My sister works downtown	- meios de transporte nos Estados Unidos - rotina diária/semanal
Unit 7	Does it have a view?	duas casas exóticas: uma no Texas outra no Arizona
Unit 8	What do you do?	
Unit 9	Broccoli is good for you	- a pirâmide alimentar - café da manhã EUA, Japão e México - o que as pessoas comem no 1º dia do ano para dar sorte em diferentes países
Unit 10	I can't ice-skate very well	- esportes populares nos EUA e no Canadá - 4 tipos de corridas que só acontecem nos EUA (unique)
Unit 11	What are you going to do?	datas especiais nos EUA
Unit 12	What's the matter?	- doenças - dicas para cuidar melhor da saúde - remédios americanos
Unit 13	You can't miss it	- atrações turísticas populares (em diferentes países) - 5th Avenue
Unit 14	Did you have fun?	
Unit 15	Where were you born?	- Ricky Martin
Unit 16	Can she call you later?	- atividades populares nos EUA (ir ao cinema, a um show, a um parque de diversões, a um evento esportivo, a um evento de arte) - opções de entretenimento aos sábados em Miami

Quadro A10
Títulos e tópicos nas unidades de *Interchange 3*

<i>Interchange 3</i>	
Unidade 1: That's what friends are for	
Tópicos	- estatísticas sobre relacionamentos amorosos nos EUA - personalidade - pessoas ideais - amizade
Configuração tópica	Diferentes tipos de relacionamentos e as pessoas ideais para cada personalidade
Unidade 2: Career moves	
Tópicos	- carreira - profissões de acordo com personalidade - trabalho de férias
Configuração tópica	Carreira e trabalho temporário
Unidade 3: Could you do me a favor?	
Tópicos	- favores (pedir, aceitar, recusar) - favores que as pessoas não gostam de fazer
Configuração tópica	
Unidade 4: What a story!	
Tópicos	notícias
Configuração tópica	
Unidade 5: Crossing cultures	
Tópicos	- morar em outro país - costumes em diferentes países - comparar aspectos culturais EUA e seu país
Configuração tópica	Interculturalidade: diferenças culturais entre países, (em relação aos Estados Unidos)
Unidade 6: What's wrong with it?	
Tópicos	reclamações
Configuração tópica	
Unidade 7: The world we live in	
Tópicos	- lixo - poluição - desperdício - problemas diversos que afligem o mundo
Configuração tópica	Problemas do mundo moderno
Unidade 8: Lifelong learning	
Tópicos	- educação superior - formas de aprendizagem
Configuração tópica	A importância da educação e as diferentes formas de se aprender

Unidade 9: At your service	
Tópicos	- serviços “pessoais”: reparos, limpeza, aulas particulares, consultoria financeira, cuidar de animais, cortar cabelo... - preocupações de adolescentes - como melhorar a memória
Configuração tópica	
Unidade 10: The past and the future	
Tópicos	- modismos dos anos 50 a 2000 - eventos históricos do século XX - Jimmy Carter, presidente americano - especulações sobre o futuro - a aldeia global
Configuração tópica	O passado e o futuro: a aldeia global tornando o futuro cada vez mais próximo
Unidade 11: Life’s little lessons	
Tópicos	- momentos marcantes na vida de uma pessoa - arrependimentos
Configuração tópica	Os momentos importantes da vida e as tomadas de decisões
Unidade 12: The right stuff	
Tópicos	- marcas bem sucedidas - propaganda - sucesso nos negócios
Configuração tópica	O papel da propaganda e a consciência da marca como determinantes do sucesso nos negócios
Unidade 13: That’s a possibility	
Tópicos	- pequenos hábitos que irritam outras pessoas - explicações para acontecimentos fora do comum
Configuração tópica	
Unidade 14: Behind the scenes	
Tópicos	- o mundo do entretenimento - profissões ligadas à mídia - indústria cinematográfica na Índia (Bombay é chamada de Bollywood)
Configuração tópica	Entretenimento e mídia
Unidade 15: There should be a law!	
Tópicos	- leis e regras - comparação entre leis e regras nos Estados Unidos e em outros países - questões sociais - plágio
Configuração tópica	O papel das leis, regras e convenções sociais na organização social
Unidade 16: Challenges and accomplishments	
Tópicos	- trabalho voluntário: Madre Teresa, Audrey Hepburn e Princesa Diana - planos futuros - jovens promissores (o fundador de um instituto que recebe hispânicos nos EUA, uma ginasta do <i>Cirque de Soleil</i> , uma jogadora de golfe)
Configuração tópica	

Quadro A11
Títulos e tópicos nas unidades de *New Headway English Course Beginner*

<i>New Headway English Course Beginner</i>		
<i>Unidade</i>	<i>Título</i>	<i>Tópico</i>
Unit 1	Hello!	
Unit 2	Your world	
Unit 3	Personal information	
Unit 4	Family and friends	hotel e escola de inglês ao telefone (para praticar como soletrar)
Unit 5	It's my life!	- estudante que trabalha como garçom - uma festa
Unit 6	Every day	- rotina diária: uma estudante, um milionário da informática de 22 anos (trabalha muito, não tem tempo para almoçar – come sanduíche e coca-cola), não sai à noite - trabalha, come pizza à noite e toma vinho; uma artista de 25 anos que tem uma vida calma – seu estúdio é em casa - estilo de vida
Unit 7	Places I like	
Unit 8	Where I live	Sydney, Austrália
Unit 9	Happy birthday!	
Unit 10	We had a good time!	falar sobre o último fim de semana e as últimas férias
Unit 11	We can do it!	coisas que se pode fazer pela <i>internet</i> : comprar carro, casa e férias, ler jornais e revistas de outros países, comprar livros e cds, jogar xadrez com um parceiro de Moscou, conversar com pessoas de qualquer parte do mundo
Unit 12	Thank you very much!	
Unit 13	Here and now	
Unit 14	It's time to go!	planos para as férias (no exterior)

Quadro A12
Títulos e tópicos nas unidades de *American Headway Starter*

<i>American Headway Starter</i>		
<i>Unidade</i>	<i>Título</i>	<i>Tópico</i>
Unit 1	Hi!	
Unit 2	Your world	
Unit 3	Personal information	
Unit 4	Family and friends	hotel e escola de inglês ao telefone (para praticar como soletrar)
Unit 5	It's my life!	- estudante que trabalha como garçom - uma festa
Unit 6	Every day	- rotina diária: uma estudante, um milionário da informática de 22 anos (trabalha muito, não tem tempo para almoçar – come sanduíche e coca-cola), não sai à noite - trabalha, come pizza à noite e toma vinho; uma artista de 25 anos que tem uma vida calma – seu estúdio é em casa - estilo de vida
Unit 7	Places I like	
Unit 8	Where I live	Sydney, Austrália
Unit 9	Happy birthday!	
Unit 10	We had a good time!	falar sobre o último fim de semana e as últimas férias
Unit 11	We can do it!	coisas que se pode fazer pela <i>internet</i> : comprar carro, casa e férias, ler jornais e revistas de outros países, comprar livros e cds, jogar xadrez com um parceiro de Moscou, conversar com pessoas de qualquer parte do mundo
Unit 12	Thank you!	
Unit 13	Here and now	
Unit 14	It's time to go!	planos para as férias (no exterior)

Quadro A13
Títulos e tópicos nas unidades de *New Headway Intermediate*

<i>New Headway Intermediate</i>	
Unidade 1: It's a wonderful world	
Tópicos	- conhecimentos gerais - as maravilhas do mundo contemporâneo
Configuração tópica	O mundo moderno e as maravilhas que a ciência pode proporcionar
Unidade 2: Get happy!	
Tópicos	- felicidade - esporte e lazer - médicos-palhaços
Configuração tópica	Ser feliz: o que é ter uma vida feliz e como viver momentos felizes
Unidade 3: Telling tales	
Tópicos	- uma história folclórica americana - livros e filmes - Picasso - Hemingway
Configuração tópica	A arte de contar histórias e outras formas de expressão artística
Unidade 4: Doing the right thing	
Tópicos	- relação entre pais e adolescentes - planejar uma viagem ao exterior - padrões comportamentais em diferentes países e na casa de outras pessoas
Configuração tópica	Comportamentos adequados, seja em casa com a família ou fora de casa e fora do país
Unidade 5: On the move	
Tópicos	planejar o futuro próximo e férias
Configuração tópica	Planejamentos para o futuro, tanto em relação a planos de vida quanto às férias
Unidade 6: I just love it!	
Tópicos	- estudar no exterior em programas de intercâmbio - Nova Iorque e Londres - a história da pizza
Configuração tópica	O mundo globalizado em que torna-se cada vez mais comum estudantes estudarem no exterior, pessoas conhecerem cidades em outros países e hábitos alimentares serem difundidos mundialmente
Unidade 7: The world of work	
Tópicos	- entrevista de emprego - história de vida - aposentadoria - profissões diferentes – dream jobs (?): rastreador de furacão, trapezista, metalúrgico
Configuração tópica	O mundo do trabalho: da entrevista de emprego à aposentadoria
Unidade 8: Just imagine!	
Tópicos	- mudar-se para outro país - ganhar na loteria e tornar-se um milionário subitamente - caridade
Configuração tópica	As maravilhas que o dinheiro pode fazer: futilidade e utilidade

Unidade 9: Relationships	
Tópicos	- escrever para uma revista contando um problema pessoal - férias - relações familiares - personalidade
Configuração tópica	Relacionamentos familiares e sentimentais
Unidade 10: Obsessions	
Tópicos	- conta de telefone - biografia e carreira - fama - coleções
Configuração tópica	Diferentes tipos de obsessões: falar ao telefone, seguir uma carreira, ser famoso, colecionar
Unidade 11: Tell me about it!	
Tópicos	- visitando uma cidade - Madonna - curiosidades sobre o mundo - memória
Configuração tópica	Curiosidades sobre tópicos esparsos: cidades turísticas, uma celebridade (Madonna), a memória e curiosidades diversas
Unidade 12: Life's great events!	
Tópicos	- casamento - nascimento - morte
Configuração tópica	O ciclo da vida

Quadro A14
Títulos e tópicos nas unidades de *American Headway 3*

<i>American Headway 3</i>	
Unidade 1: It's a wonderful world	
Tópicos	- conhecimentos gerais - as maravilhas do mundo contemporâneo
Configuração tópica	O mundo moderno e as maravilhas que a ciência pode proporcionar
Unidade 2: Happiness	
Tópicos	- felicidade - esporte e lazer - médicos-palhaços
Configuração tópica	Ser feliz: o que é ter uma vida feliz e como viver momentos felizes
Unidade 3: Telling tales	
Tópicos	- uma história folclórica americana - livros e filmes - Picasso - Hemingway
Configuração tópica	A arte de contar histórias e outras formas de expressão artística
Unidade 4: Doing the right thing	
Tópicos	- relação entre pais e adolescentes - planejar uma viagem ao exterior - padrões comportamentais em diferentes países e na casa de outras pessoas
Configuração tópica	Comportamentos adequados, seja em casa com a família ou fora de casa e fora do país
Unidade 5: On the move	
Tópicos	planejar o futuro próximo e férias
Configuração tópica	Planejamentos para o futuro, tanto em relação a planos de vida quanto às férias
Unidade 6: I just love it!	
Tópicos	- estudar no exterior - Nova Iorque e Londres - a história da pizza
Configuração tópica	O mundo globalizado em que torna-se cada vez mais comum estudantes estudarem no exterior, pessoas conhecerem cidades em outros países e hábitos alimentares serem difundidos mundialmente
Unidade 7: The world of work	
Tópicos	- entrevista de emprego - história de vida - aposentadoria - profissões diferentes
Configuração tópica	O mundo do trabalho: da entrevista de emprego à aposentadoria
Unidade 8: Imagine	
Tópicos	- mudar-se para outro país - ganhar na loteria e tornar-se um milionário subitamente - caridade
Configuração tópica	As maravilhas que o dinheiro pode fazer: futilidade e utilidade

Unidade 9: Relationships	
Tópicos	- escrever para uma revista contando um problema pessoal - férias - relações familiares - personalidade
Configuração tópica	Relacionamentos familiares e sentimentais
Unidade 10: Obsessions	
Tópicos	- carteira de motorista - biografia e carreira - fama - coleções
Configuração tópica	Diferentes tipos de obsessões: conseguir a carteira de motorista, seguir uma carreira, ser famoso, colecionar
Unidade 11: Tell me about it!	
Tópicos	- visitando uma cidade - Walt Disney - curiosidades sobre o mundo - memória
Configuração tópica	Curiosidades sobre tópicos esparsos: cidades turísticas, uma celebridade (Walt Disney), a memória e curiosidades diversas
Unidade 12: Life's great events!	
Tópicos	- casamento - nascimento - morte
Configuração tópica	O ciclo da vida

ANEXO

Algumas páginas de alguns livros analisados

4
C

4 MAKING CONVERSATION

if...

Go to **Communication** *What would you do if...?* A p.123, B p.127. Ask and answer questions about imaginary situations.

5 READ BETTER

a Read about three very rich people: an aristocrat who inherited a fortune, a self-made millionaire, and a lottery winner. Before you read, guess who said ...

- 1 "Money alone will not make you any happier, you will just find something else to worry about."
- 2 "If I lost my fortune, the worst thing for me would be that I wouldn't be able to do exactly what I want, but would have to start working for a living."
- 3 "The most important thing that money gives me is security, but on the other hand I sometimes live in fear of losing it all."

b In groups of three, **A** read 'The Aristocrat', **B** read 'The Self-Made Millionaire', and **C** read 'The Lottery Winner'. From memory, tell your partners about your text. Were you right about the sentences in **a**?

c In your groups, find out who:

- 1 has bought a lot of luxurious things. _____
- 2 hasn't been changed by money. _____
- 3 never thinks about money. _____
- 4 seems to have the most relaxing life. _____
- 5 thinks that money doesn't stop you from worrying. _____
- 6 used to save money for things when he/she was a child. _____
- 7 worries about if his/her friends are real friends. _____
- 8 worries about who to give money to. _____
- 9 wouldn't like to work. _____

d Ask in pairs.

- 1 Which of the three people do you think is the happiest? Why?
- 2 Do you know anyone who:
 - has won a lot of money (e.g. on the lottery)?
 - has inherited a lot of money?
 - has made a lot of money from their own business?
 - has married a wealthy person?
- 3 Do you think being rich would make you happy?

CIRIANA CARNEIRO

Rich ... and happy?

THE ARISTOCRAT

THE Marquess of Bath was 18 when he inherited £23 million. Now the 65-year-old aristocrat lives surrounded by young women, and spends his time painting, writing, and generally enjoying himself.

5 'I have never really thought about having money, because I've always had it. But I have never been extravagant, in fact I've been rather mean. For example, I've never bought any Ferraris. I just try to buy what I need. Am I happy? Well, I'm not unhappy. The most important thing money gives you is freedom. If I lost my fortune,

10 the worst thing for me would be that I wouldn't be able to do exactly what I want; but would have to start working for a living. If there was a revolution and I had to choose a job, I suppose I would like to be a long-distance lorry driver. First, because I love travelling, and second because you are your own boss. I suppose I

15 could have a more or less happy existence like that, but the idea of losing everything is not very pleasant.'

THE SELF-MADE MILLIONAIRE

JOHN MADEJSKI is the director of a car magazine and the owner of Reading Football Club. He has a fortune of about £250 million.

20 'I remember saving my pocket money for things when I was a boy, and being really excited when eventually I was able to buy what I wanted. But the funny thing is that the easier it is to buy things, the less attractive they become. Although I enjoy some things I've bought, like my paintings and my collection of exotic cars, I hardly

25 ever use them. The most important thing that money gives me is security, but on the other hand I sometimes live in fear of losing it all. Financial security alone does not bring happiness. Most things that make you happy can't be bought. Also having a lot of money can mean that you live in a superficial world where you are never

30 sure if the people around you are really telling you the truth or not. Money will never buy the genuine affection of other people. However, if I had to choose, I would still prefer to have money than not, but nobody should ever think that it's the answer to all their dreams.'

THE LOTTERY WINNER

ELAINE THOMPSON won £2.7 million on the national lottery in December 1995. That night Elaine had a party with her neighbours, waiting for her husband to come home from a football match. When he arrived, the party went on all night. But when she was

40 interviewed three months later she said, 'We've spent all the time worrying about what to do with the money: how much we should give away and who to, and how our neighbours and friends would react to us now. Has it made me happier? To be honest, no. We were very happy before, and we're very happy now so the money

45 has really made no difference at all. I have been married for nearly 20 years, we have two children and we already had a lovely life. I think anybody who is unhappy now will still be unhappy after winning the lottery. Money alone will not make you any happier, you will just find something else to worry about.'

Figura A1: Página de *English File Intermediate*

7 C

Travellers' tales

Reported imperatives/requests, in case
-ed/-ing adjectives

1 PRESENTATION

- a Read the story. Complete with an infinitive verb from the list.

to get to come to change to give to tell to follow not to worry

Welcome to Britain!

Read what happened
to one of our readers, and
be warned!

It was eight o'clock in the evening. I'd just arrived at Heathrow Airport with my family and we were exhausted after the long flight. We were going to stay in London for a couple of days before travelling to Dublin. Some friends of ours had told us to get a taxi to our hotel, so we went to look for one. The airport was extremely bright and modern, but as soon as we came out, we found ourselves in a dark depressing area of car parks and bus stations. We couldn't see the taxi rank anywhere, so we asked someone ¹ us the way, but he didn't speak English. Suddenly a big, friendly-looking man came up to us and said, 'Give me your cases. I'll take them to the taxi rank for you.' I told him ² because our cases weren't heavy, but he just picked up my wife's case and told us ³ him. I told him ⁴ back but he didn't stop.



When we reached the taxi rank, he put the cases down and asked me ⁵ him ten pounds. I couldn't believe it. Ten pounds seemed ridiculous for just walking a hundred yards with one not very heavy case, but I was too tired to argue, so I took out my wallet. However, I only had a fifty-pound note. I said, 'I'm sorry, I haven't got any change.' 'No problem,' he said. 'Wait here and I'll ask one of the taxi drivers ⁶ it.' He disappeared round the corner. He never came back, of course.

- b Read the story again. Number these sentences in the order in which they were said.

- 'Excuse me, could you tell us where the taxis are?' 'Right, that's £10.'
- 'Follow me!' 'Sorry, I don't speak English.'
- 'I think you should get a taxi to your hotel.' 'Look, I've only got a £50-note.'

2 GRAMMAR ANALYSIS

Reported speech: imperatives, requests

- a Look at the three sentences on the right in the box. When you report an imperative or a request, you use
- told/asked + the person + to + infinitive*
- .

Direct speech	Reported speech
'Follow me!'	He told us to follow him.
'Don't worry.'	I told him not to worry.
'Could you tell us the way?'	We asked someone to tell us the way.

- b He told me that the hotel was nice. (reported statement)
-
- He told me to come back. (reported imperative)

Translate the two sentences into your language. Is the grammar the same or different?

To report an imperative, use:

tell (NOT ~~said~~) + person + to + infinitive

He told us to wait. NOT He told us that we waited.

To report a request, use:

asked + person + to + infinitive

I asked him to tell us the way. NOT I asked him that he told us the way.

! Remember that the negative infinitive is not to (+ verb). 'To be or not to be, that is the question.'

VOCABULARY AND SPEAKING

Base and strong adjectives

1 Some adjectives have the idea of *very*. Look at these examples from the article on p66–67.

- a huge windfall = a very big windfall
- a miserable person = a very unhappy person

2 Match the base adjectives in A with the strong adjectives in B.

A Base adjectives	B Strong adjectives
tired	great, wonderful, fantastic, superb
frightened	exhausted
good	delicious
tasty	filthy
bad	terrified
pretty, attractive	starving
hungry	horrible, awful, terrible, disgusting
angry	thrilled, delighted
dirty	astonished, amazed
surprised	hilarious
happy	beautiful, gorgeous
funny	furious

! 1 We can make adjectives more extreme with adverbs such as *very* and *absolutely*.
 Their house is **very** big.
 Their garden is **absolutely** enormous.

2 We can use *very* only with base adjectives.
 very tired NOT ~~very exhausted~~

3 We can use *absolutely* only with strong adjectives.
 absolutely wonderful NOT ~~absolutely good~~

4 We can use *really* with both base and strong adjectives.
 really tired really exhausted

3 **T 8.7** Listen to the conversations. What are they about? Write the adjectives and adverbs you hear.

- 1 film good, absolutely superb
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

WRITING: A narrative (2)

▶▶ Go to p104

LISTENING

Charity appeals

1 Work with a partner. Choose three of these charities. Discuss why you think people should donate to them.

- a charity that helps elderly people with food and housing
- a hospice for people who are dying of an incurable disease
- an organization that provides emergency supplies and medicine for disaster victims
- a charity that helps homeless people
- cancer research
- a charity that helps people with AIDS
- animal rescue shelters

Compare your answers with other pairs.

2 **T 8.8** Listen to information about three more charities and complete the chart.

	Who or what the charity tries to help	How the charity helps
1  Amnesty International		
2  WWF		
3  Crisis Now!		

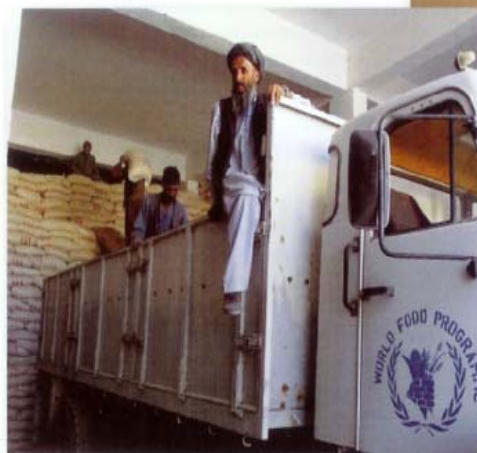


Figura A3: Página de *New Headway Intermediate*

VOCABULARY AND SPEAKING

Base adjectives and strong adjectives

1 Some adjectives have the idea of *very*. Look at these examples from the article on page 62.

- a huge windfall = a very big windfall
- a miserable person = a very unhappy person

2 Put a base adjective from the box next to a strong adjective below.

good bad frightened dirty funny tasty hungry
tired pretty/attractive happy surprised angry

Base adjective	Strong adjective
<i>good</i>	great, wonderful, fantastic, superb
_____	exhausted
_____	delicious
_____	filthy
_____	terrified
_____	starving
_____	horrible, awful, terrible, disgusting
_____	thrilled, delighted
_____	astonished, amazed
_____	hilarious
_____	beautiful, gorgeous
_____	furious

! 1 We can make adjectives more extreme with adverbs such as *very* and *absolutely*.
Their house is **very** big.
Their backyard is **absolutely** enormous.

2 We can use *very* only with base adjectives.
very tired NOT ~~very~~-exhausted

3 We can use *absolutely* only with strong adjectives.
absolutely wonderful NOT ~~absolutely~~-good

4 We can use *really* with both base and strong adjectives.
really tired really exhausted

3 **T 8.7** Listen to the conversations and write down the adjectives and adverbs you hear. What do they refer to?

1. good, absolutely superb movie
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

LISTENING

Charity appeals

1 Work with a partner. Look at the list of charities and charitable causes below. Pick three of the charities and discuss why you think people should donate to them. Compare your answers with other pairs.

- a charity that helps elderly people with food and housing
- a hospice for people who are dying of an incurable disease
- an organization that provides emergency supplies and medicine for disaster victims
- a charity that helps homeless people
- cancer research
- a charity that helps people with AIDS
- animal shelters



Figura A4: Página de *American Headway 3*

A WORLD GUIDE TO

Good Manners

How **not** to behave badly abroad

by Norman Ramshaw

Travelling to all corners of the world gets easier and easier. We live in a global village, but this doesn't mean that we all behave in the same way.

• Greetings

How should you behave when you meet someone for the first time? An American or Canadian shakes your hand firmly while looking you straight in the eyes. In many parts of Asia, there is no physical contact at all. In Japan, you should bow, and the more respect you want to show, (1)____. In Thailand, the greeting is made by pressing both hands together at the chest, as if you are praying, and bowing your head slightly. In both countries, eye contact is avoided as a sign of respect.

• Clothes

Many countries have rules about what you should and shouldn't wear. In Asian and Muslim countries, you shouldn't reveal the body, especially women, who (2)_____.

In Japan, you should take off your shoes when entering a house or a restaurant. Remember to place them neatly together facing the door you came in. This is also true in China, Korea, Thailand, and Iran.

• Food and drink

In Italy, Spain, and Latin America, lunch is often the biggest meal of the day, and can last two or three hours. For this reason many people eat a light breakfast and a late dinner. In Britain, you might have a business lunch and do business as

you eat. In Mexico and Japan, (3)____. Lunch is a time to relax and socialize, and the Japanese rarely drink alcohol at lunchtime. In Britain and the United States, it's not unusual to have a business meeting over breakfast, and in China it's common to have business banquets, but you shouldn't discuss business during the meal.

• Doing business

In most countries, an exchange of business cards is essential for all introductions. You should include your company name and your position. If you are going to a country where your language is not widely spoken, you can get the reverse side of your card printed in the local language. In Japan, you must present your card with both hands, with the writing facing the person you are giving it to.

In many countries, business hours are from 9.00 or 10.00 to 5.00 or 6.00. However in some countries, such as Greece, Italy, and Spain, (4)____ then remain open until the evening.

Japanese business people consider it their professional duty to go out after work with colleagues to restaurants, bars, or nightclubs. If you are invited, you shouldn't refuse, even if you don't feel like staying out late.

EXTRA TIPS

HERE ARE SOME EXTRA TIPS BEFORE YOU TRAVEL:

- 1 In many Asian cultures, it is acceptable to smack your lips when you eat. It means that the food is good.
- 2 In France, you shouldn't sit down in a café until you've shaken hands with everyone you know.
- 3 In India and the Middle East, you must never use the left hand (5)_____.
- 4 In China, your host will keep refilling your dish unless you lay your chopsticks across your bowl.
- 5 Most South Americans and Mexicans like to stand very close to the person they're talking to. You shouldn't back away.
- 6 In Russia, you must match your hosts drink for drink or they will think you unfriendly.
- 7 In Ireland, social events sometimes end with singing and dancing. You may be asked to sing.
- 8 In America, you should eat your hamburger with both hands and as quickly as possible. You shouldn't try to have a conversation until it is eaten.

Figura A5: Página de *New Headway Intermediate*



A WORLD GUIDE TO GOOD MANNERS

How not to behave badly abroad

by Eva Vorderman

Traveling to all corners of the world gets easier and easier. We live in a global village, but this doesn't mean that we all behave the same way.

Greetings

How should you behave when you meet someone for the first time? An American or Canadian shakes your hand firmly while looking you straight in the eyes. In many parts of Asia, there is no physical contact at all. In Japan, you should bow, and the more respect you want to show, (1) _____. In Thailand, the greeting is made by pressing both hands together at the chest, as if you are praying, and bowing your head slightly. In both countries, eye contact is avoided as a sign of respect.

Food and drink

In Italy, Spain, and Latin America, lunch is the biggest meal of the day, and can last two or three hours. For this reason many people eat a light breakfast and a late dinner. In the United States, you might have a business lunch and do business as you eat. In Mexico and Japan, (2) _____. Lunch is a time to relax and socialize, and the Japanese rarely drink alcohol at lunchtime. In the United States and Britain, it's not unusual to have a business meeting over breakfast, and in China it's common to have business banquets, but you shouldn't discuss business during the meal.

Clothes

Many countries have rules about what you should and shouldn't wear. In Asian and Muslim countries, you shouldn't reveal the body, especially women who (3) _____. In Japan, you should take off your shoes when entering a house or a restaurant. Remember to place them neatly together facing the door you came in. This is also true in China, Korea, and Thailand.

Doing business

In most countries, an exchange of business cards is essential for all introductions. You should include your

company name and your position. If you are going to a country where your language is not widely spoken, you can get the reverse side of your card printed in the local language. In Japan, you must present your card with both hands, with the writing facing the person you are giving it to.

In many countries, business hours are from 9 or 10 A.M. to 5 or 6 P.M. However in some countries, such as Greece, Italy, and Spain, (4) _____ then remain open until the evening.

Japanese business people consider it their professional duty to go out after work with colleagues to restaurants, bars, or nightclubs. If you are invited, you shouldn't refuse, even if you don't feel like staying out late.

Extra Tips

Here are some extra tips before you travel:

- ◆ In many Asian cultures, it is acceptable to smack your lips when you eat. It means that the food is good.
- ◆ In Thailand, never point your foot at anyone—it is considered rude.
- ◆ In India and the Middle East, you must never use the left hand (5) _____.
- ◆ The Chinese generally do not use their hands when speaking and become distracted by speakers who do.
- ◆ Most South Americans and Mexicans like to stand very close to the person they're talking to. You shouldn't back away.
- ◆ In China, if you don't want refills of tea during a meal, leave some in your cup.
- ◆ In Indonesia, it is considered impolite to disagree, so people rarely say "no." One way to indicate a "no" is to suck air in through the teeth.
- ◆ In the Philippines, social events sometimes end with singing and dancing. You may be asked to sing.
- ◆ In Bulgaria, a nod means "no," and a shake of the head means "yes."

Figura A6: Página de *American Headway 3*



2. Read this information about a different person:

Greenworld forum form

What is your first name?

What is your family name?

Where are you from? (town / city)

What is your country?

How old are you?

What is your concern?

[Click here](#)



ATTENTION! Em situações coloquiais, no começo ou no meio das frases, usa-se **I'm** no lugar de **I am**. No final de frases, como em **Yes, I am**, a forma contraída não é empregada. Escrevemos o pronome **I** sempre com letra maiúscula.

Now complete this e-mail: Sydney, Australia, ocean, Sandra, 11

Message

How are you? I am from , in . Here we are worried about the : fish and ocean plants.

My name is and I am years old.

[Send message](#)

Look!
Look!
L
ook
L

Grammar point: Verb to be 1st and 2nd person singular, personal pronouns and possessive adjectives
Vocabulary point: Names and ages



ME	YOU
I am Sandra. = My name is Sandra.	You are Helia. = Your name is Helia.
I am → I'm	You are → You're
My first name is Sandra.	Your first name is Helia.
My family name is Ferguson.	Your family name is Morgado.
I'm from Sydney.	You're from Maputo.
I'm 11 years old.	You're 12 years old.

Your turn...

My name is Rodrigo. I'm 12. I'm from Maranhão. My city is São Luís. Your name is Joseane. You are 10 years old. You're from Brazil. Your city is São Luís.

Write 2 paragraphs using the sentences:

I'm 12.

You're from Brazil.

My name is Rodrigo.

Your name is Joseane.

Your city is São Luís.

I'm from Maranhão.

My city is São Luís.

You are 10 years old.

14 Professor: Chamar a atenção dos alunos para a coerência necessária entre *I-my* e *you-your*.

Figura A7: Página de *Great! 1*



6 I just love it!

like • Verb patterns • Describing food, towns, and people • Signs and sounds



TEST YOUR GRAMMAR

1 Complete these sentences about you.

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1 I look just like my . . . | 4 After this class, I'd like to . . . |
| 2 I like my coffee . . . | 5 When I'm on holiday, I enjoy . . . |
| 3 On Sundays, I like . . . | 6 Yesterday evening, I decided to . . . |

2 Tell the class some of the things you wrote.



A STUDENT VISITOR

Questions with *like*

- Many students go to study in a foreign country. Do you know anyone who has studied abroad?
- Sandy and her friend Nina in Melbourne, Australia, are talking about a student visitor from South Korea. Complete the conversation using these questions.

What does she like doing?	How is she now?	What's she like?
What does she look like?	What would she like to do?	

Sandy Our student from Seoul arrived on Monday.

Nina What's her name?

Sandy Soon-hee.

Nina That's a pretty name!
(1) _____

Sandy She's really nice. I'm sure we'll get on well. We seem to have a lot in common.

Nina How do you know that already?
(2) _____

Sandy Well, she likes dancing, and so do I. And we both like listening to the same kind of music.

Nina (3) _____

Sandy Oh, she's really pretty. She has big, brown eyes and long, dark hair.

Nina Why don't we do something with Soon-hee this weekend? What should we do? Get a pizza? Go clubbing? (4) _____

Sandy I'll ask her tonight. She was a bit homesick at first, so I'm pretty sure she'll want to go out and make some friends.

Nina (5) _____

Sandy Oh, she's OK. She called her parents and she felt much better after she'd spoken to them.

Nina Oh, that's good. I can't wait to meet her.

T 6.1 Listen and check. Practise the conversation with a partner.



Figura A8: Página de *New Headway Intermediate*



6 I just love it!

like • Verb patterns • Describing food, places, and people • Around town

TEST YOUR GRAMMAR

1 Complete these sentences about yourself.



1. I like my coffee ...
I like my coffee black with no sugar.
2. I look just like my ...
3. On Sundays, I like ...
4. After this class, I'd like to ...
5. When I'm on vacation, I enjoy ...
6. Yesterday evening, I decided to ...

2 Tell the class some of the things you wrote.

A STUDENT VISITOR

Questions with *like*

- 1 Many students come from other countries to study in the United States. They sometimes stay with an American family. Do you know anyone who has been to study in the United States?
- 2 Sandy's family has just welcomed Soon-hee, an exchange student from Seoul, South Korea, to their home in Ohio. Sandy is telling her friend Nina about Soon-hee. Put one of the questions from the box into each blank in the conversation.

What does she like doing?	How is she?	What's she like?
What does she look like?	What would she like to do?	

Sandy Our student from Seoul arrived on Monday.

Nina What's her name?

Sandy Soon-hee.

Nina That's a pretty name! (1) What's she like?

Sandy She's really nice. I'm sure we'll get along well. We seem to have a lot in common.

Nina How do you know that already? (2) _____

Sandy Well, she likes dancing, and so do I. And we both like listening to the same kind of music.

Nina (3) _____

Sandy She's really pretty. She has big, brown eyes and long, dark hair.

Nina Why don't we do something with Soon-hee this weekend? What should we do? Get a pizza? Go to the movies? (4) _____

Sandy I'll ask her tonight. She was kind of homesick at first, so I'm pretty sure she'll want to go out and make some friends.

Nina (5) _____ now?

Sandy Oh, she's OK now. She called her folks back home and she felt much better after she spoke to them.

Nina Oh, that's good. I can't wait to meet her.

Figura A9: Página de *American Headway 3*