

Michele Siqueira

**OS DISCURSOS QUE ENTRECruzAM A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

Goiânia
Faculdade de Letras da UFG
2009

Michele Siqueira

**OS DISCURSOS QUE ENTRECRUZAM A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte
Ferreira

Goiânia
Faculdade de Letras da UFG
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

S618d	Siqueira, Michele. Os discursos que entrecruzam a sala de aula de língua inglesa [manuscrito]: um olhar sobre o livro didático/ Michele Siqueira. - 2009. 122 f. : il. Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009. Bibliografia. Inclui lista de figuras. 1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Livro didático- Língua inglesa. 3. Livro didático – Análise de textos. I. Título. CDU: 811.11(075)
-------	---

Dissertação defendida em 13 de novembro de 2009 e aprovada pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira
(Orientadora)

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

*A todos aqueles que, como eu, acreditam que o mundo pode ser um
lugar melhor e a Deus, que é digno de toda honra e toda glória.*

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Edna e Itamar, pela preparação do solo.

A todos os meus professores do Curso de Letras da UEG–UnU Inhumas, pelas sementes lançadas.

À minha orientadora, professora Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira, por regar e adubar as sementes.

A meu amado marido, Natanael Filho, pelos cuidados de jardineiro.

Aos colegas de curso, especialmente à Rejane, à Carlete e ao Wesley, pelo amparo nos dias de tempestade.

Ao professor Alexandre Costa e à professora Rosane Rocha Pessoa, pela tempestade que provocou a quebra de muitos galhos e a derrubada de muitas folhas, porém tão importante para a “qualificação” dos outros galhos e folhas.

A meus alunos e alunas, pela luz e pelo calor.

Às amigas Silvéria e Solange, pela poda dos galhos e retirada das ervas daninhas.

À professora Rosane Rocha Pessoa e ao professor Ariovaldo Lopes Pereira, pelo interesse e dedicação em analisar as flores.

A toda minha família e meus amigos, por compartilharem comigo as tristezas e as alegrias desde a germinação das sementes até o florescimento do jardim.

E ao Senhor meu Deus todo-poderoso, pelo solo, pelas sementes, pela água, pelo jardineiro, pelo amparo, pela luz, pelo calor, pela poda, pelas flores e também pelas tempestades e pelas ervas daninhas, enfim, ... por existirem jardins.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: ORIGEM E FUNDAMENTOS	15
1.1 ADC: origens e principais características.....	15
1.2 ADC: conceitos-chave.....	17
1.3 O modelo tridimensional de análise	21
1.4 A contribuição da observação dos temas.....	22
1.5 A contribuição da observação sobre os gêneros.....	23
 CAPÍTULO 2: GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	 25
2.1 Origens da globalização.....	26
2.2 A globalização e as características do mundo globalizado	27
2.3 A relação entre a globalização e o inglês	31
2.4 Globalização como processo e globalização como discurso	35
 CAPÍTULO 3: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LIVRO DIDÁTICO	 38
3.1 O ensino de língua estrangeira no Brasil e o livro didático de língua inglesa.....	39
3.2 O uso do livro didático no ensino de língua estrangeira - inglês.....	42
3.3 Livro didático de língua inglesa e discurso	44
3.4 Livro didático e reflexão crítica docente	47
3.5 Livro didático: um tipo de <i>quase-interaction</i>	50
 CAPÍTULO 4: OS DISCURSOS QUE ENTRECRUZAM O LIVRO DIDÁTICO	 52
4.1 A coleção " <i>Hello</i> ".....	52
4.2 Um panorama dos temas dos textos	54
4.3 Um panorama dos gêneros textuais.....	58
4.4 Os discursos.....	62
4.4.1 A mídia como meio legítimo de comunicação humana, de estabelecimento de relações interpessoais e desveladora de verdades	 62

4.4.2 O corpo como alvo de cuidados	64
4.4.3 O amor romântico como alvo do desejo feminino	65
4.4.4 A língua inglesa como laço de união universal	68
4.4.5 A superioridade da cultura do país falante nativo de inglês	70
4.4.6 A colonização da ciência sobre a vida pessoal	71
4.4.7 A satisfação pessoal como o objetivo principal das práticas sociais	74
4.5 Uma nota sobre os textos não mencionados	75
 5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	 76
5.1 O que a análise dos temas demonstrou	78
5.2 O que a análise dos gêneros textuais demonstrou	78
5.3 O que os discursos demonstraram	79
5.4 As limitações deste estudo	81
5.5 Últimas palavras	81
 REFERÊNCIAS	 83
ANEXOS	87

RESUMO

Este estudo é uma investigação sobre os discursos que permeiam a sala de aula de língua inglesa, focalizando mais especificamente aqueles discursos que adentram a sala de aula via livro didático. Desse modo, o objeto desta pesquisa são os textos da sessão de leitura de uma coleção de livros didáticos de língua inglesa, constituída de quatro volumes destinados à segunda fase do ensino fundamental no Estado de Goiás.

O objetivo da análise destes textos é a identificação dos temas, gêneros e discursos veiculados através deles e a verificação de sua contribuição para o alcance de um dos objetivos principais propostos pelos PCN de língua estrangeira, qual seja, o engajamento discursivo dos aprendizes nas redes de práticas de que fazem parte.

A análise dos textos e parte da base teórica deste trabalho fundamentam-se em princípios teóricos-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, baseada nos estudos de Norman Fairclough (1999, 2001, 2001a, 2001b, 2003, 2006). A escolha dos livros cujos textos foram analisados foi feita mediante consulta em editoras e livrarias acerca da coleção didática mais utilizada pelos professores de língua inglesa na cidade de Goiânia.

A partir da observação dos discursos, da análise dos temas e dos gêneros dos textos, pôde-se notar que, ao privilegiarem certas esferas sociais e certos pontos de vista, os textos trazidos nos livros didáticos pouco têm contribuído para o engajamento discursivo do aprendiz, além de demonstrarem o predomínio do estudo de textos apenas com o objetivo de ensinar as estruturas da língua. Por conseguinte, notou-se a necessidade de os livros didáticos trazerem textos que demonstrem os embates discursivos vividos dentro e fora da sala de aula, para que a educação libertadora seja favorecida.

ABSTRACT

This study is an investigation of the discourses which cross the English teaching classroom, focusing, more specifically, on those which enter the classroom via textbooks. Thus, the object of this research are the texts of the reading sessions of a collection of English textbooks constituted of four books designated to the second phase of elementary school in Goiás.

The aim of this analysis is to identify the themes, genres and discourses brought on these texts and the observation of their contribution to reach one of the main goals traced by the foreign language PCN, that is, the discursive engagement on the net of practices in which they take part.

The text analysis and the theoretical basis of this work are founded on the theoretical and methodological principles of Critical Discourse Analysis based on the studies of Norman Fairclough (1999, 2001, 2001a, 2001b, 2003, 2006). The selection of the textbooks from which the texts analyzed were taken was based on the collections which were mostly adopted by the English teachers in Goiânia.

By the observation of the discourses and the analysis of the themes and genres of the texts it could be noticed that, when certain social spheres and view points are privileged, the texts brought in the textbooks contribute very little to the learners' discursive engagement. Besides, it demonstrates the predominance of the study of texts with the only aim of teaching the structures of the English language. Thus, it could be noticed that textbook editors should be concerned with selecting textbooks which reflect the discourses existent inside and outside the classroom, in favor of an education for freedom.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é, por excelência, um espaço de diversidade social, cultural, econômica etc, pois nela convivem indivíduos de diferentes contextos. Por isso, pode-se afirmar que ela possui uma diversidade constitutiva. Além da diversidade constitutiva, existem sobre a sala de aula diferentes expectativas provenientes dos atores sociais diretamente ligados a ela como, por exemplo, a expectativa dos pais, dos professores, dos alunos, da administração escolar, da comunidade local, da sociedade mais ampla.

Este trabalho pressupõe que a sala de aula não é um espaço neutro, homogêneo, harmônico, em que tudo colabora para um determinado objetivo; pelo contrário, ela é um espaço que reflete lutas vividas na esfera social mais ampla que a envolve, na qual a concorrência entre micro-poderes (professor x aluno; aluno x aluno; professor x administração; professor x pais etc) e também entre macro-poderes (ciência x senso comum; ricos x pobres; negros x brancos; heterossexuais x homossexuais etc) estão acontecendo.

Estas lutas se consubstanciam e podem ser notadas principalmente através do discurso. O discurso é entendido aqui, conforme os estudos da análise de discurso crítica, como um dos elementos formadores das práticas, materializado através da língua ou de outras formas de semiose que, dialeticamente, constitui e é constituído pelos outros elementos das práticas como, por exemplo, elementos materiais, conjunturais etc (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007). Dessa forma, pode-se afirmar que a diversidade constitutiva da sala de aula propicia que nela exista um entrecruzamento de discursos concorrentes. Foi diante desta compreensão que surgiu a motivação para este estudo.

Como professora de inglês, sempre me intrigou a falta de espaço dedicado ao tratamento de questões do mundo real em sala de aula e, observando as aulas de outros professores e fazendo uma autocrítica das minhas aulas, percebo que as aulas de língua inglesa têm se restringido, muitas vezes, à memorização de palavras, ao aprendizado de estruturas e ao ensino de estratégias de aprendizagem, sem nenhuma preocupação com os

embates discursivos que povoam este espaço e contribuem para a manutenção de desigualdades sociais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), o ensino de língua estrangeira “deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). Nesse sentido, o engajamento discursivo pressupõe tanto a aprendizagem das estruturas linguísticas como a percepção de que o significado é construído socialmente e, assim, envolvido em relações de poder.

É procurando contribuir para a efetivação deste objetivo proposto nos PCN para o ensino de língua estrangeira (doravante LE) e para o desvendamento de alguns dos discursos que atravessam a sala de aula que este estudo tem como alvo analisar os discursos veiculados em textos de livros didáticos de língua inglesa.

O foco sobre o livro didático deve-se a quatro fatores principais. Primeiro, porque ele é, conforme várias pesquisas, tais como Consolo (1990), Richards (1998), Almeida Filho (2002), o recurso didático mais utilizado para o ensino de LE, sendo, em muitos contextos, a única fonte de insumo da língua-alvo. Mesmo em contextos em que ele não é adotado¹, por exemplo, na escola pública², ele constitui o principal parâmetro para o ensino (CORACINI, 1999), visto que, apesar de os alunos não disporem de exemplares de livro didático (doravante LD) para seu uso, os professores escolhem um LD e o seguem como um manual para condução de suas aulas e cumprimento do currículo.

Outra forma falseada de adoção do LD é a confecção de apostilas. Os professores buscam em vários livros didáticos o que lhes parece mais conveniente e adequado e montam o que chamam de “seu próprio material”. Porém, conforme Coracini (1999, p. 25), “o resultado é um mosaico de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro”.

A segunda razão do foco deste estudo sobre o LD deve-se ao fato de, pelo próprio processo histórico de seu surgimento como ferramenta didática, ele ter ocupado uma posição de mediação entre o saber já instituído, resultado de pesquisas da área, e o professor, aquele que repassa o “conhecimento” aos alunos (GERALDI, 2002; CORACINI, 2002). Essa

¹ Este termo é muito utilizado pelos professores, não só os de LE, para designar a utilização de um livro como recurso didático principal, senão o único, durante o ano letivo, o que pressupõe o cumprimento das atividades nele propostas.

² O livro didático de língua estrangeira ainda não é contemplado pelo PNLD. Ele só será distribuído gratuitamente nas escolas públicas a partir de 2011 (Resolução n. 3, de 14 de Janeiro de 2008, do FNDE).

posição de mediação tem favorecido o processo de legitimação ou reificação (termo utilizado por Richards, 1998) do livro didático, ou seja, a ele foi atribuída uma qualidade de excelência, validade e autoridade sem justificativa ou análise, porém que merece questionamento.

A terceira razão refere-se à observação de que os textos propostos nos livros didáticos e as atividades mecânicas propostas por eles têm levado professores e alunos a uma visão ingênua de que as palavras possuem significados estanques e exatos e que, para nos comunicarmos, precisamos apenas dominar um certo número de palavras.

Por fim, porque “enquanto uma das concretizações do discurso didático-pedagógico, o livro didático de língua estrangeira apresenta-se, como qualquer outra produção discursiva, entrecruzado por diversos outros discursos, provenientes também de fora da escola” (GRIGOLETTO, 2003, p. 351), que precisam ser analisados e considerados como parte do processo de ensino.

A escolha dos livros didáticos que serão analisados deu-se mediante consulta em livrarias e distribuidoras de livros da cidade de Goiânia acerca da coleção didática destinada à segunda fase do ensino fundamental mais adotada pelas escolas da cidade. Seguindo este procedimento, chegou-se à coleção “*Hello*”, constituída de quatro livros, publicada pela editora Ática³.

Não é objetivo deste estudo analisar a coleção como um todo, apontando se os livros são ou não adequados ao ensino de língua inglesa. O que se pretende é analisar os textos à luz dos conceitos da Análise do Discurso Crítica (ADC), procurando, primeiramente, identificar os temas e os gêneros constitutivos destes textos para, então, categorizar alguns discursos recorrentes nos textos que constituem a sessão de leitura destes livros. A razão do foco sobre o texto deve-se ao fato de os textos serem, consoante a ADC, a realização linguística do discurso.

A escolha da ADC como orientadora dos procedimentos metodológicos deste estudo se deve à coerência entre seus fundamentos teóricos, suas crenças sobre o papel da linguagem e os objetivos traçados para esta pesquisa. Meurer (2005, p. 82-83) sintetiza os fundamentos teóricos da ADC em:

³ Esta coleção de livros foi a mais adotada no ano de 2008.

1) linguagem como prática social; 2) o poder constitutivo da linguagem; 3) os textos contém traços e pistas de rotinas sociais complexas; 4) os textos são perpassados por relações de poder; 5) as formas de poder se articulam com o trabalho ideológico realizado em diferentes discursos; 6) todo texto se acha em uma corrente contínua de outros textos e é realizado historicamente; 7) a ADC cultiva uma perspectiva emancipatória.

Nota-se, pelos princípios explicitados, que a ADC é tanto uma teoria quanto um método de análise (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Assim, ela funciona tanto como princípio para organização deste estudo quanto parte da base teórica que o alicerça.

A abordagem de ADC adotada nesta pesquisa baseia-se, principalmente, nos estudos do linguista britânico, Norman Fairclough (1999, 2001, 2001a, 2003, 2006). O objetivo principal dos trabalhos de Fairclough é demonstrar como a linguagem se associa à manutenção e à mudança de relações de poder na sociedade e como a análise crítica de seu funcionamento pode contribuir para a formação de uma consciência crítica nos cidadãos, capaz de gerar resistência em relação a certas práticas sociais e provocar mudanças.

De acordo com Fairclough (2001), nas últimas décadas, as relações de poder no nível micro, ou seja, em uma instância social mais localizada, estão cada vez mais moldadas por relações de poder que acontecem em um nível global, o que tem sido possibilitado pelo grande avanço nas tecnologias de comunicação (telefonía, teletransmissão, internet etc). Ele defende que a linguagem tem sido usada largamente como um instrumento para a sustentação e a manutenção de relações desiguais de poder. Estas desigualdades só podem ser superadas com a formação de uma conscientização crítica sobre a relação entre linguagem e poder que seria capaz de levar a mudanças sociais. Percebe-se, portanto, que o objetivo final da ADC proposta por Fairclough é a emancipação.

No esforço de cumprir os objetivos aqui traçados, este estudo se divide em quatro capítulos. Decidiu-se por discorrer, no Capítulo 1, sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da ADC, explicitando conceitos importantes elaborados por ela, tais como: vida social, prática, linguagem, discurso, texto e gênero textual, que dão suporte à análise, já que a ADC constitui tanto a teoria quanto a metodologia sobre a qual este estudo se alicerça.

Procurou-se organizar os demais capítulos conforme as etapas de análise propostas no modelo tridimensional de análise de Fairclough (2001). Este modelo de análise distingue três dimensões que devem ser observadas para a compreensão da relação entre discurso e

prática social: o texto, a prática discursiva e a prática social⁴. A distinção destas categorias se relaciona mais com os propósitos de organização da análise, visto que elas não podem ser compreendidas isoladamente, pois são dimensões de um mesmo processo. Desse modo, apesar de a análise dos textos e a identificação dos discursos veiculados através deles ocorrer no Capítulo 4, deve-se considerar os outros capítulos como parte da análise, uma vez que cada um procura contemplar uma etapa do modelo de análise.

Assim, a etapa que trata da compreensão do contexto mais amplo das práticas sociais, cujo texto é produto, proposta pelo modelo tridimensional de análise discursiva elaborado por Fairclough (2001), será abordada no Capítulo 2, que discorre sobre o processo de globalização e suas implicações para o ensino de língua inglesa no mundo contemporâneo, procurando demonstrar suas origens, principais características e como este fenômeno pode ser entendido como um fenômeno também discursivo.

O Capítulo 3 contemplará a segunda etapa do modelo tridimensional de análise, uma vez que fará uma revisão de estudos sobre o livro didático e o ensino de língua inglesa, demonstrando que ele é resultado das práticas discursivas de sala de aula, explicitando sua produção, distribuição, consumo, contexto, coerência e intertextualidade.

Partindo para a terceira etapa do modelo de análise de Fairclough (2001), o Capítulo 4 tratará da análise dos textos, apresentando alguns discursos que neles puderam ser identificados.

Por fim, nas considerações finais, mostrar-se-á a iluminação que a consciência sobre os discursos que entrecruzam a sala de aula trazem para a compreensão do contexto de ensino. Também procurar-se-á fazer uma reflexão sobre a contribuição destes discursos para a manutenção e o ocultamento das desigualdades sociais, bem como para a efetivação da função primordial da educação estabelecida pelos PCN, a saber, “formar cidadãos engajados discursivamente nas práticas sociais”.

Diante do exposto, é possível notar que esta pesquisa defende uma pedagogia crítica de ensino de línguas, na medida em que tenta compreender o contexto maior que envolve a sala de aula e os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais que envolvem o ensino de inglês, ou seja, sua dimensão política.

⁴ Quando da proposição do modelo tridimensional de análise, Fairclough (2001) defendia que a prática social era uma dimensão do evento discursivo. Em estudos recentes, como Chouliaraki e Fairclough (2007), em que faz uma revisão dos princípios da ADC, ele assume que o discurso é apenas um dos elementos que constitui a prática. A partir de então, Fairclough passa a dar mais privilégio à análise da prática social.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: ORIGEM E FUNDAMENTOS

... decidir por uma determinada metodologia investigativa é assumir uma posição teórica, pois implica em se alinhar, conscientemente ou não, assumidamente ou não, a uma forma de enxergar o mundo, a história, a cultura, de compreender o sujeito e as possibilidades que lhe são atribuídas. (MASTRELLA, 2007, p. 112)

O objetivo deste capítulo é explicitar o modo como esta investigação foi realizada e apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Social do Discurso, uma abordagem de ADC desenvolvida pelo linguista Norman Fairclough, que orientará a análise dos textos dos LD de inglês, proposta deste trabalho.

A ADC é, conforme Fairclough (2001b), tanto uma teoria quanto um método de pesquisa, pois, além de formular uma base teórica de tratamento da linguagem e suas implicações para o contexto social, ela também propõe um sistema analítico através do qual as práticas discursivas podem ser analisadas e seus conceitos operacionalizados.

Portanto, como a epígrafe deste capítulo indica, a ADC não é apenas um método de análise de dados; ela é a lente sob a qual este estudo ajusta seu olhar para ver o mundo e a vida social. É por essa razão que se decidiu abordá-la neste primeiro capítulo, para que o leitor possa vislumbrar como certos conceitos-chave neste estudo são compreendidos.

1.1 ADC: origens e principais características

A ADC é considerada um domínio da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; 2006). Meurer (2005) afirma que o termo ADC começou a ser utilizado no final dos anos 80 como uma continuação dos trabalhos da Linguística Crítica de Fowler, porém, mais tarde, como desenvolveu estudos que se afastavam da sua área de origem e avançavam em

outras direções, acabou recebendo outras denominações. Fairclough e Wodak (1996 *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 79) afirmam que existem oito abordagens de análise de discurso crítica: análise de discurso francesa (Foucault, Pêcheux), linguística crítica (Fowler, Kress, Hodge), semiótica social (Hodge e Kress), Teoria Social do Discurso (Fairclough), estudos sociocognitivos (van Dijk), método histórico-discursivo (Wodak), Escola de Duisburg (Siegfried e Margaret Jäger) e análise de leitura (Maas). No entanto, a abordagem de ADC sobre a qual pretendemos discorrer é a Teoria Social do Discurso, desenvolvida nos trabalhos de Fairclough (2001, 2001a, 2001b, 2003).

De acordo com Resende e Ramalho (2006), a ADC é uma abordagem transdisciplinar de pesquisa, pois rompe com barreiras epistemológicas, ao incorporar conceitos de várias áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a antropologia, a filosofia para elaborar sua visão de linguagem, discurso e poder. Dentre os estudos que exerceram maior influência sobre a Teoria Social do Discurso estão os trabalhos de Foucault, do qual Fairclough incorpora a visão constitutiva do discurso, e os de Bakhtin, do qual incorpora o conceito de intertextualidade. Porém, ele não se restringe a eles; dialoga também com a pragmática ao tomar a noção de linguagem como ação, com Pêcheux, ao considerar a linguagem como uma forma material da ideologia, com a linguística crítica, ao fazer o entrelaçamento entre análise linguística e teoria social, com a noção de hegemonia de Gramsci e com Giddens, ao tomar a noção de estrutura social (MEURER, 2005). Porém, não se pode reduzir a ADC a um amálgama de teorias vindas de outras áreas. Ao estabelecer o diálogo entre essas diversas disciplinas e subáreas e ao defender o potencial que o discurso tem de promover a emancipação, a ADC avança no estudo da relação entre linguagem e prática social.

A ADC é uma abordagem de análise de discurso que se baseia em uma visão funcionalista da linguagem, pois defende que “a linguagem tem funções externas ao sistema, que são a parte central dos estudos linguístico-discursivos, e essas funções são responsáveis pela organização interna do sistema linguístico” (SCHIFFRIN, 1994 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 12). Fairclough (2001, 2001a, 2001b, 2003, 2007) entende a linguagem como prática social. Isso quer dizer que, para ele, a linguagem não se reduz a sua função social, nem tampouco ao seu sistema formal; ela é um processo de significação que ocorre na dialética entre forma e função, ou seja, é “um modo de ação historicamente situado que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 26-27).

Note-se, portanto, que a ADC refuta a dicotomia saussuriana *langue x parole*, pois entende que a *parole* não é uma atividade individual, como pressupunha Saussure (1969); ela é situada socialmente e sofre constrangimentos do contexto social, das identidades sociais envolvidas na interação verbal e das representações e crenças que sustentam as relações sociais existentes entre os sujeitos. A *langue* também não é um sistema que obedece a uma variação tão unilateral como previa Saussure (1969), pois tal sistema pode ser contestado, modificado ou reproduzido nas relações sociais.

Quanto ao caráter crítico da ADC, ele advém, principalmente, de seus objetivos emancipatórios, por sua defesa de que práticas sociais excludentes naturalizadas através do discurso podem ser desvendadas, contestadas e mudadas através de uma conscientização da relação entre linguagem e poder. A ADC advoga em favor de um posicionamento político dos envolvidos na educação linguística contra situações de exclusão e injustiça em relação às minorias étnicas e sociais.

Outro aspecto importante que se deve salientar sobre a ADC é que ela não admite a ideia de neutralidade das pesquisas, pois o que motiva o analista é a tentativa de desmascarar, por meio da análise discursiva, problemas sociais representados nos ou através dos textos. Ademais, não é possível ao analista se privar de sua subjetividade no momento da análise, uma vez que toda análise é feita a partir da participação da subjetividade do analista. Dessa forma, não se pretende fazer uma análise neutra dos textos que aqui se propõe analisar, já que, para a ADC, a própria tentativa de neutralidade já é um posicionamento ideológico, o que denuncia um desejo de legitimação da análise pela naturalização do diálogo científico, o que vai de encontro aos seus princípios.

Em síntese, as principais características da ADC, enquanto abordagem de estudo da linguagem e de suas relações com a vida social, podem ser assim enumeradas: pertence ao domínio da LAC; é uma abordagem transdisciplinar de pesquisa, tanto em sua origem como na maneira como olha para os dados; baseia-se em uma visão funcionalista da linguagem, pois a entende como prática social; tem objetivos emancipatórios e recusa a neutralidade da pesquisa linguística, visto que a vê como um posicionamento ideológico.

1.2 ADC: conceitos-chave

Para a explicitação do quadro teórico da ADC serão tomados conceitos do âmbito mais geral ao mais específico. Começa-se, portanto, pela conceituação de vida social. Este

conceito é formulado sob a perspectiva da ciência social crítica. O objeto de estudo da ciência social é a relação entre as esferas da vida social e suas atividades. Para ela, a vida é “um sistema aberto, o qual é de fato determinado pelos mecanismos (e portanto estruturas), mas de modos complexos” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007, p. 19). Dessa forma, as várias dimensões e os vários níveis da vida têm suas estruturas distintivas e mecanismos particulares.

Nessa direção, a ADC entende que a vida social é constituída de práticas entendidas como “modos habitualizados, ligados a tempos e lugares determinados, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir junto no mundo.” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007, p. 21)⁵. Nesses termos, nota-se que as práticas são um fenômeno que constitui todas as esferas da vida social, a esfera econômica, social, cultural, política etc. De acordo com os autores citados, o termo *prática* carrega uma ambiguidade, pois refere-se tanto a uma ação social particular no tempo e espaço como a um modo habitual, permanente, de agir. Segundo eles, essa ambiguidade é feliz, pois nos leva a compreender que elas manifestam essas duas faces.

Um dos focos da ADC é analisar os momentos de prática, visto que todas as práticas mantêm uma relação dialética com as estruturas e os mecanismos sociais. Fala-se em uma relação dialética, pois, ao mesmo tempo em que é constituída por esses elementos, ela desempenha uma força sobre eles, moldando-os em formas diferentes e, assim, dando origem a outros tipos de práticas. A ADC procura investigar, portanto, de que maneira essa relação dialética promove ou pode promover a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001a).

Chouliaraki e Fairclough (2007, p. 22) afirmam ainda que as práticas possuem três características principais: são formas de produção da vida social, estão localizadas em uma rede de práticas e sempre têm uma dimensão reflexiva. Compreender as práticas como formas de produção da vida social significa entender que as pessoas produzem a vida social através de suas práticas, e aqui não somente no sentido de produção econômica, mas no sentido de que todas as práticas estão produzindo o mundo social. E estas práticas não estão isoladas. Como a segunda característica das práticas aponta, elas estão intimamente relacionadas umas às outras na forma de uma rede. Desse modo, cada prática sofre uma determinação da rede de práticas na qual está implicada.

⁵ Minha tradução de: “By practices we mean habituated ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007, p. 21).

Porém, cabe ressaltar a diferença apresentada por Chouliaraki e Fairclough (2007) entre a determinação que a rede de práticas exerce sobre as práticas, prevista por eles, e a teorizada por Foucault (1999) em seu conceito de “bio-poder”. Segundo o conceito de Foucault, o poder constituído na rede de práticas tem uma sobredeterminação sobre as práticas individuais, de modo que os sujeitos estão “assujeitados” a elas. Chouliaraki e Fairclough (2007) concordam que a rede de práticas tem uma determinação sobre as práticas individuais, contudo afirmam que isso não impede que os sujeitos tenham uma certa agência sobre suas práticas.

A compreensão das redes de práticas remete ao conceito de heterogeneidade do sujeito. Note-se que cada sujeito participa de inúmeras redes de prática, por exemplo, no trabalho, na família, na universidade, posicionando-se em cada uma delas de uma maneira particular. Contudo, a ocupação de tais posições não consegue anular totalmente as outras posições-sujeito que ele ocupa. Tome-se como exemplo um estudante, sua ação de sujeito como estudante pode contrariar algumas determinações de sua posição como pai, ou como funcionário ou vice-versa. Assim, para Chouliaraki e Fairclough (2007), a contradição entre as posições-sujeito abrem espaço para a agência, para outras possibilidades quanto a essas posições, o que implica que não só os sujeitos são heterogêneos, mas que suas identidades também o são; elas são fluidas e passíveis de serem transformadas.

A respeito da terceira característica (a reflexividade das práticas), as pessoas não só produzem a vida social no sentido material, elas também criam representações para o que fazem, e estas representações são também práticas, visto que também são uma maneira de agir sobre e no mundo. Esta característica tem se tornado cada vez mais visível na modernidade tardia, pois, na sociedade do conhecimento⁶, as representações são cada vez mais necessárias para o engajamento nas práticas.

Conforme Chouliaraki e Fairclough (2007, p. 26), a reflexividade possui dois aspectos importantes: o primeiro é que ela é alcançada na resistência social, e o segundo é que “todas as práticas têm um aspecto discursivo irreduzível”⁷. O que se quer afirmar com este segundo aspecto não é apenas que todas as práticas utilizam em algum grau a linguagem, mas que todas as práticas possuem representações sociais que são construídas por meio da linguagem, ou melhor, do discurso. Assim, tem-se que as práticas são físicas (no sentido de

⁶ As definições de “modernidade tardia” e “sociedade do conhecimento” serão melhor tratadas no próximo capítulo.

⁷ Minha tradução de: “*all practices have an irreducible discursive aspect*” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007, p. 26).

que empregam recursos materiais), simbólicas e reflexivas, e é através da reflexividade que as relações de dominação são sustentadas.

Tomando o exposto, chega-se à compreensão do conceito levantado pela ADC de que o discurso é um dos elementos constitutivos das práticas, sendo, portanto, uma forma de prática social. De acordo com Meurer (2005, p. 88-89), a consideração do discurso como prática social tem três implicações: “o princípio de que os indivíduos realizam ações por meio da linguagem”⁸, “o princípio de que o discurso é simultaneamente influenciado pelos outros elementos das práticas sociais e os influencia” e “os recursos empregados pelos indivíduos tanto para produzir como para consumir textos são sociocognitivos, perpassados por discursos e ideologias”. Tais implicações demonstram o papel protagonizado pela linguagem na construção, reprodução, interpretação e reconstrução da vida social.

Diante disso, nota-se a convergência entre os conceitos de linguagem e discurso. Para Fairclough (2001, p. 16), a concepção de linguagem que a ADC necessita “é a de discurso, linguagem como forma de prática social”⁹. No entanto, o autor afirma que é instrutivo observar que o discurso não pode ser identificado com o conceito de língua dicotomizado por Saussure e pela linguística tradicional em *langue* e *parole*¹⁰; também não pode ser confundido com estes dois elementos, visto que o discurso não é nem *langue*, o código preestabelecido por uma comunidade de falantes para a comunicação, nem mesmo *parole*, o uso individual da língua. O discurso é uso da linguagem como forma de prática social. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 19),

os fenômenos linguísticos são sociais no sentido de que sempre que as pessoas falam ou escutam ou escrevem ou lêem, elas o fazem de forma que são determinados socialmente e tem efeitos sociais.¹¹

Afirmar que os fenômenos linguísticos são sociais não implica dizer, contudo, que todos os fenômenos sociais são linguísticos, apesar de todos empregarem em maior ou menor porção o uso da linguagem. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (2007, p. 28), esse é um

⁸ Conceito tomado da Pragmática.

⁹ Minha tradução de: “*the conceptions of language we need is that of discourse, language as a form of social practice*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 16).

¹⁰ A associação do discurso ao conceito saussureano de língua é mais comum nos textos escritos em língua inglesa, visto que o termo *language* é usado em inglês para se referir tanto a linguagem (toda atividade simbólica utilizada para a comunicação humana) quanto a língua (*langue* + *parole*).

¹¹ Minha tradução de: “*Linguistic phenomena are social in the sense that whenever people speak or listen or write or read, they do so in ways which are determined socially and have social effects*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19).

cuidado que os analistas do discurso devem ter: o de não reduzir os fenômenos da vida social ao discurso. Como explicitou-se anteriormente, a vida social é constituída por vários tipos de práticas: linguísticas, políticas, econômicas, culturais etc.

O discurso se materializa nas práticas sociais na forma de textos. Desse modo, o texto é fruto do processo discursivo, que é dividido em duas instâncias: o processo de produção e o processo de interpretação. Tomado como o produto do processo de produção, o texto é apenas um produto; já pela ótica do processo de interpretação, ele é uma fonte. Dessa forma, o texto é a fonte primária para a análise discursiva.

As propriedades formais de um texto são vistas apenas como pistas, traços de fenômenos sociais mais amplos. Para chegar à compreensão de um texto, o leitor tem tanto de decifrar as pistas deixadas pelos textos (fenômeno cognitivo) quanto acionar o seu conhecimento do mundo social, valores, crenças (fenômeno social), daí dizer-se que o processo de compreensão textual é um processo sociocognitivo (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007).

É da compreensão da relação entre texto, processo discursivo e práticas sociais que Fairclough (2001) delineia o modelo tridimensional para análise textual, que será utilizado neste estudo para a identificação dos discursos veiculados nos textos de LD de inglês. Esse modelo será tratado no tópico a seguir.

1.3 O modelo tridimensional de análise

No início deste capítulo, explicitou-se que a ADC, além de uma teoria para a abordagem do discurso nas práticas sociais, é também um método. Como método, ela não se restringe à análise textual, visto que isso contrariaria sua concepção teórica de que o texto é apenas a realização linguística do discurso, enquanto o discurso é “o conjunto de princípios, valores e significados ‘por trás’ do texto” (MEURER, 2005, p. 90). Assim, somente a análise textual não daria conta dos objetivos emancipatório e político da ADC de desvendar relações de poder e hegemonia representadas nos textos. Por isso, Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional de análise.

O modelo tridimensional de análise de Fairclough (2001) é um dos pontos em que a ADC se diferencia de outras abordagens de análise, pois ela não se restringe à análise textual, como faz a Linguística Textual, nem somente à explicação, como faz a Análise de Discurso Francesa. A ADC propõe três etapas de análise, cada uma correspondente a uma das três

dimensões do discurso. As etapas de análise são as seguintes: descrição, interpretação e explicação, que se relacionam respectivamente com as seguintes dimensões discursivas: o texto, a interação e o contexto social.

Na etapa de descrição, a preocupação é com as propriedades formais do texto: o léxico, as opções gramáticas, a coesão ou a estrutura do texto. Na interpretação, o foco de análise é a relação entre o texto e a interação. Já na etapa da explicação, a preocupação é com relação entre a interação e o contexto social, ou seja, os efeitos sociais do texto.

Estas etapas não possuem uma ordem fixa, elas podem ser realizadas conforme a preferência do analista e a coerência que trazem para a análise. Dessa forma, procurou-se, neste estudo, percorrer a sequência: explicação, interpretação e descrição, pois será feita primeiro uma explicitação do contexto social em que a sala de aula está inserida; posteriormente, procurar-se-á demonstrar a interação e a influência entre este contexto e as práticas discursivas de sala de aula, focalizando principalmente o livro didático, e, por fim, será feita uma descrição dos discursos majoritários que perpassam o livro didático e o que dizem sobre a relação entre a sala de aula e o ‘mundo real’.

Contudo, antes de se iniciar uma descrição dos discursos, faz-se necessário pousar o olhar sobre os temas e os gêneros que estes textos, veiculados nos LD, apresentam. A justificativa para a observação destas duas categorias será mais bem explicitada a seguir.

1.4 A contribuição da observação dos temas

A investigação sobre os temas abordados pelos textos constitui uma categoria de análise profícua para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que os temas são as forças geradoras do diálogo em sala de aula, e o diálogo é a ação primordial para se chegar a um posicionamento crítico sobre o mundo. Vale mencionar a afirmação de Freire (1993, p. 83) sobre a importância do conteúdo do diálogo para a educação libertadora. Segundo ele, esta começa “não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas, antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”.

1.5 A contribuição da observação sobre os gêneros

A relevância desta categoria de análise se deve ao fato de a realização do discurso como prática social se fazer por meio de gêneros textuais específicos. Dessa forma, o conceito de gênero constitui uma noção importante para a ADC, e Fairclough (2001a *apud* MEURER 2005, p. 81) assim o define: “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovada”. Portanto, a análise dos gêneros textuais presentes nos LD fornecem pistas sobre as esferas sociais privilegiadas por este material didático, bem como sobre as relações sociais.

Há duas considerações importantes sobre os gêneros, conforme Fairclough (2003, p. 66). A primeira é que os gêneros variam bastante em relação ao seu grau de estabilização, fixidez e homogeneização. A segunda é que não há uma terminologia estabelecida para eles. Por isso, para a categorização dos gêneros apresentados pelos textos analisados, será utilizada a nomenclatura mais comumente usada por analistas de gêneros.

Fairclough (2003) faz também uma distinção entre os pré-gêneros, os gêneros “desencaixados”¹² e o gênero situado. De acordo com o autor, tal distinção se deve aos diferentes níveis de abstração que se pode utilizar para a análise dos gêneros. Assim, ele conceitua o pré-gênero como uma categoria em um nível mais abstrato de análise, ou seja, uma categorização menos localizada em relação à instância das redes de práticas sociais. Para exemplificar tal definição, Fairclough (2003) discorre sobre a *narração*. Existem vários tipos de narração situadas em práticas sociais específicas, tais como as histórias contadas em livros, pela televisão, as narrativas conversacionais etc. Todos estes textos constituem tipos mais localizados socialmente de um mesmo pré-gênero – a narração.

Quanto aos gêneros desencrustados, o autor os define como uma categorização de gênero em um nível mais localizado. Desse modo, em relação ao pré-gênero *narração*, tem-se o gênero desencaixado *relatório* e, em um nível de identificação mais específico, tem-se os gêneros situados, ou seja, mais intimamente atrelados a uma prática social específica, como, por exemplo, o *relatório acadêmico*. Nesta análise, procura-se categorizar os gêneros de maneira que estejam mais identificados com as esferas sociais de que fazem parte, buscando categorizá-los de acordo com as práticas sociais mais específicas que representam.

Fairclough (2003, p. 70) distingue ainda três elementos importantes para a análise e a definição dos gêneros: a atividade (o que as pessoas fazem em determinado texto), as

¹² Minha tradução de: *disembedded genres*.

relações sociais (qual a relação entre os interlocutores do texto) e a tecnologia de comunicação (como o texto é veiculado). Ele afirma que é comum definir-se o gênero pelos objetivos da atividade, ou seja, o que se pretende fazer ou dizer com determinado texto. Tais objetivos são divididos pelo autor em implícitos e explícitos. Dessa forma, um texto não tem apenas um único objetivo, aquele mais explícito; tem também outros objetivos igualmente importantes para a definição de sua categorização.

A diferença entre os objetivos implícitos e os explícitos será importante para este estudo, uma vez que os textos analisados têm tanto objetivos didáticos quanto objetivos ligados à esfera de atividade social de onde foram deslocados. Isto será mais bem explicitado no Capítulo 4.

Iniciando a análise e procurando dar mais subsídios aos fundamentos teóricos em que este estudo se alicerça, passa-se agora ao próximo capítulo, que traz considerações importantes sobre o contexto social que envolve a sala de aula, a produção e a função do livro didático em relação a este espaço.

CAPÍTULO 2

GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A globalização não é apenas mais uma coisa que 'anda por aí', remota e afastada do indivíduo. É também um fenômeno 'interior', que influencia aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas. (GIDDENS, 2000, p. 23)

É bastante comum ouvir professores de língua inglesa justificando a imprescindibilidade do inglês no mundo contemporâneo como algo ocasionado pelo processo de globalização. O que se nota, contudo, é que, ao falarem sobre globalização, a grande maioria se atém apenas a fenômenos de ordem econômica e tecnológica, como a compressão tempo-espço, as relações comerciais entre nações, a internet etc, restringindo-a a fenômenos econômicos. No entanto, como a epígrafe deste capítulo bem ilustra, ela é bem mais abrangente do que se pode imaginar a princípio.

Este capítulo tem o objetivo de focalizar a globalização como um processo que envolve o contexto social maior do ensino de língua inglesa não só no Brasil, mas no mundo, defendendo a tese de que a globalização não é apenas um fenômeno econômico, mas também social e, portanto, discursivo, que tem contribuído para a construção e a representação das práticas discursivas dentro e fora da sala de aula.

Compreender os contextos histórico, social e político, dos quais a sala de aula faz parte, é condição imprescindível para a efetivação de uma perspectiva crítica que, como se advoga neste trabalho, deve ser implantada no ensino de inglês.

2.1 Origens da globalização

Existem duas posições sobre a origem da globalização. Steger (2003 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006), sociólogo norte-americano, defende que este processo remonta ao início da história da humanidade, quando os homens iniciaram suas primeiras interações interpessoais, ainda restritas a objetivos pontuais de comunicação. Com a evolução da humanidade, estas interações se expandiram para além do local, intensificaram-se com o desenvolvimento da ciência e da indústria e passaram a ter inúmeros outros objetivos além do estabelecimento de relações interpessoais. E, hoje, o que se nota é uma consciência crescente do mundo e um estreitamento das conexões entre todas as partes do globo.

Diferentemente, Robertson (2003 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006) afirma que, apesar de em toda a história da humanidade se poder perceber essa gradação nas relações humanas, sociais e comerciais, o início da globalização ocorreu há cerca de 500 anos, no começo do período colonial moderno. Segundo este historiador australiano, foi quando o homem lançou-se além-mar à procura de novas fontes de matéria-prima e novos mercados consumidores que o mundo começou a se tornar global. Ele também distingue três fases do fenômeno da globalização, a primeira fase sendo a das explorações comerciais, lideradas por Espanha e Portugal; a segunda, a da industrialização, liderada pela Grã-Bretanha; e a terceira, do pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos.

Mignolo (1998 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006) também divide o processo de globalização em três fases, contudo a distinção entre cada uma delas é feita sob uma perspectiva mais cultural do que econômica. Dessa forma, ele denomina as mesmas fases distinguidas por Robertson como sendo a primeira fase a da expansão das bandeiras do cristianismo, a segunda como a da missão civilizadora da industrialização e a terceira como a fase do processo de desenvolvimento e modernização. Kumaravadivelu (2006) afirma, no entanto, que as diferenças entre essas três fases se dá apenas na intensidade e não em intenção, visto que o motor de todas as fases foi o colonialismo e o imperialismo econômico e cultural.

Apesar das divergências sobre as origens da globalização e suas fases, não há dúvidas sobre a existência atual deste fenômeno econômico, social e cultural, que encurtou as distâncias e estreitou os contatos entre diferentes povos e nações. Todos os dias se tem contato com as mais diversas partes do mundo, seja através dos meios de comunicação (TV, rádio, telefone, internet etc), seja pelos produtos que consumimos (roupas, acessórios, artigos domésticos e eletrônicos, comidas etc) provenientes das mais diversas partes do globo, seja

pela influência cultural de outros povos sobre o estilo de vida que “escolhemos”¹³, às vezes tão diverso da cultura local.

2.2 A globalização e as características do mundo globalizado

Assim como há controvérsias sobre a origem da globalização, há também distinções sobre sua natureza e principais características. Quando se fala em globalização, o que geralmente vem à mente são o acesso e a intensidade de uso da tecnologia para a comunicação à distância no mundo atual, porém ela não se restringe a isso. Giddens (2000) faz distinção entre duas correntes de pensamento sobre a globalização presentes contemporaneamente, a dos céticos e a dos radicais. Para os céticos, ela nem mesmo existe e todas as discussões e debates em torno do tema são apenas especulações. Para eles, tudo o que se caracteriza como tal já existia em períodos anteriores da história da humanidade. Já para os mais radicais, ela não só existe como pode-se perceber seus efeitos nas partes mais isoladas do globo. Giddens (2000) concorda com os últimos. Segundo ele,

[e]stamos no meio de uma revolução acerca da forma como pensamos de nós próprios e sobre a maneira como estabelecemos laços e ligações com os outros. É uma revolução que avança a velocidade desigual, conforme as regiões e as culturas, enfrentando muitas resistências. (GIDDENS, 2000, p. 57)

Portanto, a globalização não é apenas um fenômeno tecnológico e/ou econômico, ela afeta nossas vidas pessoais.

Ironizando as discussões acerca da globalização e seus efeitos, Bauman (1999, p.7) afirma que, independentemente de ela ser para alguns “o que devemos fazer se quisermos ser felizes” ou “a causa de nossa infelicidade”, ela é “um processo irreversível, que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira”. Dessa forma, suas características podem ser observadas nas mais diferentes esferas.

Contudo, conforme a citação anterior, retirada de Giddens (2000, p. 57), diferentemente do que Bauman (1999) afirma, a globalização acontece de forma desigual nas várias partes do globo. Apesar de todos serem afetados por ela, são afetados de maneiras diferentes de acordo com as condições econômicas, sociais e culturais. Para os ricos e para os

¹³ A escolha de um estilo de vida é, de acordo com Giddens (1991), uma possibilidade ocasionada por uma das dimensões mais peculiares da modernidade, a reflexividade das práticas.

nativos de uma cultura que se torna mundial, as consequências deste processo são claramente mais positivas do que para os que não podem pagar o preço dado à tecnologia ou para os que são membros de comunidades linguísticas, culturais e sociais sem expressão no mundo global.

Entre as características do mundo global citadas em Bauman (1999) e em Giddens (2000), serão destacadas aqui algumas consideradas essenciais para a compreensão dos discursos presentes nos LD de inglês, a saber: a extraterritorialidade do poder e a territorialidade da vida; o enfraquecimento da influência dos estados-nação e o florescimento de nacionalismos; a tensão entre o local e o global e entre o fundamentalismo e a tolerância; o mundo em descontrole, afetado por riscos e incertezas, o fim da natureza; a sociedade de consumo; a mobilidade como fator determinante do status social e da transformação das relações pessoais, modificando conceitos basilares da sociedade tais como o de família e o de casamento.

Os modernos meios de comunicação (TV, telefone, internet etc) e de transporte (avião, metrô, até foguetes) têm levado o homem a se mover de um lugar para outro em velocidades sem precedentes, ou melhor, até mesmo sem se mover, pois estando, por exemplo, em um escritório localizado em uma pequena cidade no Brasil, é possível “interagir” com/em outras partes do mundo, participando de conferências, fechando transações comerciais, trocando informações sobre pesquisas, compartilhando hábitos e crenças, engajando-se em lutas. Assim, observa-se que o poder está cada vez mais desvinculado do espaço e mais ligado à mobilidade, que se torna o critério contemporâneo mais adequado para a definição do status social, daí se falar sobre a extraterritorialidade do poder.

Se antes a grande elite econômica tinha, mesmo que minimamente, cuidar dos pobres locais, pois dependia deles para a detenção da ordem de produção, de sua manutenção no poder e seu próprio bem-estar, hoje o que se nota é que esta elite não precisa mais ser cautelosa com as consequências, já que, sendo “capaz de se mudar de repente ou sem aviso, é livre para explorar e abandonar as consequências dessa exploração” (BAUMAN, 1999, p. 17). Os ricos contemporâneos já não precisam mais dos pobres para se manter no poder. A mão-de-obra dos pobres nas grandes fábricas, reduzida a trabalhos braçais e a habilidades mecânicas, foi substituída por máquinas mais econômicas e eficientes. As poucas funções que restaram do processo de automatização da produção exigem pessoas qualificadas, com alto grau de instrução (engenheiros, químicos, físicos, farmacêuticos etc), capazes de entender e controlar as máquinas e dar mais eficácia ao processo de produção. Esta mão-de-obra

certamente não é a dos pobres, pois estes não têm oportunidade, na maioria das vezes, sequer de concluir o ensino médio.

Totalmente excluídos de certas esferas sociais (*shopping centers*, hotéis de luxo, aeroportos, restaurantes, *resorts*, condomínios fechados etc), os pobres se tornam um artefato cultural “vendido” aos ricos para “desencargo de consciência”, através de programas de assistência social, geralmente divulgados na mídia. Bauman (1999) defende que o sofrimento dos “pobres do mundo” é cada vez mais uma representação carnavalesca de interesse público e que seu retrato na mídia vem, predominantemente, pintado sob três perspectivas principais: a primeira é a de que seu sofrimento “é opção *sui generis* deles próprios, que as alternativas estão disponíveis e podem ser alcançadas, mas não são adotadas por falta de diligência ou determinação” (BAUMAN, 1999, p. 80-81); a segunda é a que reduz todo o sofrimento dos pobres à fome, e a terceira consiste na apresentação na mídia das tragédias vividas pelos pobres, dando a elas um ar de ficção, o que leva o público a criar uma “indiferença ética rotineira” que vê a pobreza como algo que deve ser evitado, como um “monstro” que assombra os sonhos da sociedade capitalista (BAUMAN, 1999, p. 83).

O mundo global é também, conforme Giddens (2000, p. 16), um mundo que parece totalmente descontrolado¹⁴. Os progressos da ciência e da tecnologia, que prometiam uma vida mais ajustada, “tranquila” e saudável, acabaram gerando efeitos que não estavam previstos, tais como o fim da natureza¹⁵, a modificação das rotinas individuais e das relações interpessoais, que ocasionaram o surgimento das doenças modernas, como o estresse e a depressão. É como se o mundo fosse um trem movimentando-se sobre os trilhos de um caminho que ninguém sabe onde vai dar.

É nesse sentido que a noção de risco é também uma peculiaridade da sociedade moderna. Giddens (2000, p. 33) assim conceitua risco:

[...] não é o mesmo que acaso ou perigo. O risco refere-se a perigos calculados em função de possibilidades futuras. Só tem uso corrente numa sociedade orientada para o futuro, uma sociedade que vê o futuro precisamente como um território a ser conquistado ou colonizado. O risco implica a existência de uma sociedade que tenta activamente desligar-se do passado – na realidade, a primeira característica da civilização industrial da era moderna.

¹⁴ Bauman (1999, p. 66-67) também faz menção a esta percepção do mundo globalizado como um mundo descontrolado.

¹⁵ O fim da natureza é mencionado em Giddens (2000, p. 36) como o fim dos espaços e dos processos naturais que não foram afetados pela humanidade.

Tal noção só começa a ser empregada quando as nações começam a fazer planos e cálculos, a projetar ambições para além do espaço que ocupavam, o que iniciou-se, conforme o mesmo autor, por volta dos séculos XVI e XVII com as expedições marítimas em busca de novos mercados. Até aquele momento, as nações possuíam ambições, porém concretizadas sob os planos de um tempo mais restrito, mais ligado ao tempo vivido por aquela civilização.

Na sociedade atual, o presente só tem sentido em função do futuro. O que se faz, o que se come, se veste, ao que cada um se dedica só tem importância social em relação àquilo que se projeta ser, adquirir ou à posição que se pretende ocupar. Note-se a trajetória que é imposta aos indivíduos desde o nascimento: devem tomar vacinas, para que possam garantir sua sobrevivência para poderem estudar, para um dia terem trabalho, para um dia terem poder de compra, para então poderem garantir sua terceira idade que, enfim, o levará a uma “morte digna”. Vive-se para concretizar o que ainda há de vir.

Calcular o risco e enfrentá-lo não é apenas um pré-requisito para ter uma vida bem sucedida na sociedade capitalista. O risco é também condição central para a obtenção de prazer. Observe-se tudo o que é considerado alvo de diversão: esportes radicais, alta velocidade, parques de diversão, apostas, competições e até mesmo relacionamentos promíscuos e embriaguez (um alvo de diversão tão comum na sociedade brasileira) estão relacionados à ideia de risco.

Outro fator que fortaleceu a percepção do mundo global como em descontrole foi o fim da ordem política bipolar, sustentada de um lado pelos Estados Unidos e de outro pela União Soviética, no pós-guerra, e o aparecimento da chamada nova ordem mundial, ausente de grandes líderes mundiais.

A nova ordem mundial presencia o enfraquecimento dos estados-nação e, concomitantemente, o florescimento de nacionalismos. Para que se compreenda como tal ideia, aparentemente contraditória, é possível, faz-se necessário compreender que a globalização não é apenas um fenômeno em que o mundo passa a exercer influência sobre o local, mas também que o local tem a oportunidade de influenciar o global. Nessa direção, Roland Robertson, citado por Bauman (1999, p. 78), sugere o termo “glocalização” para melhor expressar essa dialética vivida entre o global e o local na sociedade contemporânea. Os estados-nação se tornam demasiadamente fracos para impedir que tendências globais insurjam sobre si, ao mesmo tempo que um sentimento nacionalista aflora como tentativa de manter uma certa ordem interna para suportar as pressões globais.

Igualmente contraditória à primeira vista é a tensão entre o fundamentalismo e a tolerância, também efeitos da sociedade do último século. De acordo com Giddens (2000), o fundamentalismo tem menos a ver com a religião do que com a invenção da tradição pelos iluministas. A época das luzes (século XVIII), almejando a razão como nenhuma outra, começou a utilizar a palavra *tradição* para nomear tudo que se recusasse a se submeter à razão. Dessa forma, os dogmas, principalmente os religiosos, e tudo o que insistia em permanecer sem explicação, passou a ser referido como *tradição*. A tradição era, assim, fruto do escárnio da razão. É nessa direção que Giddens (2000, p. 55) defende que

[o] fundamentalismo é a tradição encostada à parede. É a tradição que se defende à maneira tradicional – através da referência à validade do ritual – num mundo globalizante que exige conhecer as razões.

É aí que reside a tensão entre as tradições, majoritariamente locais, e a presença crescente de outras tradições do globo, que passam a influenciar as locais, e a pressão constante da razão sobre os dogmas da tradição. Daí a necessidade, tão aclamada e presente, de respeito às diferenças.

Conforme as características explicitadas, pode-se verificar que era inevitável que a globalização provocasse mudanças na vida íntima dos indivíduos e, conseqüentemente, nas instituições basilares da sociedade (governo, escola, família, igreja). Vive-se um momento em que a relação entre o “eu” e o mundo passa por vários questionamentos. Esta crise de identidade que envolve o homem do fim da modernidade exige que as práticas sejam repensadas e não há outro modo de repensá-las senão pela conscientização dos discursos que são, ao mesmo tempo, suas causas e seus efeitos.

2.3 A relação entre a globalização e o inglês

Diante de todas as características do mundo globalizado elencadas, pode-se intentar a pergunta: Qual a relação entre a língua inglesa e este mundo globalizado? A relação entre o inglês e a globalização é tão antiga quanto as origens deste fenômeno e remete à história da disseminação do inglês pelo mundo. De fato, os dois processos acontecerem concomitantemente.

Até o século XVI, o inglês era uma língua sem muita importância, falada apenas na Grã-Bretanha. Nesta época, o latim era a língua de prestígio na Europa. Quem quisesse ter acesso aos últimos avanços no campo da ciência, da filosofia e da religião (a Igreja Católica era a instituição feudal mais poderosa naquele tempo e seu poder também se fazia exercer pelo monopólio dos escritos bíblicos em latim e a restrição da sua tradução para outras línguas) deveria ler em latim. As classes mais abastadas da população se orgulhavam de exibir o seu latim.

No entanto, no século XVI, acontecimentos de ordem política, econômica e religiosa começaram a colocar a hegemonia do latim em risco. A reforma protestante liderada por Lutero colocou em xeque o poder católico e traduções da *Bíblia* em outras línguas começaram a surgir. O enfraquecimento do império romano, ocasionado pela crise do escravismo e pelas invasões bárbaras, e a emergência da Inglaterra como a grande potência europeia, devido à Revolução Industrial e às conquistas/invasões a outros continentes, fizeram com que o inglês começasse a aparecer como uma língua de prestígio no continente.

Este fortalecimento econômico inglês e a necessidade que os protestantes sentiram de fugir da tensão religiosa que existia na Europa impulsionaram a Inglaterra a se lançar na corrida marítima até então liderada por Espanha e Portugal, que buscavam novas terras. É neste momento que o inglês inaugura sua carreira rumo a se tornar uma língua global. A colonização inglesa levou o inglês para várias partes do mundo, Oceania, África, América do Norte, mas foi principalmente através do inglês falado na América que esta língua veio a se consolidar no mundo. Após a Segunda Guerra Mundial, emergem como grande potência os Estados Unidos. O tipo de colonização, colonização de povoamento, implantada na América do Norte proporcionou um desenvolvimento econômico rápido. Por não ter se envolvido diretamente na Guerra, os Estados Unidos puderam se beneficiar das necessidades que as outras nações tinham, emergindo como uma grande nação.

Porém, de acordo com Crystal (2005), o que levou o inglês a se consolidar como uma língua verdadeiramente global¹⁶ foi a rede mundial de computadores, a internet, que, por volta da última década do século XX, mudou os rumos das interconexões mundiais e fez da língua inglesa um passaporte importante para adentrar nesse mundo sem fronteiras, o mundo virtual. Como se pode notar, o inglês conquistou poder nos mais diversos domínios. No

¹⁶ Conforme Crystal (2005, p. 20), para que uma língua ganhe o status de global, ela tem de ser usada por vários países no mundo, ter um lugar especial como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira. E o inglês contempla todos estes.

domínio político, através do colonialismo do século XVI; no tecnológico, com a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX; e com o surgimento da internet, no século XX. No domínio econômico, com a emergência dos Estados Unidos como grande potência mundial no século XX, e no cultural, com a influência norte-americana na música e no cinema. Crystal (2005) afirma que, nestas condições, é quase impensável a possibilidade de outra língua, senão o inglês, ter emergido como língua mundial.

O processo de globalização intensificou ainda mais a necessidade de uma língua comum entre os povos. Conforme Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5),

nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço.

Contudo, o status do inglês no mundo contemporâneo não é visto sem suspeitas. Segundo as mesmas autoras, podem-se distinguir três leituras sobre a relação entre o fenômeno da globalização e a língua inglesa: a leitura ingênua, a leitura crítica e a leitura crítica da leitura crítica (ASSIS-PETERSON e COX, 2007).

A leitura ingênua é aquela que explica a hegemonia do inglês por seus próprios atributos linguísticos. De acordo com seus defensores, o inglês é uma língua global devido à simplicidade de sua gramática, à objetividade de seu léxico e à sua modernidade implícita. Esta visão acredita na neutralidade da língua como instrumento de comunicação e que sua “globalidade” tem menos a ver com alguma implicação política e/ou econômica do que com a necessidade contemporânea de uma língua franca. Contudo, a simplicidade da gramática do inglês e a neutralidade das línguas são mitos há muito tempo superados.

Diferentemente da leitura ingênua, a leitura crítica vê “a globalização do inglês como obra diabólica dos Estados Unidos” (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 6). Consoante esta leitura, a disseminação do inglês no mundo é uma estratégia do imperialismo americano, que pretende impor um padrão econômico e cultural ao mundo, utilizando-se do poder simbólico. Os defensores desta visão também acreditam que a presença do inglês pelo mundo constitui uma ameaça à existência de outras línguas, levando o mundo a um monolinguismo inglês. Tal visão é bastante difundida entre os estudos linguísticos.

A leitura defendida pelas autoras supracitadas, e que aqui pretende-se corroborar, não é nem a que entende a globalização do inglês como um mal, nem a que pensa que ela é um bem, mas a que defende que o inglês é uma língua mundial, e não global. Ortiz (2006 *apud* ASSIS-PETERSON e COX, 2007)¹⁷ afirma que o termo “global” não é apropriado para designar o que vem acontecendo com o inglês, visto que esse termo implica unicidade, e o mundo atual não vive o monolinguismo, o que se vê é o inglês sendo usado mundialmente, porém convivendo com outras línguas. Ele, portanto,

se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo. (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 8)

Tal perspectiva vem ao encontro da ideia de “glocalização”, explicitada no tópico anterior. À medida que o inglês se torna global ou, como prefere Ortiz (2006 *apud* ASSIS-PETERSON e COX, 2007), mundial, ele também se localiza porque as peculiaridades dos falantes das mais diversas partes do mundo, como sotaque, cultura, hábitos, necessidades comunicacionais etc, vão se incorporando à língua. É nesse sentido que ele vai sendo “re-significado”, “re-entoadado”. É também nessa direção que Crystal (2005, p. 41) afirma que o inglês falado no mundo não é o americano, nem o britânico, porque não “somos” todos americanos: somos brasileiros, chineses, japoneses, árabes etc. “Aprender uma língua é ter imediatamente direito a ela. É possível fazer acréscimos, modificações...” (CRYSTAL, 2005, p. 35). É nesse sentido que o autor defende que novos “ingleses” aparecerão, adaptados a características locais. Língua e identidade estão intimamente ligadas, por isso o inglês que falamos não deixará de transparecer, de alguma forma, nossa essência.

Embora as três leituras apresentadas sobre a globalização do inglês demonstrem pontos de vista diferentes, nenhuma delas nega a urgência contemporânea de aprender essa língua. Os argumentos sobre sua imprescindibilidade são os mais diversos, como sua importância para arrumar um emprego, para se comunicar, usar a tecnologia, fazer transações

¹⁷ Ortiz (2006 *apud* ASSIS-PETERSON e COX, 2007) faz uma distinção entre o processo de mundialização e o processo de globalização. Segundo ele, a globalização é um processo econômico e tecnológico, visto que unificou a economia na forma do sistema capitalista. O que acontece nas esferas cultural e linguística é diferente do que vem acontecendo na economia, uma vez que não há uma cultura única ou uma língua única para todo o globo; o inglês é utilizado no mundo todo, mas não é único, dessa forma, ele se tornou mundial e não global.

comerciais etc. Análoga à urgência de aprender inglês é a urgência de incorporar ao seu ensino a terceira leitura explanada. Sob esta perspectiva,

[a] voz em inglês que o professor tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas sim aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e linguística de um país sobre os outros. (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 7)

2.4 Globalização como processo e globalização como discurso

A globalização é um dos principais processos sócio-econômico-culturais caracterizadores da modernidade tardia. “Modernidade tardia” é a expressão utilizada por Giddens (1991) adotada por Chouliaraki e Fairclough (2007) para caracterizar o momento histórico atual. Apesar de alguns estudiosos defenderem o fim da modernidade, Giddens (1991, p. 11) argumenta que ainda não superamos as dimensões que caracterizam este estágio. As dimensões institucionais da modernidade elencadas por Giddens (1991, p. 65) são o capitalismo entendido como uma forma de “acumulação de capital no contexto de trabalho e mercado de produtos competitivos”; o industrialismo como uma forma de “transformação da natureza”; a vigilância, que consiste no “controle da informação e supervisão social”, e o poder militar, que pressupõe “o controle dos meios de violência”. Estas dimensões não foram superadas, o que se pode notar é uma exacerbação delas, daí se falar em “modernidade tardia”.

Como exemplo de exacerbação da dimensão vigilância, pode-se verificar a dependência, cada vez maior, dos sistemas de conhecimento e informação vivida pela sociedade atual. É notável a influência que sistemas de *expertise*, como a medicina, a psicologia, a economia, as ciências sociais etc., têm exercido sobre a maneira como vivemos nossas vidas, ditando hábitos e costumes ligados à intimidade. Desde o ato de escovar os dentes pela manhã até a maneira de deitar na cama à noite para dormir, todos os nossos passos estão cercados de conhecimentos provenientes de campos científicos. Este quadro configura o que Chouliaraki e Fairclough (2007) denominam de “economia baseada no conhecimento” (*knowledge-based society*).

Os conhecimentos provenientes dos mais diversos sistemas de *expertise* levam a um outro elemento caracterizador do estágio final da modernidade, a reflexividade, que não chega a ser uma dimensão da modernidade, mas que, no entanto, Giddens (1999, p. 68) distingue

como uma das três fontes do dinamismo da modernidade juntamente com o “desencaixe” e o “distanciamento tempo-espço”. A reflexividade pode ser observada na constante avaliação que os indivíduos fazem dos saberes gerados pelos centros científicos (a universidade, a escola, os laboratórios etc). No campo da educação, pode-se notar a “imposição” do conceito de professor-pesquisador, aquele que reflete sobre a prática à luz de teorias, como um reflexo disto.

Mas, como estes saberes construídos pelas ciências naturais e sociais se dissipam e chegam até a nossa intimidade? Fairclough (1999, p. 75) afirma que

[o]s conhecimentos/discursos especializados vêm a nós via vários grupos de textos que mediam nossas vidas sociais – livros, revistas, rádio e programas de televisão e outros. Estes processos de mediação textual unem as pessoas que estão espalhadas pelas sociedades em sistemas sociais.¹⁸

É nesse sentido que ele defende que, na modernidade tardia, a vida social é cada vez mais mediada textualmente. Estes textos veiculam discursos que constroem representações e atribuem sentido às práticas. Assim, pode-se verificar a importância do discurso¹⁹ no mundo contemporâneo.

Contudo, as representações produzidas pelos discursos não são objetivas, não são um retrato fiel das práticas, e a função desempenhada pelo discurso não é somente o de representação, no sentido mais restrito do termo. Há uma relação dialética entre os discursos e as práticas. Ao passo que eles as representam, eles estão também construindo estas práticas. “O discurso está, nós podemos dizer, ‘internalizado’ na prática” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 11).

É sob esta perspectiva que o autor defende, em sua obra *Língua e Globalização*, que a globalização não se restringe ao campo econômico. “[É] em parte a língua que está globalizando e sendo globalizada” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 3). Ele sustenta essa afirmação baseando-se em três argumentos. O primeiro é que as interações globais se fazem através de gêneros discursivos estabelecidos nas/pelas mais diversas redes de práticas constituídas por material linguístico. Portanto, estas formas linguísticas estão sendo também globalizadas. O

¹⁸ Minha tradução de: “Expert knowledges/discourses come to us via texts of various sorts which mediate our social lives – books, magazines, radio and television programmes, and so forth. These processes of textual mediation bind together people who are scattered across societies into social systems” (FAIRCLOUGH, 1999, p. 75).

¹⁹ O discurso compreende não só o uso da língua, mas outras formas de semiose, como imagens, gestos etc, porém sendo a linguagem verbal o mais importante deles. (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006)

segundo é que a globalização, como um processo real, existe, porém é necessário observar que a própria palavra “globalização” é fruto dos discursos que envolvem este processo real, o que leva, conseqüentemente, ao terceiro argumento, que defende que a globalização é também um processo discursivo. Portanto, faz-se necessário “fazer a distinção entre os processos reais e os discursos, apesar de não se poder separá-los” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 5), uma vez que agências, como grandes corporações, governos, classes sociais e interesses de poder tentam usar o discurso da globalização para colonizar certos sentidos imprimidos às práticas.

Fairclough (2006) distingue ainda quatro posições teóricas sobre o processo de globalização, a posição objetivista, a retoricista, a ideologista e a socioconstrutivista. Para os objetivistas, a globalização é apenas um conjunto de processos reais, ocorrendo principalmente na esfera econômica, e nada tem a ver com a construção dos sujeitos. Por outro lado, para os retoricistas, ela é uma imposição de práticas econômicas realizada por grupos sociais e políticos mais poderosos com a intenção de manipulação do poder. Já os ideologistas são aqueles que defendem que a globalização não passa do discurso “globalista”, que pretende legitimar a hegemonia neoliberal. Por fim, os socioconstrutivistas defendem que a globalização é uma construção social, ou seja, ela é tanto produzida visivelmente nas/pelas práticas reais quanto construída pelas representações discursivas geradoras e formadas por estas práticas.

Esta última posição é a posição defendida por Fairclough (2006) e também a mais coerente com a análise que se pretende fazer neste estudo, já que os textos a serem analisados não serão vistos apenas como fruto do momento histórico atual; portanto resultado das tendências globalizantes, mas serão também tomados como elementos caracterizadores e constituidores do próprio processo histórico. Por conseguinte, é possível inferir que há uma relação dialética entre o contexto mais amplo das práticas sociais e o texto.

O próximo capítulo focalizará o LD, procurando elucidar as relações entre suas origens e suas funções, as práticas sociais e as práticas discursivas que envolvem a sala de aula.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS E LIVRO DIDÁTICO

Com efeito, assim como qualquer organismo executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras?

(COMENIUS, 1627: XXXII-4 *apud* GERALDI, 2002, p. 87)

Este capítulo tem o objetivo de, primeiramente, traçar um panorama da história do ensino de LE no Brasil e do LD, enfatizando mais especificamente a trajetória do LD de LE/inglês. Posteriormente, procuraremos demonstrar a centralidade dessa ferramenta didática no contexto de ensino de LE no Brasil. O que se verifica é que, de fato, o LD tem funcionado como uma partitura que diz ao professor exatamente como ele deve “tocar” a aula.

É também objetivo deste capítulo demonstrar a relação entre LD e discurso, apontando como a postura do professor técnico contribui para que os discursos do LD sejam tratados como verdades, legitimando ideologias que naturalizam as relações desiguais de poder na sala de aula e na sociedade.

Nessa direção, procurar-se-á demonstrar a importância de uma redefinição do papel do professor, passando de técnico a reflexivo crítico, para que seja capaz de desconstruir as ideologias e os valores subjacentes aos discursos veiculados nos LD. Dessa forma, o LD deixará de ser tratado como uma partitura e será visto como um “instrumento” de ensino que deve ser “tocado” pelo professor, auxiliando-o em seu trabalho.

3.1 O ensino de língua estrangeira no Brasil e o livro didático de língua inglesa

O objeto de investigação deste estudo é o LD de inglês e, para compreendê-lo, faz-se necessário entender um pouco da história do ensino de LE/inglês no Brasil, bem como de seu contexto atual. De acordo com Bohn (2003 *apud* COELHO, 2006), o ensino de LE no Brasil pode ser dividido em três momentos: (1º) período pós-guerra mundial (anos 1940 a 1960), (2º) o momento da ditadura militar (anos 1964 a 1988) e (3º) o momento das últimas reformas educacionais que compreendem a década de 1990 até a atualidade.

O primeiro momento caracteriza-se pelo número reduzido de escolas públicas no Brasil, o alto nível do ensino oferecido por elas e a quase inexistência de escolas particulares. O segundo momento é caracterizado pelo ensino técnico de línguas com o objetivo de preparar o aluno para o mercado industrial crescente naquele período e pelo aparecimento dos primeiros cursos de línguas do país. A respeito desse momento, Almeida Filho (2002) reitera que a preocupação era com a identificação dos métodos, das técnicas e dos recursos mais eficazes para o ensino de LE. Já o terceiro momento caracteriza-se pelo ensino de LE atrelado à formação de cidadãos para o mundo, no qual o objetivo maior do ensino passa a ser a formação de cidadãos capazes de interagir e transformar o mundo. Também a esse respeito Almeida Filho (2002, p. 35) afirma que “nos anos 90 cresce o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula”.

Contudo, a história do LD data de um período bem anterior ao estabelecimento do ensino de LE. Sua origem está associada, conforme Geraldi (2002), à divisão do produto da pesquisa científica e do conteúdo de ensino causada pela democratização do acesso ao ensino, a qual provocou profundas mudanças na identidade dos professores. Geraldi (2002, p. 86) afirma que, antes da modernidade (século XVI), o professor era o responsável pela produção do conhecimento. O professor, visto como um sábio, transmitia a seus discípulos um conhecimento produzido por ele, e os aprendizes eram seus interlocutores. Entre os mestres e os discípulos não existia uma separação radical, pois o ensino não era imposto, mas compartilhado com os interessados.

Porém, no início do mercantilismo, a intensificação do comércio, o crescimento da população urbana e outros fatores de mudança na configuração social exigiram uma urgência na instrução, na produção de saberes e na universalização do ensino, provocando uma mudança na identidade do professor, em virtude da divisão social do seu trabalho. Surgem nesse período as primeiras instituições de ensino e o professor passa a ser aquele que transmite um saber produzido por outros. Dessa forma, os discípulos passam a ser alunos, e os

mestres passam de sábios a professores. Segundo esse novo paradigma, o professor está sempre em busca do conhecimento, pois deve estar sempre se atualizando sobre as descobertas feitas por cientistas e pesquisadores. “[N]este sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização” (GERALDI, 2002, p. 88), surgindo daí as primeiras causas da desvalorização do trabalho docente.

No domínio do conhecimento do saber produzido por outros, os professores, munidos de noções da pedagogia, da psicologia e da didática, transformam este saber em conteúdo de ensino. Nesse processo de transformação, muitos saberes são simplificados, banalizados ou modificados pelos professores que, sem grande compreensão destes saberes e clareza sobre os objetivos do ensino, tentam reproduzi-los de forma mais acessível aos alunos (GERALDI, 2002).

Mais tarde, com a passagem do mercantilismo ao capitalismo, uma nova divisão social do trabalho docente acontece. A industrialização, a produção de bens em massa e a tecnologia propiciam o aparecimento de inúmeros recursos e instrumentos didáticos postos à disposição dos professores para serem usados no processo de ensino. Eis que surge o livro didático. Seu surgimento provocou uma nova modificação na identidade docente: o professor deixa de ser o articulador entre os saberes científicos e o conteúdo de ensino, já que agora esta articulação já vem pronta, na forma de

uma ‘parafernália didática’ que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos da informática, com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios. (GERALDI, 2002, p. 93)

Os saberes já estão todos adaptados pedagogicamente nos materiais didáticos postos à disposição do professor. Seu papel passa a ser o de controlar a aprendizagem, através da escolha do material didático, do tempo gasto em cada atividade proposta por ele, da comparação das respostas dos alunos com a do manual de respostas do professor e, depois, da aplicação de provas, também previamente preparadas pelo material didático (GERALDI, 2002).

Não se quer dizer, contudo, que contemporaneamente todos os professores se limitam ao papel de controlar a aprendizagem. Essas três identidades apresentadas por Geraldi (2002) não ficaram estanques ao período histórico em que emergiram, elas podem estar presentes atualmente, bem como podem coexistir. O que é notável, no entanto, é que a

produção industrial de material didático desempenhou e desempenha um papel importante na construção das identidades docente²⁰ e discente, no formato do processo de ensino e no evento aula.

A observação de aulas de LE em instituições de ensino de formatos variados (escola pública, escola privada, cooperativas de ensino, cursos específicos etc) e pesquisas tais como a de Consolo (1990) demonstram que o livro didático é a maior, senão a única, fonte de insumo nas aulas de LE. A pesquisa de Consolo (1990, p. 101), realizada em aulas de LE em uma escola pública, verificou que “toda a ‘produção’ em LE caracteriza[va]-se como reprodução das amostras de conteúdo contidas no LD”.

Tratando mais especificamente da história do livro didático de LE, percebe-se que ele não é produto apenas de mudanças econômico-sociais, mas também está profundamente associado ao desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino de LE (ALMEIDA FILHO, 2002). Até a década de 1970, os LD de inglês eram formados de atividades baseadas no método da gramática-tradução e no método audiolingual, com exercícios de repetição. A partir dessa década, com o aparecimento da abordagem comunicativa, começa a surgir uma série de livros que se autorotulavam comunicativos ou funcionais, porém eles só chegam ao Brasil na década seguinte. Almeida Filho (2002) afirma que, na década de 1980, enquanto o mercado brasileiro era invadido por livros importados de base funcional-comunicativa, os livros nacionais, nem mesmo no final da referida década, tinham ainda incorporado as mudanças das últimas novidades no ensino de LE, o que criou certo descrédito por parte dos professores e das instituições de ensino em relação a materiais nacionais para o ensino de LE.

Além de influenciar no formato e na constituição do LD, a abordagem comunicativa provocou duras críticas da academia aos professores de LE sobre a utilização do LD. Coracini (1999, p. 34) expõe que, em muitos contextos, a crítica feita pelos defensores da abordagem comunicativa era a de que a adoção do LD produziria uma comunicação artificial e limitada em sala de aula, escravizando o professor e impedindo sua criatividade.

Em razão dessas críticas, o LD esteve ausente em muitos contextos de ensino durante o período de auge da abordagem comunicativa. No entanto, pode-se afirmar que é uma ausência falseada, pois, como já demonstrado, o LD não é adotado para uso dos alunos, porém os professores os adotam para escolha do conteúdo e de atividades a serem aplicadas em sala.

²⁰ A relação entre o LD e a formação de professores será mais bem tratada na seção 3.3 deste capítulo.

Traçado aqui um panorama da história do ensino de LE no Brasil, da origem do LD e, mais especificamente, do LD de LE/inglês, passa-se ao retrato da situação atual, ou seja, como este instrumento é utilizado no ensino de LE contemporaneamente.

3.2 O uso do livro didático no ensino de língua estrangeira – inglês

Atualmente, conforme estudos feitos por Coracini (1999), pode-se perceber duas posturas comuns mais adotadas pelos professores em relação ao uso do LD: seu uso constante e fiel e a não-adoção de LD. A postura de não-adoção de LD, segundo a autora, está mais particularmente relacionada ao ensino de LE. Tal postura revela ainda influências das críticas da abordagem comunicativa aos LD e tem como base os argumentos de que não existem LD bons no mercado e de que a não-adoção do LD proporciona aos professores maior flexibilidade e criatividade para o planejamento das aulas, possibilitando, assim, aulas mais dinâmicas.

Já atrelado à postura de fidelidade ao uso do LD está o argumento de que ele é um apoio necessário tanto para o professor quanto para o aluno terem uma sequência do programa da disciplina. Esta postura de fidelidade ao livro didático na maioria das vezes acaba por criar alguns equívocos quanto à utilização do LD, tais como a identificação do LD com o currículo e do LD com o método. De acordo com Richards (1998, p. 125)²¹, os LD “em muitas situações representam o currículo escondido de muitos cursos de língua e assim desempenham um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem”. Também é comum, conforme explicita Almeida Filho (2002, p. 35), os professores de LE se referirem ao LD como se fosse o método de ensino utilizado por eles.

Os equívocos apresentados demonstram o papel protagonizado pelo LD nas aulas de LE e a importância de considerar o “peso” da abordagem²² do LD no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Almeida Filho (2002, p. 21), a abordagem de ensino subjacente aos LD é uma das importantes forças potenciais que, juntamente com a abordagem de aprender do aluno e os valores educacionais inerentes ao contexto escolar, vão concorrer e modificar a

²¹ Minha tradução de: “*Textbooks and other commercial materials in many situations represent the hidden curriculum of many language courses and thus play a significant part in the process of teaching and learning*” (RICHARDS, 1998, p. 125).

²² Para Almeida Filho (2002, p. 13), “[a] abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, de sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (...) verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”.

abordagem de ensinar do professor. A influência da abordagem do LD na abordagem de ensinar do professor será mais notada quanto mais precária for a formação profissional e acadêmica do professor, além de depender das crenças destes, pois, consoante Richards (1998, p. 127), muitos professores “frequentemente têm pouco ou nenhum treinamento docente formal, e os LD e o manual dos professores são seus recursos de ensino básicos”.²³

Segundo o mesmo autor, esta situação de dependência leva muitos docentes a um processo de reificação do LD, ou seja, a atribuição de uma função, de um papel, de uma qualidade superior ou uma autoridade maior do que a que realmente deveria ter. Nas palavras de Souza (1999 *apud* CORACINI, 1999, p. 27), ocorre uma legitimação do LD proporcionada pela crença de que ele contém uma “verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejá-la, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la”.

Retomando o exposto no início deste capítulo, pode-se notar que esse processo tem suas raízes na própria história de constituição dos LD, produto da separação do conhecimento científico e do conteúdo de ensino, que cresceu e cresce com as deficiências na formação docente.

No entanto, o uso ou não de LD e sua escolha não dependem somente do professor, de suas crenças e de sua formação; depende também de outros fatores, apontados por Coracini (1999, p. 35), tais como o modelo educacional da escola, a indicação do coordenador pedagógico, o fato de o livro estar na lista dos indicados pelo MEC, o livro ser tradicionalmente adotado por outros professores, o autor ser renomado, o preço, o aluno poder reutilizar o livro usado pelo irmão no ano anterior etc.

Existem muitas razões tanto contra como a favor de sua utilização. Richards (1999, p. 126-128) lista alguns argumentos. Entre os argumentos a favor estão os benefícios que as escolas podem conseguir das editoras ao adotar um LD (materiais didáticos extras, cursos de aperfeiçoamento para o uso do material, suporte pedagógico etc); o tempo economizado para o planejamento de cada atividade, a qualidade material dos LD comerciais; a velocidade de atualização do material didático, visto que um LD pode ser facilmente substituído por uma versão mais atualizada, e a referência que os LD representam para os alunos no decorrer do curso.

²³ Minha tradução de: “...but they often have little or no formal teacher training. The textbooks and the teacher’s manual are their primary teaching resources” (RICHARDS, 1998, p. 127).

Já em relação ao posicionamento contra o uso de LD, os argumentos mais comuns são entenderem que o material confeccionado pelo próprio professor consegue ser mais apropriado e mais relevante para o contexto em que atua; os LD serem, em geral, culturalmente inapropriados, não sendo compatíveis com a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender dos alunos; os LD não se adequarem aos objetivos do curso.

Contudo, não constitui objetivo deste trabalho defender ou não o uso de LD no ensino de LE. Os argumentos apontados servem apenas para demonstrar os fatores contextuais em que o LD de LE/inglês está relacionado. O foco do presente estudo, no entanto, é identificar e analisar os discursos veiculados nos textos dos LD de LE/inglês e sua contribuição para o engajamento discursivo e a mudança social. O próximo tópico abordará mais a respeito da relação entre LD e discurso.

3.3 Livro didático de língua inglesa e discurso

Os argumentos mencionados contra o uso do LD têm alimentado uma avalanche de críticas a este material, entre as quais as mais comuns são sua inadequação ao público-alvo, sua ineficácia como material comunicativo, o privilégio dado a certas representações culturais e a sustentação de preconceitos através da representação de relações desiguais de gênero, raça, classe social etc. Todas essas críticas trouxeram consequências positivas, pois “esforços têm sido feitos para evitar preconceito social e etnocentrismo e para refletir preocupações humanas universais, necessidades e sentimentos nos conteúdos dos livros”²⁴ (RICHARDS, 1998, p. 126), mas também consequências negativas, já que, na tentativa de fazer LD cada vez mais adequados a contextos cada vez mais amplos, tem acontecido um processo que Arieuw (1982 *apud* RICHARDS, 1998) chama de “homogeneização”.

A homogeneização consiste em evitar tópicos considerados controversos ou tabus e retratar apenas situações ou temas que são encarados tranquilamente por diversas culturas. Isto tem provocado uma artificialidade dos textos dos LD e uma caracterização e descrição irreal do mundo e das relações sociais, transformando o texto em “um clone etnocêntrico da expressão mais conservadora da nossa própria cultura”²⁵ (ARIEW, 1982 *apud* RICHARDS, 1998, p. 135).

²⁴ Minha tradução de: “*Efforts are made to avoid social bias and ethnocentrism and to reflect universal human concerns, needs, and feelings in the content of the books.*” (RICHARDS, 1998, p. 126)

²⁵ Minha tradução de: “*The text becomes an ethnocentric clone of the most conservative expression of our own culture.*” (ARIEW, 1982 *apud* RICHARDS, 1998, p. 134-135)

Courtine (2006) também faz considerações sobre a proibição das palavras em uma análise sobre a reescritura de manuais escolares nos Estados Unidos. Segundo ele, as edições de manuais escolares estão cada vez mais dominadas por um sistema intrincado de regras que censuram qualquer tipo de manifestação que possa ser considerada ofensiva ou tabu por qualquer grupo social²⁶, fenômeno denominado pelo autor de disseminação do politicamente correto. Ele afirma que o politicamente correto não está somente na escolha das palavras, mas no seu silêncio, na imposição de “um consenso implícito, uma aquiescência tácita, um silêncio aprovador” (COURTINE, 2006, p. 148-149). O politicamente correto objetiva evitar o debate das ideias e o confronto ideológico, funcionando na forma de micropoderes anônimos e disseminados, que controlam os dizeres e calam os conflitos.

De acordo com o mesmo autor, esse processo surgiu por volta dos anos 1950 e se justificava na luta contra qualquer tipo de preconceito contra as minorias (negros, latinos, mulheres etc) através da linguagem. Contudo, o que parecia ter boas intenções se disseminou e tomou proporções que, sustentando um preconceito disfarçado, têm impedido que tal fato possa ser visualizado como um problema ainda existente. Atualmente, o politicamente correto se manifesta de forma cada vez mais explícita e controlada, já que as editoras de manuais escolares possuem listas de vocábulos e temas que devem ser evitados, as pessoas no dia-a-dia também têm certas palavras censuradas e os que se atrevem a desobedecer estão sujeitos às penalidades da lei ²⁷.

Não se quer defender, contudo, que preconceitos e abusos possam ser deliberadamente manifestos, mas sim demonstrar que o politicamente correto, conforme Courtine (2006, p. 156), “é intermitente no tempo: as crianças das escolas a quem se dirige o politicamente correto dos manuais, fogem facilmente para fora desse lugar e desse tempo escolar, quando assistem TV, vão ao cinema, vivem em família, jogam com seus colegas...”. Impedir que os alunos tomem ciência dos conflitos sociais na escola não estará ajudando-os a conviver e a sobreviver às desigualdades que irão sofrer ou presenciar, seja a criança de qualquer etnia ou classe social. Afinal, todos estamos sujeitos a algum tipo de rejeição.

²⁶ No Brasil, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), instituído pelo MEC (Ministério da Educação), faz, desde 1996, uma avaliação pedagógica dos LD que serão postos no guia do livro didático para a escolha dos professores. Essa avaliação tem o objetivo de eliminar do guia livros que contenham “erros conceituais, indução de erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo” (Extraído de: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381#nn>).

²⁷ Ver Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, Art. 20, que define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

O que se quer apontar é que, em razão da evitação da representação de conflitos ideológicos e sociais, os textos dos LD têm se tornado estéreis, sem potencial para discussão. Eles têm sido apenas um pretexto para o estudo da gramática e do vocabulário (LAJOLO, 1985), provocando um silenciamento das vozes do mundo dentro da sala de aula.

[S]e os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido de tudo o que os rodeia. (CORACINI, 2002, p.74)

Deste modo, protegidos das “zonas de perigo” por meio do LD, os professores prosseguem suas atividades “com a consciência limpa”, pensando estar exercendo uma educação em favor da justiça.

Na tentativa de alcançar um grande número de vendas, muitos LD prometem ser comunicativos, promover a interação, afirmam tratar de temas transversais, abordar temas atuais e se adequar à legislação educacional. Muitos realmente o fazem, mas tais temáticas são abordadas nos textos de forma a silenciar o debate. A leitura do texto é tratada como um fim em si mesma; prevalece a leitura única prevista pelo LD nas respostas dadas às perguntas e, quando tópicos polêmicos são abordados em sala de aula, verifica-se, como explicita Muchail (2004), uma substituição do “discurso de” pelo “discurso sobre”.

Segundo Muchail (2004), o “discurso sobre” objetiva²⁸ o verdadeiro discurso, o que está em foco, camuflando, dissimulando e transformando o discurso original, dando a ele um novo sentido. Desse modo, o “discurso do negro” é substituído por um “discurso sobre o negro” e, nesta instância, já não é mais um discurso que deixa ver seus sofrimentos, suas privações, mas um discurso que o coloca como um objeto, um conteúdo escolar sobre o qual se fala, impedindo que ele “mesmo fale de si e por si para vir a ser compreendido” (MUCHAIL, 2004, p. 56).

De acordo com Freire (1993), a educação libertadora começa com a escolha do conteúdo do diálogo, quando o professor, antes de dialogar com o aluno, se pergunta sobre as razões e finalidades do tratamento de tal conteúdo; quando ele o problematiza, o desconstrói. Consoante o autor, o conteúdo do diálogo não deve ser transmitido como uma verdade

²⁸ No sentido de tornar algo um objeto de conhecimento através da constituição de discursos sobre ele.

salvadora, mas como um problema que desafia suas concepções do que seja tal coisa, do que seja o mundo.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 1993, p. 86)

Nessa direção, nota-se a importância de o professor problematizar a realidade, a fim de promover uma educação dialógica, portanto crítica. “Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade” (FREIRE, 1993, p. 167). Os LD têm trazido textos que tematizam os contextos sociais, no entanto tais temáticas são abordadas de forma “sloganizada”, com o objetivo de convencer “as massas” de certas “verdades”. Muitas vezes essas “verdades” são mitos que mantêm o *status quo*. Segundo o mesmo autor, o objetivo da educação libertadora não é a conquista do público para sua causa, mas a adesão, ou seja, uma colaboração que nasce da reflexão e do diálogo sobre a realidade social (FREIRE, 1993).

A educação libertadora proposta por Freire (1993) vai ao encontro da mudança social almejada por Fairclough (2001; 2001a) com a ADC. Recentemente, os trabalhos em ADC têm superado as barreiras do campo da pesquisa linguística e a ADC tem sido utilizada como um método de análise textual por professores em escolas, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica sobre a relação linguagem e poder.

Diante do exposto, é possível inferir que, para que o LD deixe de protagonizar a cena na sala de aula de LE, é preciso que o professor tenha uma postura reflexivo-crítica, proposta por vários pesquisadores na área de formação de professores, tais como Cardoso (2004), Magalhães (2004), Pimenta (2002), Gimenez (2002), Liberali (2002), que será tratada na seção a seguir.

3.4 Livro didático e reflexão crítica docente

Moita Lopes (2003) afirma que a nova ordem mundial traz à tona a preocupação com as questões relativas à natureza sociopolítica dos processos de ensino-aprendizagem e

com ela a necessidade de uma nova postura docente, preparada para lidar com essas questões. Esta nova ordem também coloca em destaque a centralidade do ensino de inglês, visto que a nova sociedade global é atravessada por discursos de todas as partes do mundo escritos majoritariamente em inglês devido à forte influência desta língua nos mais diversos domínios (social, cultural, econômico, tecnológico etc).

Dessa forma, o ensino crítico de inglês torna-se cada vez mais urgente, pois os textos escritos em inglês estão cada vez mais disponíveis em função do alto grau de desenvolvimento e popularização dos meios de comunicação (TV, internet, telefonia etc), mas nem sempre compreensíveis. Na nova ordem mundial, marcada basicamente por um discurso único – o discurso neoliberal –, o acesso aos discursos locais já não é suficiente; há a necessidade de compreender a sociedade como uma aldeia global, ou melhor, como um bazar global²⁹ (MOITA LOPES, 2003).

A compreensão desse discurso capitalista que ocasiona uma série de outros discursos nos microcosmos deve ser, desse modo, um dos focos da educação linguística e o objetivo maior dos professores de inglês. Moita Lopes (2003) expõe, diante disso, duas escolhas que os professores de línguas podem tomar: entenderem-se como professores de línguas isentos de qualquer envolvimento político-social ou como professores de línguas, portanto, centralmente envolvidos na esfera político-social. A posição mais coerente com a responsabilidade de formar cidadãos críticos é a segunda, pois a língua não é apenas uma representação; ela é constitutiva dos sujeitos, sendo a ponte para as relações sociais.

Pode-se identificar, nas duas escolhas explicitadas por Moita Lopes (2003), as duas posturas de professor percorridas por Zeichner e Liston (1996): o professor técnico e o professor reflexivo. De acordo com esses autores, atualmente há a necessidade de uma redefinição do papel docente, passando da primeira postura à segunda. Segundo eles, o professor técnico difere do professor reflexivo na medida em que, ao se deparar com um problema em sala de aula, o primeiro procura encontrar uma técnica ou atividade que possa solucioná-lo, fazendo uma breve reflexão em torno do problema, tendo em vista encontrar uma resposta imediata e eficiente para a situação. Já o segundo procura analisar o contexto em que o problema está ocorrendo, compreendendo suas razões, para então agir sobre suas causas, mesmo que para solucioná-lo seja preciso mais tempo. Para fazer tal análise, é necessário que o professor seja capaz de questionar suas próprias crenças, orientações

²⁹ Metáfora utilizada por Moita Lopes (2003) para se referir às imposições consumistas dessa nova ordem sobre a sociedade.

profissionais e pessoais, para que possa realmente reconhecer a problemática e saber como resolvê-la.

Conforme Contreras (2002), essa concepção de professor reflexivo surgiu a partir da difusão das idéias de Schön sobre profissionais reflexivos em 1983. Antes desse período, prevalecia, nos meios de ensino, a ideia do professor técnico, que dominava os métodos de ensino e o conhecimento, aplicando-os com a autoridade lhe confiada socialmente. O ensino era visto como um processo de transmissão de informações em que aqueles que fossem capazes de apreender e repetir o que tinha sido exposto eram bem-sucedidos. Havia sob essa concepção de professor uma divisão entre os produtores da ciência, os pesquisadores e os profissionais técnicos, aqueles treinados para resolver os problemas imediatos, a partir do conhecimento teórico e técnico proveniente da pesquisa científica.

Esse modelo de racionalidade técnica³⁰ trouxe muitas consequências à autonomia docente. Os professores se limitaram a aplicar um conhecimento produzido por outros e, dessa forma, tornaram-se dependentes e legitimadores de conhecimentos produzidos fora da realidade em que atuam. É sob este contexto que o LD teve o seu papel distorcido como instrumento de ensino, visto que, de auxiliar no trabalho de ensino, passou a desempenhar um papel de direcionador da aprendizagem, influenciando a abordagem de ensinar do professor e, conseqüentemente, sua identidade docente (ALMEIDA FILHO, 2002).

Daí a necessidade de uma redefinição do papel do professor como professor reflexivo-crítico, capaz de, a partir da teoria, visualizar melhor as razões e finalidades de sua prática, bem como transformá-la (MATEUS, 2002).

Pessoa (2009, p. 58) afirma que

[a] formação voltada para o desenvolvimento teórico (...) é fundamental para que esses professores se tornem especialistas do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e também pesquisadores de suas salas de aula. Assumindo esses novos papéis, é bem provável que eles comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, conseqüentemente, a romper com o processo de proletarianização rumo à profissionalização docente.

³⁰ Esse momento de predominância da racionalidade técnica está ligado à divisão do trabalho de pesquisa do trabalho docente, ocasionada pela expansão do mercantilismo e da popularização do ensino apresentada por Geraldi (2002) e que expusemos anteriormente.

É também neste sentido que Ticks (2005, p. 17) afirma que a pesquisa de desconstrução das ideologias e valores subjacentes aos LD e sua relação com o processo de ensino constitui algo imprescindível no “redimensionamento do papel do professor brasileiro, independentemente do contexto no qual atue”, contribuindo para sua transformação de professor técnico a professor reflexivo.

3.5 Livro didático: um tipo de *quasi-interaction*

O processo de globalização, conforme explicitado no segundo capítulo, tem feito com que as práticas dependam cada vez mais de tecnologias sofisticadas de mediação. Podem-se citar como exemplos destas tecnologias a escrita, a impressão, a mídia (TV, rádio, internet etc). Isto significa que o discurso, sendo um dos quatros momentos que constituem a prática social, tem adquirido um papel cada vez mais principal na construção e na mudança das práticas sociais, principalmente o discurso escrito. Contudo, deve-se ter em mente que o discurso escrito é um tipo de discurso mediado e, por essa razão, é um discurso transformado, moldado.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (2007, p. 42), o discurso mediado é aquele em que um meio técnico é usado para possibilitar a comunicação em distâncias espaço-temporais cada vez maiores. Dessa forma, uma das características marcantes do discurso mediado é a separação de contextos. Enquanto na interação face a face o contexto de comunicação é compartilhado pelos sujeitos que estão interagindo, no discurso mediado os sujeitos interagem em contextos espaciais e temporais diversos. Em razão disso, o discurso mediado é um discurso modificado para compensar a falta de um conhecimento “real” compartilhado pelos sujeitos.

O discurso mediado possibilitou o surgimento de um tipo de interação que, segundo Thompson (1995 *apud* CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007, p. 43), constitui uma das características mais peculiares da modernidade, a *mediated quasi-interaction*³¹. Este tipo de interação é assim definida:

interação comunicativa em comunicação de massa – livros, jornais, rádio, televisão – onde o co-envolvimento de um grande número de pessoas dispersas espacialmente e temporalmente é acrescentado ao distanciamento

³¹ Pela dificuldade de encontrar um termo em português que correspondesse à ideia dada pela expressão em inglês, decidiu-se usar a termo conforme cunhado por Thompson (1995 *apud* CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2007, p. 43).

tempo-espço da interação mediada. Enquanto a interação mediada é ainda (como a interação face-a-face) diálogo entre pessoas específicas, *mediated quasi-interaction* acarreta uma divisão entre um produtor individual ou uma equipe de produção relativamente pequena e um corpo de receptores que é indeterminado em tamanho e membros. É monológica em caráter, por isso somente *quasi-interaction*. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 2007, p. 43)³²

É importante salientar o caráter monológico deste tipo de interação, visto que é isto que a distingue como uma *quasi-interaction*, ou seja, uma interação unilateral, na qual de um lado tem-se as instituições sociais e os representantes de campos do sistema social e de outro as pessoas vivendo suas vidas comuns. O resultado desse tipo de interação é a possibilidade de distinção entre discursos provenientes das instituições sociais e seus representantes e os das pessoas “comuns”. O primeiro é considerado especializado e por isso legitimado pelo poder inerente à instituição de origem, e o segundo, desvalorizado e frágil, visto que não tem respaldo no poder e dificilmente é capaz de se tornar visível por toda a sociedade.

No mundo globalizado, as pessoas se voltam para os sistemas especializados, utilizando-os como parâmetro para refletir sobre suas práticas e, portanto, criar as representações para suas próprias ações, legitimando-as através dos discursos provenientes destes centros especializados.

Nessa direção, pode-se afirmar que o livro didático é um tipo de *mediated quasi-interaction*, visto que é produzido por um grupo reduzido de pessoas (os autores, a editora, o corpo técnico) que representam um saber especializado, pois é gerado por sujeitos que são reconhecidos por sua filiação a instituições sociais como universidades, centros de pesquisa etc. Dessa forma, nota-se que o livro didático media uma interação unilateral entre os que estão legitimados para dizer o que é apropriado (notadamente os autores e os pesquisadores) e os professores, pessoas comuns realizando suas práticas pedagógicas no dia-a-dia.

É nesse sentido que a mediação promovida pelo livro didático é monológica e, portanto, estabelecida por discursos hegemônicos que precisam ser desvendados. Daí a necessidade de uma observação detalhada dos discursos que se entrecruzam na sala de aula, principalmente, os que o fazem via LD. Isto é o que procurar-se-á fazer no próximo capítulo.

³² Minha tradução de: “... *communicative interaction in mass communication – books, newspapers, radio, television – where the co-involvement of large numbers of spatially and temporally dispersed people is added to the time-space distantiation of mediated interaction. Whereas mediated interaction is still (like face-to-face interaction) dialogue between specific persons, mediated production team and a body of receivers that is indeterminate in size and membership. It is monological in character, hence only quasi-interaction.*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2007, p. 43)

CAPÍTULO 4

OS DISCURSOS QUE ENTRECRUZAM O LIVRO DIDÁTICO

A análise de discurso é, portanto, de interesse imediato para professores de línguas porque temos, há muito tempo, nos perguntado sobre como as pessoas usam a língua, em primeiro lugar em nossas mentes, quando elaboramos materiais de ensino, ou quando engajamos os aprendizes em exercícios e atividades com o objetivo de fazê-los usuários proficientes da língua alvo, ou quando avaliamos um material publicado comercialmente antes de decidir usá-lo.
(McCARTHY, 1991, p. 1).³³

O objetivo deste capítulo é descrever os temas, os gêneros e os discursos estruturadores dos textos da sessão de leitura dos livros didáticos escolhidos para a análise. Tal descrição se faz relevante, uma vez que refletir sobre o conteúdo discursivo escolhido para engajar os aprendizes é essencial para os professores de línguas estrangeiras preocupados com a função social da educação.

Primeiramente, será feita uma descrição geral da organização didática do livro; posteriormente, passar-se-á à análise dos temas e dos gêneros constituidores dos textos e, por fim, serão explorados os discursos reincidentes nos textos, procurando demonstrar como estes discursos apontam disputas de poder na esfera social.

4.1 A coleção “Hello”

A coleção “Hello” é constituída de quatro livros didáticos de língua inglesa (volumes 6, 7, 8 e 9), destinados à segunda fase do ensino fundamental. É uma coleção

³³ Minha tradução de: “Discourse analysis is therefore of immediate interest to language teachers because we too have long had the question of how people use language uppermost in our minds when we design teaching materials, or when we engage learners in exercises and activities aimed at making them proficient users of their target language, or when we evaluate a piece of commercially published material before deciding to use it.” (McCARTHY, 1991, p. 1)

produzida nacionalmente, e cada volume conta com um aparato didático que o acompanha, composto de um CD de áudio, que contém os diálogos do livro, e um *reader*, que contém um texto extra e atividades.

Quanto à sua organização didática, os livros são divididos em oito unidades, subdivididas em seções que enfatizam cada uma das habilidades comunicativas e se organizam da seguinte forma: primeiramente é focalizada a habilidade de compreensão oral (*listening*) – as unidades sempre começam com um diálogo, que pode ser ouvido através do CD de áudio que acompanha o livro, e este diálogo funciona como uma ilustração do uso do tópico gramatical a ser estudado na lição. Logo em seguida é abordada a habilidade da prática oral (*speaking*). As atividades de fala são baseadas em exercícios de repetição, leitura de pequenos diálogos e atividades de completar lacunas em frases. Posteriormente, a ênfase recai sobre a habilidade de escrita (*writing*). As atividades de escrita se restringem à prática da forma gramatical foco da lição através de exercícios de completar, marcar ou escrever pequenas frases. Finalizando a construção da unidade, o foco é sobre a habilidade de leitura (*reading*). Esta parte da unidade apresenta um texto e alguns exercícios de compreensão.

Todas as unidades terminam com uma seção intitulada *Cooperative Project*, em que são propostas atividades de pesquisa ou elaboração de cartazes sobre temas variados que, na maioria das vezes, não estão relacionados com o tópico temático ou gramatical da unidade.

A análise aqui proposta focaliza a seção das unidades dedicadas à leitura. Esta seção, como explicitado anteriormente, é constituída, na maioria das vezes, por um texto (apenas duas unidades dos volumes 8 e 9 possuem dois textos). Todos os textos apresentam ilustrações e em seguida uma sessão de perguntas de compreensão (em média seis perguntas). Estas perguntas são do tipo “encontre no texto”, ou seja, são perguntas objetivas, os alunos não têm de fazer nenhuma inferência ou elaborar a resposta, eles têm apenas de copiar trechos do texto.

Os textos que serão analisados totalizam 36. Destes 36 textos, vinte foram adaptados de sites da internet, quatro do *Almanaque Mundial para Crianças*, dez de panfletos e guias e dois não possuem fonte, do que se infere que foram criados com propósitos unicamente didáticos, não tendo nenhuma ligação com outra esfera de atividade social.

Os sites de onde os textos foram extraídos são majoritariamente sites de enciclopédias virtuais. A observação do grande número de textos extraídos da internet

demonstra o papel legitimado a ela como veículo de acesso a leitura e informação, principalmente em língua inglesa.

A predominância de textos extraídos de enciclopédias, sejam virtuais ou não, demonstra a preocupação de evitar questões de conflito em sala de aula, uma vez que, da esfera real de que emergiram, estes conflitos foram “higienizados” para sua veiculação em enciclopédias e só depois puderam ser transferidos para a escola. Os textos tiveram primeiro de passar por uma instância que os tornasse objeto de conhecimento para só então serem considerados conteúdo de ensino e adentrarem a sala de aula.

O segundo tipo de fonte que mais aparece nos textos são panfletos e guias, o que corrobora o já exposto anteriormente a respeito dos textos provenientes de enciclopédias, uma vez que estes gêneros possuem objetivos didáticos e informativos.

Porém, de que tratam estes textos? Esta é a pergunta que se pretende responder no tópico a seguir.

4.2 Um panorama dos temas dos textos

Sob o ponto de vista da ADC, a escolha dos temas a serem abordados nos LD já demonstra um posicionamento ideológico e político sobre a educação linguística e uma visão de quem são os educandos e os educadores e até mesmo do que seja uma aula de inglês. Portanto, uma análise mais detalhada sobre os temas abordados pelos textos dos LD revela muito sobre a sala de aula de língua inglesa.

Veja os quadros a seguir. O primeiro traz os títulos dos textos e, entre parênteses, a forma como serão mencionados durante a análise. O segundo traz os temas tratados nos textos que estão sistematizados no quadro 1. Todos os textos analisados se encontram em anexo.

Quadro 1: Quadro panorâmico dos títulos dos textos

Unidades	Hello – stage 6	Hello – stage 7	Hello – stage 8	Hello – stage 9
1	<i>Friends on the Internet</i> (T6-1)	<i>Why are students studying abroad</i> (T7-1)	Texto 1: <i>English in Jamaica</i> (T8-1) Texto 2: <i>English now</i>	<i>Communication among animals</i> (T9-1)

			<i>and tomorrow</i> (T8-2)	
2	<i>The home of the Schürmann Family</i> (T6-2)	<i>Romero Britto, a great Brazilian artist</i> (T7-2)	<i>Cirque du Soleil</i> (T8-3)	<i>Summer X games</i> (T9-2)
3	<i>Fuel for your body</i> (T6-3)	<i>Keep safe and prevent Accidents</i> (T7-3)	<i>The discovery of penicillin</i> (T8-4)	Texto 1: <i>Being a teenager is fun in India</i> (T9-3) Texto 2: <i>The Media Lounger</i> (T9-4)
4	<i>Why go to a campsite</i> (T6-4)	<i>Being a police officer</i> (T7-4)	<i>The motorcycle diaries</i> (T8-5)	<i>Dear couch</i> (T9-5)
5	<i>This is Porto Alegre</i> (T6-5)	<i>The big cheese of Miami</i> (T7-5)	<i>Celebrate diversity!</i> (T8-6)	<i>Super Size Me</i> (T9-6)
6	<i>Tamar Project</i> (T6-6)	<i>Special gifts for special people</i> (T7-6)	Texto 1: <i>Inside the brain</i> (T8-7) Texto 2: <i>Body records</i> (T8-8)	Texto 1: <i>Ask Sophi</i> (T9-7) Texto 2: <i>Cupid</i> (T9-8)
7	<i>Carnival in Brazil, a big costume party</i> (T6-7)	<i>Are you a safe cyber surfer?</i> (T7-7)	<i>Star Wars</i> (T8-9)	<i>Playing for peace</i> (T9-9)
8	<i>The Paralympic games</i> (T6-8)	<i>Tornado</i> (T7-8)	<i>The Thanksgiving story</i> (T8-10)	<i>“Madagascar” movie: nightmare in real life?</i> (T9-10)

Quadro 2: Quadro panorâmico dos temas dos textos

Unidades	Hello- stage 6	Hello – stage 7	Hello – stage 8	Hello – stage 9
1	Comunicação através da internet	As razões para se estudar em outros países	Texto 1 – inglês Jamaicano Texto 2 – o futuro do inglês	A comunicação animal
2	A casa da família Schürman	Romero Britto (artista plástico brasileiro)	Cirque Du Soleil	O festival Summer X Games
3	Alimentação saudável	Prevenção de acidentes	Descoberta da penicilina	Texto 1 - Shilpa - uma adolescente indiana Texto 2 - Media Lounger (um aparelho eletrônico de entretenimento)
4	As razões para a prática de acampar	Ser policial	Filme: Diários de motocicleta	Vida saudável
5	A cidade de Porto Alegre	<i>The Big Cheese</i> (restaurante de Miami)	Diversidade	Filme: <i>Super size me</i>
6	Projeto Tamar	Dicas de presentes para pessoas queridas	Texto 1 – o cérebro e seu funcionamento Texto 2 – curiosidades sobre o cérebro	Texto 1 - Conflitos de relacionamento na adolescência Texto 2 - O mito de cupido
7	Carnaval Brasileiro	Instruções de uso seguro da internet	Filme – Star Wars	O uso de esportes em projetos sociais

8	Os jogos paraolímpicos	Tornado	A história do dia de Ação de Graças	Filme: Madagascar
---	---------------------------	---------	--	-------------------

Fazendo um comparação entre o quadro 1 e o quadro 2, pode-se notar que a maior parte dos textos (24) tem o título coincidindo com a temática tratada, o que demonstra sua objetividade. Dois textos demonstram inadequação entre o título e o tema. São os textos T6-1 e T8-2. O título do texto T6-1 –“*Friends on the internet*”– não reflete a temática do texto que é a comunicação através da internet. Igualmente o texto T8-2 –“*English now and tomorrow*”– amplia o que realmente é tratado no texto, que é o futuro do inglês e não sua posição hoje, como o título indica.

A partir da observação dos quadros apresentados, pode-se inferir que a concepção de aula de inglês adotada pelos livros didáticos é a de um lugar espaço-temporal para se conhecer a cultura do outro, pois vários textos abordam a cultura de países que têm a língua inglesa como língua nativa. Exemplo disto são os textos T6-4, T7-8, T8-1, T8-2, T8-10 e T9-3 que tematizam, respectivamente, a prática de acampar – um hábito originariamente estadunidense; o tornado³⁴ – um fenômeno natural comum nos Estados Unidos; a situação da língua inglesa na Jamaica e nos Estados Unidos; a celebração do Dia de Ação de Graças – uma tradição estadunidense e a vida de uma adolescente indiana, retratada de uma maneira bem “ocidentalizada”.

A cultura de países falantes da língua-alvo, além das referências explícitas feitas nos textos mencionados anteriormente, é também mostrada em diversos outros textos, porém de forma mais implícita, como no texto T7-1, em que são explicitadas algumas regras para estudar fora e infere-se, pelo texto, que estudar fora é estudar nos EUA; no texto T7-4, no qual o policial retratado é estadunidense; no texto T9-6, que discorre sobre um filme que retrata um fenômeno cultural também deste país, o *fast-food*, e no texto T7-5, cujo restaurante retratado é um restaurante localizado em Miami. Apesar de fazer referência também à Jamaica e à Índia, pode-se afirmar que a cultura do falante nativo identificada nos textos é a cultura estadunidense, é o modo de vida “americano”, o falante privilegiado de inglês se resume ao estadunidense.

³⁴ Apesar de se tratar de um fenômeno natural, o tornado foi, aqui, classificado dentro da categoria dos aspectos culturais, pois entende-se que ele desencadeia uma série de práticas sociais e de representações discursivas particulares que o fazem se tornam um aspecto identificador da cultura do local.

Os temas dos textos também levam à identificação da aula de língua inglesa como um espaço para obter informações científicas e para saber mais sobre cuidados pessoais. Esta afirmação pode ser confirmada através da observação dos textos T6-2, T7-3, T7-7, T8-7 e T8-8, que trazem informações sobre como cuidar da alimentação (T6-2), como se prevenir de acidentes domésticos (T7-3), como navegar de forma segura pela internet (T7-7) e informações científicas sobre o funcionamento do cérebro (T8-7 e T8-8).

Outra temática recorrente nos textos diz respeito a artes e entretenimento, tais como eventos culturais, que podem ser observados nos textos T6-8, T8-3, T9-2, festa popular, abordada no texto T6-7, filmes, apresentados nos textos T8-5, T8-9, T9-6, T9-10, cidade turística, tema do texto T6-5 e artista, mostrado no texto T7-2.

Outro aspecto importante a salientar sobre os temas diz respeito à ausência de textos que abordem conflitos sociais, étnicos ou econômicos, o que demonstra uma concepção de aula de inglês como um contexto para se falar de coisas positivas e “legais”, um espaço harmonizador e de igualdade. Apenas um dos textos (T9-9) aborda aspectos negativos da vida social (a injustiça, a fome, a violência, a guerra), porém o faz de forma superficial, visto que o texto relata a “paz” vivida na Libéria agora que a guerra civil neste país chegou ao fim.

Mesmo o texto T8-6, que traz como tema a *diversidade*, tema um tanto conflituoso, o faz de forma a silenciar o sofrimento e o preconceito sofridos pelos considerados diferentes. Ao trazer como ilustração do texto uma figura de jovens de diferentes características físicas e de várias partes do mundo cantando juntos e sorrindo, o texto silencia a voz dos que sofrem. O texto verbal, em terceira pessoa, demonstra neutralidade sobre o assunto, visto que não toma o ponto de vista nem dos que sofrem nem dos que oprimem, apenas enfatiza a necessidade de respeitar a diversidade, sem apresentar argumentos consistentes ligados ao mundo real acerca do tema.

Diante da observação dos temas dos textos, pode-se constatar que assuntos polêmicos ou que revelam contradições sociais não são contemplados nos temas, o que é corroborado pela escolha dos gêneros textuais em que estes temas são representados, como se poderá observar na seção seguinte.

4.3 Um panorama dos gêneros textuais

Para se fazer uma análise dos gêneros discursivos é salutar retomar o que já foi mencionado no capítulo metodológico, segundo o qual, de acordo com Fairclough (2003, p.

71), cada gênero textual possui objetivos, podendo se apresentarem implícitos ou explícitos. Olhar para os objetivos dos gêneros constitui uma forma de compreender como estes textos se relacionam com a rede de práticas em que estão inseridos.

Dessa forma, pode-se afirmar que os textos dos LD aqui analisados possuem pelo menos dois objetivos, o mais explícito está ligado à esfera social em que estão inseridos, a escola; portanto seu objetivo mais explícito é o didático. O implícito refere-se ao currículo implícito³⁵ da escola.

Conforme Chiaretti e Paiva (1998, p. 40),

ao analisar textos em materiais didáticos de ensino de língua estrangeira, não podemos perder de vista o gênero didático que se sobrepõe a cada um dos gêneros apresentados. Mesmo que eles sejam autênticos, o seu leitor não é um leitor comum, mas um aprendiz que está perante um texto que, além de lhe trazer alguma informação, prazer estético ou lúdico, deve também contribuir para a aquisição/aprendizagem daquele idioma.

Tal afirmação ilustra o problema apontado por Fairclough (2003, p. 71) de hierarquizar os objetivos de um texto, pois, segundo ele, isso dependerá, em muitos casos, do ponto de vista do analista e da rede de práticas de que ele faz parte. Assim, como o objetivo deste estudo é demonstrar o potencial discursivo dos textos discutidos em sala de aula para a transformação das práticas sociais, não somente dentro da escola, mas fora dela, optou-se por enfocar os objetivos implícitos dos textos, pois eles estão mais relacionados ao objetivo deste estudo, embora não seja possível olhar para estes textos sem a consideração de seu objetivo didático.

Na sobreposição do objetivo didático sobre os outros objetivos que cada gênero textual possui, pode-se verificar uma determinação da “ação estratégica” sobre a “ação comunicativa”. Estes termos são comentados por Fairclough (2003, p. 71) com base nos estudos de Habermas. Para Habermas (*apud* FAIRCLOUGH, 2003), a ação estratégica é aquela orientada para se chegar a um objetivo unilateral, ou seja, que parte apenas de um lado da comunicação, portanto não constituindo uma “verdadeira” comunicação, já que apenas um dos lados da comunicação age, sobredeterminando o outro. Já a ação comunicativa é aquela

³⁵ O currículo explícito de língua estrangeira na escola refere-se ao ensino das estruturas e do uso da língua para a comunicação; porém, para que isso seja efetivado, há a necessidade de que se fale, se leia, se escreva ou se escute sobre determinados assuntos que envolvem a vida social. A estes conhecimentos que excedem o linguístico e partem para o social pode-se denominar de “currículo implícito” da escola, visto que, apesar de não constituírem o primeiro objetivo da disciplina, estão também sendo ensinados.

em que o diálogo é direcionado para se chegar a um consenso, ou seja, um ponto do diálogo em que ambos os lados possuem poderes “iguais” e podem se manifestar e direcionar o que está em pauta.

Observando os gêneros dos textos, conforme explicitado no quadro a seguir, é possível notar a sobreposição do objetivo didático sobre o objetivo *original* do texto e, conseqüentemente, a presença da ação estratégica sobre a ação comunicativa.

O quadro a seguir indica os gêneros dos textos presentes nos LD analisados:

Quadro 3 – Quadro panorâmico dos gêneros textuais ³⁶

Unidades	Hello – stage 6	Hello – stage 7	Hello – stage 8	Hello – stage 9
1	Texto informativo	Texto informativo	Textos 1 e 2: Texto informativo	Texto informativo
2	Texto informativo	Texto informativo	Cartaz	Texto informativo
3	Texto informativo	Texto informativo	Texto informativo	Texto 1: Texto informativo, Texto 2: anúncio
4	Texto informativo	Entrevista	Resenha de filme	Carta pessoal
5	Texto informativo	Anúncio	Texto informativo	Resenha de filme
6	Texto informativo	Texto informativo	Textos 1 e 2: Textos informativos	Texto 1: Carta de aconselhamento sentimental, Texto 2: Texto informativo
7	Texto informativo	Texto informativo	Resenha de filme	Texto informativo
8	Texto informativo	Texto informativo	Texto informativo	Resenha de filme

³⁶ Apesar de não existir uma terminologia estabelecida para a categorização de gêneros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66), procurou-se utilizar as nomenclaturas mais comumente usadas na literatura da área.

Nota-se pelo quadro que os textos dos LD analisados não apresentam grande variedade de gêneros, restringindo-se a textos informativos de sites (26 textos), entrevista (um texto), anúncios (dois textos), cartaz (um texto), resenhas de filmes (quatro textos), carta pessoal (um texto) e carta de aconselhamento sentimental (um texto).

É possível notar que a predominância de textos informativos é, na verdade, a predominância de uma forma de pré-gênero, a *dissertação expositiva*. Mesmo os textos cujo gênero não é texto informativo, como a entrevista, o anúncio, a resenha, observa-se que eles são constituídos basicamente pela exposição de ideias, o que demonstra a intenção de evitar se infiltrar no contexto das relações sociais e também uma forma de impor a ação estratégica na interação em sala de aula, tendo em vista que o pré-gênero é uma categoria mais abstrata, portanto mais desvinculada do contexto social e das relações sociais envolvidas nele. Isto se comprova pela própria estrutura do texto dissertativo-expositivo.

Conforme Medeiros (2007), a dissertação é um texto estruturado em volta de uma tese central, sustentada por argumentos apresentados em cada um dos parágrafos sob os quais o texto se estrutura. Desse modo, para cumprir sua finalidade, o texto precisa ser objetivo e fundamentado em argumentos válidos e coerentes. Estes argumentos são organizados de forma a corroborar o ponto de vista do autor. Observa-se, assim, que o texto dissertativo propõe um debate unilateral em que o autor, mediante conhecimento respaldado em outras fontes, aponta um tema e conduz o leitor através de argumentos que o levam a ver o mundo sob sua perspectiva. Além disso, sendo escrito predominantemente na terceira pessoa do singular, ele impede que as vozes dos sujeitos retratados nos textos sejam realmente retratadas. Nessa direção, um leitor não-crítico poderá tomar o ponto de vista apresentado no texto como uma verdade, como o único possível.

Nota-se, portanto, que a predominância do pré-gênero dissertação nos textos dos LD aqui analisados colabora com o diálogo unilateral que comumente constitui o discurso pedagógico conservador. O discurso pedagógico conservador, ou o discurso do professor, é o discurso de uma pessoa que possui conhecimentos e informações que os alunos não possuem e que devem ser apre(e)ndidas por eles. É um discurso de autoridade, visto que o professor, por *ser quem sabe*, possui autoridade sobre os alunos. Ele, embasado em argumentos provenientes, principalmente, do campo científico, alicerça seu ponto de vista de forma que os argumentos levantados pelos alunos são considerados menores.

Por conseguinte, é possível notar que os textos dos livros didáticos colaboram para a instauração de uma interação estratégica em sala de aula, ou seja, uma interação realizada pelo professor e não guiada por ele.

A seguir, observa-se como os discursos fortalecem ainda mais as pistas deixadas pelos temas e gêneros dos textos.

4.4 Os discursos

Como já mencionado no Capítulo 1, o discurso é entendido neste estudo como um dos elementos constituidores das práticas sociais, materializado pela língua ou por outras formas de semiose, na forma de textos.

Foram identificados sete discursos principais que perpassam os textos analisados. Eles serão representados através de afirmações que caracterizam a verdade que pretendem legitimar e serão tratados mais detalhadamente em cada um dos subtópicos a seguir.

4.4.1 A mídia como meio legítimo de comunicação humana, de estabelecimento de relações interpessoais e desveladora de verdades

Pelo menos três textos demonstram a presença deste discurso, os textos T8-5, T9-6 e T9-10, todos resenhas de filmes. Ao resumir e comentar os filmes, os textos evidenciam como as pessoas podem, ao assistir a filmes, inteirar-se de problemas sociais. Dessa forma, nota-se a veiculação da mídia como um instrumento importante para se descobrir as verdades da vida real.

Essa ideia é corroborada também pelo tipo de filme resenhado no texto. Tanto o texto T9-6 quanto o T8-5 tratam de filmes documentários. O documentário é um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a representação da realidade. Observe-se o primeiro período dos textos T9-6 e T8-5:

[1]

Super Size me is a 2004 documentary film, directed by and starring Morgan Spurlock, an independent United States filmmaker. (T9-6)

[2]

The Motorcycle Diaries is a movie based on letters and diaries written by Ernesto 'Che' Guevara, leader of the Cuban Revolution (T8-5)

Ao afirmar que o filme é um documentário e, principalmente, que é uma produção independente, o texto conduz o leitor a desvincular o filme de qualquer suspeita de manipulação da realidade por qualquer grande corporação cinematográfica. Isto vai sendo corroborado no desenvolvimento textual, quando o texto aponta que o próprio produtor do filme se submeteu a ser cobaia de seu experimento. Mais adiante, os números apresentados para mostrar a diferença de peso após a experiência dão mais veracidade ao conteúdo mostrado pelo filme.

[3]

It follows a period in which he eats only McDonald's fast food (...)

After thirty days, he gained 24.5lb (11.1 kg), an increase of 13% of his body mass.

Por fim, o último parágrafo, ao afirmar que uma versão do filme será integrada ao currículo da escola, uma instituição social reconhecida por privilegiar o conhecimento e a verdade, legitima a veracidade das informações apresentadas pelo filme. Observe o último parágrafo:

[4]

A Super Size me Educationally Enhanced DVD edition was released in February 2005. It is an edited version of the film designed to be integrated into high school health curriculum. (T9-6)

Já no texto T9-10, resenha do filme *Madagascar*, este discurso se realiza através da tomada da fala de Andy Blue, o administrador do zoológico de San Diego, como o ponto de vista do texto, confirmando o que é apresentado no filme.

[5]

Introducing lions, giraffes, zebras or hippos to Madagascar would not be wise, Andy Blue said. He's an animal-care manager at the San Diego Zoo's Wild Animal Park in California.

Ao afirmar que introduzir “leões, girafas, zebras e hipopótamos na ilha seria insensato”, ele dá legitimidade ao ponto de vista retratado no filme.

Além destes textos, corrobora também para a configuração deste discurso a predominância de textos extraídos do ambiente virtual que, como já discutido, demonstra que a internet é um meio de comunicação confiável.

4.4.2 O corpo como alvo de cuidados

Os textos T9-1, T9-6, T6-3 e T9-5 revelam o discurso do corpo como alvo de cuidados. No T9-1, a demonstração da importância que os animais dão às expressões corporais na comunicação e a contraposição dessa importância com a que os humanos têm dispensado a ela levam os leitores a considerar que, sendo superiores aos animais, devem, portanto, dar ainda mais importância a estes fatores. Veja como essa ideia é exposta no último parágrafo do texto:

[6]

Although humans do most of their communication through the use of words and obvious gesture, much can be learned from observing the subtle communication of animals. Body language, the voice tone and body odors can provide considerable information about someone's intentions, mood and even health. People usually ignore these subtle forms of communication without realizing its importance. (T9-1)

Já no texto T9-6, a falta de cuidados com o corpo é tratada como algo que deve ser denunciado e os culpados devem ser punidos, como ilustrado no texto pelo caso real ocorrido nos Estados Unidos, uma das motivações de Morgan Spurlock para fazer o filme *Super Size Me*.

[7]

The driving factor for Spurlock's investigation was the increasing spread of obesity through U.S. society, which the Surgeon General has declared 'epidemic', and the corresponding lawsuit brought against McDonald's on behalf of two overweight girls, who, it was claimed, became obese as a result of eating too much McDonald's food. (T9-6)

Dois aspectos que merecem destaque neste trecho é o uso da palavra “*epidemic*” para se referir ao grande número de pessoas obesas, o que denota que a obesidade é uma doença que deve ser controlada. Outro fator é que, apesar de o filme tecer duras críticas ao estilo de vida estadunidense, representado pelo restaurante de comida rápida McDonald's, apontado como um uniformizador de estilo de vida no mundo todo, o texto em nenhum momento deixa transparecer tal crítica feita pelo filme, muito pelo contrário. As garotas que se tornaram obesas não são representadas no texto como vítimas da massificação de um estilo de vida, como mostra o filme. O argumento apresentado no texto é que elas ficaram obesas

por comerem McDonald's demais. Elas são representadas como as agentes de sua própria "tragédia".

No texto T6-3, o corpo humano é referido como "uma máquina maravilhosa" (*wonderful machine*) que precisa de "combustível" (*fuel*) para "funcionar bem" (*work well*). Nesse sentido, o texto apresenta uma lista de alimentos importantes para uma alimentação saudável. A metáfora da máquina imprime um caráter de objetividade à forma que o corpo deve ser tratado, ou seja, assim como para manusear uma máquina só se precisa saber a sequência dos comandos, para manter o corpo bem abastecido só se necessita saber o que é correto.

[8]

Now you know what is good to eat and drink. Put the right fuel into your body! (T6-3)

Não há segredo. Obtendo as informações trazidas no texto, todos podem cuidar bem de si.

O texto T9-5 também demonstra essa exigência de cuidado com o corpo ao argumentar em torno de como as pessoas podem se sentir melhor se abdicarem de algumas coisas de que elas gostam para cuidar mais do seu corpo. O texto se organiza em forma de uma carta escrita por um garoto com o objetivo de terminar seu "relacionamento" com o sofá de sua casa, pois ele não quer mais ficar sentado em casa; ele quer praticar esportes, malhar e isto o tem feito se sentir muito bem.

[9]

It's not that I don't love you anymore. (...) It's just that I'm doing something new and exciting: I'm working out. It makes me feel so good. (T9-5)

A afirmação do garoto de que está se sentindo muito melhor ao praticar exercícios deixa bastante claro o objetivo do texto de persuadir o leitor a respeito da necessidade de também tomar essa decisão.

4.4.3 O amor romântico como alvo do desejo feminino

De acordo com Rodrigues e Santos (2009), o amor romântico é uma construção histórica do século XVIII:

[t]al modelo de amor dá sustentação ideológica ao casamento monogâmico e à família nuclear burguesa. Ele possui pressupostos, a exemplo da complementaridade entre os gêneros, fidelidade mútua, atração sexual, reciprocidade e a intenção de constituir família e perpetuá-la.

A valorização deste tipo de amor pode ser notada em vários textos (T9-3; T9-5; T9-8; T9-7), que mostram a preocupação de personagens, sempre femininas, em encontrar um parceiro ou em resolver problemas acerca do relacionamento com o sexo oposto.

O T9-7, formatado sob o gênero carta de aconselhamento de revistas, mostra os problemas enfrentados por duas adolescentes (Cybil, 13 e Nikki, 13) no e em razão de relacionamento amoroso. A primeira solicita conselhos sobre que decisão tomar sobre o futuro de seu namoro diante do fato de ter de estudar em uma escola diferente da de seu namorado e é aconselhada a não se estressar, curtir o namoro e confiar na veracidade do sentimento do garoto. Já Nikki está preocupada com os constantes conflitos que anda tendo com sua melhor amiga que, por não ter namorado, sente-se enciumada. Ela é aconselhada a evitar falar sobre este assunto com a amiga, para que ela não se sinta mal. Nota-se que o texto evidencia que a felicidade das meninas só pode ser realmente completa se estiverem se relacionando com um rapaz. Veja como Nikki expõe seu problema na carta:

[10]

My best friend is getting really annoyed because I have a boyfriend and none of the boys in our grade like her. (T9-7)

Pode-se observar que o texto também fecha a possibilidade de a amiga de Nikki não estar interessada em ninguém; são os garotos que não gostam dela. Isso reforça também a ideia de que a mulher está sempre aberta a se engajar em algum relacionamento. Não é uma escolha pessoal dela estar ou não sozinha. A menina não estar se relacionando com nenhum garoto é apontado no texto como um problema.

O T9-5 também evidencia o papel ativo do homem e o papel passivo da mulher, desempenhados nos relacionamentos amorosos. A carta escrita pelo garoto declarando o fim de seu relacionamento com o sofá segue a mesma estrutura de uma carta de fim de namoro. Mesmo o destinatário não sendo uma menina, pode-se inferir que é o menino que tem o direito de negar o relacionamento e não a menina. Ele pode tomar essa decisão não porque seja insensível (*“It’s not that I don’t love you anymore. I like you very much.”* T9-5), mas

porque ele tem outras coisas para se ocupar (“*It’s just that I’m doing something new and exciting*” T9-5), enquanto a menina não tem. A função principal da menina é sentar e esperar pelo amado.

[11]

As you are a piece of furniture, I know you won’t understand. You can’t run, or cycle, or jump rope. But I can. (...) sitting is the last thing I want to do. (T9-5)

No T9-3, os argumentos apresentados no texto que justificam o título “*Being a teenager is fun in India*” são o acesso a práticas sociais comuns da modernidade (ir ao cinema, conversar com os amigos no telefone ou na internet, assistir TV, ouvir música etc) e a possibilidade de escolher seu próprio parceiro.

[12]

Arranged marriages were common among Indian teenagers. But most teenagers today believe arranged marriages are not necessary now because they can find a mate themselves. (T9-3)

No final do texto, o que se pode concluir é que ser adolescente na Índia é legal justamente pela possibilidade de não ser indiana, de ser ocidental. É interessante notar também que a tradição de a família escolher os cônjuges para as filhas é representada como algo que era considerado necessário pelas adolescentes, porém hoje não é mais, pois elas estão muito mais inteiradas do mundo através das novas tecnologias e, portanto, podem fazer isso sozinhas.

O casamento por amor também é evidenciado no texto como um estado ideal desejado pelas mulheres. Observe no trecho a seguir que a garota indiana não menciona nenhum garoto, ela só menciona as mulheres de sua família. Não foi o pai dela que se casou por amor, foi a mãe.

[13]

My family has more love marriages than arranged ones. My mother and my grandmother married for love. My sister is marrying a guy she has chosen. And I think I will choose my own husband as well. (T9-3)

O texto sobre o mito de cupido que aparece junto do T9-9, que retrata os conflitos das garotas Cybil e Nikki, reforça ainda mais o discurso do amor romântico como alvo de desejo, visto que o mito de cupido representa o amor como um sentimento irracional. Não há

razões para se amar alguém, o amor simplesmente acontece, repentinamente como uma flecha lançada ao peito.

Conforme Rodrigues e Santos (2009), a valorização do amor na sociedade contemporânea pode ser entendida como reflexo “[d]a perda de interesse pela vida pública, praticamente reduzida a questões de mercado, voltando o sujeito para a vida privada, exaltando as expectativas amorosas”.

4.4.4 A língua inglesa como laço de união universal ³⁷

É possível notar o caráter de neutralidade e de universalidade atribuídos à língua inglesa em pelo menos três textos: T7-1; T8-1; T8-2. O T7-1 lista como uma das razões para estudar em um país estrangeiro a importância de se saber inglês hoje e afirma ser essa língua considerada universal:

[14]

Speaking English is essential nowadays because it's considered a universal language. (T7-1)

Infer-se, pela razão colocada no texto, que estudar em um país estrangeiro significa estudar em um país cuja língua nativa é o inglês. As outras razões para estudar no exterior elencadas no texto, como a importância de se expor a outras culturas e estilos de vida, e a diferença que pode fazer no futuro, limitam-se à importância de se expor à cultura e ao estilo de vida dos países falantes de inglês. O conhecimento linguístico que pode fazer a diferença é o domínio da língua inglesa.

Mesmo no T8-1, que trata das variedades de inglês na Jamaica, fica subentendido que, apesar de haver dois tipos de inglês neste país, não existem problemas de comunicação. As variedades são apresentadas de forma bastante objetiva. A separação entre os falantes de uma variedade e outra é mostrada de forma bastante sistemática, utilizando um quadro, como se elas fossem uma característica natural da língua no país e não o resultado de fatores históricos e sociais. Apenas no último período do texto é mencionado, de forma bastante sutil, o conflito vivido entre os falantes das variedades, porém ele é apresentado como um fato já resolvido.

³⁷ Este discurso foi também encontrado por Grigoletto (2003) em sua análise sobre livros didáticos, porém para sua análise ela utilizou-se dos princípios da AD de linha francesa.

[15]

Many Jamaican reggae singers and writers use creole English. For them, it's not just a local dialect, it's the real Jamaican language. (T8-1)

O trecho “*for them, it's not just a local dialect*” omite o sujeito que faz tal oposição, minimizando as duras críticas feitas pelos falantes da variedade padrão sobre os falantes da variedade creola.

O T8-2 faz parte da mesma unidade do T8-1. É interessante fazer uma contraposição entre estes dois textos que tematizam a língua inglesa, observando a figura que ilustra cada texto. O T8-2 é ilustrado por uma sala de aula, provavelmente estadunidense (o que pode ser inferido pelo nome dos alunos), muito bem equipada, com um professor no centro. Já o T8-1 tem um cantor de reggae como ilustração. Pode-se inferir de tais figuras uma representação da cultura estadunidense como cientificamente moldada, fruto de estudos, o que lhe dá mais legitimidade.

No texto sobre o inglês na Jamaica, a voz dos jamaicanos é explicitada através do quadro comparativo entre as duas variedades, como um objeto de conhecimento que pode ser organizado e classificado. Já no texto que traz a ilustração de uma sala de aula estadunidense é dado o direito de voz aos adolescentes, falantes nativos de inglês, cujos pontos de vista representam o ponto de vista do texto. Eles podem falar, pois estão falando sob um ponto de vista científico. A fala de Phoebe (aluna que faz o comentário no texto) sobre o futuro do inglês no mundo demonstra a superioridade dos falantes nativos sobre os aprendizes de inglês como segunda língua. Observe o trecho:

[16]

But I'm glad that it's my first language. I feel sorry for kids abroad who are learning it as a foreign language. It must be really difficult for them. And the future? That's easy – English will become more important. (T8-2)

Ao afirmar que sente muito pelas crianças que estão aprendendo inglês como uma língua estrangeira, fica bastante evidente a superioridade dos falantes nativos. Os dois pontos de vista apresentados no texto não retratam os debates sobre as consequências da hegemonia da língua inglesa no mundo, uma vez que traz o ponto de vista de quem está em uma posição muito confortável, pois são jovens falantes nativos.

A fala de Adam (outro aluno cuja voz aparece no texto) demonstra uma opinião fatalista sobre as mudanças linguísticas, como se elas fossem algo natural e não histórico-

social. Não há contestação ou interesse em entender suas razões e como elas acontecem. Veja sua fala:

[17]

English is changing very quickly, but languages have to change, don't they? (...) It's normal. (T8-2)

Este discurso presente nos textos mencionados colabora para a hegemonia linguística do inglês no mundo.

4.4.5 A superioridade da cultura do país falante nativo de inglês

Corroborando a superioridade da língua inglesa estão as representações de superioridade da cultura do outro, do modo de vida estrangeiro, sendo que o estrangeiro, nos livros didáticos, é sinônimo de “americano”. Todos os textos que trazem como tema informações culturais e históricas têm os Estados Unidos como foco. Os Estados Unidos são representados como o lugar ideal para se viver. Os não-nativos que “podem” morar lá são aqueles que têm atributos especiais. Observe no T7-1 as exigências a que os alunos que querem estudar fora, ou seja, nos Estados Unidos³⁸, devem atender:

[18]

Be responsible. Attend school regularly. Share their culture and customs. Participate in family and school life. (T7-1)

Os que não são bons alunos não podem estudar lá. Lá não é lugar para “quem quer”; é para “quem pode”. O texto T7-2 também reafirma essa ideia. Ele traz como tema a vida de Romero Britto, um artista plástico brasileiro. O texto informa ser ele um grande artista brasileiro, como fica evidenciado no título. No último parágrafo há a informação de que, desde 1987, ele mora nos EUA com sua mulher estadunidense e seu filho.

[19]

Romero Britto (1963-) is a famous, talented, modern artist. (...) Britto has been living in the United States since 1987, with his wife, Cheryl, and his son, Brendan. (T7-2)

³⁸ Em análise anterior já se demonstrou porque *fora* coincide com EUA neste texto.

Verifica-se que a informação de que ele mora nos EUA prova seu prestígio como artista. Por ser muito talentoso, ele já não mora mais no Recife, sua cidade natal, onde tudo começou. Ele ascendeu e agora mora em um lugar melhor, ou seja, nos EUA.

Ser policial nos EUA é bem melhor do que no Brasil; é o que representa o texto T7-4, cujo título é *“Being a Police officer”*. O policial entrevistado no texto é um policial estadunidense (*“Detective Sergeant Bruce Holloway is a Police officer in Boston”*) satisfeito com sua profissão (*“It’s gratifying to solve a crime”*, afirma o policial), que apresenta boas intenções em relação ao seu trabalho (*“It’s really good to know you have helped people”*) e se aborrece com as falsas impressões que os filmes e programas de TV dão às pessoas de que os policiais são mentirosos e trapaceiros (*“What I don’t like is that a lot of them give a false impression of cops – that most cops lie or cheat”*).

Não precisa ser especialista em segurança pública para saber que as condições dos policiais no Brasil são muito diferentes. Ao escolher retratar a realidade de um policial dos EUA, uma figura tão distante da realidade brasileira, o livro didático silencia um conflito que afeta os cidadãos comuns no Brasil, que é a insegurança, até mesmo em relação à ação dos policiais, favorecendo a idealização da cultura do falante nativo.

Os textos informativos sobre tornados (T7-8), Dia de ação de graças (T8-10) e um restaurante de Miami (T7-5) também demonstram o privilégio dado nos livros aos fatos da cultura estadunidense; à importância de se conhecer a cultura do país que fala a língua-alvo. O “outro” se torna objeto de conhecimento, que deve ser estudado, analisado e incorporado à concepção do que é saber uma língua estrangeira.

4.4.6 A colonização da ciência sobre a vida pessoal

Fairclough (1999, p. 75) afirma que, “[c]omo as vidas cotidianas se tornam cada vez mais mediadas textualmente, as vidas das pessoas são gradativamente formadas por representações produzidas em outros lugares³⁹”. Isto pode ser notado especialmente pelos conhecimentos produzidos em campos científicos como a medicina, a psicologia, a química, a física etc.

A popularização de conhecimentos produzidos nestes campos produziu novas necessidades e exigências sobre como as pessoas devem levar suas vidas íntimas. Estes

³⁹ Minha tradução de: *“As everyday lives become more pervasively textually mediated, people’s lives are increasingly shaped by representations which are produced elsewhere”* (FAIRCLOUGH, 1999, p. 75).

conhecimentos circulam principalmente através do discurso. Dessa forma, pode-se afirmar que estes discursos colonizam a vida social, uma vez que as pessoas se apropriam deles e têm suas ações modificadas por eles.

Este discurso colonizador da ciência sobre a vida pessoal é um dos discursos que reincidentem em alguns dos textos analisados e pode ser observado nos textos: T6-3; T7-3; T7-6; T7-7 e T9-6. Todos trazem conselhos sobre como levar uma vida mais saudável e alicerçam seus conselhos em conhecimentos produzidos no campo científico, o que dá mais credibilidade aos argumentos apresentados no texto, uma vez que as representações que se têm da ciência é de que seus conhecimentos são confiáveis, pois foram testados e comprovados por rigorosos métodos de análise.

No texto T6-3, a evocação da ciência não é feita através de informações ou estatísticas científicas, mas por meio da construção da metáfora do corpo como sendo uma máquina que precisa do combustível adequado. Veja alguns trechos que demonstram como a metáfora é construída.

[20]

Your body is a wonderful machine, but you have to consume the right kind of 'fuel' to make it work well!

(...)

Now you know what is good to eat and drink. Put the right fuel into your body! (T6-3)

Ao comparar o corpo humano a uma máquina, o texto transfere representações sobre como lidar com as máquinas, quem as constrói, quem entende de seu funcionamento e sobre a forma objetiva de seu funcionamento para os cuidados com o corpo. Ninguém questiona as instruções de uso de máquinas, as pessoas simplesmente as seguem. Assim, por meio da metáfora, o texto deixa implícito que, assim como não entendemos de máquinas e devemos nos informar sobre seu uso e manutenção, devemos tomar as informações trazidas sobre o corpo da mesma forma, como instruções de uso que devem ser seguidas sem questionamentos, o que é corroborado pelo uso da forma verbal “*have to*” e outras no imperativo.

Outro texto que apresenta estrutura semelhante é o texto T7-3. A predominância dos verbos no infinitivo e a objetividade com que as ordens são apresentadas, sem delongas ou explicações, não deixam brecha para questionamentos ou discussões sobre as razões de se

tomar as medidas apresentadas para evitar acidentes domésticos. Isto pode ser verificado desde o título do texto “*Keep safe and prevent accidents*”.

Como explicitado anteriormente, o discurso colonizador da ciência não diz respeito apenas às novas exigências de cuidado com o corpo; ele tem se infiltrado em todas as áreas da vida pessoal, moldando até mesmo a forma como nos relacionamos. Os textos T7-6 e T7-7 exemplificam isso. O primeiro traz dicas sobre como presentear as pessoas que amamos e o segundo sobre como usar a internet de forma segura.

O uso de verbos no presente e no imperativo legitima as informações trazidas no texto, pois imprime uma representação do que está sendo afirmado como uma verdade universal, como algo que é sempre verdadeiro e que deve ser seguido. Ao oferecer dicas sobre como presentear e como usar a internet, os textos implicitamente assumem estas práticas como legítimas, uma vez que o que está em pauta não é se estas práticas são corretas ou verdadeiras, mas a necessidade de se sentir seguro quanto a elas. Embora isto esteja implícito na forma como a prática foi abordada, o primeiro trecho dos dois textos o torna explícito.

[21]

Why do we give gifts to people we like? Because we want to show how important they are to us. (T7-6)

[22]

The internet is a great place to talk to friends, to learn about every possible subject and to have fun. (T7-7)

No caso do texto T7-7, esta informação trazida no início do texto provoca uma contradição com a própria temática levantada pelo texto. Se o texto está apresentando várias dicas de como evitar prejuízos e golpes ao navegar pela internet, como ela pode ser um ótimo lugar para se fazer amigos, aprender e se divertir?

É possível identificar o discurso colonizador da ciência também no texto T9-6. Ao resenhar o filme “*Super Size Me*”, o texto descreve a pesquisa retratada no filme sobre as causas do aumento do número de obesos na sociedade dos EUA. A maior causa identificada na pesquisa é o excesso de ingestão de *fast food*, principalmente sanduíches da grande rede de lanchonetes McDonald’s. O texto, alicerçado nas informações apresentadas no filme, mostra os malefícios da alimentação baseada em *fast food*, influenciando na escolha que as pessoas fazem sobre o que e onde comer, provocando mudanças nas práticas de alimentação da população.

4.4.7 A satisfação pessoal como o objetivo principal das práticas sociais

O discurso da satisfação pessoal pode ser identificado em muitos dos textos analisados através da observação do valor neles atribuído às práticas de entretenimento. A diversão é retratada como a finalidade única de várias práticas. No texto T6-4, a resposta à pergunta apresentada no título do texto “*Why go to a campsite*” é simples: “*Because it’s a fun and interesting experience*”. No texto T6-5, a cidade de Porto Alegre é retratada como um bom lugar para se conhecer, pois possui muitas opções de entretenimento. É o espaço a serviço do prazer. Veja um trecho do texto que ilustra tal discurso:

[23]

There are many places to see in Porto Alegre: museums, theaters, restaurants, bars, and lots of options for entertainment. (T6-5)

O carnaval é mostrado como uma festa popular importante no Brasil, não por seus atributos históricos ou por sua tradição, mas porque é um momento em que as pessoas podem se divertir, o que fica bem claro no trecho a seguir, retirado do texto T6-7:

[24]

[Carnival] is not about a big moment in history or about a famous person, but it is important for Brazilian people because it’s a time for having fun. (T6-7)

Ser adolescente na Índia também é algo divertido e legal, é o que diz o título do texto T9-3. Partindo do título e observando os enunciados que constituem o texto, pode-se inferir que o legal de ser adolescente na Índia é ter a liberdade de escolher o parceiro amoroso e poder desfrutar de alguns passatempos típicos da modernidade, como os trechos do texto a seguir demonstram.

[25]

Arranged marriages were common among Indian teenagers. But most teenagers today believe arranged marriages are not necessary now because they can find a mate themselves. (T9-3)

[26]

On weekends, teenagers here generally go to the movies with their friends or parents. If we’re not at the movies, we’re at home watching TV, listening to music, or hanging out with our families. (T9-3)

A partir destes trechos é possível inferir que ser adolescente na Índia é legal justamente por se ter a possibilidade de levar uma vida bem diferente da tradição indiana e bem parecida com a tradição ocidental capitalista.

Enfim, nota-se, pelos textos citados, que a diversão é alvo da sociedade contemporânea e que se divertir é poder desfrutar das “benesses” que o modo de vida na modernidade tardia oferece, ou seja, o consumo de mercadorias, a mobilidade no espaço, o gozo do conforto proporcionado pela tecnologia e a participação nas redes de práticas culturais, tais como festas, eventos etc.

4.5 Uma nota sobre os textos não mencionados

Não foi possível inferir nenhum discurso de expressividade e recorrência em uma quantidade considerável de textos analisados. Os textos foram: T6-2, T6-6, T6-8, T8-3, T8-4, T8-7, T8-9, T9-2 e T9-4. O que se pôde notar nestes textos foi o que os PCN (BRASIL, 1998, p. 44-45) denominam de o fenômeno do “texto sobre a escova de dente”. Tal fenômeno diz respeito à utilização, em sala de aula de língua estrangeira, de textos que abordam temáticas que não apresentam nenhuma motivação para o engajamento discursivo ou para a interação. É como escolher um texto que trate sobre escova de dente.

O que se nota nos textos analisados é que isso acontece não somente pela escolha temática, mas pela forma como o assunto é abordado. Em muitos, o tema é abordado de maneira exageradamente objetiva, sucinta e despropositada. O texto T6-2, que trata da casa da família Schürmann, restringe-se a descrever o barco em que a família mora. Já o texto T6-1 se reduz a afirmar que mundialmente as pessoas usam a internet para compartilhar informações e fazer amigos e que para isso usam os emoticons. Os textos T8-3, T6-6, T6-8 e T9-2 também não excedem à definição do que significam seus títulos. Os textos T8-4, T8-7 e T8-8 apresentam apenas uma lista de estatísticas, como nos textos T8-8 e T9-2; outros apontam datas e fatos sem nenhuma implicação aparente com o contexto social atual.

Estes textos reforçam a hipótese, levantada na introdução deste estudo, de que a sala de aula não tem dado espaço para o tratamento de questões que afligem o mundo real em que está inserida, privilegiando o estudo da estrutura e da forma da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1993, p. 34)

Chegando ao final deste estudo, para melhor elucidação de algumas reflexões que ele provocou, faz-se necessário retomar os objetivos propostos e o caminho percorrido até aqui. O que se propôs inicialmente foi apontar alguns discursos que permeiam a sala de aula de língua inglesa através da análise discursiva de textos de livros didáticos, com o intuito de perceber a contribuição que estes textos têm dado ao engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, a levá-los a desvelar situações opressoras e agir no mundo social através da palavra. Portanto, inerente ao objetivo deste estudo estava o desejo de perceber como os discursos que se entrecruzam na sala de aula de língua inglesa têm contribuído para a construção de um espaço propício à reflexão crítica e à educação libertadora.

Para tanto, no Capítulo 1, esboçou-se como o trabalho seria desenvolvido e como a coerência que os objetivos emancipatórios da ADC, e sua defesa de que o mundo social pode ser transformado, levaram-na a ser escolhida como a lente à qual este estudo se ajustou.

Há de se ressaltar que, apesar de a transformação social proposta pela ADC começar com a transformação discursiva, uma vez que “toda prática discursiva é uma forma de prática social, mas nem toda prática social é uma prática discursiva” (MEURER, 2005, p. 94), ela não é desencadeada por um discurso salvador, que procura prescrever soluções, mas através da permissão do debate entre os discursos concorrentes, da disputa de vozes, da demonstração das lutas que também são manifestas por meio da palavra.

Procurando cumprir as etapas propostas no modelo tridimensional de análise discursiva de Fairclough (2001), os Capítulos 2, 3 e 4 focalizaram, cada um deles, uma destas

etapas. Dessa forma, o Capítulo 2 demonstrou a importância que a língua tem assumido no mundo global e, conseqüentemente, a relevância de sua análise para a compreensão das lutas sociais que o atravessam. Neste capítulo, foi possível também compreender como os discursos têm imprimido formatos desenhados pelas mais diversas áreas de conhecimento para o modo de vida contemporâneo. Assim fazendo, este capítulo cumpriu a etapa de descrição das práticas sociais mais amplas e das práticas que têm penetrado as instituições sociais, como a escola, e têm propagado um círculo vicioso de opressão. O que se observa é um discurso opressor, uma vez que é prescritivo e dirigido aos oprimidos para a manutenção da posição dos opressores, e toda prescrição é um tipo de dominação. A opressão não acontece somente de ricos sobre pobres, o que o pensamento capitalista geralmente impõe como a primeira e única forma de opressão, mas também de intelectuais sobre leigos, de brancos sobre negros, de homens sobre mulheres, de adultos sobre crianças etc.

Consubstanciando a segunda etapa de análise do modelo tridimensional, o Capítulo 3 deteve-se sobre a compreensão da relação entre as práticas sociais mais amplas e a prática discursiva de sala de aula, focalizando o livro didático. Demonstrou-se como o livro didático é uma ferramenta importante para a análise dos discursos que se cruzam na sala de aula, uma vez que, como demonstrado pela descrição da história de seu surgimento como ferramenta didática, ele materializa as relações de poder que constituem a sala de aula.

Demonstrou-se também, neste capítulo, que o livro didático é um artefato cultural, portanto impregnado de valores, discursos e ideologias da esfera social de que faz parte. Compreender os elementos discursivos que o envolvem é compreender a própria articulação de poderes que acontecem em nível macro.

Aprofundando mais a análise, no Capítulo 4, demonstrou-se como os textos presentes nos livros didáticos, por meio das temáticas abordadas, dos gêneros que os formatam e dos discursos que veiculam, corroboram para a manutenção do *status quo*, silenciando vozes e debates e alimentando mitos, muitos já explicitados em Freire (1993, p. 137), tais como:

O mito de que esta 'ordem' respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: 'doce de banana e goiaba' é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o 'sabe com quem está falando?' é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do

heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a ‘civilização ocidental e cristã’, que elas defendem da ‘barbárie materialista’. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, (...) O mito de que as elites dominadoras, ‘no reconhecimento de seus deveres’, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. (...) O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade ‘ontológica’ destes e o da superioridade daqueles.

5.1 O que a análise dos temas demonstrou

Os resultados encontrados na análise dos temas corroboram a hipótese levantada de que os textos propostos nos livros didáticos abordam temas estéreis que, conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 44), representam o fenômeno do “texto sobre a escova de dente”, ou seja, textos a que “o engajamento discursivo pela motivação temática não está patente”.

A análise temática também demonstrou o privilégio dispensado nos livros didáticos ao tratamento de questões culturais dos países falantes da língua-alvo, a obtenção de informações científicas e sobre os cuidados de si, além do enfoque de práticas de lazer. Isto implica que a concepção de aula de língua inglesa implícita no livro didático tem colaborado para a manutenção dos interesses de uma minoria dominadora, para a idealização do falante nativo e a construção de estereótipos relacionados à cultura dos países falantes de inglês.

No mundo atual, em que o inglês falado globalmente não pode ser identificado mais com o inglês americano, britânico, canadense etc., mas que assume a função de uma língua *sui generis*, falada em todas as partes do globo e por isso adaptada a interesses e sotaques, empréstimos lexicais e interesses de comunicação, estudar a cultura do “outro”, sendo este o falante nativo da língua-alvo, é no mínimo contraditório, uma vez que só se pode identificar a língua como sendo do “outro” quando não se reconhece como nossa também.

5.2 O que a análise dos gêneros demonstrou

Por se ligarem a diferentes esferas de atividade social, o trabalho com diferentes tipos de gêneros textuais favorece a construção de uma agência nos sujeitos, uma vez que a ADC nega a noção de sujeito assujeitado, justamente por acreditar que a participação dos sujeitos em diferentes esferas sociais provoca o cruzamento de diversos discursos, proporcionando, assim, diferentes formas de intersecção entre eles, contribuindo para sua

transformação. No entanto, a análise dos gêneros apontou que a ausência do trabalho com textos de diferentes gêneros ainda está presente na realidade escolar.

O que se observou foi o predomínio de gêneros “neutralizados” de seus contextos sociais originais. Prevalece no livro didático o texto meramente com fins didáticos, ou seja, o texto como um pretexto para o ensino da estrutura da língua. A predominância do pré-gênero dissertação expositiva, devido a sua peculiaridade estrutural, proporciona a presença de um discurso unilateral vindo de instâncias especializadas, representado primeiramente pelos campos científicos, que tomam corpo na voz do professor, sujeito que representa este saber *verdadeiro* (visto que é comprovado por pesquisas), e é direcionado aos alunos, aqueles que não possuem o conhecimento e precisam se apropriar deles.

5.3 O que os discursos demonstraram

Os sete discursos reincidentes identificados a partir da análise dos textos trazem à tona a necessidade da formação de uma consciência linguística, principalmente entre aqueles envolvidos com a educação linguística, haja vista ser possível observar através deles como os poderes são articulados discursivamente e como têm colaborado para a manutenção das desigualdades sociais.

O discurso da mídia como meio legítimo de comunicação humana, de estabelecimento de relações interpessoais e desveladora de verdades aponta para a exclusão da voz daqueles que não têm acesso a estes veículos de comunicação, seja para se informarem, seja para se fazerem vistos. Desta forma, o ponto de vista daqueles que podem pagar pela mídia torna-se verdadeiro e incontestável.

O discurso do corpo como alvo de cuidados imprime uma necessidade de consumo de produtos que passam a ser considerados imprescindíveis para a manutenção da saúde, uma vez que cuidar do corpo não se restringe mais à higiene pessoal, mas ao consumo de um modo de vida desenhado por diversas áreas científicas, como a nutrição, a psicologia, a educação física etc, daí seu estreito relacionamento com o discurso colonizador da ciência sobre a vida pessoal. Além de ditar modos de cuidar do corpo, a ciência se dissemina sobre as mais diversas esferas de atividade humana, influenciando as práticas de lazer, econômicas, amorosas etc. Por se configurar como um discurso *verdadeiro*, devido à influência de outros discursos, a ciência tem escravizado a vida social.

O discurso do amor romântico como alvo do desejo feminino também tem colaborado com as desigualdades no tocante às representações de gênero. Ao sujeitar a felicidade feminina ao encontro de um parceiro que corresponda a suas necessidades emocionais, este discurso imprime uma superioridade ao homem, visto como aquele que pode escolher, e a mulher como aquela que deve esperar ser escolhida e, quando escolhida, deve estar sempre disposta ao relacionamento e a resolver os problemas decorrentes dele. Dessa forma, nota-se uma divisão de papéis sociais: a mulher se ocupa do sentimental, considerado algo menor na sociedade capitalista ocidental, e o homem se ocupa do que é produtivo, ou seja, daquilo em que se pode ver um resultado concreto e/ou gerador de lucros. Tal discurso alimenta o descompromisso masculino com as emoções, com os fundamentos da família, a opressão e a exploração dos sentimentos femininos, mantendo muitas mulheres aprisionadas em ciclos viciosos de “amor”, sendo oprimidas por seus parceiros.

O discurso da língua inglesa como laço de união universal vem ao encontro do que foi constatado na análise temática e está intimamente ligado ao discurso de superioridade da cultura do país falante nativo de inglês, uma vez que este gera aquele. Ao apresentar a cultura do país que fala a língua-alvo como um objeto de conhecimento, este discurso imprime nos aprendizes a necessidade de se apropriar desta cultura, familiarizar-se com ela, de modo a se aproximar da postura do nativo, para que realmente seja considerado um falante eficiente. Por conseguinte, tornar-se falante eficiente desta língua considerada universal é ganhar o passaporte para transitar neste mundo global, uma vez que ela é vista como um instrumento de união entre os povos de diferentes espaços. O status da língua inglesa de veículo de comunicação universal não parece nada mal; no entanto, o que está subjacente a isso é também a submissão a uma cultura homogeneizante, que tem alimentado a morte de muitas línguas e a tendência ao monolinguismo.

O discurso da satisfação pessoal como o objetivo principal das práticas ilustra a transformação no conceito de felicidade. A associação do prazer e da satisfação pessoal ao engajamento em práticas de entretenimento e consumo impõe a necessidade de usufruir disso para ser feliz. Os prazeres “naturais” da vida, ou seja, não-planejados, não-premeditados para esse fim, não produzem satisfação. A felicidade passa a ser algo que se pode comprar, determinar uma hora e até mesmo escolher com quem se quer desfrutá-la. Ir ao cinema, viajar, passear, praticar esportes radicais, práticas tidas como prazerosas, e por isso capazes de proporcionar momentos felizes, só dependem da escolha pessoal: você escolhe participar e se

divertir. Isto alimenta o mito de que satisfação é escolha e não algo ocasionado pelas circunstâncias histórico-sociais.

5.4 As limitações deste estudo

Apesar de os textos analisados não apresentarem grande potencial para o debate e o posicionamento crítico dos aprendizes acerca de problemas que envolvem o mundo social, ou seja, para o engajamento discursivo, não se pode afirmar que eles não sejam tratados de maneira crítica em sala de aula. Conforme a ADC, qualquer texto pode ser utilizado como “andaime” para a construção de um posicionamento crítico diante do mundo. Isto dependerá, contudo, de o texto ser “tratado em sala de aula em um contexto interacional que o faça valer como prática social” (BRASIL, 1998, p. 45). Para que isso aconteça, os professores devem ter uma consciência linguística crítica sobre o uso da língua e seu papel no mundo contemporâneo.

Nessa direção, pode-se apontar que uma das limitações deste trabalho consiste em sua redução à observação dos discursos veiculados no livro didático, sem a observação do modo como estes textos são realmente tratados no acontecimento da aula. Porém, como nenhum trabalho consegue dar conta de toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e sua função social, e também devido às próprias limitações deste gênero de pesquisa, decidiu-se focalizar o olhar sobre o livro didático. Fica o desafio, portanto, de investigar como esses discursos se realizam na sala de aula, se são contestados, modificados, resistidos, apropriados.

5.5 Últimas palavras

O que se pode concluir, contudo sem a intenção de fechar a discussão, é que a higienização dos textos dos LD quanto a preconceitos e pontos de vistas diferentes não tem colaborado para o engajamento discursivo dos aprendizes em sala de aula. Muito pelo contrário, isto tem contribuído para uma homogeneização de pontos de vista que só acontecem na escola, pois no mundo real acontece de modo bastante distinto. Como dito, impedir que os embates discursivos aconteçam em sala de aula é contribuir para a legitimação de um ponto de vista dominante; é fazer com que os que sofrem continuem a ser os mesmos sempre.

Os aprendizes, protegidos dentro do aquário, quando lançados ao mar são arrebatados pelas ondas, um fenômeno tão natural, porém nunca vivenciado no aquário. O que se propõe é que as ondas sejam trazidas para dentro do aquário e que se dedique tempo a praticar nadar na maré. Afinal, a vida social é um mar de surpresas, perigos e belezas, e perceber que existem ondas fora do aquário é o primeiro passo para saber e querer superá-las.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Caleidoscópio* (Unisinos), v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDOSO, F. M. Hibridização e mediação semiótica na sala de aula. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.167-188.
- CHIARETTI, A. P.; PAIVA, V. L. M. O. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de ensino de inglês. In: MACHADO, I. L.; CRUZ, A. R.; LYSARDO-DIAS, D. Teorias e Práticas discursivas. *Estudos em análise do discurso*. Belo Horizonte, Núcleo de análise do discurso da Fale-UFMG. Carol Borges. 1998.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity – rethinking critical discourse analysis*. Edinburg University Press, 2007.
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?”: crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública*. 1990. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira*. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

COURTINE, J. J. A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos. In: _____. *Metamorfoses do discurso político: derivas da vida pública*. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 147 -157

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*, v.8, n. 2, p. 71-83, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. England: Longman, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Unb, 2001a.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE, 2001b.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York, Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Trad. Saul Barata. Lisboa, Editorial Presença, 2000.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora universitária, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*. 5ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 109-127.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.121-143.

MASTRELLA, M. R. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 3-14.

MCCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINII, A. et al (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editoria, 2005.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os PCNs e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. D. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MUCHAIL, S. T. *Foucault, simplesmente: textos reunidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.67-84.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RICHARDS, J. C. Textbooks: help or hindrance in teaching? In: RICHARDS, J. C. *Beyond training – perspectives on language teacher education*. Cambridge: CUP, 1998.

RODRIGUES, K. S. R.; SANTOS, M. I. D. A. *A crise do amor romântico na contemporaneidade*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/21686/1/a-crise-do-amor-romantico-na-contemporaneidade/pagina1.html>. Acesso em: 25 ago. 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. (Org. Charles Balley e Albert Sechehaye). São Paulo, Cultrix ed., 1969.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.

ZEICHNER, K. Z.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p.1-7, 8-22, 34-50.

Livros analisados:

MORINO, E. C.; FARIA, R. B. *Hello: stage 6*. São Paulo: Ática, 2007.

MORINO, E. C.; FARIA, R. B. *Hello: stage 7*. São Paulo: Ática, 2007.

MORINO, E. C.; FARIA, R. B. *Hello: stage 8*. São Paulo: Ática, 2007.

MORINO, E. C.; FARIA, R. B. *Hello: stage 9*. São Paulo: Ática, 2007.

ANEXOS

Texto 6 -1

Reading

Friends on the Internet

People around the world use the Internet to send and receive messages, share information and make new friends.

Today, a very popular way to communicate is the instant messaging (like MSN). It's similar to a telephone conversation.

To put emotion in the text messages, it's a good idea to use the emoticons.

Emoticons are funny and cool symbols like these:

: -)	happy
: - (	sad
:,, - (	crying
; -)	winking
: - <	really sad
: - D	laughing
: - I	indifferent
: - @	shouting
~: - (	angry
: - O	shocked

Undigited from <www.webexercises.com>. Accessed November, 2005.

Texto 6 - 2

Reading

The home of the Schürmann Family

Ayso means "elegant, handsome, perfect" in Tupi, the language of some native Indians in Brazil. This word describes the home of the Schürmann Family.

Ayso is a 15,78 m sailboat. There are in the boat two bathrooms, five bedrooms, one kitchen and one living room. In the central part of the boat there are the navigation table, and the communication and computer room.

It is a very comfortable sailboat.

Take a look inside the boat:




(Adapted from <www.schurmann.com.br>. Accessed November, 2005.)

Texto 6 -3

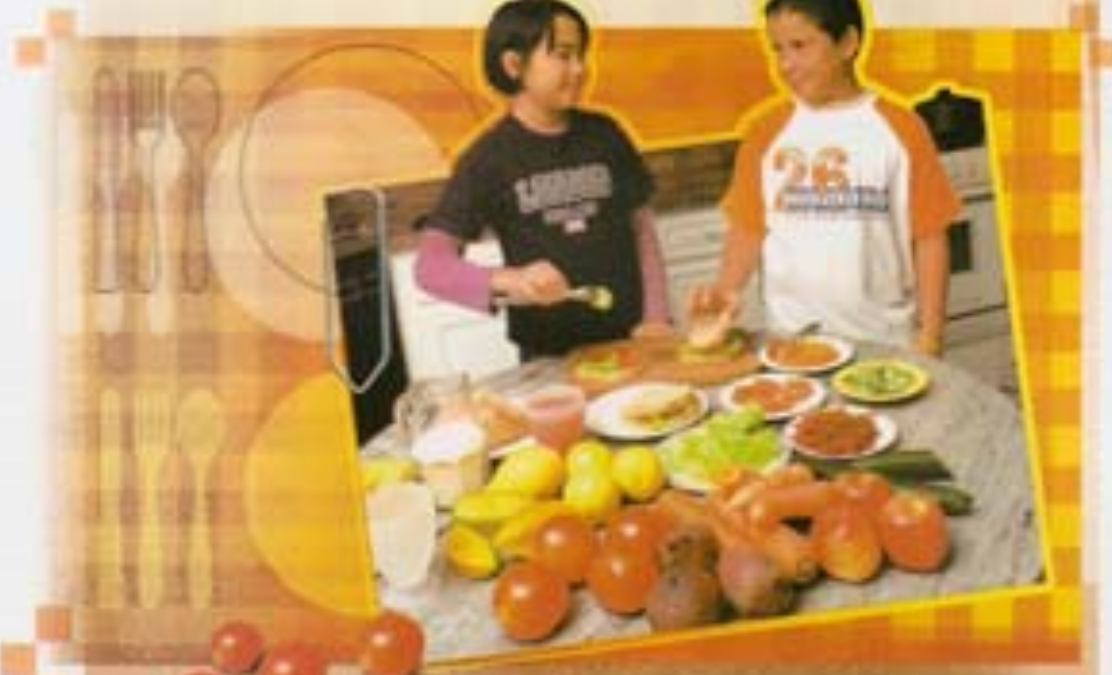
 **Reading**

 **Fuel for Your Body**

Your body is a wonderful machine, but you have to consume the right kind of "fuel" to make it work well!

To be healthy, it is important to choose healthy food (grilled meat/poultry/fish, dairy products, vegetables, fruits, juices) and avoid junk food (fried meat/poultry/fish, sweets, fast foods, soda, chips, biscuits, chocolate). It is very important to drink lots of water.

Now you know what is good to eat and drink. Put the right fuel into your body!



Adapted from <www.cyh.com/health/topics>. Accessed November, 2005.

Texto 6 – 4

Reading

Why Go to a Campsite

Because it's a fun and interesting experience.

In a campsite there are games and activities that there are not in your city. You are near wildlife, and learn how beautiful and important it is.

It's a great way to make new friends and learn about different places and cultures. With all the fun, games, and physical activities, in a campsite you have a good chance of getting exercise and fresh air, and certainly have a very good time!



(Adapted from http://pbesids.org/family/friends/summercamp/print_article2.html
Accessed February, 2006.)

Texto 6 -5

 **Reading**

This is Porto Alegre

Porto Alegre is the capital of Rio Grande do Sul, in the South of Brazil. It's a culturally very rich city, and the sunset over Guaíba River is beautiful.

There are many places to see in Porto Alegre: museums, theaters, restaurants, bars, and lots of options for entertainment.

There are also old hotels and historical buildings, an important commercial center, good restaurants, football stadiums, etc. On Sundays, you can see a handicraft fair, the Brique da Redenção, where you can buy leather handicraft. The Botanical Gardens are also very interesting.

Come and see!



(Adapted from *Brazil - O país e o povo. Brazil - The Country and the People*
São Paulo: Dial, 2005, p. 136.)

Texto 6 – 6

Imagine um aluno ou aluna que já conhece bem o Projeto Tamar no seu estado ou município. Peça para ele ou ela explicar o programa de proteção a animais ameaçados. Comente que o projeto é uma iniciativa do Ibmam, e peça para o aluno ou aluna explicar o fundamento para a preservação de espécies ameaçadas de extinção. Peça para ele ou ela explicar a importância de adotar práticas sustentáveis em sua rotina. De modo geral, o aluno ou aluna deve explicar o Projeto Tamar para a comunidade.

Reading

Tamar Project

Tamar is a program created by the Brazilian Environmental Institute (Ibmam) to protect the sea turtles in Brazil.

Today, there are twenty protection and research stations in eight different states on the Brazilian coast.

The field stations are coordinated by five regional headquarters: Ubatuba (SP), Regência (ES), Praia do Forte (BA), Pirambu (SE) and The National Marine Park of Fernando de Noronha (PE).

If you want more information about this project, contact Tamar's home page: www.tamar.com.br.



(Adapted from a Projeto Tamar pamphlet.)

Texto 6 – 7



Reading

Carnival in Brazil, a Big Costume Party

Carnival is the most famous holiday in Brazil. It is not about a big moment in history or about a famous person, but it is important for Brazilian people because it's a time of having fun. People can go to parties or rest. But most people choose parties, day after day, night after night.

It starts on a Saturday and finishes on a Wednesday.

People put on their costumes and go out into the streets or to clubs. There are also the Samba schools which parade down the streets, playing their music, showing colorful costumes, and allegorical cars. They are followed by the people.

It is the only national holiday that brings all the country and its different kinds of people and cultures together.



(Adapted from <www.topics-mag.com/interatl/holidays/brazil> Accessed March, 2006.)

Texto 6 -8

  **Reading**

Projetos de leitura em inglês e espanhol para o 1º ano do Ensino Fundamental. Projeto de leitura em inglês e espanhol para o 1º ano do Ensino Fundamental. Projeto de leitura em inglês e espanhol para o 1º ano do Ensino Fundamental.

The Paralympic Games

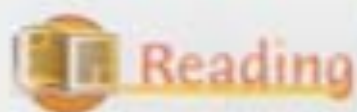
The Paralympic Games are an international competition for athletes who are in wheelchairs, are blind, or have other physical disabilities.

A goal of the Paralympics is to provide elite competition for these athletes who come from more than 100 nations. They compete for medals in many sports: Alpine skiing, hockey, wheelchair basketball, archery, swimming, table tennis, weightlifting, etc.



Adapted from The World Almanac for Kids. New Jersey, World Almanac Books, 1998. p. 205.

Texto 7 – 1



Exercício de leitura: compreender as informações contidas no texto, responder às perguntas e fazer uma síntese do texto. O texto trata de um tema atual e de grande importância para os alunos. O texto é escrito em inglês e contém algumas palavras e frases em português. O texto é escrito em um estilo simples e direto, com frases curtas e claras. O texto é escrito em um estilo simples e direto, com frases curtas e claras.



Why are students studying abroad?

- ✓ It's a fascinating experience for students worldwide.
- ✓ Parents consider it important to expose their children to other cultures and lifestyles.
- ✓ Speaking English is essential nowadays because it's considered a universal language.
- ✓ It can make a difference in the students' future.

What is expected of students?

- ✓ Be responsible.
- ✓ Attend school regularly.
- ✓ Share their culture and customs.
- ✓ Participate in family and school life.

To study in another country can be a very exciting experience! Try it!



(Adapted from <www.cel-exchange.com/host.htm> Accessed March, 2006.)

Texto 7 – 3

Reading

Keep Safe and Prevent Accidents

Most accidents happen at home. Although no one can prevent accidents, here are some tips for preventing many of them:

Safety for hikers and skaters – Be sure to wear a helmet and pads for elbows and knees.



Safety in the bathroom – A rubber mat can keep you from slipping.



Safety in the car – In a car always wear your seat belt.





Safety in the kitchen – Handle knives very carefully, and always cut away from your body.

(Adapted from *The World Almanac for Kids*, New Jersey, World Almanac Books, 1998, p. 312.)

Texto 7 – 4



Reading



Being a Police Officer

Take a look at this interview.

Q: What do you like best about the job?

A: It's gratifying to solve a crime when you have no good leads at the start. It's really good to know you have helped people. Also, not everyone who does something bad is bad himself.

Q: Any advice for kids who are thinking of becoming police officers?

A: I think all police departments have programs where you can get to know police officers, see what they do and, maybe, ride around with them. See what it is like and how you like it.

Q: Cop movies, shows – do you watch them on TV? What's your opinion?

A: I do watch them. What I don't like is that a lot of them give a false impression of cops – that most cops lie or cheat. That's just not the way it is. I do like Law and Order.

Detective Sergeant Bruce Holloway is a police officer in Boston, Massachusetts.

(Adapted from The World Almanac for Kids: New Jersey, World Almanac Books, 2004, p. 267.)

"Law and Order", popular TV series, is a good example of a police officer's life. It is a good example of a police officer's life.



Texto 7 -5

Traduza e explique as palavras destacadas e por fim, escreva um pequeno texto sobre o assunto.

Reading



The Big Cheese of Miami

The Big Cheese is the favorite restaurant of many South Florida residents and visitors and always attracts new customers. Our menu includes delicious pizzas, pasta dishes, a great variety of special sub sandwiches and, of course, our incredible Caesar Salad. You can also find many celebrities' photos on the walls and have a nice dinner with us. Come and enjoy the food of the Big Cheese.

Open 7 days.

8080 S.W. 67th Avenue,
South Miami, FL
• Corner of Ludlam & U.S. 1 •
662-6855




(Adapted from
The Greater Miami Beach Visitors Guide
© International Voyager Media Limited Partnership.)

Texto 7 – 6

 **Reading**

Special Gifts for Special People!

Why do we give gifts to people we like? Because we want to show how important they are to us. So, what matters is not buying expensive things, but to give a gift from the heart.

There are many ways to give gifts to people while saving money. Here are some of them:

- Flowers – they're always a lovely gift.
- Cards – letters and cards can be some people's favorite gift.
- Children's artwork – people love things made by children.
- Photos – choose one special photo and put it into a beautiful frame. It makes a charming gift.
- Personalized gifts – you can use personal photos to make T-shirts, calendars, coffee mugs etc.
- Cakes and homemade cookies – these are an inexpensive gift to make for any special holiday and everybody enjoys them.
- You – that's what the people who love you really enjoy the most, time with you!



(Adapted from <www.betterbudgeting.com/articles/holidays/mothersdaygifts.htm>. Accessed May, 2006.)

Texto 7 – 7

Comprender como se utiliza el internet y los posibles riesgos de seguridad y aprender a utilizarlo de forma segura y responsable. Aprender a utilizar el internet de forma segura y responsable. Aprender a utilizar el internet de forma segura y responsable.

Reading

Are you a Safe Cyber Surfer?

The Internet is a great place to talk to friends, to learn about every possible subject and to have fun. However, you have to follow some simple safe steps:

- Always keep your password and personal information (name, address, phone number) private. If you don't, it's like handing over the keys of your house.
- Respect the privacy of other users on the Internet.
- Use a virus scan program before downloading programs from the Internet.
- Never agree to meet in person someone whom you have met online without telling your parents. It doesn't hurt to let your parents know what you're doing.
- Never post pictures of yourself, your family, or friends online.
- Tell your parents if anything makes you feel uncomfortable.
- Be careful about the things you write on the Internet, because everything you write on the Net can be read by anyone online.
- Always delete unknown e-mail attachments before opening them. They can contain destructive viruses.

Remember: You have a right to feel safe and to be safe on the Internet.



(Adapted from <www.icra.org/ib>. Accessed May, 2006.)

Texto 7 – 8

 **Reading**

TORNADO

A tornado is a very strong wind that goes round and round in the shape of a tall, thin, chimney. It can reach speeds of over 480 kilometers per hour. Tornadoes make a huge noise when they arrive, but they normally only last for about fifteen minutes.

It is very difficult to know when a tornado is going to happen. They are one of the great forces of nature.

In the Midwest of the U.S.A., from the Gulf of Mexico to the north of Canada, they usually arrive between the months of March and July causing death and damage.

Between 1900 and 2005, around 13,700 people died in the U.S.A. because of the tornadoes.



[Updated from Disaster! Mary Mollinsch
Oxford Bookworms (c) 2015]

Texto 8 – 1

Antes de iniciar a leitura dos textos no 8 a seguir, leia o texto introdutório no início da unidade sobre as diferenças entre o inglês falado em cada país. Depois, procure entender o texto, não só no conteúdo, e significado das palavras desconhecidas. Caso encontrar dificuldades, consulte o guia de consulta e consulte ao fim da lição.

 **Reading**

Text 1
English in Jamaica

There are two kinds of English in this West Indian island. One is "Standard" and the other is "Creole". Standard English is the language of the government and newspapers. Creole English is the day-to-day language of the people. You can see the difference between them in these street signs.

Standard English	No right turn	Turn left
Creole English	No ton rait	Kip left

Many Jamaican reggae singers and writers use creole English. For them, it's not just a local dialect, it's the real Jamaican language.





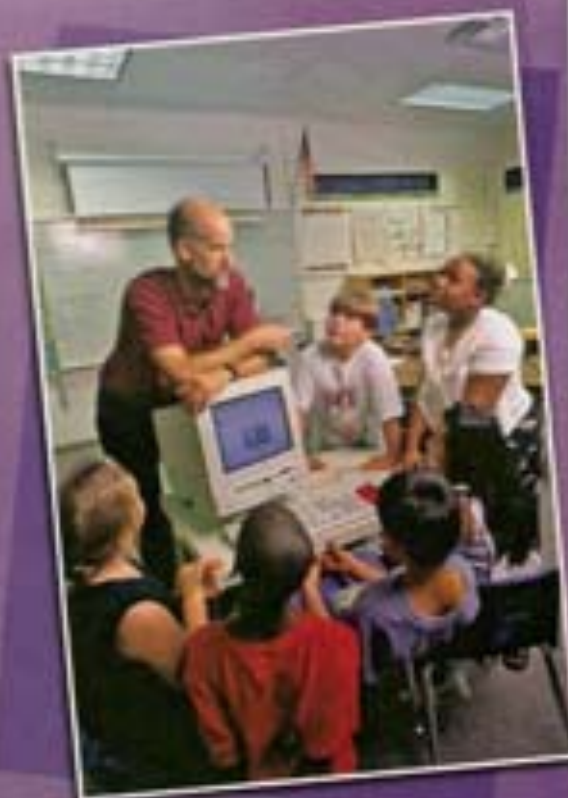
(Adapted from International English Dossier, Macmillan, Singapore, 1995, p. 24)

Texto 8 – 2

Text 2
English Now and Tomorrow

Languages change all the time. If they don't, they die. But how will English change in the future? Will fewer or more people speak it? Will it become several smaller languages (African English, Australian English, Caribbean English, and so on)? Or will another international language take its place?

We asked two high school students their opinions. Here's what they said.



Adam

English is changing very quickly, but languages have to change, don't they? I mean, my parents don't understand some of my vocabulary, but that's OK. In twenty years, my children will use words I don't understand. It's normal.

Phoebe

I think English is a really exciting language. There are so many new words and expressions and the vocabulary is enormous! But I'm glad that it's my first language. I feel sorry for kids abroad who are learning it as a foreign language. It must be really difficult for them. And the future? That's easy — English will become more important.

Texto 8 – 3

Converse com seus alunos sobre circo. Pergunte se há algum espetáculo a se conhecer o Cirque du Soleil. Comente que se trata de um moderno conjunto de artes, de alto nível técnico e artístico. Acompanhe a leitura do texto avaliando os alunos e monitorar as dúvidas de vocabulário. Sugira que consultem o Glossary, no fim do livro.

 **Reading**

Cirque du Soleil

Cirque du Soleil is presenting an innovative blend of traditional circus arts and theatrical performance – introducing martial arts, puppetry, interactive video projections and pyrotechnics to create an epic tale of groundbreaking proportions.

KA, the groundbreaking adventure, tells the tale of Imperial twins who embark on an adventurous journey to fulfill their destinies: the most innovative, gravity-defying feats ever performed as danger waits for the twins at every turn. Rivals spin through the air in a captivating display of perpendicular acrobatics and aerial adventure.

Experience love, conflict and dynamic theatrical landscapes in an ever-changing environment.



KA – Cirque du Soleil at MGM Grand (folder1)

Texto 8 – 4

Assimile o texto e suas informações antes de iniciar as atividades de vocabulário. Digite seu nome no Caderno, no fim do livro.

 **Reading**

The discovery of penicillin

The Scottish scientist Alexander Fleming was doing some research on *staphylococcus* bacteria in 1928. He went away on vacation, leaving the bacteria growing in a glass dish in his lab. While he was gone, the dish was contaminated with a mold called *Penicillium notatum*. When Fleming came back, he found that the area around the mold didn't have any bacteria growing on it. That's how the infection-fighting drug penicillin got its start. During World War II, penicillin made a major difference in the number of deaths and amputations caused by infected wounds amongst Allied forces. At those times it became common procedure to collect the urine from patients being treated so that the penicillin could be isolated and reused. Penicillin has since become the most widely used antibiotic to date and is still used for many Gram-positive bacterial infections.



(Adapted from *Encarta Standard 2002* ICD-ROM & <www.wikipedia.org>. Accessed June, 2006.)

Texto 8 – 5

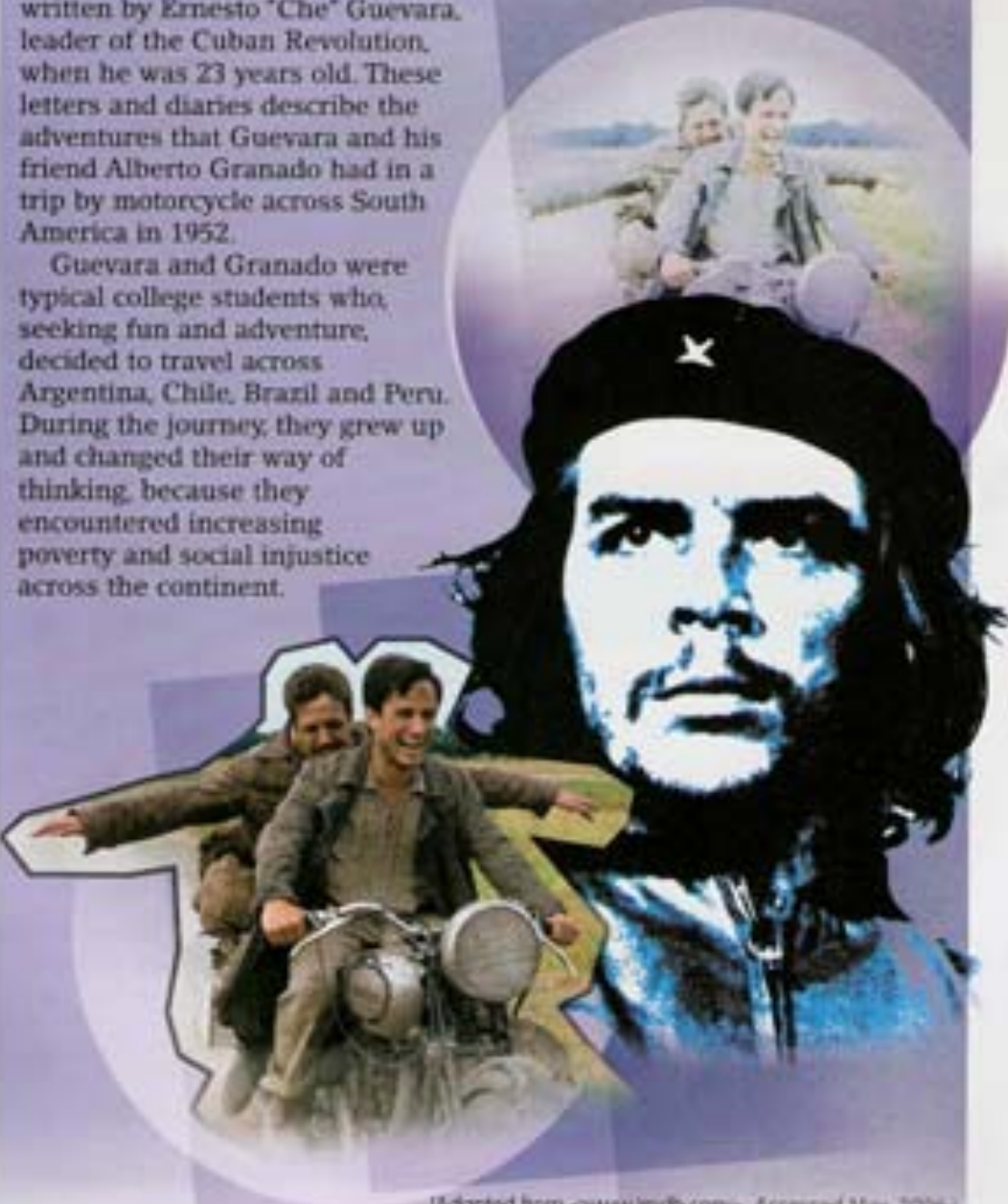
Comme un roman, le film a l'air de suivre le film d'actualité de l'époque. Mais, en fait, c'est une œuvre d'art qui a été créée. Elle est basée sur les lettres et les journaux de Guevara. Elle raconte l'histoire de sa vie et de ses idées. Elle est une œuvre d'art qui a été créée.

Reading

The Motorcycle Diaries

The Motorcycle Diaries is a movie based on letters and diaries written by Ernesto "Che" Guevara, leader of the Cuban Revolution, when he was 23 years old. These letters and diaries describe the adventures that Guevara and his friend Alberto Granado had in a trip by motorcycle across South America in 1952.

Guevara and Granado were typical college students who, seeking fun and adventure, decided to travel across Argentina, Chile, Brazil and Peru. During the journey, they grew up and changed their way of thinking, because they encountered increasing poverty and social injustice across the continent.



(Adapted from <www.imdb.com>. Accessed May, 2006.)

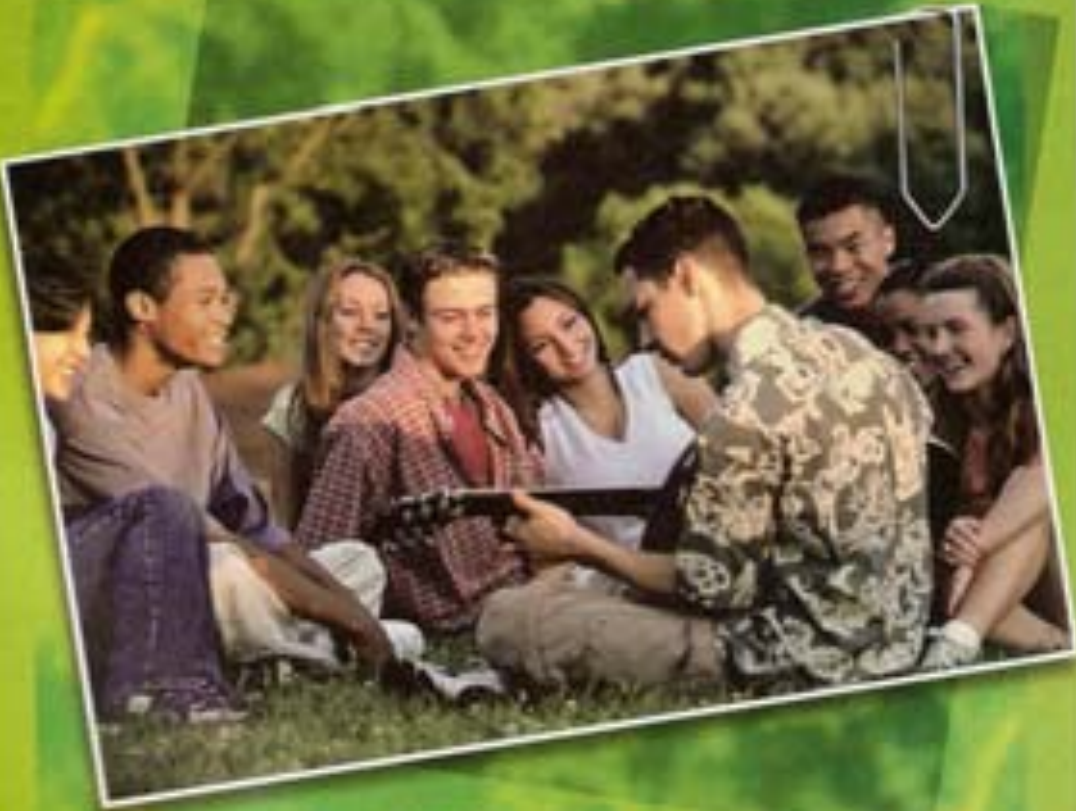
Texto 8 – 6

Reading

Celebrate Diversity!

One of the most fascinating aspects about the world is the great diversity that exists among people. So, we need to understand that human beings are indeed very different. And we need to understand exactly what these differences are, so that we can see how such diversity can be enriching.

Our neighborhood may be composed of people from different backgrounds with different traditions, beliefs and lifestyles. Our classmates may represent a variety of nationalities. When we learn about diversity, we can broaden our horizons, open ourselves up to new possibilities and find there are many choices and opportunities in life.



Adapted from <www.netline.org/DateArchives/netline-1-0110/mag00731.html>
Accessed June, 2006.

Text 8 – 8

Text 2 - Body Records

Here are some curiosities about the body:

- The largest quantity of information that the brain receives comes from the optic nerve. Every second that your eyes are open, something like 1,000,000 new pieces of information about the world you see around you travel along the optic nerve to the brain!
- The smallest muscle in the body is the stapedius (in the ear), which is less than 0.127mm long!
- The fastest human growth is in the womb. It takes a single cell only 40 weeks (9 months) to become a fully grown baby ready to be born. If a baby continued to grow at this rate after birth, it would be around 2 km tall by its first birthday!
- The longest muscle in the body is the sartorius (from the Latin word for "tailor"), running from the front of the hip to the knee. It allows us to get into and out of the cross-legged position – the way tailors used to sit when they sewed.



(ROWAN, Pete. *Some Body! – Your Body's Book of Records*. London, Riverswift, 1994.)

Texto 8 – 10

Reading

The Thanksgiving Story

The Pilgrims who sailed to the U.S.A. aboard the Mayflower were originally members of the English Separatist Church (a Puritan sect). The Pilgrims arrived at Plymouth Rock on December 11, 1620. Their first winter was devastating. At the beginning of the fall, they lost 46 of the original 102 who sailed on the Mayflower. But the harvest of 1621 was a bountiful one. And the remaining colonists decided to celebrate with a feast – including 91 Indians who had helped the Pilgrims survive their first year. The Pilgrims wanted to give thanks for their new life and new friends. So they invited the Indians to participate in their feast. This was the first Thanksgiving and was celebrated in 1621 in Massachusetts. The feast lasted three days.

It is not certain that wild turkey was part of their feast. However, it is certain that they had venison. The term "turkey" was used by the Pilgrims to mean any sort of wild fowl.

Another modern staple at almost every Thanksgiving table is pumpkin pie. But it is unlikely that the first feast included that dish. However, they ate boiled pumpkin, and they produced a type of fried bread from their corn crop. There was also no milk, cider, potatoes, or butter. There was no domestic cattle for dairy products, and the newly-discovered potato was still considered by many Europeans to be poisonous. But the feast included fish, berries, watercress, lobster, dried fruit, clams, venison, and plums.

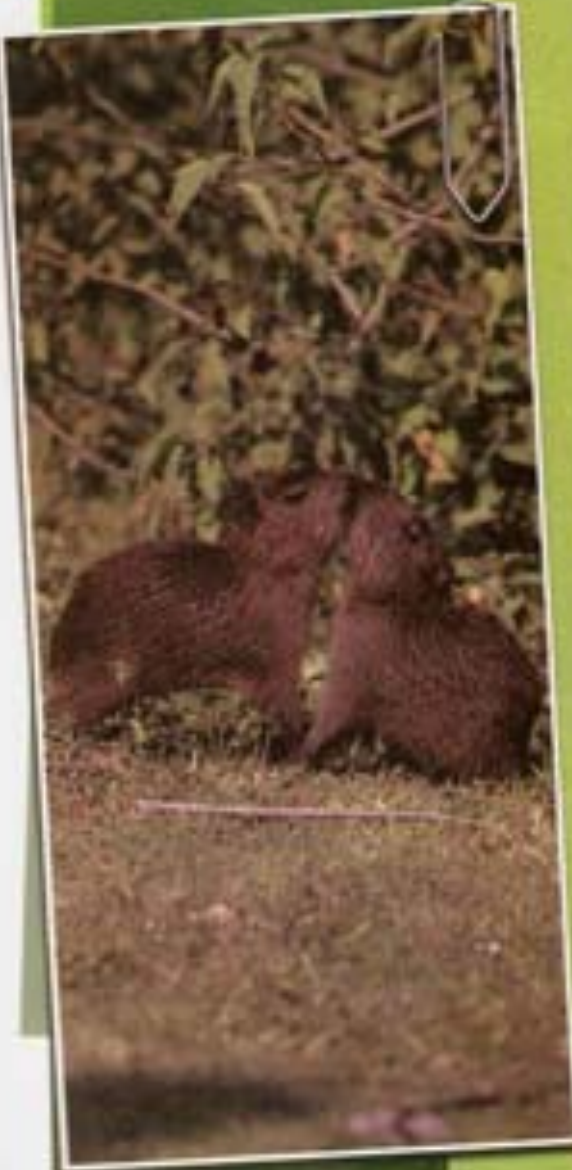
[Adapted from <www.wlstar.com/holidays/thankst.htm>. Accessed August, 2006.]

Texto 9 – 1

Trabalhe com o texto sobre a comunicação entre animais. Entenda as diferenças entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal, bem como as dificuldades de interpretar os "documentos" emitidos pelos animais. Coloque-os para trabalhar em grupo e faça uma apresentação de trabalho de pesquisa de comunicação entre animais.

 **Reading**

Communication Among Animals



Animals usually communicate among their own species. Sometimes they even try to communicate with other species. But how can animals communicate?

Animals can communicate through body language. Each species has postures that send messages: dogs show their teeth when they are angry; cats arch their back to appear bigger; when some baby animals play, they use body language to let the other baby animals know they're playing.

Animals can communicate through sounds: elephants cry in a very low tone (that humans can't hear) to other elephants, up to 25 kilometers away, and might let them know of a nearby watering spot; spider monkeys have certain calls to indicate a predator is in the area; some beavers loudly slap their tail when danger approaches, warning the other beavers to seek safety.

Animals can communicate through odors: some animals mark their territories with smelly urine; and odors also indicate when a female is sexually receptive.

Although humans do most of their communication through the use of words and obvious gestures, much can be learned from observing the subtle communication of animals. Body language, the voice tone and body odors can provide considerable information about someone's intentions, mood and even health. People usually ignore these subtle forms of communication without realizing its importance.

Adapted from
www.schoolforchampions.com/communication/among_animals.htm
 Accessed July, 2006.)

Texto 9 – 2

Adapted from The World Almanac for Kids, New Jersey, World Almanac Books, 2004, p. 227

  **Reading**

Summer X Games



The Summer X Games, held every year since 1995, feature competitions such as bicycle stunt, skateboarding, motocross, street luge, and speed climbing.

At the 2002 X Games held in Philadelphia in August, Mike Metzger earned his gold in the motocross, and Brazilian Rodil de Araujo Jr. won three gold medals for skateboarding.

Fifteen-year-old Japanese in-line skater Tokeshi Yasutaka won gold (the youngest skater to medal at the X Games), and 14-year-old American Tori Allen won gold in speed climbing.



Texto 9 – 3

Prepara-se para ler uma das imagens a vista de um adolescente na Índia. Procura saber semelhanças e diferenças que elas tenham que existem.

Reading

Text 1

Being a teenager is fun in India

I'm Shilpa, and I am 17 years old. I live with my mother, father, and my older sister in Chennai, a metropolitan city in India – a large and wonderful country located in South Asia.

My favorite pastimes are listening to music, reading books, watching TV, and writing in my diaries. I also like chatting with my friends on the Internet or on the phone and jogging on the beaches.

On weekends, teenagers here generally go to the movies with their friends or parents. If we're not at the movies, we're at home watching TV, listening to music, or hanging out with our families.

Dating is not common everywhere in India. Here people wait for the right person, but flirting is quite common among teenagers.

Arranged marriages were common among Indian teenagers. But most teenagers today believe arranged marriages are not necessary now because they can find a mate themselves. My family has more love marriages than arranged ones. My mother and my grandmother married for love. My sister is marrying a guy she has chosen. And I think I will choose my own husband as well.

Shilpa and her friends. She's the fifth from left to right.



(Adapted from Shilpa Natarajan
http://googolplex.cuna.org/27129/cnote/story.html?doc_id=613. Accessed August, 2006.)

Texto 9 -4

Text 2
The Media Lounger

PLAY IT. HEAR IT. FEEL IT.
THE MEDIA LOUNGER
IS THE GIFT TO GET.



Media Lounger
\$199.95 (Suggested Retail Price)

Get into your game, movie or music like never before. This portable lounge has built-in surround sound speakers and a subwoofer that adds vibration for a full-contact experience. Connect to your game system, stereo, DVD/CD or MP3 player. Hand remote controls the power, volume and bass. Twenty-four extra cables. High density nylon cushions. The fold design and carrying belt for transport and storage.



Play it with the ultimate comfort.



Play it with the ultimate comfort.



Play it with the ultimate comfort.

Designed by Pyramet Technology
12 x 16 x 11.5" L x W x H
100% Polyester Fabric

From *PB Teen*, Early Holiday 2005, p.11

Texto 9 -5

Além de ler, você também pode imprimir a atividade para fazer com os alunos. Depois de ler o texto, peça para os alunos fazerem um desenho sobre o que eles acharam mais interessante. Depois de ler o texto, peça para os alunos fazerem um desenho sobre o que eles acharam mais interessante.

Reading

Dear Couch,

I don't know how to say this, but I think we should see less of each other. It's not that I don't love you anymore. I like you very much. It's just that I'm doing something new and exciting. I'm working out. It makes me feel so good. As you are a piece of furniture, I know you won't understand. You can't run, or cycle, or jump rope. But I can. And now I want to do all these things. Believe me, I thought about you, but I have so much energy, sitting is the last thing I want to do. Please, don't be hurt. We'll still see each other during football season. And look on the bright side. You'll have fewer crumbs and stains. You see, it's really the best thing for both of us.

Love,
Jack.



Texto 9 – 6

Trabalhe a compreensão das palavras desconhecidas explorando o contexto e a imagem que acompanha o texto. Para isso utilize seu conhecimento sobre linguagem em inglês e de seus conteúdos curriculares.

  **Reading**

Super Size Me

Super Size Me is a 2004 documentary film, directed by and starring Morgan Spurlock, an independent United States filmmaker. It follows a period in which he eats only McDonald's fast food, three times a day, every day, for thirty days, eating everything on the McDonald's menu at least once – and stops exercising regularly – and it documents the physical and psychological effects this has upon him. In addition, Spurlock explores the corporate influence of the fast food industry and how it encourages poor nutrition for its own profit.

Spurlock, age 33, was healthy and slim, with a body mass of 185.5 lb (84.1 kg). His height is 6 feet 2 inches (1.88 m). After thirty days, he gained 24.5 lb (11.1 kg), an increase of 13% of his body mass. He also experienced mood swings, sexual dysfunction, and nearly catastrophic liver damage. It took several months to lose the weight he gained and return to normal.

The driving factor for Spurlock's investigation was the increasing spread of obesity throughout U.S. society, which the Surgeon General has declared "epidemic", and the corresponding lawsuit brought against McDonald's on behalf of two overweight girls, who, it was claimed, became obese as a result of eating too much McDonald's food. Spurlock points out that, although the lawsuit against McDonald's failed, much of the same criticism of the tobacco companies applies to fast food franchises.

A Super Size Me: Educationally Enhanced DVD edition was released in February 2005. It is an edited version of the film designed to be integrated into a high school health curriculum.



SUPER SIZE ME

A Soundtrack of Epic Portions

(Adapted from <www.wikipedia.org> Accessed August, 2006.)

Texto 9 – 7


Reading

Text 1
 Ask Sophi

Is it over?
 My sweetie is an eighth grader and I am a seventh grader, so that means he'll be going to a different school next year while I have to stay behind. Should we break up?
Cybil, 13
 No! You're getting stressed about something that hasn't happened yet. Concentrate on enjoying the time you spend with your boyfriend right now. If you really like each other, your relationship will continue when you two attend different schools.

Mad about boys
 My best friend is getting really annoyed because I have a boyfriend and none of the boys in our grade like her. We've even gotten into fights about me having a guy. I don't know what to do. Any advice?
Nikki, 13
 Your friend's probably feeling jealous and left out because she doesn't have a boyfriend. Chat about other things you two have in common – school, soccer. Once she sees you still have room for her in your life, she'll probably be more open to hearing about your relationship.



(Adapted from Teen, Santa Monica, Hearst Communications, winter 2006, p. 84-85.)

Texto 9 -8

Persepolis was a source of pride for the ancient Persians. It was a city where the king lived and where the people lived. It was a city of great beauty and of great power.

Text 2

Cupid

Cupid was the god of love in Roman mythology. It was believed that Cupid was the son of Venus – the Roman goddess of love.

The ancient Romans often portrayed Cupid as a child or baby who carried a bow and quiver full of arrows, but there were also different conceptions of this important god. One of the myths about Cupid involves his relationship with the beautiful woman named Psyche.

In Greek mythology, Cupid was known as Eros.



[Adapted from <www.loggia.com/myth/cupid.html>. Accessed August, 2006.]

Texto 9 -9

Reserve a cópia do livro de trabalho. Verifique se a página de um capítulo contém texto de leitura adequada para sua turma. Alguns alunos podem precisar de apoio adicional. Depois, ajuste as atividades com base no conteúdo e no nível da turma. Anote as dificuldades. Sugira que os alunos consultem o Glossário no fim do livro.

Reading

Playing for peace

On a dirt field behind the Catholic Hospital in Liberia (Africa), a soccer match is under way. Teams of young people, many of whom were on opposite sides during the seven-year-long civil war, now compete peacefully, if passionately, on a soccer pitch.

Edwin, 15, lost his father and brother during the war. "We had no food to eat," he says. "My father and little brother died of disease."

Edwin now plays for the Wild Lion Football Club. He has a soccer scholarship to attend a local high school. Sports have been a big help for Edwin emotionally. "Soccer," he says, "makes me feel happy."

Each Saturday morning, scores of young people gather to take part in sports, drama and music programs that are part of the Support to War Affected Youth (SWAY) project. After joining the project, none of the young people have taken up arms in the recent border conflicts, despite recruitment in their villages. And what the teamwork learned on the sports field has spilled over into how they treat each other in their daily lives.

With each new match, a bit more healing takes place. "It does not depend on tribe," Edwin says of his team-mates. "We come together as one."

Liberia is not the only place where soccer and other sports are helping young people get an education. In Brazil, where soccer is a national passion and 1.3 million children are not enrolled in school, a program called Spaces of Hope reaches out to poor children in urban slum areas. As part of the project, two members of the Brazilian national soccer team have founded centers that combine study and sports. Meanwhile, in a teenager detention facility in Curitiba, southern Brazil, soccer provides an important way for troubled young people to channel their energy, frustrations and anger.

These are just three examples of the large number of projects around the world linking sport and education. Because it's fun, sport can help get young people involved in learning — and keep them involved. Sports are also good in themselves: they keep you fit and promote teamwork, communication skills, self-respect, a respect for others and a respect for rules. Though there are, admittedly, one or two professional soccer players who don't seem too strong on the last couple of points...

(Adapted from: www.unicef.org/ny/wp-content/uploads/2016/06/educationexplor_218.html, accessed August, 2006.)

Texto 9 – 10




Reading

"Madagascar" movie: nightmare in real life?

In the animated movie "Madagascar", four animal friends – a lion, a giraffe, a zebra, and a hippopotamus – escape from a New York City zoo and go accidentally to Africa, on the island of Madagascar.

Located off Africa's east coast, Madagascar has developed a unique ecosystem. About 80 percent of the plants and animals on the island are found nowhere else on Earth.

In real life, Madagascar has no lions, giraffes, zebras, or hippos. Its most famous residents are lemurs, big-eyed primates that spend most of their time in trees. Among the lemurs' few enemies are fossas, catlike predators with long tails.

But the biggest threat to the island's wildlife is people. Human activities – farming, grazing, and clearing forests with fire – have hurt both the rain forests in the east and the dry forests in the west of Madagascar.

At least 15 species of lemur are believed to have gone extinct. Less than 10 percent of the original island's forests remain.

Introducing lions, giraffes, zebras or hippos to Madagascar would not be wise, Andy Blue said. He's an animal-care manager at the San Diego Zoo's Wild Animal Park in California. Although these animals would probably survive in the forests of Madagascar, they could cause serious damage to the native flora and fauna.

"Lions would compete for a limited amount of prey," Blue said. "The giraffes would destroy even more of the tree cover that other animals desperately depend on." Without trees for food and shelter, the rest of Madagascar's lemurs could go extinct.



(Adapted from <news.nationalgeographic.com/kids/2005/04/madagascar.html>. Accessed August, 2006.)