

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> ¹	<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 5^a 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*

¹ 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 carreira².

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

² 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 americano³. 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

³ 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 linguagem⁴ (McCarthy, 2002).

⁴ *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.	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 14	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.	Unidade 9
<p>What is true for you? Tell a partner.</p> <p>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...</p>	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, irrealistas 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

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.

I'm going to tell you about your future. You're going to be famous. Maybe you're going to be on TV...

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 irreais (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*⁵ 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

⁵ 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 subseqüentemente (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 línguas⁶, 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

⁶ 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.