

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
**CENTRO DE COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**CASSIANE LEONOR SARTORI PEREIRA**

**OS ASPECTOS CULTURAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:  
CONVERGÊNCIAS OU DIVERGÊNCIAS?**

**São Leopoldo**

**2006**

**CASSIANE LEONOR SARTORI PEREIRA**

**OS ASPECTOS CULTURAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:  
CONVERGÊNCIAS OU DIVERGÊNCIAS?**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do Grau de MESTRE EM  
LINGÜÍSTICA APLICADA

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. ANA MARIA  
STAHL ZILLES

**São Leopoldo**

**2006**

## **AGRADECIMENTOS**

Entre as pessoas que me apoiaram na realização deste trabalho, gostaria de mencionar:

Meu marido, Rafael Pereira, pelos momentos de amor e compreensão;

Meus pais, Jose Antonio Sartori e Marilene Wagner, pelo constante incentivo e apoio;

Meus irmãos, Thiago Wagner Sartori e Bruno Wagner Sartori, pelas inúmeras histórias que me contaram sobre os finais de semana na praia;

Meus avós, Accácio Belmiro Wagner e Elvira Wagner, pelas palavras de carinho e pela companhia;

Meus dindos, Raimundo Cardoso e Jussara Beatriz Wagner Cardoso, pelos incentivos que percorreram as linhas telefônicas e papéis burocráticos que assumiram;

Minha cunhada, Patrícia Pereira John, por ter aberto as portas do seu consultório odontológico para a coleta de dados de um trabalho;

Minha orientadora, Ana Maria Stahl Zilles, pelo carinho e orientação cuidadosa;

Meus professores do mestrado, que me ensinaram a arte de estudar;

Meus colegas do mestrado.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo estabelecer uma relação entre os aspectos culturais vinculados aos textos do livro didático “Inglês série Brasil” e os pressupostos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de línguas estrangeiras (LEs). Com este estudo, busquei verificar em que medida os padrões culturais estabelecidos pelo Estados Unidos nos textos das unidades que compõem o livro didático (LD), como resultado do imperialismo lingüístico daquele país. Para tanto, adotamos a metodologia de análise qualitativa, seguindo os princípios da pesquisa interpretativista, através da qual categorizamos os aspectos culturais em geopolítica do inglês, conteúdo interdisciplinar, cultura visível e mercado de trabalho, sendo que todas as categorias foram elaboradas com base nos PCNs de LEs. Os resultados indicam que os pressupostos pelos PCNs são respeitados em alguns textos do LD, por que eles respeitam as idéias do documento.

## **ABSTRACT**

The present paper aims to analyze the relationship between cultural aspects presented in the English Language coursebook and the guidelines offered by the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) for foreign languages. To achieve this objective, I searched for cultural models established by the United States in the texts of the units of the coursebook, as a result of the linguistic imperialism from that country. The study followed a qualitative approach with interpretative methodology, in order to categorize the cultural aspects in geopolitics of English, interdisciplinary subjects, visible culture and working. The categories were organized according to the PCNs for foreign language. The results show that the PCNs are considered in some texts of the book because they respect the ideas from the document.

## LISTA DE ABREVIATURAS

Ensino Médio.....	EM
Inglês série Brasil .....	ISB
Lei de Diretrizes e Bases .....	LDB
Língua estrangeira .....	LE
Livro didático .....	LD
Ministério da Educação e Cultura .....	MEC
Prática de língua estrangeira .....	PLE
Parâmetros Curriculares Nacionais .....	PCNs
Plano Político Pedagógico .....	PPP

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	13
2.1 LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE.....	13
2.1.1 Linguagem como prática social e cultural nas comunidades.....	13
2.1.2 Conceitos de cultura.....	14
2.1.3 Imperialismo lingüístico.....	22
2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO.....	26
2.3 ABORDAGEM DOS PCNS PARA O ENSINO DE LES NO ENSINO MÉDIO. ...	39
3 METODOLOGIA.....	46
3.1 O <i>CORPUS</i> ANALISADO.....	47
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ANALISADO NESTA DISSERTAÇÃO.....	47
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	48
3.3.1 A geopolítica do inglês no LD .....	48
3.3.2 O conteúdo interdisciplinar presente no LD.....	51
3.3.3 O mercado de trabalho no LD .....	51
3.3.4 A cultura visível no livro didático.....	52
3.4 QUESTÕES DE PESQUISA QUE NORTEIAM A ANÁLISE.....	52
3.4.1 Categoria 1: Geopolítica do inglês.....	52
3.4.2 Categoria 2: Conteúdo interdisciplinar.....	54
3.4.3 Categoria 3: Mercado de trabalho.....	53
3.4.4 Categoria 4: Cultura visível.....	53
4 PERFIL DO LIVRO DIDÁTICO INGLÊS SÉRIE BRASIL E OS PCNS: CONVERGÊNCIAS OU DIVERGÊNCIAS?.....	54
4.1 GEOPOLÍTICA DO INGLÊS.....	54
4.2 CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR.....	62
4.2.1 Inglês e Biologia / Ciências.....	63
4.2.1.1 Conteúdos variados.....	63
4.2.1.2 Inglês e Saúde.....	64
4.2.1.3 Inglês e Meio ambiente.....	67

	8
4.2.2 Inglês e História.....	69
4.2.3 Inglês e Geografia.....	70
4.2.4 Inglês e Filosofia / religião.....	71
4.2.5 Inglês e Literatura.....	72
4.3 CULTURA VISÍVEL.....	74
4.4 MERCADO DE TRABALHO.....	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	90
ANEXO A - TEXTOS FUNDAMENTADORES DAS UNIDADES DO LD .....	95



## 1 INTRODUÇÃO

A constatação de que vivemos em um mundo onde as mudanças acontecem rapidamente em todos os campos do conhecimento, sejam eles tecnológicos ou sociais, é notória. Kramersch (1998, p.03) afirma que “os membros de uma comunidade ou grupo social não expressam somente as suas experiências, eles também criam experiências através da linguagem”. A linguagem é indispensável na organização dessas mudanças constantes que envolvem as sociedades. Outro fator notório é o fato de que essas mudanças, especialmente na área econômica e tecnológica, estão bastante vinculadas à língua inglesa. De acordo com Pennycook (1998, p. 23), “precisamos ir além da visão que postula que a política é domínio do estado-nação ou do “líder político” e nos perceber dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência”. Uma vez que a língua inglesa assumiu o *status* de língua franca no contexto mundial em que vivemos, tanto na área comercial quanto educacional, é necessário reconhecer o seu poder.

A cada ano que passa é visível o aumento do número de brasileiros que decidem estudar inglês como língua estrangeira (doravante LE) para atender a diferentes propósitos. Muitas vezes o argumento utilizado por alguns alunos estudantes de inglês é o fato de vivermos em um mundo globalizado, mas esta globalização, de fato, atinge apenas alguns privilegiados que possuem acesso aos produtos tecnológicos considerados ideais (internet, TV a cabo, etc.) que são impostos pelos padrões norte-americanos. A globalização, ou então, o “mundo sem fronteiras”, é de certa maneira um produto vendido pelos meios de comunicação, sendo que, na realidade, a mesma é limitada ao poder aquisitivo das pessoas. Para outros, a aprendizagem da língua inglesa é o caminho para consumarem seus sonhos de viagens. A verdade é que sofremos um bombardeio de palavras e expressões do objeto de desejo de muitos brasileiros: falar inglês. De acordo com Rajagopalan (2002, p. 04), as pessoas possuem internalizada a idéia de que o inglês oferece um passaporte para o sucesso profissional.

O ensino brasileiro da língua inglesa, tanto em escolas públicas quanto privadas participa ativamente no processo de aquisição da fala e do entendimento dessa língua estrangeira a que os brasileiros atribuem grande importância, uma vez

que as mesmas buscam internalizar nos educandos as regras e expressões previamente estabelecidas pelo padrão cultural da língua alvo. Segundo Moita Lopes (2000, p. 35), a atitude de muitos professores de inglês com relação às atividades que os mesmos propõem para os alunos evidencia uma postura colonizada, uma vez que o professor, muitas vezes sem querer, passa a ser o disseminador principal da cultura do colonizador. Com isso, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem ficam à mercê da cultura e da ideologia dos norte-americanos, favorecendo por vezes um sentimento de alienação e até de antipatriotismo para com o Brasil. Neste processo, tudo o que temos aqui não é bom e deveria ser modificado. Este imperialismo lingüístico e conseqüentemente cultural que muitas vezes nos é imposto auxilia na construção de consumidores ao invés de cidadãos. Com isso, Moita Lopes (2000, p. 49) defende a idéia de que o “processo de identificação com o “outro”, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999) propõem um outro olhar para o ensino de inglês como LE, favorecendo uma visão diferente daquela que caracteriza o ensino tradicional desta língua. Eles foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Neste sentido, a proposta é formar cidadãos capazes de manterem interações tanto dentro das suas comunidades quanto com outras realidades. Uma das preocupações presentes nos PCNs é sensibilizar os educandos para as diferenças na cultura, nos valores e nas formas de agir encontradas no outro, sem a necessidade de supervalorizar ou degradar uma ou outra língua ou cultura. Um dos objetivos visados pelos PCNs é o reconhecimento das diferenças lingüísticas e culturais existentes em outras sociedades a fim de enriquecer as pessoas.

Com isso, a idéia defendida por Moita Lopes (2000) a respeito da relação “colonizado” e “colonizador” pode servir para o professor estimular a discussão em sala de aula sobre as características encontradas em ambos, com o objetivo de desenvolver a reflexão e o pensamento crítico dos envolvidos no processo ensino aprendizagem, que leva a um exercício consciente da cidadania. Sabendo que a língua não é uma coisa isolada e estática e apresenta uma funcionalidade dentro da sua comunidade de fala, ela pode ser entendida como “sistemas aprendidos e

compartilhados de padrões para perceber, para crer, para agir e para avaliar as ações dos outros” (Erickson, 1990, p.115), isto é, os padrões diferentes constatados em outras sociedades não devem ser avaliados como anomalias, mas sim, como padrões sociais que pertencem e caracterizam um determinado grupo social.

O objetivo deste trabalho é analisar e descrever os aspectos culturais apresentados pelo livro didático examinado nesta pesquisa e suas relações com os pressupostos teóricos sugeridos pelos PCNs estabelecidos pelo Governo Federal, a fim de averiguar de que maneira o material utilizado no ensino de inglês como LE aborda a cultura de países cuja língua oficial é o inglês. Verificar neste material a abordagem dada à cultura norte-americana, que pode favorecer aspectos relacionados ao colonialismo e ao imperialismo lingüístico.

Sendo o livro didático um instrumento de ensino utilizado nas aulas de inglês como LE (Pereira, 2004), é necessária e de extrema importância uma análise dos mesmos em relação aos aspectos culturais abordados nos PCNs, uma vez que estes pressupostos constituem a única fonte fornecida pelo Governo Federal de informação para os educadores a respeito das competências que devem ser trabalhadas nas aulas de LE.

Optei pela análise do livro didático “Inglês série Brasil” (Marques, 2004) não somente por ser o livro que utilizo com meus alunos no ensino médio, mas também, porque muitas vezes eu, como professora de inglês, me coloco dúvidas ao longo do ano a respeito da escolha realizada sobre determinado LD, uma vez que muitos dos temas abordados não despertam o interesse do aluno em função de tratarem de aspectos que parecem estar distantes da realidade. Desta maneira, uma análise do material didático utilizado em sala de aula, por mim e por meus alunos, favorece uma reflexão a respeito dos temas que são abordados no LD, estimulando uma visão crítica sobre o mesmo.

As sociedades urbanas, de acordo com Gumperz (1982), são caracterizadas pela sua heterogeneidade cultural e social uma vez que pessoas de diferentes culturas, línguas ou dialetos entram em contato umas com as outras. Estes contatos entre pessoas que possuem conhecimentos diferentes podem causar dificuldades comunicativas, pelo fato de que as percepções que permitem verificar similaridades e diferenças no mundo são culturalmente associadas e auxiliam na formação de opinião e conhecimento das pessoas:

As sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo (Pennycook, 1998, p. 24).

A fim de verificar a relação entre LD e PCNs, busquei através de uma pesquisa de caráter interpretativo responder à seguinte pergunta: Existem convergências ou divergências entre o LD e os PCNs? Através da exploração dos pressupostos estabelecidos pelos PCNs, identifiquei as categorias de análise e analisei qualitativamente os aspectos lingüísticos dos textos do LD.

Mesmo que os professores não sejam o alvo deste projeto de pesquisa, vale a pena lembrar que é necessário que todos tenham um olhar crítico a respeito dos seus atos na prática educativa, revendo as posturas política, cultural e ideológica que adotam frente aos seus alunos. O papel do professor é estimular no aluno a reflexão sobre tais aspectos, favorecendo uma aprendizagem crítica, na qual o aluno é o um ser capaz de ter opinião própria.

Neste capítulo, foram apresentados o fato motivador, o objetivo e a finalidade deste trabalho. No capítulo 2, serão apresentados os pressupostos teóricos que servirão como base para a análise dos dados. Neste capítulo serão discutidos os conceitos de linguagem, cultura e imperialismo lingüístico, o livro didático como instrumento de ensino e a abordagem dos PCNs para as LEs. O capítulo 3 informa sobre o tipo de pesquisa e metodologia adotada para a coleta e análise dos dados. O capítulo ainda discute as categorias de análise que embasam o presente estudo. O capítulo 4 discute os dados coletados nos textos do livro tendo como base os pressupostos estabelecidos pelos PCNs. No quinto e último capítulo serão feitas as considerações finais e discutidas as implicações dos resultados para o ensino de inglês como LE.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentarei os pressupostos teóricos que embasam o presente trabalho. Começarei por definir linguagem como uma prática social e cultural nas comunidades. Em seguida definirei o conceito de cultura adotado neste trabalho e o conceito de imperialismo lingüístico, uma vez que podemos relacionar tal concepção com tendências presentes no livro didático (LD) de inglês como LE examinado nesta dissertação. Por fim, serão descritos os pressupostos pelos PCNs de LE utilizados nesta dissertação para a análise do LD escolhido.

### 2.1 LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE

#### 2.1.1 Linguagem como prática social e cultural nas comunidades

As sociedades urbanas, de acordo com Gumperz (1982, p. 16), são caracterizadas pela sua heterogeneidade cultural e social, uma vez que pessoas de diferentes culturas, línguas ou dialetos entram em contato umas com as outras. Estes contatos entre pessoas que possuem conhecimentos diferentes podem causar dificuldades comunicativas, pelo fato de que as percepções que permitem verificar similaridades e diferenças no mundo são culturalmente associadas e auxiliam na formação de opinião e conhecimento das pessoas.

Ochs (1996) aponta também a relação entre linguagem, cultura e sociedade. Para ela,

O uso da linguagem e a participação na sociedade são atividades diretamente relacionadas, visto que a linguagem é parte integrante da vida social e participar na sociedade está relacionado ao processo de fazer sentido das construções lingüísticas (p. 407).

Kramersch (1998, p. 3) afirma que “a linguagem é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais. Quando é usada em contextos de comunicação,

está diretamente relacionada à cultura de forma múltipla e variada”. Com isso, a autora defende a idéia de que cultura e linguagem estão intimamente relacionadas, o que vai ao encontro da relação estabelecida por Atkinson (1999) sobre língua e cultura no ensino de língua inglesa, afirmando que

com exceção de linguagem, aprendizagem e ensino, não há conceito mais importante no ensino de inglês como segunda língua do que o conceito de cultura. Implícita ou explicitamente, professores de LE se defrontam com a cultura em tudo que fazem (p. 625).

De acordo com Clark (1996, p. 12), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas sim, um instrumento de ação que envolve processos individuais e sociais. Uma vez que podemos interagir verbalmente com as pessoas, o uso da linguagem é considerado ação, ao passo que será considerado processo individual toda e qualquer produção e interpretação de discurso, pois são habilidades pertencentes aos seres humanos. O uso da linguagem é visto como um processo social, pois sua produção e interpretação só ganham sentido a partir da ação conjunta dos participantes da interação.

### **2.1.2 Conceitos de cultura**

É necessária e de extrema importância uma análise dos aspectos culturais abordados nos materiais didáticos de inglês como LE utilizados nas escolas regulares brasileiras, uma vez que os PCNs consideram a aprendizagem de uma LE como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (p.15), balizando o ensino da língua pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira, através do engajamento dos aprendizes no discurso a fim de agir no mundo social. A aspiração em formar cidadãos que possuem opinião e desejo próprios, e não apenas consumidores que reproduzem e reverenciam uma outra ideologia ou cultura, também se encontra nos PCNs: “A linguagem verbal é encontro e luta; não admite passividade” (p.53). Desta forma, o ensino de uma LE deve propiciar aos alunos uma reflexão ativa a respeito das

sociedades, com o objetivo de dar-lhes uma formação crítica sobre o mundo em que vivem, o que certamente envolve os aspectos culturais.

Paulo Freire (2003, p. 16) diz que “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”. Para ele, a consciência de muitas pessoas focada apenas na realidade em que vivem baseia-se em uma visão ingênua de mundo, pois a ela associam a passividade em aceitar tudo que está ao seu redor, sem questionar. Acredito que visões deste tipo não constituem compromisso com a realidade, pois não estimulam o pensamento crítico, mas sim a acomodação. Paulo Freire diz que o profissional deve estar preocupado em “ampliar seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo” (p.17), substituindo desta maneira a visão ingênua por uma visão crítica da realidade. Afirma que a educação brasileira não deve propiciar nem a domesticação nem a acomodação; mas sim, deve promover o pensamento crítico, segundo o qual o homem é um ser capaz de optar e decidir. Aceito a afirmação de Paulo Freire a respeito da educação e penso que as aulas de LEs devem propiciar o encontro dos alunos com diferentes culturas, com o objetivo de promover neles o pensamento crítico e evitar a acomodação e a passividade de apenas aceitar o que é imposto.

O homem está no mundo e com o mundo, de acordo com Paulo Freire (2003, p. 45). Estando no mundo, ele é o responsável por encher de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura para Freire é tudo o que é criado pelo homem, o que constitui uma visão antropológica tradicional amplamente aceita. Um instrumento primitivo de caça, de guerra, a linguagem e a obra de Picasso, por exemplo, são representações culturais. A escola é um dos espaços onde as pessoas compartilham idéias e experiências culturais através da linguagem. Com isso, podemos reconhecer a linguagem como peça fundamental no processo de interação e aprendizagem, bem como de produção e reprodução da cultura. As atividades que são realizadas em sala de aula constituem uma peça importante no processo de aprendizagem, onde o aluno deve ser um sujeito estimulado a refletir criticamente para poder questionar e se tornar cidadão consciente de seus papéis na sociedade conforme proposto pelos PCNs de LEs.

Outra visão tradicional, mas elitista, do conceito de cultura refere-se à associação do mesmo com a produção artística legitimada e prestigiada pela

sociedade. Nesta perspectiva, o conceito de cultura limita-se aos bens culturais criados por artistas e acadêmicos, excluindo do conceito aspectos do cotidiano comum dos membros de diferentes grupos sociais. Discordo desta visão do conceito de cultura, pois todas as classes sociais possuem características culturais diferentes que não têm maior ou menor valor. A sabedoria dos índios com suas tradições, os pescadores que conhecem o mar como a palma de suas mãos e os adolescentes que criam suas gírias são exemplos de que não podemos limitar o valor do conceito de cultura apenas aos estudos científicos e ao trabalho dos artistas. Podemos também questionar o que é ser artista. São as pessoas que aparecem na televisão, que trabalham no circo ou que simplesmente nos fazem rir? Descarto esta concepção neste trabalho, pois ela não é apenas elitista, é também preconceituosa.

No contexto brasileiro, até os anos 50, essa foi a concepção predominante de cultura no ensino de LE, visto que o mesmo estava orientado à promoção do acesso dos alunos às obras literárias prestigiadas na língua alvo (Hadley, 1993, p. 349). Décadas mais tarde, com a chegada dos PCNs de LEs, ficou explícito que o ensino não deve ser baseado apenas nas obras literárias como era feito até então, mas sim, deve levar em conta o cotidiano, as experiências de vida e a realidade social do aluno.

Brooks (1964 apud Shingal, 1998), ao considerar aspectos do cotidiano como elementos culturais, propõe uma distinção entre cultura (com “c” minúsculo) e Cultura (com “C” maiúsculo), o que constitui também uma visão elitista do conceito de cultura. Enquanto a primeira diz respeito aos valores, comportamento, visão de mundo e crenças de um grupo social, a segunda diz respeito à cultura formal, isto é, às artes, música e literatura. Mesmo considerando os aspectos do dia a dia das pessoas, a visão do autor continua sendo falha, uma vez que os trabalhos que podem ser legitimados pela sociedade (artes, música e literatura) não são vistos como no mesmo patamar que os aspectos culturais do cotidiano (valores, comportamento e crenças). A aceitação deste conceito de cultura parece pairar sobre os aspectos culturais elaborados por um pequeno grupo social, sendo que seus trabalhos estão vinculados ao poder dos meios de comunicação (rádio e televisão).

Segundo Holliday (1999), a noção de cultura exposta acima é predominante no ensino de LEs, uma vez que o material didático é constituído por diferentes assuntos que representam tanto cultura com “C” maiúsculo quanto cultura com “c”



minúsculo. Também de acordo com essa perspectiva, ao pensarmos nos “americanos”, “chineses”, “brasileiros” e “colombianos”, atribuímos às pessoas que moram em um mesmo país as mesmas características em detrimento das diferenças individuais. Nesse caso, corre-se o risco de supergeneralização ou do estabelecimento de estereótipos. Acredito que o livro didático deve explorar as diferenças culturais dos povos, procurando evitar possíveis estereótipos que podem ser criados em torno deles.

Para Atkinson (1999, p. 625), a noção mais tradicional do que seja cultura está relacionada à idéia de uma “homogeneidade nas formas de vida de grupos sociais que habitam uma mesma região geográfica ou nação”. Esta perspectiva uniformizadora do conceito de cultura é descartada neste trabalho, uma vez que vivemos em um mundo onde o contato entre pessoas de diferentes culturas cresce a cada dia, o que implica num estreitamento de diferenças.

Motta-Roth (2006, p. 196) diz que “toda interação é multicultural por princípio, pois estamos constantemente cruzando fronteiras culturais”. Para a autora, o desenvolvimento de competências interculturais em nós mesmos e em nossos alunos pressupõe uma “visão dialética entre culturas diferentes, que nos possibilite cruzar fronteiras entre sistemas culturais diferentes, tornando explícitas as diferenças entre nossos contextos e práticas sociais” (p. 196). Os PCNs de LEs insistem que as diferenças culturais existentes entre os povos devem ser contempladas em sala de aula sem haver discriminação, o que vai ao encontro do proposto por Motta-Roth. Para Kramsch (1993, p. 14) o diálogo entre culturas nos possibilita entender a posição do Outro e também nos leva a compreender melhor nossa própria cultura, de tal modo que reelaboramos e ressignificamos nossas práticas a partir do Outro. Desta maneira, o valor não está mais na nossa cultura, nem na cultura estrangeira, mas no reconhecimento de diferenças e negociação de conflitos por meio do diálogo. Os pressupostos dos PCNs de LEs são claros no que diz respeito ao valor cultural, uma vez que afirmam não existir uma cultura superior a outra, mas sim, diferenças culturais.

Este trabalho adota a caracterização de cultura proposta por Goodenough *apud* Erickson (1990), onde temos a distinção entre cultura “visível” e “invisível”. Segundo ele, a cultura visível corresponde aos aspectos que conseguimos identificar explicitamente nos grupos sociais, a saber, a sua língua, o tipo de alimentação, vestimenta, artes, religião, rituais, entre outros. Para o autor, esses aspectos

representam apenas a ponta do *iceberg* da cultura. A cultura invisível, por sua vez, está na base do *iceberg*. Refere-se à cultura que assimilamos inconscientemente e que corresponde aos padrões de comportamento, valores, crenças e modos de interagir que dificilmente são percebidos por seus membros e pelos membros de outros grupos sociais. Desta maneira, acredita que o contato entre membros de sociedades que não compartilham a mesma cultura invisível pode gerar conflitos. Quando, por exemplo, membros de duas comunidades lingüísticas diferentes estabelecem contato, nem sempre o código lingüístico será o único responsável pelas dificuldades de compreensão. Fatores invisíveis, tais como o tempo de atraso permitido para um encontro, o volume da voz que devemos usar em ocasiões específicas, a forma como demonstramos interesse e atenção pelo que nosso interlocutor fala, a tomada de turnos em uma conversa, o tempo de pausa entre um turno e outro podem ser fundamentais para um bom entendimento entre os participantes da interação.

Abordarei nesta dissertação os aspectos da cultura visível, focalizando a linguagem utilizada nos textos, observando de que maneira os diferentes assuntos são abordados pelo LD. Os textos criam um estereótipo comunicativo? Sugerem padrões culturais norte-americanos? A credibilidade dos temas abordados está relacionada aos estudos realizados nos Estados Unidos? Os textos estimulam o consumismo como um traço da cultura norte-americana? Questionamentos como estes abrangem tanto a cultura legitimada pela sociedade quanto a cultura do cotidiano.

De acordo com Kramersch (1991), os aspectos culturais trabalhados nas salas de aula de inglês ficam reduzidos a tópicos como comida, contos, folclore e fatos estatísticos, pois o ensino muitas vezes se restringe às questões abordadas pelos livros adotados para aquele nível ou série. Temos então um bom argumento para a análise do LD e seu papel na reflexão crítica ou não sobre cultura. Vamos, então, considerar outros aspectos como, por exemplo, as profissões representadas, os papéis de homens e mulheres, os produtos culturais tratados nos textos e sua relação com os países de língua inglesa, entre outros. Esperamos, com isso, oferecer uma visão mais ampla dos aspectos culturais presentes no LD e, ao mesmo tempo, verificar sua relação com os pressupostos estabelecidos pelos PCNs.

Os estudos de Kramersch (1993) e Firth e Wagner (1997) mostram que os aprendizes de uma segunda língua não devem ser tratados como se fossem falantes

nativos da língua alvo, uma vez que esta aprendizagem acrescenta maneiras alternativas de refletir sobre o repertório lingüístico e as habilidades que os mesmos já possuem na sua língua materna. No entanto, a formação de conteúdos cognitivos por parte do aluno pode sofrer restrições, uma vez que o mesmo utiliza somente as expressões e estruturas previamente determinadas que são impostas pelo material, sendo-lhe negado de maneira consciente ou inconsciente o direito de conhecer e utilizar outras formas de pensar e de se expressar na LE.

Sala de aula sugere interação. É pela interação com pessoas de uma mesma comunidade que nos identificamos como membros de um grupo social, pois compartilhamos a mesma visão de mundo. As formas de agir e pensar dos seres humanos são altamente influenciadas pela estrutura da linguagem utilizada. “A linguagem é um sistema de signos que possuem valor cultural, pois as pessoas identificam a si mesmas e as outras pelo uso que cada um faz da linguagem que é reconhecida como um símbolo da identidade social” (Kramsch, 1998, p. 3).

As restrições lingüísticas e culturais impostas pelo material didático são reforçadas pelo professor que muitas vezes não busca alternativas de ensino que possam enriquecer a aula, negligenciando a cultura local dos educandos, isto é, não considerando os aspectos locais da sociedade na qual os alunos estão inseridos. Dessa maneira, o professor contribui para que o aluno tenha um comportamento comparado ao de um robô, cuja função é utilizar determinada expressão corretamente de acordo com a situação exposta na unidade estudada. Tal postura profissional favorece a cultura do imperialismo, cuja função é produzir determinada forma de pensar para as pessoas, classes e grupos, perpetuando a condição de povo colonizado, de acordo com Moita Lopes (2000, p. 47). O professor passa a ser visto nesta situação como um forte aliado da cultura imperialista, pois ele ajuda a estabelecer a superioridade do colonizador, favorecendo a dependência do colonizado, o que caracteriza a ideologia do colonialismo.

Duranti (1997) afirma que a “língua é parte da cultura” (p. 26), isto é, as línguas caracterizam o mundo natural e cultural em que vivemos de diferentes maneiras, uma vez que cada povo possui a sua linguagem. As línguas são sistemas complexos de classificação que podem dar informações importantes para o estudo de algum povo em particular, suas crenças e práticas. O autor aborda em seu estudo as diferentes concepções de cultura. Inicia afirmando que a visão mais comum é a de que “cultura é algo que é aprendido, transmitido e legado de uma geração à outra

através das ações humanas” (p. 24), defendendo a idéia de que a interação face a face é uma das formas de expressão cultural.

Dentre as diferentes visões sobre cultura abordadas no trabalho de Duranti (1997), destaco as seguintes, por sua pertinência à análise pretendida nesta dissertação.

O movimento intelectual conhecido como pós-estruturalismo (final da década de sessenta e início da década de setenta) contribuiu muito para a visão que temos de *cultura como um sistema de práticas*. Nesta concepção, segundo Duranti (1997, p. 43) “as generalizações sobre a totalidade das culturas e abstrações baseadas em oposições simbólicas (...) foram criticadas como sendo “essencialistas” ou “metafísicas””. Com isso, o interesse nos aspectos estáveis dos sistemas culturais foi substituído por um amplo reconhecimento da fluidez das culturas, o que motivou o interesse contemporâneo no multiculturalismo e nas comunidades transnacionais. Segundo Duranti, Bourdieu é um dos representantes desta teoria. Bourdieu acredita que a cultura não é nem algo simplesmente externo ao indivíduo (por exemplo, rituais ou símbolos transmitidos por membros mais antigos da sociedade), nem algo simplesmente interno (por exemplo, na mente do indivíduo). Ele acredita que “a cultura existe por meio de ação rotineira que inclui as condições materiais (e físicas), bem como a experiência dos atores sociais em usar seus corpos à medida que se movem num espaço familiar” (Duranti, 1997, apud Bourdieu, 1990 p. 45). Bourdieu enfatiza que a língua é ela própria um “conjunto de práticas que implicam tanto um sistema particular de palavras e regras gramaticais como uma luta freqüentemente esquecida ou dissimulada pelo poder simbólico de uma dada comunicação” (p. 45).

A teoria de *cultura como um sistema de participação* está relacionada à cultura como um sistema de práticas, e baseia-se na suposição de que “qualquer ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, tem uma qualidade inerentemente social, coletiva e participativa” (Duranti, 1997, p. 46). É uma concepção de cultura que considera como a língua é usada no mundo real, pois falar uma língua significa ser capaz de participar em interações com um mundo que sempre é maior do que nós enquanto falantes individuais. As palavras carregam em si diversas possibilidades de nos unirem a outros seres humanos, outras situações, eventos, atos, crenças e sentimentos. Duranti afirma que é através da nossa participação pelo uso da língua que nós nos tornamos membros de uma comunidade de idéias e práticas. A participação requer a troca explícita de recursos como os sistemas de

crença, línguas, ambiente e pessoas, sendo que esta participação não pressupõe um conhecimento igualmente compartilhado ou o controle dos recursos. Nesta concepção, percebemos que os “envolvidos agem socialmente como parte de uma unidade maior” (Duranti, 1997, p.47).

Com base nas diferentes teorias sobre cultura, Duranti conclui que cultura é uma noção extremamente complexa e que a língua sempre exerce nela um papel importante.

Kramsch (1991) concorda com Duranti (1997), afirmando que cultura e linguagem são inseparáveis e constituintes de “um universo particular de experiências” (p. 11). Quando a “linguagem é usada em contextos de comunicação, está diretamente relacionada à cultura de formas múltiplas e variadas” (Kramsch, 1991, p. 3). A interação social pela linguagem possibilita compartilhar no grupo a experiência particular e construir conhecimento a partir disso. A cultura assim assume um caráter dinâmico, pois cada momento da vida em sociedade depende do anterior: e um caráter local, pois cada comunidade atribui valores específicos aos indivíduos e regras sociais.

De acordo com Motta-Roth (2006, p. 194), a linguagem é o ponto central do atual processo de globalização ou de “mundialização” de trocas culturais, uma vez que em qualquer atividade humana, a linguagem está em uma relação dialética com a cultura. A autora afirma que ao mesmo tempo em que a comunicação é um processo cultural, ela possibilita a existência da cultura como um sistema de crenças e valores compartilhados pelo grupo social. Portanto, para “conhecer a cultura é fundamental conhecer a língua, embora o inverso tenha sido questionado” (p. 194).

O livro didático é um dos veículos pelos quais o aluno estabelece contato com a língua estrangeira, portanto, todos os textos que estão vinculados a ele constituem a parte cultural que serve como referência para os trabalhos que serão executados durante as aulas. Neste sentido, os textos, por seus temas, pelas fontes escolhidas, pelas referências a aspectos da realidade, pelos papéis sociais representados, etc, constituem o que neste trabalho é analisado como cultura visível.

### 2.1.3 Imperialismo lingüístico

Para falarmos de imperialismo lingüístico, não podemos deixar de situar o Brasil no contexto histórico. De acordo com Moita Lopes (1996) “é impossível falar-se de colonização no Brasil sem referir-se a Portugal” (p. 43), uma vez que as ações dos colonizadores foram determinantes em diferentes aspectos. A catequização dos índios, a exploração das riquezas naturais e a escravidão dos negros são características marcantes do Brasil.

Moita Lopes define colonização como a “conquista de terras novas para delas tirar lucros e toda a espécie de riquezas naturais em troca da vantagem da civilização da metrópole” (p. 45). Com isso, os colonizadores promovem a “destruição da natureza” (p. 45) do país colonizado e garantem os “benefícios da cultura intelectual da civilização” (p. 45). No ano de 1500, quando os primeiros colonizadores portugueses pisaram em solo brasileiro, começava a se estabelecer o apreço e a reverência pela cultura estrangeira, uma vez que os índios se renderam aos caprichos da cultura dos brancos ou foram dizimados.

Desde a chegada de Pedro Álvares Cabral nas terras que conhecemos hoje como Brasil ocorreram diversas mudanças locais e mundiais, sendo que a mais pertinente atualmente é o chamado “mundo sem fronteiras”. Moita Lopes (2003) aborda a questão desta *nova ordem mundial*, conhecida também como “globalização, capitalismo globalizado ou de capitalismo informacional” (p. 31), destacando que já no período da Guerra Fria, o Brasil se encontrava sob “influência política, econômica e cultural do império norte-americano” (p.30). Assim como Moita Lopes, Yves Lacoste (2005) também marca o final da Segunda Guerra Mundial como o início da nova expansão da língua inglesa pelos Estados Unidos, sendo que no final da Guerra Fria ocorreu a consolidação dos Estados Unidos como uma das maiores potências, inclusive, então, no campo da linguagem. Com isso, é pertinente verificar a questão de submissão aos padrões estabelecidos pelos Estados Unidos no LD.

Cultura e poder são noções que andam lado a lado, mas, Moita Lopes (1996) diz que “quem detém a cultura é o imperialista” (p.47). Desta maneira, os Estados Unidos ocupam o posto de imperialistas com relação ao Brasil, uma vez que os brasileiros se rendem com facilidade aos padrões considerados ideais que são

estabelecidos pela cultura norte-americana. A linguagem possui um papel vital em contextos internacionais. De acordo com Mesthrie (2001), “o crescimento do inglês como língua internacional por excelência no período pós-guerra, não foi deixado ao acaso” (p. 572). De acordo com o autor, os Estados Unidos estabeleceram uma política sistemática de expansão da língua no mundo, destinando recursos financeiros e associando o ensino de inglês a projetos comerciais, de ajuda financeira e de apoio político, etc.

Yves Lacoste (2005) afirma que, de algumas décadas para cá “o inglês se propaga no plano mundial como a língua da globalização” (p. 8). Diz ainda que o inglês é visto como “a língua de ascensão, prestígio ou língua da moda” (p. 8). Um dos fatores que propiciou a expansão do inglês foi a abertura de empresas americanas na Europa, fato que fez com que os europeus tivessem de aprender inglês. O mesmo também ocorreu no Brasil e em outros lugares do mundo todo. Além disso, o inglês é também a língua do *rock* e de *pop* americano que dominam as paradas de sucesso no Brasil e no mundo, e dos filmes de grande sucesso de bilheteria aqui e em diferentes países. Tanto os estilos musicais quanto os filmes norte-americanos fazem parte do cotidiano dos brasileiros, pois são veiculados pelos meios de comunicação de massa que atingem a todos. Com isso, a máquina da indústria cultural é a principal disseminadora da ideologia do colonizador. Os textos publicitários apelativos que nos cercam têm como objetivo modificar o comportamento dos seus leitores. Estes textos dos anúncios publicitários que criam a necessidade de adquirir o produto, pois o apelo expresso pelos meios de comunicação é muito grande.

Moita Lopes afirma que “um dos objetivos dessa indústria cultural é conquistar amigos” (p.47) e Jaramilo (1973) diz ainda que os amigos devem ser feitos para os Estados Unidos. A indústria do imperialismo tem como objetivo “produzir convicções nas pessoas, grupos e classes sociais envolvidos nas relações imperialistas” (p. 47). Enquanto brasileiros, deveríamos questionar o que nos é imposto como padrão ideal de consumo, para não nos tornarmos reféns da imprensa e da indústria cultural.

O processo de convencimento assume um caráter ideológico. Convencer as pessoas de que as idéias e os costumes dos imperialistas, neste caso os Estados Unidos, parece ser uma tarefa fácil no Brasil, uma vez que nós brasileiros aceitamos muitas coisas sem questionar. Desta maneira, devemos nos questionar a respeito

deste comportamento submisso, que é uma prática que vem dos tempos coloniais em que estávamos submetidos a Portugal.

Moita Lopes (1996) explica que o objetivo da ideologia do colonialismo é estabelecer a superioridade do colonizador favorecendo a inferioridade do colonizado, causando sua dependência, sendo que tal dependência é estabelecida exatamente porque o colonizador convence o colonizado de sua inferioridade. A persuasão constante da ideologia dos colonizadores, isto é, do seu poder, faz com que os colonizados alienem-se de suas próprias identidades culturais. Desta maneira, a cultura transmitida pelas classes e culturas dominantes resulta em imposição de ideologia, com o objetivo de atender os seus próprios interesses.

Uma das idéias abordadas por Moita Lopes (2003) refere-se ao parâmetro de “felicidade” relacionado aos países de primeiro mundo que muitas pessoas enquanto cidadãos brasileiros apresentam: “... é imperativo que imaginemos novas formas de identidades que revitalizem a vida local e empoderem aqueles que vivem vidas locais por meio de novas formas de discurso e diálogo –formas que permanecem conscientes, contudo, do fato de que em nosso mundo, o global “infectou” completamente a vida local” (p. 30). O verbo “infectar” utilizado por Moita Lopes sugere algo nocivo à saúde. De acordo com o dicionário Houaiss (2001), infeccionar pode ser definido como corromper, contagiar, contaminar e viciar. Com isso, podemos ver que o global sugerido por Moita Lopes pode não ser visto com bons olhos, isto é, deve ser visto de forma crítica pelos brasileiros.

Rajagopalan (2002) afirma que o inglês é uma mercadoria muito valorizada no Brasil e que em torno do ensino de tal idioma está sendo construído um “poderoso fetichismo” (p. 12). A idéia internalizada por muitos brasileiros e discutida por ele é de que o inglês é um passaporte para o sucesso profissional. Desta maneira, matricular o filho em escolas com nomes sugestivos da cultura norte-americana representa tanto *status* social quanto ensino de qualidade. A idéia de que “o estrangeiro sabe o que é bom” está intimamente relacionada com as atitudes descritas.

Moita Lopes (2003) demonstra preocupação com a ênfase dada à cultura nas aulas de LEs e a atitude de “quase adoração pela cultura da língua inglesa” (p. 37) observada no agir de muitos professores. O autor questiona também as regras de uso da língua que já estão incorporadas nos livros didáticos, concebidas como as “regras que vão possibilitar aos alunos funcionarem socialmente usando a língua



inglesa de maneira correta” (p. 38). Sob esta perspectiva, os aprendizes da língua inglesa devem se ajustar às regras lingüísticas da sociedade americana sem causar estresse ou rupturas. Outro aspecto bastante discutido no âmbito do imperialismo lingüístico norte-americano diz respeito aos estrangeirismos. Em relação a esse aspecto, Rajagopalan (2002) chama atenção para a presença de centenas de palavras em inglês que estampam as páginas dos jornais e das revistas nacionais. Afirma o autor que o “inglês está presente em todos os lugares” (p. 12), o que é, a nosso ver, um exagero. Palavras e expressões como *shampoo/ xampu*, *hot-dog/ cachorro-quente*, *shopping mall/ shopping center*, são exemplos que foram incorporados ao nosso vocabulário paralelamente à incorporação dos respectivos produtos culturais. Rajagopalan diz que “não é propriamente um segredo de Estado o fato de que o Brasil está em uma área de influência direta do seu “Grande Irmão” do Norte” (p. 15). Mas não é por isso que devemos aceitar tudo o que nos é proposto pela cultura americana, perpetuando o comportamento dos tempos coloniais quando o Brasil era uma colônia Portugal. A nosso ver, a escola, o ensino de inglês como língua estrangeira e, particularmente, o livro didático de inglês para brasileiros produzido no Brasil poderiam e deveriam ter um papel central no desenvolvimento de uma atitude crítica frente a estas e outras formas de dominação cultural.

Pennycook (1998) diz que as “sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo” (p. 24). Aborda o fato de que as implicações políticas são consideradas importantes para o ensino de inglês como segunda língua e que estão relacionadas à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder: “... como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder” (p. 31). Hélène Gadriot-Renard (2005) afirma que “o inglês se impõe a cada dia como a *língua franca* das instituições internacionais” (p. 28), o que reforça a concepção de que língua e poder são inseparáveis.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

A análise crítica do livro didático (LD) não pode ser desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro, sendo que tal sistema é representado neste projeto de pesquisa pelos PCNs propostos pelo Governo Federal desde 1999.

Segundo a professora Magda Soares (2003, p. 6), desde sua instituição, o LD persistiu ao longo dos séculos, sempre presente em todas as situações formais de ensino: “Professores e alunos, avaliadores e críticos que manipulam o livro didático nem sempre se dão conta de que eles são os resultados da longa história da escola e do ensino”.

De acordo com Fleury (1961), as principais funções dos LDs consistem em: a) padronizar e delimitar a matéria; b) apresentar aos docentes métodos e processos julgados como eficientes pelos seus autores para melhorar o ensino e c) colocar ao alcance de todos, especialmente dos alunos, mapas, desenhos e textos (p. 174-177).

Soares (2003) afirma que o objetivo do LD é apresentar uma proposta pedagógica de um conteúdo selecionado no vasto campo de conhecimento em que se insere a disciplina a que se destina. Este conteúdo é organizado segundo progressões claramente definidas e apresentado sob uma forma didática adequada aos processos cognitivos próprios a esse conteúdo e também próprios à etapa de desenvolvimento e de aprendizagem em que se encontra o aluno. Portanto, sua função é de servir de suporte para o ensino, isto é, de ser um instrumento de trabalho para o professor e para o aluno.

A partir de estudos feitos, verificou-se que o LD não serve aos professores como simples fio condutor para a realização de seus trabalhos, mas sim, passa a assumir o caráter de “critério verdade” e “última palavra” sobre o assunto (Azevedo, 1981, p. 103). Com isso, o professor faz uso do livro didático como um modelo, tornando-o um padrão, deixando o livro assumir um caráter único sobre o assunto. Ao analisar criticamente os LDs de inglês como LE que se encontram no mercado brasileiro, podemos perceber que muitos deles estão cheios de inadequações com relação aos parâmetros propostos pelos PCNs. Acredito que perceber essas inadequações para muitos professores é uma tarefa difícil, pois não foram preparados, nem sequer alertados sobre isso em seus cursos de licenciatura.

Segundo Molina (1988), “O professor, sem tempo para ler, pesquisar e atualizar-se, com um número muito grande de aulas por dia, sem muitos parâmetros para analisar os conteúdos de ensino, com muitas turmas para atender, sem motivação ou entusiasmo para sair da rotina, com os editores lhe facilitando as coisas, ao professor resta apenas seguir mecanicamente as lições escritas nos LDs” (p. 10). Neste caso, são aceitáveis as restrições ligadas às condições de trabalho do professor. Mas, mesmo assim, pode-se questionar a maneira na qual estes profissionais estão realmente utilizando os LDs em sala de aula, principalmente quanto ao planejamento de suas aulas e critérios para a adoção de um ou de outro livro: se estes profissionais seguem o livro “capa a capa” como afirma Freitag (1987, p. 34), ou se são observados os aspectos gráficos ou as facilidades de receber estes livros das editoras.

Para Bitencourt (1981), em estudo realizado entre professores, verifica-se que a escolha dos LDs está relacionada fortemente a critérios externos, dentre eles, indicações de colegas e disponibilidade pelo MEC, critérios estes relacionados às comunidades de professores de diferentes áreas de ensino. Alves (1984) acredita que o LD não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo e transição do conhecimento, mas como modelo padrão, a autoridade absoluta e o critério último de verdade. Nesse sentido, os livros parecem estar moldando os professores e as aulas. Enfim, o professor adota um livro e ali encontra tudo: teoria e exercícios devidamente calculados para lhe ocupar todo o tempo de que dispõe, apresentados segundo metodologia própria, cuja adequação ao seu trabalho o professor avalia no momento da adoção. Por vezes, também encontra sugestões de atividades extra-classe e modelos de avaliação, o que transforma o professor em um “escravo do livro”, podendo-se até pensar que o mesmo parece gostar desta escravidão por apresentar uma postura comodista ou uma solução pré-fabricada para suas aulas, exigindo-lhe menos trabalho de preparação.

Neste contexto, torna-se imprescindível para o professor refletir sobre suas práticas, a fim de criar novos desafios e para exercer sua capacidade de observação, análise e busca de novos horizontes contextualizados e coerentes com as necessidades sociais, educativas e políticas no Brasil atual. O desafio consiste em permitir a construção de cidadãos autônomos e críticos, que é uma das propostas sugeridas pelos PCNs. Demo (1996) diz que “É possível aprender escutando aulas, tomando notas, mas aprende-se de verdade quando se parte para

a elaboração própria (...) aprende-se construindo” (p. 44). Isso vale tanto para os professores quanto para os alunos!

Segundo alguns estudiosos, o LD tira a autonomia e a liberdade dos professores para buscar ou criar. De acordo com Magda Soares (2003), um dos pontos falhos desta crítica é que ela não considera, isto é, “não respeita” as condições de trabalho que são dadas aos professores hoje no Brasil. Também não é propriamente o LD que tira a autonomia e a liberdade do professor. “O professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático renuncia à autonomia e a liberdade que tem, que pode ter e que deve ter” (p.7).

Apesar das grandes mudanças que a escola tem experimentado ao longo do tempo, existe uma característica que ela nunca perdeu: na escola, as ações e tarefas são ordenadas e hierarquizadas, os alunos são distribuídos em grupos e organizados por determinados critérios. O ciclo, a série, a turma e o tempo podem ser divididos e controlados. O trabalho obedece a determinadas regras e rituais, sendo que tudo é avaliado. São ensinados e aprendidos conhecimentos, práticas sociais, habilidades e competências, selecionadas no amplo campo da cultura. Currículos, programas e materiais didáticos representam estratégias sociais e educacionais para concretizar e operacionalizar essa seleção. Observando tais fatores, o LD foi criado, e isso aconteceu antes mesmo de serem estabelecidos programas e currículos mínimos, utilizados como instrumentos para garantir a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências considerados indispensáveis para a inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que ninguém pode ignorar, sendo os aspectos culturais necessários para que haja essa inserção.

Magda Soares (2003) afirma que a permanência dos LDs no mercado é cada vez mais curta ao longo das décadas, sendo que há várias razões para isso, dentre elas, o avanço e a mudança dos conhecimentos e habilidades no mundo contemporâneo que são rapidamente ultrapassados, permitindo afirmar que o que está sendo ensinado hoje estará ultrapassado no próximo ano. Freitag (1987) conclui que, sem a presença do LD, o ensino no Brasil desmoronaria, pois tudo é alicerçado nele. O LD estabelece o roteiro de trabalho do ano letivo, desde as atividades do dia-a-dia que devem ser realizadas em sala de aula até os temas de casa. Portanto, o LD na maioria das vezes, satisfaz as necessidades do professor. Ele não somente se contenta com o que tem como também ainda o idealiza,

fazendo do livro não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta.

O artigo “(Re)Pensando sobre o material didático de Prática de Línguas Estrangeiras”, de Morita (1998), apresenta algumas considerações a respeito do material didático de prática de línguas estrangeiras (PLEs) disponível. Para ela, o aprendiz deve ir além dos momentos em que aprende a forma da língua-alvo, isto é, ele deve ter momentos de uso real. Desta maneira, o professor deve propiciar condições adequadas para que isso ocorra, e deve estar consciente da abordagem de ensino que fundamenta suas aulas, a fim de oportunizar uma aprendizagem efetiva.

O principal questionamento no artigo gira em torno do livro didático (LD), e a autora afirma que o ideal seria o professor preparar seu próprio material, com o objetivo de ir ao encontro das necessidades dos alunos que utilizarão tal material didático. Partindo da idéia de que o professor deveria criar seu próprio material, a autora esbarra em alguns obstáculos, pois a preparação exige habilidade específica, tempo e formação. Nem sempre o professor está qualificado para isso e muitas vezes não dispõe de recursos.

A autora defende a concepção de que a sala de aula deve privilegiar momentos de aprendizagem individual e outros em grupo, uma vez que os alunos precisam ser atendidos tanto como indivíduos quanto como membros de um grupo. Chama a atenção para alguns aspectos em relação ao conteúdo lingüístico no momento da escolha do LD, tais como: tema, função, gramática e habilidades lingüísticas.

Morita não aborda em seu artigo o conceito de cultura, mas afirma que a cultura abordada nos LDs deve e pode ser amplamente discutida em sala de aula, fazendo com que o aprendiz use a língua de modo real, trazendo a sua experiência pessoal para o contexto de sala de aula, contribuindo para o enriquecimento da aula e promovendo sua própria aquisição.

Por fim, a autora analisa alguns materiais didáticos (nacionais e importados) utilizados no Brasil para ensinar prática de língua estrangeira (PLE) e chega à seguinte conclusão: muitos vêm acompanhados de fitas cassete e manual do professor, mas nenhum oferece atividades com recursos mais modernos (atividades com vídeos e programas de computador) ou não abordam questões relevantes para

o aprendiz (atividades que não trabalham com o contexto real dos alunos). Em consequência, é necessário que os pesquisadores e professores do Brasil e do exterior produzam materiais que possam ter uma diversidade maior de assuntos, a fim de respeitar a identidade social dos possíveis usuários dos livros didáticos.

A dissertação de Cláudia Pereira “As representações socioculturais e sociolingüísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês” (2004), investiga a relação entre linguagem e cultura em nas séries didáticas de inglês como língua estrangeira *New Headway* e *New Interchange*, com o objetivo de chamar a atenção para as diferentes representações de linguagem e cultura que nos são oferecidas como um produto pronto nos livros didáticos. A autora procura alertar sobre as possíveis implicações de tais representações no ensino de uma língua estrangeira ou materna.

O trabalho foi executado com base em uma metodologia explanatória. Para isso, a autora analisa quantitativa e qualitativamente os aspectos socioculturais (classe social, etnia, gênero, faixa etária, cenários sociais) e sociolingüísticos (variedades regionais, sociais e étnicas do inglês) relacionados aos personagens dos livros. Os dados analisados foram coletados nas imagens, textos escritos e orais (gravações) do livro do aluno e do manual do professor.

Os resultados da pesquisa, de acordo com a autora, apontam para diferenças entre as duas séries. Enquanto a série *New Interchange* não propicia o estabelecimento de uma relação entre cultura e linguagem, pelo fato de apresentar uma realidade sociocultural homogênea, a série *New Headway* permite o conhecimento e a reflexão por parte do aluno sobre a relação entre as variedades lingüísticas e o perfil sociocultural dos falantes. A autora espera que seu trabalho possa contribuir para uma formação mais crítica dos professores de língua estrangeira, uma vez que o mesmo propõe uma reflexão sobre o contexto (cultura e sociedade) no qual a linguagem é apresentada nos livros.

A presente dissertação vai ao encontro da proposta do trabalho de Pereira (2004), uma vez que ambos analisam e discutem o aspecto cultural vinculado a linguagem do LD de inglês.

O artigo “Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira” (2000), escrito por Aldisnéia Santos Rossi De Deo e Luiza Maria Duarte, propõe uma reflexão crítica sobre a utilização do livro didático (LD) de inglês nas salas de aula, por meio de uma análise das propostas e

técnicas do LD, traçando um paralelo entre o que é realizado na sala de aula e o que é proposto pelas abordagens para o ensino de língua estrangeira. Afirmam que a proposta dos PCNs de considerar a diversidade cultural local, o convívio social, a ética e os temas transversais é muitas vezes desconhecida dos professores, favorecendo uma prática não relacionada à teoria. A fundamentação teórica utilizada no trabalho está embasada em uma bibliografia específica: *Second Language Learning*, de David Numan, e *Approaches and Methods in Language Teaching*, de Jack Richards e Theodore S. Rodgers.

As autoras afirmam que, com a importação de LDs, a transmissão da cultura estrangeira é realizada em sala de aula com poucas discussões ou questionamentos. Desta maneira, fazem referência ao papel do professor, que deve ter ciência da necessidade de incluir em sua rotina diária de trabalho em sala de aula momentos para a reflexão e o questionamento sobre o conteúdo e as ações propostas no material didático com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Para as autoras, a relação existente entre o LD e a prática pedagógica é outro aspecto que deve ser considerado, uma vez que o LD pode apresentar limitações que devem ser trabalhadas de maneira crítica pelo professor. A idéia de que muitos professores e alunos são escravos do LD, perdendo até mesmo sua autonomia e senso crítico, reforça a necessidade de investimento na formação do professor e na educação como um todo.

O artigo apresenta um panorama geral sobre os métodos de ensino behaviorista, cognitivista e construtivista; e sobre as abordagens comunicativa, estrutural e funcional. O material analisado é o *Tech Teens*, das autoras Carla Giannassi, Maria Luiza Santos e Renata Lucia Cardoso.

A análise mostra que o livro *Tech Teens* declara, em sua proposta introdutória, a abordagem sócio-construtivista, na qual o estudante deve refletir e interagir com base em seu conhecimento prévio. Todavia, no decorrer do livro, o enfoque é o método behaviorista, devido ao excesso de atividades que priorizam a abordagem audiolingual com o objetivo de ensinar, principalmente a gramática, o vocabulário e a produção escrita.

Outra questão levantada pelas autoras diz respeito aos PCNs, que apresentam sugestões referentes ao contato com novas culturas, atualidades globais e temas transversais, sendo que tais aspectos são pouco evidenciados pelo

livro, não levando o aluno a refletir e a construir o seu conhecimento pessoal sobre a realidade que o cerca e o mundo.

As autoras concluem que o livro *Tech Teens*, em certos aspectos, é adequado para o ensino fundamental, porque trabalha com temas referentes à realidade brasileira dos alunos. No entanto, ressaltam que o material deixa a desejar no que se refere às propostas dos PCNs de LE, e à formação do aluno como construtor do seu próprio conhecimento.

O artigo “A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE” (2004), de Raquel Carolina Souza Ferraz D’Ely e Mailce Borges Mota, procura investigar como o livro didático (LD) usado pelo professor em sala de aula aborda atividades orais e como estas atividades são implementadas pelo professor em situação de sala de aula. O artigo apresenta uma análise das características das atividades orais do livro *New Interchange* (Richards, Hull & Proctor, 1998), que estão inseridas nas diferentes seções do material: foco gramatical, pronúncia, produção escrita, leitura e atividades gerais.

Com relação ao LD e o professor de LE, a concepção de Richards et al. (1998) de que para a grande maioria dos professores, o livro didático atua como fonte principal de idéias para o ensino, põe em destaque também a crença de que o ensino bem sucedido resultará do uso de LDs desenvolvidos por especialistas. No entanto, segundo Ur (1996), o LD também pode funcionar como elemento inibidor da iniciativa e criatividade do professor, sendo que o ponto chave na relação professor-LD parece estar em tentar compreender os critérios utilizados, tanto por parte dos autores como por parte dos professores, para as escolhas relativas ao conteúdo. Outro fator importante diz respeito à criação dos LDs, pois estes são elaborados para atenderem uma clientela mundial e, portanto, devem ser adaptados e complementados para que sejam adequados aos objetivos e necessidades pedagógicas de cada contexto.

As autoras evidenciam na análise a verificação de que a prática da professora observada em sala de aula é guiada pelo LD. Quatro momentos de interação se fizeram presentes: as explicações da professora, o questionamento da professora, a interação aluno-aluno e a apresentação oral, sendo que os dois últimos momentos oportunizam aos alunos a atuação verbal. A análise da sala de aula revelou que há necessidade de ver a produção oral como habilidade específica dentro da área metodológica, uma vez que ela é essencial no processo de interação dos



aprendizes. Contudo, as autoras afirmam que o estudo apresenta diversas limitações já que investigou um único LD e um único professor, mas que, mesmo assim, o estudo pode ser tomado como uma tentativa de abordar a produção oral em LE e contribuir para uma melhor compreensão dessa habilidade.

Não tratarei as práticas orais encontradas nos LDs nesta dissertação, mas acredito ser fundamental ressaltar que alguns trabalhos estão sendo realizados nesta área.

O artigo “O livro didático sob a ótica do gênero”, de Luciane Kirchhof Ticks (2005), explora o universo que engloba as concepções subjacentes aos materiais didáticos atualmente existentes no mercado. A autora adota a perspectiva de que a construção de uma concepção de linguagem enquanto gênero, em sala de aula de línguas estrangeiras, pode ajudar professores e alunos a perceber valores e ideologias subjacentes ao material didático utilizado. O trabalho busca trazer subsídios ao professor na explicação e construção de sua própria concepção de linguagem, de modo a auxiliá-lo na escolha/elaboração do material didático que melhor atenda às necessidades e especificidades do contexto pedagógico no qual atua.

Para a realização do trabalho, foram selecionados quatro exemplares de livros didáticos produzidos por editoras internacionais e utilizados com adultos em estágios iniciais. Esses livros trabalham o inglês norte-americano e foram retirados de uma lista dos dez mais vendidos, divulgada pela SBS Book Club (2002).

Dentro das tarefas orais, que são o foco de análise, a autora identifica os três tipos de atividades propostos por Kumaravadivelu (1994): os exercícios *centrados na função* (frases para completar), os *centrados na linguagem* (atividades orais) e os *centrados na atividade* (questões de interpretação).

Com a análise, a autora evidencia que os livros didáticos parecem estar mais preocupados em trabalhar funções da linguagem do que construir, com o aluno, o evento comunicativo. Além disso, os modelos de diálogos existentes nos livros trazem apenas uma alternativa de como realizar a interação entre os alunos, não favorecendo uma construção crítica do conhecimento, uma vez que não apresentam atividades que estimulem a troca de idéias entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Conclui que uma concepção que toma como ponto de partida os eventos comunicativos (os gêneros) pode contribuir para ajudar professores de

LE na preparação do material didático que irão utilizar em sala de aula, seja qual for o material e seu contexto de ensino.

O artigo de Coracini (1999) intitulado “O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões”, aborda diferentes concepções de aprendizagem, dentre elas a visão da psicologia cognitivista, que trouxe mudanças para a pedagogia de línguas estrangeiras. Tal pedagogia passou a ser centrada no aluno, nas suas motivações, interesses e necessidades. Sob esta perspectiva, aprender uma língua estrangeira significa agir sobre o objeto de ensino para internalizar o seu sentido e o seu funcionamento. Foram analisados os exercícios dos três livros didáticos de francês mais usados na década de 80, na escola pública brasileira no ensino fundamental. Os referidos livros são: *La France en Direct*, *Mise au Point* e *Le Français au Brésil*.

O artigo em questão pretende problematizar as atividades ou os chamados exercícios por três razões principais: a) por terem lugar de destaque nos materiais, exigindo tempo e dedicação do aluno; b) por constituírem os exercícios/atividades um ponto intermediário entre os objetivos pedagógicos que o autor do livro didático se propõe perseguir e a aprendizagem efetiva que se manifesta, via de regra, na sala de aula, como treino e avaliação e c) por permitirem entrever, de maneira clara, a visão de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas, subjacentes ao material. Os itens considerados na análise foram: tópico (o que está sendo praticado ou o que o LD diz estar querendo praticar), tipo de exercício (de repetição, estruturais, com lacunas, de reformulação, jogos comunicativos, de introspecção); tipo de resposta (esperada em cada exercício) e operações cognitivas (exigidas para a realização do exercício).

A autora conclui que a visão mecanicista da aprendizagem predomina nos três manuais, com grande ênfase no conteúdo programático e no ensino (o que ensinar), mesmo quando se firma uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades do aluno na língua estrangeira. Os interesses, experiências, desejos e necessidades dos alunos não são levados em consideração. Os materiais se mostraram incompatíveis e inconciliáveis ainda com uma visão discursiva do ensino-aprendizagem que vê o aluno não apenas como um sujeito constituído pela linguagem, ocupando um lugar determinado na formação discursiva em sala de aula, mas, principalmente, “como um sujeito que é capaz de opor resistências ao seu

apagamento, ao silenciamento que o submete a estrutura de poder do sistema educacional brasileiro, onde o LD continua ocupando o lugar de manual” (p. 123).

O artigo “O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula”, de Coracini (1999), pretende refletir sobre as manifestações lingüísticas, no livro didático (LD) e no fazer pedagógico, pois o engajamento dos lingüistas na melhoria do ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira tem sido constante desde os anos oitenta. A autora ressalta que não raramente, “o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos” (p.17).

De acordo com Coracini, há uma escassez de estudos que se proponham a analisar o LD. Os artigos em circulação sobre o LD procuram ora criticá-lo, mostrando a sua inadequação ao público-alvo, ora ressaltar a sua pertinência como material comunicativo interessante. O artigo faz referência aos trabalhos que defendem os textos autênticos, uma vez que, lendo esses textos, o aluno estaria mais bem preparado para enfrentar a comunicação escrita no(s) país(es) da língua alvo.

Além dos artigos que defendem a postura acima, Coracini apresenta ainda um outro trabalho intitulado “Livro Didático: Cartão Postal do País onde se fala a língua alvo?”. Neste trabalho, Coracini aborda Bolognini (1991), que focalizou um LD de alemão, considerando-o como muito próximo das propostas e objetivos da abordagem comunicativa, uma vez que sugere de maneira implícita uma mudança metodológica capaz de preencher as lacunas de um ensino pouco reflexivo. Coracini (1993) constata em outro artigo de sua autoria a concepção de que a escola não está preparada para promover a leitura questionadora e crítica, uma vez que favorece a leitura dos textos didáticos de uma forma pragmática, “em que o leitor procura a intencionalidade do autor mediante a percepção da subjetividade inerente a toda e qualquer informação textual” (p. 19).

Coracini conclui, com base nos trabalhos analisados que a Lingüística Aplicada tem se preocupado muito com a construção de propostas, acreditando que são inovadoras e mais adequadas ao público, sem se questionar sobre a maneira como elas são apreendidas seja pelos LDs, seja pela escola e, mais particularmente, pelos professores e alunos. Deste modo, defende que a análise da sala de aula não deve ser secundária, uma vez que é nela que serão colocadas em prática as propostas construídas pela Lingüística Aplicada.

O trabalho “Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?”, de Grigoletto (1999), procura verificar qual é o tipo de leitor (público alvo) idealizado pelo autor do livro didático (LD) a partir da análise das atividades propostas para o trabalho de leitura e compreensão. Na perspectiva da Análise de Discurso, a análise foi realizada com base nas seções de leitura (textos e atividades didáticas) de cerca de 20 livros didáticos de Inglês – Língua Estrangeira, propostos para o ensino fundamental e médio em escolas brasileiras e escritos por autores brasileiros.

A análise que segue no artigo tenta mostrar que o LD (os analisados) concebe tanto o professor quanto os alunos como sujeitos que não têm, ou têm pouco, direito à interpretação no trabalho com o LD em sala de aula, uma vez que são poucos os livros que se propõem a trabalhar com leitura como habilidade a ser desenvolvida. Foi verificado que os exercícios de “compreensão” que resultam em mera cópia de frases do texto favorecem a decodificação da mensagem e não o entendimento do sentido real. Verificou-se também que alguns livros propostos para o ensino médio possibilitam que o aluno empregue algum raciocínio inferencial ou dê opiniões próprias, o que vai ao encontro da proposta dos PCNs. Outro fator evidenciado foi a inclusão de glossários, dando a ilusão da completude e literalidade dos sentidos das palavras.

O persistente distanciamento entre o trabalho com textos do livro e a realidade do aluno mostrou-se recorrente, uma vez que o texto é trabalhado como um objeto pronto para ser apreendido por meio da reprodução fiel da sua interpretação, que já está pronta, esperando para ser dita. Na visão da autora, em relação ao LD, o texto tem uma estrutura e um sentido, sendo que a tarefa do aluno é captá-los.

Os LDs analisados mostram a tendência de transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originalmente e conseqüentemente desistoriação do mesmo, além da ruptura entre o texto e a história do aluno. A autora afirma que o distanciamento entre aluno e LD é enfatizado a cada nova unidade, uma vez que o conteúdo ideológico dos textos que compõem cada uma das unidades do livro é explicitamente ignorado nos exercícios que os sucedem.

Com a análise dos LDs, Grigoletto conclui que as chamadas atividades de compreensão reduzem-se a atividades de cópia por meio das quais apagam-se tanto

a perspectiva histórica do texto quanto a história do sujeito-leitor, ficando selada a dissociação entre texto e discurso e discurso e sujeito. Afirma que há uma concepção de que o texto compõe-se de uma série de fatos que assim podem ser definidos por se concretizarem nas palavras do texto; aquilo que não está nas palavras impressas na página não é texto, não existe. Por fim, as propostas de leitura no LD partem da premissa de que a língua é sem falhas e produz, nas múltiplas ocasiões de leitura, sempre o mesmo. Isso é o que o LD espera tanto do professor quanto do aluno, o que, segundo a autora, não se traduz em aprendizagem efetiva.

No trabalho de Grigoletto (1999) antes referido, o autor expõe que os LDs analisados por ele possuem a tendência de transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzindo originalmente. O processo de didatização evidenciado por ele, é verificado em vários textos vinculados ao LD analisado nesta dissertação, onde muitos são adaptações de um ou mais textos. Como por exemplo o texto fundamentador da unidade quinze (15) *“Fry now, pay later”* (Frite agora, pague depois), é uma adaptação de matérias publicadas no jornal USA Today (1984) e da revista TIME (1998), ambas as fontes norte-americanas. No texto da unidade onze (11) *“Making difference”* (Fazendo a diferença), verificamos outro processo de didatização do texto vinculado ao LD.

O artigo “Autoridade, autoria e livro didático” de Deusa Maria de Souza (1999), discute a questão da autoridade e da autoria no livro didático. Apresenta a concepção de que o LD é o depositário de um saber a ser decifrado, sendo que ele é tido como uma verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o LD, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

No que diz respeito à autoria do LD, Souza associa o autor do LD com a autoridade que é legitimada pela editora que o valida. O autor deve levar o leitor a crer que não é um mero porta-voz de nomes consagrados (Einstein, Machado de Assis, Hitler), e que de fato, domina um determinado conteúdo, com o objetivo de selecionar tópicos relevantes para serem apresentados aos alunos no contexto escolar, conferindo à sua seleção a característica de “um prato de fácil “digestão” e de “aparência atraente” (p. 29).

De acordo com a autora, nos LDs para o ensino de inglês, observa-se uma hierarquia na seleção e organização do conteúdo, particularmente o gramatical. Observa-se também que os livros costumam estar divididos em níveis: básico,

intermediário e avançado. Souza afirma que, na aula de inglês como língua estrangeira, por exemplo, não é considerado “pedagogicamente correto” apresentar outra conjugação verbal antes do verbo *to be*. Desta maneira, há uma relação de hierarquia e interdependência entre os conteúdos gramaticais das unidades que compõem o livro. Esta relação norteia e (de)limita a ação didática do professor de línguas estrangeiras.

Por fim, afirma que o autor do LD nem sempre tem autonomia para configurar seu material. Ele é destituído de autonomia, pois, para existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o lugar que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões.

O texto de Moita Lopes (1996) “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”, explora a questão das representações do estrangeiro no ensino de línguas. O autor discute neste texto os estereótipos existentes, entre professores de inglês da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, relativos a si mesmos e aos membros da cultura de língua inglesa. Moita Lopes constatou com a pesquisa que há uma “admiração *a priori* pelo que é estrangeiro” (p. 41) e um preconceito quanto às coisas do Brasil. Dos 102 professores de inglês que responderam a questionário, 45% associaram o adjetivo “mal-educado” aos brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto que 4% associaram o adjetivo trabalhador aos brasileiros e 56% aos estrangeiros (p.55). Os dados fornecidos pela pesquisa dão uma idéia de nosso ponto de partida em termos de auto-representação para estabelecermos um diálogo de cultura entre “nós” e o “outro”.

Tendo em vista os trabalhos já discutidos nesta seção acerca do LD de línguas estrangeiras, a análise apresentada nesta dissertação segue a linha do trabalho de Cláudia Pereira “As representações socioculturais e sociolingüísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês” (2004), uma vez que ambos investigam o aspecto cultural relacionado à linguagem vinculada ao LD de inglês. Já que o material analisado nos trabalhos foi coletado nos textos escritos do LD, podemos dizer que há uma relação entre eles. Uma vez que Pereira espera que seu trabalho possa contribuir para uma formação mais crítica dos professores de LEs, acreditamos que tal pensamento crítico pode ser relacionado aos PCNs de LEs que são abordados nesta dissertação, pois os mesmos propõem a promoção de pensamento crítico em sala de aula.

Outro trabalho que podemos relacionar com esta dissertação é o artigo “Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira” (2000), de De Deo e Duarte, onde as autoras afirmam que a proposta dos PCNs é muita vezes desconhecida dos professores, o que favorece uma prática de ensino não relacionada à teoria e às diretrizes educacionais do país. Neste sentido, esta dissertação pretende mostrar que o LD pode muitas vezes estar reforçando uma prática educativa onde o aluno não é motivado a pensar, o que contraria os PCNs.

Observando a relevância dos temas abordados nos estudos de Pereira (2004) e De Deo (2000), ressalto que meu trabalho visa analisar a lacuna que parece existir entre o LD e os PCNs. Uma vez que o “LD corresponde à única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos”, segundo Coracini (1999, p. 17), ele deve estar de acordo com os pressupostos estabelecidos pelos PCNs, que foram elaborados por uma equipe qualificada designada pelo Governo Federal, a fim de promover uma educação de qualidade, voltada à valorização da identidade do aluno enquanto cidadão brasileiro bem como de seus interesses.

### 2.3 ABORDAGEM DOS PCNS PARA O ENSINO DE LES NO ENSINO MÉDIO

Os PCNs (1999) para o Ensino Médio são o resultado de discussões realizadas por especialistas e educadores de todo o país. Os PCNs de LEs foram elaborados para auxiliar o professor na execução de seu trabalho em sala de aula. Cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens de ensino, uma vez que, segundo os autores, “Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (PCNs, p. 13). O novo Ensino Médio descrito nos PCNs está baseado na constatação das “mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (p. 15).

A perspectiva sociointeracionista adotada pelos PCNs se deu pela ênfase à construção social da escola e ao significado socialmente construído dos conteúdos escolares em diferentes momentos históricos. Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, “a

política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (PCNs, 1999, p. 15). Na década de 90, outros desafios surgiram, entre eles “o volume de informações em decorrência das novas tecnologias que é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos” (PCNs, 1999, p. 15). Estes são os princípios gerais que orientaram a reformulação curricular do Ensino Médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as línguas estrangeiras (LE) adquirem a configuração de uma disciplina como qualquer outra do currículo, considerada essencial para a formação do aluno. Assim, as LEs passam a ser consideradas parte indissociável do conjunto de conhecimentos que permitem a aproximação dos alunos com diferentes culturas pelo estudo de um outro idioma.

Os PCNs de LE definem a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação” (p. 50). Desta maneira, as aulas de LE devem favorecer uma aproximação com o desconhecido, com o objetivo de sensibilizar os alunos para as diferenças tanto lingüísticas quanto culturais. De acordo com Moita Lopes (2000), as aulas de LEs devem estar voltadas à “preservação da identidade cultural brasileira do aluno, ou seja, uma exigência de se pensar a língua estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil” (p. 42), sendo que o mesmo é previsto nos PCNs:

“É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas, sim, a escola às necessidades da comunidade” (p. 149).

Nessa perspectiva, o ensino de LE deve considerar uma educação lingüística de qualidade na construção de uma sociedade mais igualitária, na qual a diferença não produza a desigualdade, uma vez que os PCNs afirmam que:

“ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior



profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação”(p. 152).

Os PCNs dizem que “todo o significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes” (p.27) de uma prática social. Dentro desta prática social, a percepção que temos de quem somos e de quem o outro é no momento situado é determinante para a escolha das formas de participação, inclusão, exclusão e enfrentamento interacional. As percepções que definem as pessoas segundo identidades fixas (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variante estigmatizada, ou de prestígio, etc.) podem ser negociadas ou fixadas interacionalmente. Tais percepções são afirmadas com base na concepção de que os significados são construídos a partir de lugares que se ocupa na vida social em determinado momento, num determinado lugar e pelas disputas de poder no discurso, pela confrontação de percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes, etc.

Além da natureza sociointeracional da linguagem, os PCNs enfatizam a natureza sociointeracional da aprendizagem, a fim de que, através da LE, os alunos aumentem o conhecimento sobre linguagem, construído sobre a língua materna em comparações com a LE, e tenham a possibilidade de construir significados nessa língua. Para que esse objetivo se concretize, os PCNs enfatizam que quatro aspectos devem ser considerados na construção do conhecimento na direção da competência comunicativa do aluno: a) conhecimento sistêmico, que permite a produção e compreensão de enunciados segundo escolhas gramaticais adequadas e implica no conhecimento dos vários níveis de organização lingüística (léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético); b) conhecimento de mundo, que envolve as percepções da vida social e as experiências acumuladas através de vivências, de leitura, de viagens, de estudos, de contato com outras culturas, etc; c) conhecimento da organização textual, convencionalmente adotada na vida social (diferentes textos para diferentes propósitos); e d) desenvolvimento dos conhecimentos cognitivos e metacognitivos em relação ao que estão aprendendo. Ou seja, é necessário que os participantes

tenham clareza sobre os propósitos da aprendizagem com que estão envolvidos (por exemplo, saber que são alunos de um curso de leitura em LE), da tarefa pedagógica que estão querendo resolver (por exemplo, que a tarefa focaliza o ensino da organização textual), do papel de uma determinada organização do espaço (por exemplo, saber que a finalidade da organização em grupos menores pode facilitar a aprendizagem), etc. (PCNs, 1999, p. 62).

Uma vez que os PCNs estão embasados na abordagem sociointeracionista, seus autores buscaram em Vygotsky a visão de que pensamento e linguagem são construídos na história pessoal coletiva. A maior contribuição desta abordagem é exatamente esta concepção que faz o pêndulo se centrar não mais só no professor ou no aluno, mas na atuação tanto do professor quanto dos alunos enquanto mediadores do conhecimento. Desta maneira, os PCNs norteiam-se pela abordagem sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem, isto é, pela compreensão de que, ao nos engajarmos no discurso, levamos em consideração nossas posições pessoais estabelecidas historicamente na construção de significados.

Na proposta sociointeracionista de Vygotsky (1988, 1991), cada ser humano é único e por meio de seus processos internos constrói seus significados e recria sua própria cultura. Nesse processo, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se mutuamente a partir de inclinações, interesses, impulsos, afetos e emoções. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que são a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o sujeito que conhece e o mundo real.

O sociointeracionismo consiste, portanto, em uma abordagem de pesquisa qualitativa que busca estudar o uso da língua nas interações sociais, procurando analisar as interações cotidianas com o objetivo de descobrir os padrões discursivos que são utilizados pelos participantes na construção de uma realidade social. Tal abordagem baseia-se na antropologia, sociologia e na lingüística, compartilhando com estas áreas os interesses dos campos da cultura, sociedade e linguagem. De acordo com Clark (1996, p. 9), a linguagem é utilizada pelas pessoas com o objetivo de fazer algo. Desta maneira, a sala de aula, que é um ambiente altamente institucionalizado e ritualizado, na perspectiva sociointeracionista da linguagem, deveria favorecer interações entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover o pensamento crítico pessoal e do grupo. Segundo Vygotsky, para que o indivíduo se constitua como pessoa, é fundamental

que ele se insira num ambiente cultural. As mudanças que ocorrem nele, ao longo do seu desenvolvimento, estão ligadas à interação com a cultura e com a sociedade da qual faz parte. Por isso, o aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a inferência direta ou indireta deles.

Uma vez que os PCNs são norteados pela abordagem sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem, os significados construídos pelas pessoas nas interações são mediados por outros conhecimentos sistêmicos na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). “Aprender línguas significa aprender conhecimento em uso” (p. 27), a partir da compreensão teórica do que é linguagem, que conhecimentos são necessários para usá-la e que usos são feitos desses conhecimentos para construirmos significados na vida real.

O conceito de ZDP é importante na perspectiva sociocultural de desenvolvimento, uma vez que o processo de internalizar o conhecimento ocorre nesta zona. De acordo com Vygotsky (apud Hall, 2002), a aprendizagem é um processo dinâmico no qual as atividades comunicativas são transformadas em conhecimentos e habilidades individuais. A ZDP é uma metáfora que se refere à aprendizagem que surge na interação. Assim, na visão sociointeracionista da aprendizagem, só se aprende na relação com o outro (livro, colega, professor, etc.). “A interação se dá no processo professor – aluno desde que um dos interactantes saiba mais do que o outro, tenha condições de facilitar o percurso do aprendiz para que este atinja o conhecimento desejado” (Kleiman, 1991).

Em vista do exposto, apresento a seguir a listagem dos pressupostos sugeridos pelos PCNs (1999) que são levados em conta neste estudo. Os pressupostos estão numerados, pois serão retomados nas questões de pesquisa que norteiam a análise do livro didático. Esclarecemos desde já que também as categorias de análise foram elaboradas com base nestes pressupostos.

1. “Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas (LEs) funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” ( p. 148).
2. “Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um

povo esclarecem muitos aspectos de sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele” (p. 148).

3. “Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de LEs um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados concretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (p.148).
4. “Se essas duas línguas (castelhano e inglês) são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) língua(s) estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” (p. 149).
5. “Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho” (p. 149).
6. “É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola mas, sim, a escola às necessidade da comunidade” (p. 149).
7. “Afimal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação” (p. 151).

8. “Outro ponto a ser considerado diz respeito à forma pela qual as diferentes disciplinas da grade curricular podem e devem interligar-se” (p. 151).
9. “... o professor pode tratar o tema da alimentação em conjunto com o professor de Geografia. Pode ser feito um estudo do clima e do solo do país onde se fala a língua-alvo, para chegar-se a discutir questões como hábitos alimentares. Dessa forma, além de trabalhar-se um conteúdo relacionado à competência gramatical, estará sendo desenvolvida, simultaneamente, a competência sociolingüística, posto que aspectos sociais e culturais obrigatoriamente serão abordados” (p. 152).
10. “Conceber-se a aprendizagem de LEs de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais” (p. 152).
11. “Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação” (p. 152).
12. “É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das LEs Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (p. 152).

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentarei uma descrição do LD abordado neste trabalho e a metodologia de análise utilizada. Serão descritas também as categorias de análise que foram elaboradas tendo como base os PCNs de acordo com a recorrências de determinadas características no conteúdo dos textos. Em seguida, apresentarei as categorias de análise embasadas nos PCNs, conforme discutimos na seção 2.3.

Este projeto é de base qualitativa, entendendo-se que o pesquisador é um interpretador da realidade (Bradley, 1993). O mundo social que nos cerca é a percepção possível desse mundo, e segundo Mason (1996), compreender como o mundo social é interpretado, entendido, experienciado ou produzido são os interesses de uma pesquisa qualitativa. Wildemuth (1993) descreve a percepção do mundo real como algo subjetivo e socialmente construído. Entendo este projeto de pesquisa como qualitativo, pois estou interessada em analisar os aspectos da cultura visível presentes no LD, relacionando-os com as orientações vigentes elaboradas pelo Governo Federal nos PCNs.

Pretendo verificar se a cultura visível presente no LD vai ao encontro ou não dos pressupostos estabelecidos pelos PCNs listados anteriormente, a fim de verificar as convergências e divergências na relação entre eles.

Sendo o livro didático um dos principais recursos no ensino de LE (Pereira, 2004), acredito que uma análise interpretativa e crítica sobre os aspectos culturais nele presentes auxilie, por exemplo, na reflexão sobre qual o tipo de cidadão que estamos formando, isto é, se ele vai ao encontro de um dos objetivos dos PCNs, que é formar cidadãos críticos capazes de interagir tanto com a sua comunidade quanto com o mundo: “As Línguas Estrangeiras permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (PCN de LE, 1999, p. 146). A análise proposta nesta dissertação busca verificar em que medida os PCNs de LEs estão se refletindo ou não nos LDs; ao mesmo tempo, este trabalho pode ser visto como um procedimento de avaliação do próprio livro didático. Desse modo, este estudo procura contribuir para a qualificação do ensino de LEs, área em que não há, por parte do MEC, uma avaliação

sistemática do LD, ao contrário do que se verifica em outras áreas (português, matemática, etc.).

### 3.1 O CORPUS ANALISADO

O *corpus* utilizado na pesquisa consiste em:

- Um livro didático voltado ao ensino de inglês como LE para o ensino médio adotado pela escola particular onde leciono na região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ANALISADO NESTA DISSERTAÇÃO

O livro didático “Inglês série Brasil” (ISB) do autor Amadeu Marques (2004), possui quinhentas e vinte e oito (528) páginas distribuídas em trinta e seis (36) unidades e quatro partes complementares. A primeira parte complementar, *Authentic Texts* (Textos autênticos), apresenta exercícios de vestibular, enquanto que a segunda é uma *Minigrammar* (Minigramática) localizada no final do livro com explicações extras sobre os aspectos gramaticais estudados em cada unidade e exercícios. A terceira parte complementar é a *False Friends* (Amigos Falsos), que lista os falsos cognatos apresentados ao longo das unidades. A quarta e última parte contém provas completas de vestibulares em inglês realizados em diferentes estados brasileiros e um registro de palavras dos textos. Na apresentação do LD, o autor não menciona os critérios utilizados por ele para a seleção dos conteúdos dos textos fundamentadores das unidades, mas diz que existem “...diversos tipos de texto...” (p. 3). O autor afirma que “ao longo do curso, você vai paralelamente conhecer e debater temas, fatos e assuntos de grande atualidade e relevância, não apenas para a sua qualificação em língua inglesa, mas principalmente para o pleno exercício de sua cidadania, como brasileiro e como cidadão do mundo” (p. 3), o que vai ao encontro dos pressupostos pelos PCNs. Todos os textos embasadores das unidades foram analisados neste trabalho com o objetivo de encontrarmos características recorrentes. O livro analisado é constituído de três níveis e destina-se

aos alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, uma vez que o material é caracterizado como “volume único”.

### 3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As seguintes categorias de análise foram elaboradas com base nos pressupostos retirados dos PCNs de LE (1999) sugeridos para o ensino médio (capítulo 2, seção 2.3), relacionados com a caracterização de cultura visível proposta por Erickson (1997).

#### 3.3.1 A geopolítica do inglês no LD

Yves Lacoste (2005) define geopolítica como “toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios” (p. 7). Jean-Marie Le Brenton (2005) diz que a geopolítica pode ser definida como a “análise das rivalidades de poder sobre um determinado estado, ficando claro que as línguas são o reflexo das relações de força” (p. 12).

Quando tratamos da abordagem geopolítica de uma língua, não nos limitamos a examinar no mapa o alcance de sua extensão e seus limites com outras línguas ou com as fronteiras dos estados vizinhos. Lacoste (2005, p. 8) afirma ser bem raro que uma língua oficial seja a única a ser escrita e falada pela população de um estado, pois existem outras línguas faladas de fato (não necessariamente escritas) por grupos de maior ou menor importância.

A difusão de uma língua em determinados territórios em detrimento das línguas que até então eram faladas ali traduz rivalidades de poderes nesses territórios. Há séculos, foi o que se deu na “construção dos Estados-nação e na propagação, em cada um deles, de sua língua nacional, em detrimento do que hoje se classifica como “línguas regionais” e que são os falares de antigos conjuntos geopolíticos” (Lacoste, 2005, p. 8). No Rio Grande do Sul, por exemplo, a língua alemã, desde o Estado Novo, vem sendo combatida aos poucos das escolas para o estabelecimento da língua portuguesa, que era a língua do colonizador, do antigo império e da elite republicana – ou, em outras palavras, a língua do poder.



Atualmente, sabemos que aquilo que podemos chamar de neo-imperialismo não apresenta a necessidade da conquista de territórios para exercer a sua dominação (Lacoste, 2005, p. 7), seja ela econômica ou cultural. Abordaremos então aquela que se tornou uma hiperpotência, a “América (ou mais exatamente os Estados Unidos da América)” (Lacoste, 2005, p. 8) com a língua inglesa.

Lacoste (2005) afirma que de algumas décadas para cá, o inglês se propaga no plano mundial como a “língua da globalização, bem como a língua da União Européia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem necessidade de uma língua comum” (p.8). Hélène Gadriot-Renard (2005) diz que o “inglês se impõe a cada dia como a *língua franca* das instituições internacionais” (p. 28). Rajagopalan (2005) concorda com Lacoste e Gadriot-Renard uma vez que afirma que a língua inglesa se encontra “profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações” (p. 135). Para Lacoste (2005), a língua inglesa é vista como “língua de ascensão, de prestígio ou língua da moda” (p. 8), fenômeno que ocorre em diferentes países.

Gadriot-Renard (2005) defende a idéia de que “o fato de alguém se exprimir em outra língua, mesmo que a domine perfeitamente, sem dúvida induz a mais circunspeção na expressão” (p. 29). Com isso, um falante quase-bilíngüe adota mais ou menos conscientemente a filosofia da língua na qual se exprime; portanto, há uma tendência em assumirmos as atitudes intelectuais de outra cultura quando elas são percebidas como melhores se as compararmos com a cultura de origem (p. 29), sendo que podemos relacionar tal tendência ao Brasil.

Rajagopalan (2005) afirma que o orgulho e o sentimento de pertencimento, de patriotismo, que um cidadão sente ao ouvir o hino nacional do seu país não se dá em função da beleza da letra; mas sim, pelo fato de saber que há pessoas que compartilham as mesmas experiências culturais.

Para Breton (2005), a língua inglesa primeiramente refletiu e consolidou os avanços políticos e econômicos da Inglaterra, agora dos Estados Unidos. O autor afirma que estamos entrando em uma fase em que o poder desta nação está dissimulado pelo sucesso do inglês em função de realizações “políticas, econômicas e sociais dos países que praticam essa língua” (p. 21). Portanto, a geopolítica do inglês é menos geográfica, pois traduz o surgimento de uma nova relação de forças, “não simplesmente *externa*, como era e continua a ser, mas também *interior* em cada uma das sociedades presentes, a cada uma das empresas atuantes que

tenham atingido um volume que as tornará – ou será capaz de torna-lás – internacionais” (p. 21).

Marnie Holborow (1999) relaciona a expansão do inglês ao avanço desenfreado do capitalismo selvagem e atribui à lingüística a impotência em lidar com questões políticas urgentes que envolvem a linguagem. Breton (2005) diz que de língua nacional, o inglês passou a ser a língua imperial, sendo que a mesma tende a tornar-se universal (p. 21), uma vez que é a língua do progresso, da ciência, da inovação, da conquista de material e a língua da riqueza. O inglês é a língua da ciência, que é um setor econômico promissor, uma vez que a “excelência em pesquisa acarreta a excelência dos pesquisadores, que sabem que seus méritos serão reconhecidos, tanto financeiramente quanto intelectualmente” (p.22). Outro ramo geopolítico do inglês se concentra na cultura, particularmente o cinema norte-americano, que teve sua expansão a partir da primeira Guerra Mundial e faz suas produções renderem o máximo em seu mercado interno. As exposições realizadas em outros países rendem um lucro suplementar. Podemos dizer também que o inglês é a língua do digital, uma vez que a internet é um índice revelador da potência da cultura norte-americana, portanto, da língua inglesa.

Levando em consideração todos os aspectos relacionados anteriormente, a respeito da língua inglesa e sua difusão no mundo atual, considero de extrema importância a análise dos aspectos culturais dos livros didáticos que são utilizados no Brasil para o ensino do inglês como LE, pois devemos “deixar de ter vergonha (de nossa própria língua) (síndrome de escravo), mas também pondo-nos à altura em inglês” (Gadriot-Renard, 2005, p. 32). Nos PCNs (1999) encontramos a preocupação de que o aluno deve ter uma “formação mais abrangente” (p. 148) e “formação geral enquanto cidadão” (p. 148). Com isso, pergunto se o livro didático apresenta conteúdos voltados exclusivamente aos padrões lingüísticos e bens de consumo estabelecidos pelos Estados Unidos. Outro questionamento relacionado à geopolítica do inglês pretende verificar em que medida o LD apresenta um conteúdo diversificado englobando temas relacionados a outros países, particularmente aos de língua inglesa, para uma efetiva formação abrangente do aluno enquanto cidadão brasileiro, visto que este é um dos pressupostos pelos PCNs de LEs.

### **3.3.2 O conteúdo interdisciplinar presente no LD**

Nos PCNs de LE encontramos a seguinte preocupação no ensino médio “Outro ponto a ser considerado diz respeito à forma pela qual as diferentes disciplinas da grade curricular podem e devem interligar-se” (p. 151). É essencial o entendimento de que a presença de uma Língua Estrangeira Moderna no currículo não deve ser vista como uma disciplina isolada. Uma vez que os PCNs sugerem uma perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo de ensino-aprendizagem de LEs adquire uma nova configuração, onde não há limites para o conteúdo trabalhado em sala de aula, podendo partir de assuntos relacionados a diferentes áreas do conhecimento. Cabe verificar se e até que ponto os temas abordados no LD abrangem áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar e se, com isso, o estudo da língua inglesa favorece a interdisciplinaridade.

### **3.3.3 O mercado de trabalho no LD**

Analiso nesta categoria a imagem da participação do homem e da mulher na vida profissional nos diferentes contextos sociais vinculados aos textos do LD. Pretendo identificar quais as profissões que são evidenciadas e quem as representa, com o objetivo de verificar a visão trazida pelo LD dos papéis sociais tanto dos homens quanto das mulheres na sociedade em que atuam. Uma vez que os PCNs enfatizam a importância do respeito às identidades sociais, o “... reconhecimento da identidade própria e do outro” (p. 79), pretendo verificar se o LD favorece a construção da identidade do aluno. “Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho” (p. 149).

### **3.3.4 A cultura visível no livro didático**

A quarta categoria abordada neste projeto de pesquisa está embasada no conceito de cultura visível proposto por Erickson (1997), sendo que este conceito abrange todos os aspectos que conseguimos identificar explicitamente nos grupos sociais, tais como a língua, o tipo de alimentação, vestimenta, artes, religião, entre outros. Já que verificaremos a relação existente entre o conteúdo lingüístico do texto e os PCNs, a análise levará em conta os seguintes pressupostos pelos PCNs: “Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social” (p. 152) e “É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem de LEs Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é um veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (p. 152).

## **3.4 QUESTÕES DE PESQUISA QUE NORTEIAM A ANÁLISE**

As perguntas desta pesquisa foram elaboradas tendo como base os pressupostos sugeridos pelos PCNs citados anteriormente no capítulo três. O número ao final de cada pergunta de pesquisa retoma o pressuposto pelos PCNs que a originou.

### **3.4.1 Categoria 1: Geopolítica do inglês**

\* Os conteúdos culturais dos textos contemplam apenas os padrões culturais norte-americanos? (Pressupostos números 1 e 3)

\* O LD apresenta o conteúdo cultural diversificado, englobando temas relacionados aos vários países em que se fala inglês? (Pressuposto número 7)

### **3.4.2 Categoria 2: Conteúdo interdisciplinar**

\* O LD aborda conteúdos/assuntos disciplinares relacionados às várias áreas de conhecimento trabalhadas no ensino médio? (Pressupostos números 8 e 9)

\* O conteúdo dos textos do livro didático promove reflexão interdisciplinar?

### **3.4.3 Categoria 3: Mercado de trabalho**

\* Que profissões são evidenciadas nos textos? (Pressuposto número 6)

\* Que representações de mundo as profissões dos textos veiculam? (Pressuposto 5)

\* Os textos evidenciam uma relação entre profissões e gêneros? (Pressuposto 4)

### **3.4.4 Categoria 4: Cultura visível**

\* Quais são os aspectos da cultura visível (tópicos dos textos) evidenciados nos textos do LD? (Pressupostos números 10, 11 e 12)

## 4 PERFIL DO LIVRO DIDÁTICO INGLÊS SÉRIE BRASIL E OS PCNS: CONVERGÊNCIAS OU DIVERGÊNCIAS?

Nesta seção abordo as recorrências dos assuntos presentes nos textos que são os fundamentadores dos capítulos do LD e suas relações com os PCNs listados no capítulo três.

### 4.1 GEOPOLÍTICA DO INGLÊS

A definição de geopolítica do inglês adotada nesta dissertação concorda com Yves Lacoste (2005) que define geopolítica como “toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios” (p. 7). A concepção de Jean-Marie Le Brenton (2005), afirmando que a geopolítica pode ser definida como a “análise das rivalidades de poder sobre um determinado estado, ficando claro que as línguas são o reflexo das relações de força” (p. 12), também é considerada na análise dos textos fundamentadores das unidades do livro didático analisado. A análise pretende mostrar a relação entre a língua inglesa e os países em que ela é falada.

Com a análise dos textos vinculados no LD “Inglês série Brasil” (Marques, 2004), verificamos em primeiro lugar que a língua inglesa é utilizada com diferentes propósitos, dentre eles falar sobre o Brasil, como mostraremos a seguir. De acordo com os PCNs (1999), o ensino das LEs deve ser voltado à preservação da identidade cultural dos alunos, isto é, a LE deve refletir os interesses do aluno enquanto cidadão brasileiro (p. 42), sendo este um ponto de convergência entre o LD e os PCNs. Entretanto, a análise do tratamento dado aos tópicos revela outros aspectos em que há, simultaneamente, divergência.

No texto fundamentador da unidade seis (6) “*Are bananas becoming extinct?*” (As bananas estão entrando em extinção?) (p. 64), o inglês é utilizado para falar de uma fruta popular no Brasil que corre o risco de entrar em extinção. No entanto, o texto passa uma idéia de consumismo e aconselha o leitor a tirar proveito enquanto é tempo, pois termina dizendo “*Buy your bananas now. Within ten years it may be too late*” (Compre suas bananas agora. Em dez anos pode ser muito tarde), ao invés

da apresentar uma concepção crítica a respeito da preservação da natureza. Além disso, o patologista brasileiro Luadir Gasparotto, mencionado no texto como o *“leading plant pathologist”* (principal patologista botânico), diz que há um fungo destruindo os nossos bananais e que *“there is nothing we can do about it”* (não há nada que nós possamos fazer sobre isso). Com isso, somos representados de forma negativa. Seria axiologicamente diferente nossos cientistas serem representados como especialistas em busca de uma solução, por exemplo. No entanto, o que o texto diz é que *“scientists from across the world are working to rescue the banana through genetic engineering”* (cientistas do mundo estão trabalhando para recuperar a banana através da engenharia genética), ou seja, que a solução, nós brasileiros não temos, mas que poderá vir de outro lugar. Desse modo, nessa unidade, os brasileiros são sutilmente representados de forma negativa, e a ciência brasileira não é vista como bem sucedida e de qualidade. O texto é ilustrado por um macaco pedindo para que se salvem as bananas, ao invés de ser ilustrado, por exemplo, por uma pessoa ecologicamente consciente. O fechamento não demonstra uma preocupação real em salvar a espécie, apenas anuncia que caso o leitor não aproveite para comer banana agora, talvez não venha mais a comê-la em dez anos. Portanto, o pensar criticamente não é explorado pelo texto, que poderia encerrar, por exemplo, questionando o leitor sobre a sua responsabilidade no mundo em que vive. Assim, pode-se dizer que, em termos geopolíticos, a representação do Brasil é negativa, pois nossa ciência é descrita como não tendo poder de solucionar o problema apontado.

O texto da unidade nove (9), *“Amado, clove and cinnamon”* (Amado, cravo e canela) (p. 98) foi escrito por Lygia Fagundes Telles e publicado primeiramente na revista norte-americana *Time*. O autor do LD, portanto, reproduziu parcialmente um texto que já havia sido publicado em uma revista estrangeira, dando destaque ao trabalho da autora brasileira. Além disso, o texto fala de Jorge Amado, um escritor brasileiro de renome internacional. Ao longo do texto, a autora Lygia Fagundes Telles se identifica como sendo brasileira e faz referência a *“the Portuguese language as we speak it in Brazil”* (a língua portuguesa como nós a falamos no Brasil). Neste caso, especificamente, dá-se visibilidade à identidade brasileira, que se manifesta em nosso jeito de falar a língua portuguesa. O texto destaca a posição política de Jorge Amado, que criticava qualquer forma de colonialismo e defendia a liberdade para todos *“Freedom belongs to the people, just as the sky belongs to the*

*condor*” (A liberdade pertence ao povo, da mesma forma que o céu pertence ao condor). Ao contrário, portanto, da representação do Brasil na unidade seis, recém discutida, na unidade nove temos uma posição positiva da literatura brasileira, o que está de acordo com os PCNs “É preciso pensar-se o ensino das LEs Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (p. 152).

Na unidade vinte e seis (26), cujo título é “*Cover version: Gilberto Gil*” (Versão: Gilberto Gil) (p. 280), temos uma entrevista com o cantor e agora ministro brasileiro. A fonte do texto é a página da internet da *BBC News*. O texto é introduzido com a idéia de que Gilberto Gil é um dos homens mais influentes na música pop da América do Sul “*he is one of the most influential men in modern South American pop music history*” (uma das pessoas mais influentes na moderna história da música pop sul-americana). No entanto, o texto focaliza a adaptação que Gil fez para a música de Bob Marley, “*No woman no cry*”. Com isso, Gil e o texto do LD rendem tributo ao Marley. Gilberto Gil fala também do período da ditadura brasileira “*People had been tortured, imprisoned and exiled. I was exiled myself – I came to London*” (Pessoas tinham sido torturadas, presas e exiladas. Eu próprio fui exilado – vim para Londres). Afirma que sua versão da música de Marley foi um protesto contra esta situação. Afirma também que apesar de tentarmos mudar o mundo, ele continuará a ser o que sempre foi, o que não constitui uma visão positiva do povo brasileiro, que parece assim ser acomodado à situação em que vive. Apesar disso, devemos reconhecer que tanto Jorge Amado quanto Gilberto Gil são conhecidos representantes da cultura brasileira no exterior. Portanto, o fato de termos dois textos abordando figuras nacionais deste porte, faz com que a cultura brasileira seja valorizada nas aulas de LEs.

Um dos programas brasileiros desenvolvidos pela parceria da Eletronorte com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) é abordado no texto fundamentador da unidade vinte e oito (28), com o título “*A Nation is born again*” (Uma nação está renasce) (p. 290). O texto refere-se tanto à preservação da flora e da fauna amazônica “*Eletronorte does not only talk about environmental preservation and recovery of the fauna and the flora of Amazonia*” (Eletronorte não apenas fala sobre preservação ambiental e recuperação da fauna e da flora da Amazônia), quanto à



preservação da identidade cultural indígena *“Eleven villages have been built and 18 schools teach the Waimiri Atroari to read, speak and write their own language, thus ensuring the continuance of ethnic cultural practices”* (Foram construídas onze aldeias, e 18 escolas ensinam os Waimiri Atroari a ler, falar e escrever sua própria língua, garantindo assim a continuação das práticas culturais étnicas). Originalmente publicado na revista norte-americana *Time*, o texto demonstra a preocupação internacional para com a Amazônia brasileira. O Brasil parece ter uma imagem positiva neste texto, uma vez que a ONU reconheceu o trabalho executado pela empresa brasileira juntamente com a FUNAI *“... the Program was so succesful that the “World Development” magazine, a United Nations publication, featured a special article about the experience”* (...o programa teve tanto sucesso que a revista *World Development*, uma publica,ao das Nações Unidas, apresentou um artigo especial sobre a experiência). O programa mostra que nós brasileiros somos capazes de respeitar as identidades indígenas: *“In 1987, there were only 374 Waimiri Atroari individuals, while today their population has grown to 912”* (Em 1987, havia somente 374 indivíduos Waimiri Atroari, enquanto que hoje sua população é de 912). Outra característica importante abordada no texto, é o fato de que existe uma preocupação para com a alimentação dos indígenas: *“Support has also been provided in producing foodstuff, special agricultural projects and wild animal husbandry with a view to ensuring food security for the Waimiri Atroari community”* (Também foi providenciado apoio para a produção de alimentos, projetos agrícolas especiais e a criação de animais silvestres a fim de garantir a segurança alimentar para a comunidade Waimiri Atroari). Aqui, sem dúvida, a imagem positiva do Brasil, tendo sido sancionada pela ONU, torna-se visível internacionalmente e por este caminho, aparece no LD.

O capítulo dezoito (18) aborda um tema de relevância social mundial que é a doação de órgãos. Com o título *“If you wish to remember me...”* (Se você quiser lembrar de mim...) (p. 196), o texto enumera as diferentes situações em que os órgãos de uma pessoa podem ser úteis para quem necessita da doação/transplante. O texto é introduzido com uma nota retirada da revista *Time* afirmando que *“All Brazilians over the age of 18 are considered potential organ donors under a new law.”* (Todos os brasileiros acima de 18 anos são considerados potenciais doadores de órgãos de acordo com uma nova lei) O texto é uma adaptação de *“To Remember*

*Me*”, do obituário de Robert Noel Test. O conteúdo do texto desta unidade apresenta outra situação em que a imagem do Brasil é positiva no exterior.

Na unidade trinta e seis (36) encontramos a recorrência de assuntos relacionados as personalidades brasileiras. Com o título “*Speculating in Concrete*” (Especulando em concreto) (p. 326), o texto reproduz partes de uma entrevista com Oscar Niemeyer, um dos arquitetos responsáveis pelo projeto da capital do Brasil, Brasília. A entrevista foi publicada primeiramente na revista norte-americana *Newsweek*. Observa-se, assim, que tanto o texto da unidade vinte e oito (p. 290), sobre os índios Waimiri Atroari, quanto o texto desta unidade (trinta e seis) refletem a projeção internacional de fatos relacionados com o Brasil e contribuem para a construção de uma imagem positiva do país e da identidade brasileira também na aula de LE. No entanto, é preciso destacar que esta visão positiva do Brasil está associada com certas artes: música, literatura e arquitetura, mas não com cinema. Além disso, o texto deixa bem claras as relações internacionais de Oscar Niemeyer, dentre elas o hotel que construiu em Moscow “*I recently finished a 25-story hotel and convention center in Moscow*” (Recentemente eu terminei um hotel de 25 andares e um centro de convenções em Moscou); a consulta que recebeu de arquitetos americanos para sugerir o que fazer no lugar das torres do World Trade Center “*A group of New York architects wrote me asking for ideas*” (Um grupo de arquitetos de Nova York me escreveram pedindo idéias) e a apreciação do papa em relação ao projeto da catedral de Brasília “*Is it true that the pope was pleased with the cathedral in Brasília?*” (É verdade que o papa ficou satisfeito com a catedral de Brasília?), sendo que Niemeyer responde positivamente ao questionamento. Podemos dizer que os textos abordados também mostram uma imagem positiva do Brasil no exterior. Desta maneira, o aluno é estimulado a reconhecer a importância das ações de seu próprio povo, considerando que pessoas de outros países reconhecem a importância e respeitam tais ações. Nos PCNs temos a concepção de que “Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação” (p. 152).

Entretanto, o inglês não é somente utilizado para abordar temas relacionados ao Brasil, como mostram as recorrências encontradas nos textos que serão discutidos agora.

O texto fundamentador da unidade dois (2), “*Wolves*” (Lobos) (p. 18) aborda uma história da cultura dos índios Cherokees norte-americanos, embora nada diga sobre a língua indígena, nem mesmo se ela sobrevive ou não. Assim, não ficamos sabendo como foi o embate entre a língua inglesa e a língua indígena. O texto também não diz nada sobre qual delas venceu. Obviamente, foi o inglês. A cultura indígena, particularmente a prática de realizar narrativas orais de caráter pedagógico, é valorizada sem qualquer consideração sobre a língua. A mensagem do texto não serve apenas para a tribo indígena, ela pode ser adaptada a diferentes realidades, pois está relacionada às qualidades e aos defeitos no comportamento dos seres humanos, simbolizadas pela luta entre o bem e o mal. Em termos geopolíticos, aqui há um apagamento do conflito inter-étnico e lingüístico e do penoso processo de aculturação que os povos indígenas sofreram nos EUA. Quanto ao tema povos indígenas, portanto, a representação do que se passa no Brasil, conforme vimos acima, é mais lúcida e positiva do que a que se refere aos indígenas norte-americanos, cuja imagem é um tanto romântica e, se o texto encaminha o leitor para alguma reflexão, ela é sobre o embate entre o bem e o mal no plano individual, e não social, nacional ou internacional.

Na unidade quatro (4) o consumo de chocolate é o tema principal. O questionamento é iniciado com o título “*Are you a chocoholic?*” (Você é chocólatra?) (p. 44), sendo que o questionamento é contínuo no primeiro parágrafo do texto, favorecendo, em princípio, o pensamento crítico: “*Do you like chocolate? Do you like it very much? Does a piece of chocolate satisfy you or isn't it enough? Do you need a bar of chocolate when you feel depressed? Just one?*” (Você gosta de chocolate? Gosta muito disso? Um pedaço de chocolate satisfaz você ou não é suficiente? Você precisa de uma barra de chocolate quando você se sente deprimido? Só uma?). Para sustentar o argumento de que as pessoas podem ficar viciadas, o texto discorre sobre as três drogas contidas no chocolate causam dependência. Para contextualizar o tema, o texto faz referência à cultura britânica, afirmando que os ingleses comem em média nove quilos de chocolate por ano “*In Britain, the average person eats nine kilos of chocolate a year*” (Na Inglaterra, as pessoas consomem uma média de nove quilos de chocolate por ano). Esta referência não é positiva, pois

esta quantidade de consumo de chocolate é exagerada e faz mal, segundo o texto. Mesmo assim, o texto aborda o tema superficialmente, já que não fala das doenças ou problemas de saúde que podem decorrer do consumo exagerado de chocolate ou mesmo da sua dependência.

Como já vimos anteriormente, o inglês é a linguagem do digital. A unidade cinco (5) tem como título *"With the internet, the world is yours!"* (Com a internet, o mundo é seu!) (p. 54). O texto não fala explicitamente sobre a língua inglesa nenhuma vez! Portanto, a relação com a língua é indireta, depende de sabermos (conhecimentos de mundo) que a língua inglesa é a que predomina na Internet. Este predomínio, por tão óbvio, é pressuposto. O título nos passa de maneira indireta, a idéia de que quem sabe inglês tem o mundo nas mãos. Por outro lado, o texto passa a idéia de ser "politicamente correto" uma vez que abrange as diferentes ferramentas que podem proporcionar maior aproveitamento com a teia mundial de informação *"On the Net, you can send eletronic mail (E-mail), find information in distant libraries and museuns, play games, shop, and much, much more"* (Na Net, você pode enviar correio eletrônico (e-mail), achar informações em bibliotecas e museus distantes, jogar jogos, comprar, e muito, muito mais). Além disso, o texto apresenta a idéia de que *"You can get legal music"* (Você pode baixar músicas legalmente), reforçando a imagem de politicamente correto. Esta unidade, portanto, reforça a idéia de poder da língua inglesa no mundo, reforça a geopolítica do inglês, de modo muito claro, sem contribuir para uma visão crítica da questão.

*"Who's afraid of Harry Potter?"* (Quem tem medo de Harry Potter?) (p.88) é o título da unidade oito (8), sendo que o texto não fala propriamente dos livros criados pela escritora inglesa Joanne Kathleen Rowling, mas sim, das divergências de opinião a respeito deles e das conseqüências sociais causadas por eles. O texto é iniciado com a idéia de que algumas pessoas do mundo todo não gostam das histórias de Harry Potter, não em função dos personagens, mas sim, pela febre mundial relacionada ao consumismo que teve como ponto de partida a chegada dos livros e filmes. *"Some people hate Harry,"* (Algumas pessoas odeiam Harry) diz o escritor Phillip Nel, *"not because of the books, but because of the merchandising"* (não por causa dos livros, mas sim por causa do *merchandising*). A atitude consumista que envolve todos os produtos relacionados à série responde ao *marketing* de consumo e aos padrões de comportamento social estabelecidos pelos Estados Unidos. O LD neste caso está oferecendo uma oportunidade de reflexão e

crítica a estes padrões consumistas, ainda que não aprofunde o tema. Por outro lado, o texto traz a informação de que o livro recebeu nomes diferentes. Nos Estados Unidos é chamado de *“Harry Potter and the Sorcerer’s Stone”* (Harry Potter e a pedra do feiticeiro), enquanto que a versão britânica é *“Harry Potter and the Philosopher’s Stone”* (Harry Potter e a pedra filosofal). Esta observação sobre algo que parece apenas uma curiosidade literária, no entanto, pode ser vista também como uma representação do poder do mercado editorial norte-americano, sobrepondo-se inclusive ao mercado editorial britânico na escolha do título da obra.

No capítulo dezenove (19), *“The green challenge”* (O desafio verde) (p. 212), encontramos a preocupação em abordar temas que são polêmicos mundialmente. O desmatamento das florestas tropicais em Madagascar está destruindo a planta que é utilizada no tratamento da leucemia, sendo que tanto a destruição das matas quanto a leucemia são assuntos que envolvem as comunidades científicas do mundo. Embora o assunto principal não seja a leucemia, o texto lembra o leitor de que no mundo há um círculo onde uma coisa depende da outra. O texto aborda também o desmatamento constante que ocorre na Amazônia, onde os cientistas estimam que *“an area of forest the size of a football field is destroyed every minute”* (uma área da floresta do tamanho de um campo de futebol é destruída a cada minuto). Tanto o desmatamento das florestas tropicais em Madagascar quanto no Brasil, constituem uma imagem negativa. O texto questiona o leitor sobre a sua responsabilidade para com a destruição das florestas e conseqüentemente de sua fauna *“So, what’s next? Should we give up? Let it happen?,”* (Então, o que vem depois? Nós deveríamos desistir? Deixar isso acontecer?) e diz que a solução para o problema é *“find new ways to protect and preserve the environment”* (achar novas maneiras para proteger e preservar o meio ambiente), embora apresente uma visão pessimista.

Desta maneira, verifica-se uma preocupação para com as florestas, dentre elas a Amazônia: *“The destruction of tropical forests...The threats to our environment are nothing new”* (p. 212), e uma vitória parcial alcançada pelo povo indígena residente na floresta brasileira: *“There are no more invasions of the Waimiri Atroari lands, where nature is totally preserved and protected”* (p. 290). Contudo, há uma contradição entre estes textos. Enquanto o primeiro afirma que a destruição das florestas tropicais é constante e em grande escala, o segundo afirma que as terras indígenas da tribo em questão estão a salvo de qualquer tipo de exploração. Como os textos são apresentados como unidades independentes no LD, é razoável pensar

que caberia ao professor discutir com os alunos esta contradição entre os textos e realizar atividades complementares de leitura que levassem a uma maior clareza sobre o tema da preservação das florestas no Brasil e no mundo.

Outro problema mundial abordado em um dos textos fundadores das unidades do LD é a fome. Na unidade vinte (20), com o título *“To build a bridge”* (Construir uma ponte) (p. 222), a língua inglesa é utilizada para questionar o posicionamento dos países ricos (por exemplo, Japão e Alemanha) e, principalmente, dos Estados Unidos frente à situação de Ruanda, também tomada como um exemplo. O texto veiculado no LD é uma adaptação de dois originais publicados na revista *Unesco Courier* em 1996. A idéia central para sanar o problema da fome mundial gira em torno de questões políticas. O texto afirma que há solução, uma vez que as nações ricas poderiam desenvolver os seus programas sociais e econômicos nos países pobres, isto é, utilizar o seu *know-how* para auxiliar os países pobres a se estabelecer por si mesmos, mas sabemos que isso não ocorre, uma vez que é vantajoso para os poderosos manterem a hegemonia do poder. O texto é encerrado com a afirmação *“All it takes is political decision and politicians selfless enough to build a bridge”* (Só é preciso decisão política e políticos altruístas para que essa ponte seja construída). Portanto, a questão política é ratificada no texto como sendo relacionada ao poder e ao dinheiro, pois os países ricos não querem perder a sua hegemonia política, social e econômica. Trata-se de um texto que aborda o poder e leva a uma reflexão crítica sobre sua distribuição desigual no mundo e sobre os problemas que esta desigualdade acarreta. Trata-se, portanto, de um texto que faz frente à geopolítica do inglês em lugar de reafirmá-la. O texto trata de padrões culturais brasileiros também, uma vez que a fome é um problema presente em nossa sociedade. Além disso, o texto pouco fala dos outros países de língua inglesa, desta maneira, o inglês é representado como sendo fundamentalmente a língua dos EUA e da Grã-Bretanha.

#### 4.2 CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR

As aulas de LEs devem promover a articulação das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio como é o proposto pelos PCNs (1999): “... as diferentes disciplinas podem e devem interligar-se” (p. 151). Portanto, o livro

didático, que é um material didático muito explorado, quase indispensável na aula de língua estrangeira, deveria contemplar tal questão, indo ao encontro do que foi estabelecido pelo Ministério de Educação Federal como ideal de aprendizagem.

As instâncias de conteúdos interdisciplinares encontradas nos textos fundadores das unidades serão analisadas segundo as disciplinas em relação às quais os textos são pertinentes.

#### **4.2.1 Inglês e Biologia / Ciências**

Os conteúdos voltados à área da disciplina de Biologia / Ciências encontrados no LD estão subdivididos nos tópicos: a) conteúdos variados; b) saúde e c) meio ambiente; sendo que todos contemplam os conteúdos do EM nas escolas brasileiras.

##### **4.2.1.1 Conteúdos variados**

A unidade um (1), com o título *“Astronomers Count the Stars”* (Astrônomos contam as estrelas) (p. 8), trata da quantidade de estrelas que existem no universo e a possibilidade de as enxergarmos a olho nu. O material apresentado pelo LD é uma adaptação de um texto primeiramente escrito sob forma de livro que foi posteriormente publicado no *site* de notícias da *BBC News* de Londres.

O texto da unidade trinta e quatro (34), cujo título é *“Mars Attracts”* (A atração de Marte) (p. 318), foi retirado da revista *Time* e aborda o tema da existência de seres alienígenas. Afirma que uma aeronave alienígena caiu no Novo México, e que o caso foi escondido pelos Estados Unidos, numa referência não muito elogiosa ao país. No limite entre conhecimento científico e especulação, este texto não se compromete em aprofundar a questão e levar o aluno à reflexão, optando por relacionar o tema com o turismo mundial, ou seja, como uma espécie de curiosidade a mais. Situa diferentes pontos turísticos no mundo como sendo “base” de alienígenas, dentre eles o famoso monumento chamado Stonehenge, situado no sul da Inglaterra.

Na unidade trinta e cinco (35), o tema central do texto gira em torno da gravidade. O título é *“Beyond Gravity”* (Além da gravidade) (p. 322). O texto apresenta a idéia de que o futuro da espécie humana está vinculado ao espaço sideral *“the third millennium will be the real age of space”* (o terceiro milênio será a verdadeira era espacial). O texto faz uma visita ao passado, onde muitas das coisas que vivenciamos atualmente eram chamadas de ficção, e explora a infinidade de estudos que ainda serão realizados pelo homem, na busca de resposta para questionamentos como *“...H. sapiens is the single intelligent life-form the cosmos has produced in billions of years or trillions of worlds?”* (... *H. sapiens* é a única forma de vida inteligente produzida pelo cosmos durante bilhões de anos nos trilhões de mundos que existem?). Há aqui, uma certa conexão possível com o tema da unidade 34 discutida anteriormente, que é a visita de alienígenas à Terra, mas isso não é explorado no texto. Aliás, cada texto é sempre tratado como independente dos demais, não havendo articulação entre eles. Portanto, a interdisciplinaridade e a conexão de conhecimentos que estamos levantando aqui é antes de tudo uma possibilidade: são fundamentalmente temas interdisciplinares, ou que se prestam a um tratamento interdisciplinar. Voltando à unidade em questão (trinta e seis), podemos dizer que estamos no limite entre ficção e ciência, outro ponto importante da produção de conhecimento na história da humanidade. Haveria uma bela questão de reflexão a ser tratada aqui: a vida imita a arte ou o contrário?

Os temas abordados nestas unidades, vinda de alienígenas à Terra e vida humana sem gravidade, não fazem parte do currículo do Ensino Médio, mas servem para gerar inúmeras discussões em sala de aula sobre evolução humana e meio ambiente, sendo que o professor seria o responsável por estabelecer tais conexões.

#### 4.2.1.2 Inglês e Saúde

O texto embaixador da unidade quatro (4), *“Are you a chocoholic?”* (Você é chocólatra?) (p. 44), é voltado para a área da saúde, uma vez que aborda o tema da alimentação e da dependência química. Faz referência ao consumo de cafeína e vitaminas, favorecendo relações com disciplinas da área biológica e química. Adotando uma postura pedagógica, o texto chama a atenção do leitor para a sua qualidade de vida com relação ao consumo de chocolate *“So next time you unwrap*



*the third or fourth chocolate bar of the day, watch out!*” (Portanto, da próxima vez que você desembulhar a terceira ou quarta barra de chocolate do dia, cuidado!), com a intenção de levar o leitor a uma prática reflexiva sobre seus hábitos alimentares, uma vez que aborda a questão dos males que o chocolate em excesso pode causar. Na unidade sete (7) temos o texto *“Human Cloning”* (Clonagem humana) (p. 78), que aborda opiniões a favor e contra este assunto polêmico mundialmente. Não leva o leitor a concordar com uma ou com outra concepção, mas sim, estimula o pensamento crítico, sendo que ao mesmo tempo estimula o aluno/leitor a adotar um posicionamento: *“What do you think? Is the world ready for human cloning? Read the two sides of the debate and then decide”* (O que você pensa? O mundo está pronto para a clonagem humana? Leia os dois lados do debate e então decida). Os estudos vinculados ao tema são referentes à clonagem da ovelha Dolly, que ocorreu na Inglaterra. São óbvias as conexões com a área da biologia, dispensando comentários aqui.

O texto fundamentador do capítulo quinze (15), *“Fry now, pay later”* (Frite agora, pague mais tarde) (p. 162), leva o leitor a refletir sobre a sua qualidade de vida com relação a sua exposição ao sol. Para passar a idéia de credibilidade e autoridade às suas recomendações, o texto faz referência ao nome de um professor de dermatologia da Universidade de Michigan nos Estados Unidos, que afirma que o sol é necessário, mas que alguns cuidados básicos devem ser considerados *“Although some sun is beneficial and even necessary if you want to stay healthy, you should not expose yourself to the sunlight without protection for a long time”* (Embora um pouco de sol seja benéfico e até mesmo necessário para a saúde, você não deve se expor à luz solar sem proteção durante muito tempo). O texto lembra que os problemas causados pelo sol ocorrem mundialmente, sendo que adverte diversas vezes para o cuidado visando a prevenção do câncer de pele: *“They should be careful”* (As pessoas devem ter cuidado), *“... particular deadly form of skin”* (... uma forma especialmente mortal de câncer de pele), *“Take it slow”* (Vá devagar), *“You should use a good sunscreem”* (Você deve usar um bom protetor solar). Mesmo com todas as advertências, o texto procura ainda levar o leitor a pensar em um bom produto para a sua pele *“Try to find a sunscreem that contains Parsol 1789...”* (Tente achar um protetor solar que contenha Parsol 1789...), para evitar possíveis problemas. O texto não trata da questão da destruição da camada de ozônio, tão importante para proteger a pele dos raios solares nocivos à saúde. Desta maneira,

não estimula no aluno a reflexão sobre as questões ecológicas e políticas que causam esta destruição. Com isso, temos assuntos interdisciplinares que não são explorados no texto. O texto da unidade catorze (14) *“Better rice, less global warming”* (Melhor arroz, menos aquecimento global) (p.152), trata do efeito estufa em relação ao arroz, mas não menciona algo relacionado à saúde. Com isso, podemos reafirmar que os conteúdos dos textos não são articulados pelo autor do LD, sendo que tal conexão deveria ser estabelecida pelo professor.

Na unidade dezoito (18) encontramos outro assunto que causa polêmica em diversos países, tanto em função de crenças religiosas, quanto de diferenças culturais mais amplas. Com o título *“If you wish to remember me...”* (Se você quiser lembrar de mim) (p. 196), o texto fundador da unidade é um poema que tenta traduzir em palavras o sentimento de uma pessoa doadora de órgãos. As idéias expostas no texto tocam o lado sentimental do leitor, uma vez que o eu lírico do poema afirma que, para Deus, o que realmente importa levar desta vida é a alma *“Give my soul to God. If you wish to remember me, do it with a kind deed or word to someone who needs...”* (Dê minha alma a Deus. Se você quiser lembrar de mim, faça isso com uma ação generosa ou uma palavra de ajuda a alguém que precisa de você). Vemos, portanto, que o tema doação de órgãos recebe um tratamento poético, o que certamente é válido: mas não poderia receber também uma abordagem científica, ou esta poderia ser sinalizada pelo LD, garantindo conexões favoráveis à interdisciplinaridade.

A unidade trinta e três (33) é formada por diferentes textos retirados da revista *Time* a respeito do câncer. O título é *“New hope for cancer”* (Nova esperança contra o câncer) (p. 312), e os textos contemplam tanto a opinião quanto histórias de leitores da revista de diferentes partes do mundo, a respeito de uma reportagem publicada na edição precedente. As cartas escritas pelos leitores revelam experiências de vida: *“I lost my brother after his battle with prostate cancer”* (Perdi meu irmão após a batalha que ele travou com um câncer de próstata), agradecimentos *“Thank you for the mostly encouraging article about new cancer treatment”* (Obrigada pelo artigo, na sua maior parte esperançoso a respeito dos novos tratamentos do câncer) e desabafos e descontentamento para com a situação econômica e social do mundo: *“Finally, the break through in cancer drugs that we have long been searching for! Too bad that few of us will be able to afford them”* (Finalmente, o avanço espetacular das drogas contra o câncer, uma vitória há muito

tempo esperada! Pena é que poucos de nós teremos condições de comprá-las). O tema abordado nos textos desta unidade fazem parte do currículo do ensino médio na área da biologia, explorando os temas relacionados à saúde.

#### 4.2.1.3 Inglês e Meio ambiente

O texto da unidade seis (6), *“Are bananas becoming extinct?”* (As bananas estão em extinção?) (p. 64), valoriza uma fruta popular brasileira abordando o futuro da mesma. Refere-se ao cultivo e às pragas que uma plantação de bananas pode sofrer. O texto cita o patologista brasileiro Luadir Gasparotto e sua visão sobre o futuro dos bananais. As relações interdisciplinares com a biologia são claras: a questão do sistema de reprodução da banana, as pragas nocivas à planta, a patologia como área de investigação científica aplicada, entre outras. O LD, contudo, mantém a linha de tratar cada texto como independente dos demais, o que vale tanto para a falta de articulação interna entre unidades quanto para a articulação das disciplinas.

A unidade catorze (14) com o título *“Better rice, less global warming”* (Melhor arroz, menos aquecimento global) (p. 152), trata de um problema mundial, o efeito estufa, causado pela emissão de gás metano. O texto traz diferentes informações relacionadas à preservação do meio ambiente, como por exemplo a preocupação existente no meio científico *“... research will now help guide scientists toward the genes they can work with to design those new varieties of rice and at the same time help to protect the environment”* (... a pesquisa ajudará a guiar os cientistas na direção dos genes com os quais podem trabalhar para criar novas variedades de arroz e ao mesmo tempo ajudar a proteger o meio ambiente).

O capítulo dezenove (19), *“The green challenge”* (O desafio verde) (p. 212), explora a situação das florestas tropicais no mundo, chamando a atenção para os acontecimentos em Madagascar e na Amazônia. O texto afirma que o homem, mesmo possuindo raciocínio lógico, não o utiliza para a preservação das riquezas naturais, uma vez que *“Man’s use (and abuse) of natural resources has been in the newspaper for a long time, but in the last ten decades the human impact on the environment has been absolutely disastrous”* (O uso (e abuso) que o homem faz dos seus recursos naturais tem sido notícia nos jornais há muito tempo, mas nas últimas

décadas o impacto humano sobre o meio ambiente tem sido realmente desastroso). Portanto, o texto procura informar o leitor sobre a necessidade de ação para que o quadro crítico que existe no mundo, relacionado à natureza e à sua exploração excessiva pelo homem, seja revertido enquanto há tempo, pois os anos estão passando e a ação humana contra a natureza continua sendo desenfreada. Novamente é razoável pensar que caberia ao professor fazer a articulação entre os tópicos das unidades catorze e dezenove, pois, no LD, os textos são independentes e não remetem um ao outro. Esta desarticulação não favorece a leitura crítica e não promove uma reflexão mais aprofundada por parte do aluno.

A unidade vinte e cinco (25), *“The true cost of a dam never shows up on a balance sheet”* (O verdadeiro custo de uma represa) (p. 276), aborda outro tema relacionado ao mau gerenciamento das riquezas naturais pelo homem. Afirma que as represas são uma boa idéia quando se trata de guardar/represar a água. Por outro lado, lembra o leitor de que essa prática é prejudicial ao ecossistema, citando diferentes posições contrárias: *“The truth is dams kill a river’s ecosystem by cutting off its flow”* (A verdade é que uma represa, ao cortar o fluxo de um rio, mata seu ecossistema), seguindo com uma listagem das implicações decorrentes desta prática. O texto foi adaptado de um *site* criado por um órgão não-governamental (ONG) e sugere que o leitor preste atenção não somente aos benefícios que uma represa pode trazer para a comunidade, mas também, para as diferentes coisas de que temos de abrir mão quando pensamos em construir uma represa: *“... the locals have lost their homes”, “Then, there are the green-house gas emissions due to vegetation rotting in the reservoir”* (... as pessoas do local perderam suas casas; além disso, há a emissão de gases que causam o efeito estufa). O texto é encerrado com um pedido: *“That way you can go into any project with your eyes wide open. DAMS. THINK AGAIN”* (Desse modo você pode participar de qualquer projeto de olhos bem abertos. REPRESAS. PENSE NOVAMENTE). Com isso, o texto termina propondo uma reflexão crítica ao aluno.

O texto fundamentador da unidade vinte e nove (29), *“Galápagos oil spill merits better coverage”* (Vazamento de óleo em Galápagos merece melhor cobertura) (p. 294), é outro exemplo da falta de respeito que os homens revelam para com a natureza. O texto é na verdade uma carta escrita para o jornal *USA TODAY* por um leitor norte-americano, que procura desabafar a sua indignação em relação ao modo como os ecossistemas são tratados. O autor da carta se apresenta

como uma pessoa informada, pois faz referência aos estudos científicos de Charles Darwin e a sua teoria de Evolução das Espécies: *“Because Darwin’s work, people have been able to transcend new levels of scientific thought and discovery”* (Por causa dos trabalhos de Darwin, outras pessoas conseguiram chegar a novos estágios do pensamento científico e novas descobertas). Ele exprime o seu sentimento de impotência frente aos fatos nada politicamente corretos ocorridos nas ilhas de Galápagos e no Alasca, onde o óleo corrompe os ecossistemas, o que pode causar um extermínio da fauna local. Por fim, o autor da carta pede encarecidamente para que seja dada a ela uma posição realmente de importância na mídia, pois este é um problema que deve ser combatido enquanto ainda há tempo *“... please give it the coverage it merits”* (...por favor, dêem a ela a cobertura que merece). Assim, o LD, ao incluir uma carta de leitor entre seus textos, mostra perspectivas interessantes de participação social e exercício da cidadania por parte do aluno-leitor; caberia, então, ao professor trabalhar com essas perspectivas, articulando os temas ecológicos e ajudando o aluno a superar a leitura factual de cada texto como uma unidade fechada em si mesma.

#### 4.2.2 Inglês e História

A unidade dois (2), *“Wolves”* (Lobos) (p. 18), aborda uma prática cultural de uma tribo indígena norte-americana, os Cherokees. O texto valoriza a cultura indígena no que se refere às narrativas orais transmitidas de geração em geração, mas o faz sem entrar em mais detalhes da tribo. A história de povos como este, sua cultura e sua língua não têm visibilidade neste texto. Para o leitor, fica a imagem de um povo minoritário aculturado à sociedade majoritária. Há conexões entre estes temas e a disciplina de história, infelizmente nem de perto sugeridos pelo LD. A própria língua indígena, que poderia ter sido contemplada neste texto, é um fator histórico importante que não é explorado. A língua, além de ser um instrumento de comunicação, revela também a identidade de um povo. Desta maneira, o texto perde a oportunidade de falar sobre a preservação ou não da língua indígena e da identidade cultural da tribo abordada no texto.

*“Dr. Pemberton’s Hottest Invention”* (A mais sensacional invenção do Dr. Pemberton) é o título da unidade treze (13, p. 142), onde o assunto principal é a

invenção da Coca-Cola, ocorrida nos Estados Unidos por acaso. Narra a trajetória do refrigerante, desde o porquê de sua fabricação até os erros que resultaram no líquido mais famoso mundialmente, um dos símbolos da projeção dos Estados Unidos em todo o mundo. Trata-se de uma leitura leve, sobre uma curiosidade. Para promover a leitura interdisciplinar e crítica, seria necessária a intervenção do professor, promovendo uma reflexão de cunho histórico.

A unidade trinta e um (31) "*Cigarettes Can Seriously Damage your Countryside*" (Os cigarros podem afetar seriamente a saúde da zona rural) (p. 304), focaliza as queimadas que destruíram uma comunidade do estado da Califórnia nos Estados Unidos: "... *fire swept across 4,250 hectares near the community of Alpine, California*" (... um incêndio varreu uma área de 4250 hectares perto da comunidade de Alpine, na Califórnia). O texto não faz referência a outros incêndios. Ao final, o leitor verifica que há um desabafo emocional de uma personagem do texto, Mary Titus: "*I had a list of what I could take if I had five minutes and a list of what I could take if I had 30 minutes,*" she said. "*I had 30 minutes. I was lucky.*" (Eu tinha uma lista do que eu poderia levar se eu tivesse cinco minutos e outra, se eu tivesse trinta minutos – disse ela. Eu tive trinta minutos. Tive sorte). Queimadas são fatos históricos como as guerras e as grandes conquistas. Esta perspectiva, se adotada pelo professor, poderia promover a interdisciplinaridade e a leitura crítica, preparando o aluno para uma cidadania responsável.

#### 4.2.3 Inglês e Geografia

O texto embaixador da unidade vinte (20), "*To build a bridge*" (Construir uma ponte) (p. 222), parte da concepção de que a fome no mundo possui solução, mas que tal solução depende de questões políticas e da distribuição do poder no mundo. Caracteriza os Estados Unidos como um país que possui um grande potencial para auxiliar os países pobres, mas não o explora: "*What would happen if the United States invested 10% of its military budget to feed the millions of hungry people of Rwanda? America would not be much poorer and Rwanda (to take just one example) would be less poor*" (O que aconteceria se os Estados Unidos investissem 10% do seu orçamento militar para alimentar os milhões de pessoas famintas de Ruanda? A América não ficaria mais pobre e Ruanda (para ficar só neste exemplo) seria menos

pobre). Novamente podemos dizer que caberia ao professor estabelecer as conexões do texto com a geografia da fome, estimulando a interdisciplinaridade e a leitura crítica.

#### 4.2.4 Inglês e Filosofia / religião

O tema do texto fundamentador da unidade três (3) é o pessimismo e o otimismo. Leva o leitor a pensar e a repensar sobre as suas atitudes na vida *“Your attitude to life, the way you react to a new situation, especially a difficult (or challenging) one, can make the difference”* (Sua atitude em relação à vida, o jeito que você reage a uma nova situação, especialmente uma situação difícil (ou que apresenta um desafio), podem fazer a diferença). O texto procura promover no leitor um pensamento reflexivo sobre as suas ações e as reações que delas surgirão. Além disso, aconselha o leitor com simples tarefas que poderão tornar a vida mais agradável de ser vivida, como por exemplo: *“Believe in yourself. Set goals for the future but don’t be discouraged when things go wrong. Don’t forget that there are others in the world with bigger problems than you”* (Acredite em você. Estabeleça metas para seu futuro, mas não fique desanimado quando as coisas derem errado. Não se esqueça de que existem outras pessoas no mundo com problemas maiores que os seus) .

O tema da unidade onze (11) é fundamentado pelo texto *“Making a difference”* (Fazendo a diferença) (p. 122), que aborda o comportamento humano de maneira a evidenciar que todos nós possuímos um papel na sociedade em que atuamos, e que, se cada um fizesse a sua parte, o mundo seria melhor. A história exposta no texto conta que um pescador estava jogando as estrelas do mar de volta para a água quando foi questionado sobre o porquê de sua atitude, pois ele jamais conseguiria jogar todas as estrelas do mar de volta à água. Perante tal questionamento, o pescador respondeu que, para aquelas que ele havia devolvido ao mar, ele havia feito toda a diferença.

O texto da unidade doze (12), *“The rules of the game”* (As regras do jogo) (p. 130), trata dos cuidados que devemos ter com o nosso corpo, com nossas atitudes perante os outros e o modo como devemos encarar nossos desafios e nossas conquistas *“When your ‘there’ has become a ‘here’, you will simply obtain another*

*'there' that will again look better than 'here'*” (Quando o seu ‘lá’ se tornar um ‘aqui’, você simplesmente obterá outro ‘lá’ que, de novo, parecerá melhor do que o ‘aqui’). O texto evidencia que a atitude de não ser passivo na vida, mas sim, de lutar pelos ideais sem prejudicar os outros, é saudável e deve ser colocada em prática. O texto termina com a seguinte frase *“You will forget all this”* (Você esquecerá tudo isso), referindo-se as atitudes positivas que podemos ter, deixando para o leitor a escolha de como agir e ser na vida.

Por fim, o texto embarador da unidade vinte e um (21), *“Behind the silence”* (Por trás do silêncio) (p. 232), expõe a situação atual vivenciada nos Estados Unidos sobre os maus tratos e violência sofridos por meninos, que acabam resultando em violência entre os próprios adolescentes. O texto afirma que os meninos são o reflexo da produção realizada pela sociedade, que cobra que os mesmos sejam “machos”: *“The only emotion left open to boys is irritability and anger. That’s why, in extreme cases, some boys become dangerous and homicidal”* (A única emoção permitida aos garotos é irritabilidade e raiva. É por isso que, em casos extremos, alguns deles ficam perigosos e potencialmente homicidas).

Todos os temas tratados nesta seção são ligados a uma concepção ampla de humanismo e se enquadram nos conteúdos das aulas de Filosofia ou Religião oferecidas no EM. Mas, novamente, cada texto é tratado como um todo fechado em si mesmo, de modo que as conexões com as demais disciplinas do currículo ficam a cargo do professor.

#### **4.2.5 Inglês e Literatura**

O capítulo oito (8), intitulado *“Who’s afraid of Harry Potter?”* (Quem tem medo de Harry Potter?) (p. 88), aborda um livro produzido na Inglaterra que virou febre mundial entre crianças, jovens e adultos. Uma vez que existe esta febre mundial, os aspectos referentes à aceitação do mesmo no Brasil poderiam ser contemplados no texto.

Por outro lado, o texto embarador da unidade nove (9), *“Amado, clove and cinnamon”* (Amado, cravo e canela) (p. 98), favorece uma apreciação de aspectos relacionados ao Brasil, pois as idéias de Jorge Amado e seu sentimento para com as belezas naturais brasileiras são contemplados: *“He wanted Brazil to be free; he*



*wanted the Amazon – its trees, its birds, its animals, - left intact*” (Ele queria que o Brasil fosse livre; queria que a Amazônia – suas árvores, seus pássaros, seus animais – permanecesse intacta). Também sua luta para defender os interesses do povo são mencionados *“Well, Jorge Amado loved his homeland and wanted to protect it from invaders and colonizers”* (Bem, Jorge Amado amava sua terra natal e queria protegê-la de invasores e colonizadores).

O capítulo vinte e três (23) também está igualmente relacionado a uma personagem brasileira que teve sua carreira projetada na literatura. Com o título *“Sowing good seeds”* (Semeando boas sementes) (p. 256), o texto aborda alguns aspectos da vida familiar e profissional de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, conhecida como Cora Coralina. O texto relata que a autora passou por muita dificuldade e que sua principal preocupação eram os assuntos relacionados à justiça social. Um aspecto que poderia ter sido discutido é a consciência política proposta por Cora Coralina, já que a situação social discutida por ela nos anos 70 continua sendo um assunto atual e polêmico.

O capítulo dezessete (17) apresenta o texto *“The web of life”* (A teia da vida) (p. 186) e aborda o poema *“The circle of life”* (O círculo da vida), que identifica como era a vida dos índios da tribo “Pueblo” no sudoeste do território que hoje conhecemos como Estados Unidos *“... who used to live in the Southwest of what is now the United States”* (... que vivia no sudoeste que agora é os Estados Unidos). O poema fala da preservação da natureza e de todas as coisas que possuem vida, uma vez que todas estão interligadas pelo ciclo de vida existente no planeta Terra.

A unidade vinte e quatro (24) apresenta o poema *“Your children are not your children...”* (Vossos filhos não são vossos filhos...) (p. 264), que trata do comportamento que os pais devem assumir perante os filhos, uma vez que cada um possui vida e desejos próprios.

Fazendo um balanço dos conteúdos dos textos do LD, há pouca referência às literaturas de língua inglesa. Examinando o que foi mencionado nesta seção, a conexão mais óbvia seria com a poesia como gênero literário. Deixamos algumas perguntas que nos ocorreram a partir desta análise: Não seria importante que o LD de língua estrangeira para o EM desse um tratamento mais amplo à produção literária existente na língua ensinada? As relações entre cinema, teatro e literatura não deveriam ser contempladas? Os grandes autores de língua inglesa não deveriam fazer parte do rol das personalidades discutidas nos textos? E a literatura

fora do eixo central EUA-Grã-Bretanha não deveria ser contemplada? Outras perguntas poderiam ser levantadas, mas a mais importante, que se impõe desde já é a seguinte: quais foram os critérios adotados pelo autor do LD na seleção dos conteúdos e dos textos?

### 4.3 CULTURA VISÍVEL

Com base na concepção de cultura visível proposta por Goodenough *apud* Erickson (1990), analisaremos os traços culturais expostos nos textos fundadores das unidades do LD “Inglês série Brasil” (Marques, 2004).

O traço consumista exposto no texto da unidade seis (6), “*Are bananas becoming extinct?*” (As bananas estão em extinção?) (p. 64), corresponde aos padrões norte-americanos de sociedade de consumo. Quando diz “*Buy your bananas now*” (Compre suas bananas agora) o autor não demonstra preocupação com o futuro da espécie, apenas estimula o consumo enquanto há tempo. Na unidade oito (8), “*Who is afraid of Harry Potter?*” (Quem tem medo de Harry Potter?) (p. 88), verificamos a existência de outra característica da sociedade de consumo norte-americana, a *Pottermania*, ou seja, o consumo exacerbado, a mania de adquirir produtos da indústria cultural que contribuem para o sucesso das obras literárias que contam as histórias de Harry Potter: “*from posters to computer games to toothpaste*” (de pôsteres a jogos de computador e pasta de dentes).

Nos capítulos quatro (4) “*Are you a chocoholic?*” (Você é chocólatra?) (p. 44) e cinco (5) “*With the internet the world is yours!*” (Com a internet, o mundo é seu!) (p. 54), é a cultura britânica que é focalizada, sem referência alguma sobre os aspectos culturais brasileiros em relação ao mesmo problema. As frases “*In Britain, the average person eats nine kilos of chocolate*” (Na Inglaterra, as pessoas consomem em média nove quilos de chocolate) (p. 44) e “*... you can listen to music shows on BBC site whenever you want*” (... você pode ouvir *shows* de música no *site* da BBC sempre que quiser) (p. 54) são exemplos visíveis da valorização da cultura estrangeira, mesmo que os 9kg sejam demais, atribuindo à cultura brasileira uma condição de invisibilidade.

Os textos embaixadores das unidades sete (7) “*Human cloning*” (Clonagem humana) (p. 78) e quinze (15) “*Fry now, pay later*” (Frite agora, pague mais tarde) (p.

162), fazem referência a dois estudos científicos voltados à saúde humana, sendo que ambos os textos abordam estudos realizados na Inglaterra e nos Estados Unidos. A frase *"It took 277 tries to create Dolly the sheep"* (Foram necessárias 277 tentativas para criar a ovelha Dolly) (p. 78), está relacionada à clonagem ocorrida na Inglaterra, e na frase *"... a professor of dermatology at the University of Michigan Medical Center"* (... professor de dermatologia do Centro Médico da Universidade de Michigan) (p. 162), atribui-se importância à pesquisa norte-americana, pela referência explícita ao nome da universidade. Novamente instituições e pesquisadores brasileiros não são mencionados.

Os seguintes textos estão relacionados à situação atual dos Estados Unidos. Enquanto o primeiro aborda o posicionamento que o país poderia adotar frente à fome nos países pobres, o segundo explicita uma situação interna de violência naquele país. Do texto *"To build a bridge"* (Construir uma ponte) (p. 222), retiramos uma pequena passagem que expressa muito: *"One of the great contradictions of our time is the fact that, while the world's most prosperous nations are living in the era of interactive television, faxes and satellite communication, there are still 600.000 villages without electricity and over 800.000 million illiterate people in the world."* (Uma das grandes contradições do nosso tempo é o fato de que, enquanto que as nações mais prósperas do mundo vivem numa época de televisão interativa, comunicações por fax e por satélite, ainda há 600.000 aldeias sem eletricidade e mais de 800 milhões de analfabetos no mundo). Não é necessário dizer que entre as nações mencionadas estão os Estados Unidos, uma vez que já foi abordado neste trabalho que o inglês, principalmente o norte-americano, é a língua que domina a área da informática. No texto do capítulo vinte e um (21), *"Behind the silence"* (Por trás do silêncio) (p. 232), os dados apresentados são creditados aos estudos realizados na famosa universidade norte-americana de Harvard *"... an assistant clinical professor of psychiatry at Harvard Medical School,..."* (... professor-assistente clínico de psiquiatria da Faculdade de Medicina de Harvard), sendo que o problema detectado nos estudos ocorre com os padrões estabelecidos pela sociedade de que menino não chora e de que menina deve ser meiga. Na frase *"Boys think they're supposed to be macho. Girls can talk about their pain, but society trains boys to hide theirs"* (Os garotos acham que têm de manter uma atitude machista. As garotas podem falar de sua dor, mas a sociedade treina os garotos a esconder a deles), verificamos que há realmente um problema social relacionado à construção da

identidade do gênero e ao comportamento das crianças e dos adolescentes. O texto dá ênfase aos meninos americanos *“American boys are in crisis”* (Os meninos americanos estão em crise), abordando fatos cruéis ocorridos no país. Por exemplo, *“Six young people killed themselves in this city last week”* (Na semana passada, só nesta cidade, seis rapazes se mataram) e *“In extreme cases, the young man’s pain and anger may lead to the kind of thing that has shocked America and the world: boys with AK-47s killing their schoolmates”* (Em casos extremos, a dor e a raiva dos moços podem levar ao tipo de coisa que chocou os Estados Unidos e o mundo: garotos com fuzis AK-47 matando seus colegas na escola), são frases que podem levar o leitor a refletir sobre a violência resultante das pressões sociais sobre como meninos e meninas devem ser e se comportar. Podemos destacar ainda neste texto, a presença de um outro traço cultural norte-americano muito polêmico, que é o livre porte de armas, certamente um agravante nesta situação de descontrole dos rapazes naquela cultura.

Na unidade dez (10), o texto *“A day to remember”* (Um dia inesquecível) (p. 112), aborda a relação homem e mulher e seus papéis na sociedade. O texto é iniciado com a idéia de que apenas o homem trabalha para manter a sua família *“One day a man came home from work to find total chaos in his house”* (Um dia, um homem, ao voltar do trabalho para casa, encontrou tudo num verdadeiro caos) e segue citando os afazeres domésticos que são representados como pertencentes apenas à mulher: *“Dirty dishes in the sink, dog food spilled on the floor, a broken glass under the table, toys and clothes all over the floor, a total mess”* (Louça suja na pia, comida de cachorro espalhada pelo chão, um copo quebrado debaixo da mesa, brinquedos e roupas pelo chão, uma total bagunça). O que segue no texto é que a mulher apresenta uma reação contrária ao esperado pelo marido quando ele pensa *“Did anything serious happen to her?”* (Será que aconteceu algo sério a ela?), uma vez que ela simplesmente diz de maneira explícita que não realizou as suas tarefas como é evidenciado ao final *“Well, today I didn’t do it!”* (Bem, hoje eu não fiz!). Desta maneira, podemos nos questionar a que classe social o padrão familiar exposto no texto corresponde e se o mesmo também estaria relacionado à situação social brasileira. O texto, que é uma narrativa, não propõe um pensamento crítico a respeito dos papéis homem e mulher no mundo atual, o que é uma falha. Outro questionamento pertinente diz respeito ao padrão de vida estabelecido pelo texto,

segundo o qual o homem trabalha fora e a mulher realiza as tarefas domésticas. Em que sociedades essa relação é evidenciada ainda hoje?

As unidades dois (2) e dezessete (17) chamam a atenção do leitor para duas diferentes tribos indígenas norte-americanas. Tanto no texto “*Wolves*” (Lobos) (p. 18) quanto no “*The web of life*” (A teia da vida) (p. 186), a língua inglesa é utilizada para falar de temas relacionados aos índios, mas em momento algum faz referência a aspectos específicos da identidade, das formas lingüísticas ou da própria cultura deste grupo social, aspectos que se tornaram invisíveis com a aculturação desses grupos sociais e a imposição do inglês e da cultura européia. No texto da página 186, encontramos a seguinte frase: “*The Indians love the sky and the clouds, trees and animals, mountains, rocks, and rivers*” (Os índios amam o céu e as nuvens, árvores e animais, montanhas, rochas e rios), uma caracterização romântica que se aplicaria a toda e qualquer tribo indígena. O estabelecimento de critérios para verificar aspectos culturais que nós brasileiros herdamos dos índios é um tópico que poderia ser explorado, uma vez que o texto da unidade 28 “*A Nation is Born again*” (Uma nação renasce) (p. 290) aborda algumas características da tribo indígena brasileira Waimiri Atroari.

O texto da unidade trinta e seis (36) traz a opinião do arquiteto Oscar Niemeyer com relação ao Brasil quando ele afirma que “*The situation in Brasil worries me*” (A situação do Brasil me preocupa). Niemeyer apresenta preocupações diversas referentes ao Brasil, sendo que uma delas está relacionada com a Amazônia: “*Amazonia is under threat*” (A Amazônia está sendo ameaçada). Acredita também que o povo brasileiro está sofrendo uma doença que precisa ser vencida, o anti-patriotismo: “*It’s important that we restore some patriotism and defend our sovereignty*” (É importante restaurar um pouco de patriotismo e defender nossa soberania). A idéia de que as pessoas estão cada vez mais voltadas para os seus próprios interesses é também tratada no texto: “*I grew up in a Catholic family, but later when I saw how the world was unjust, I grew disappointed with religion*” (Eu fui criado numa família católica, mas depois, quando vi como o mundo é injusto, fiquei decepcionado com a religião).

#### 4.4 MERCADO DE TRABALHO

Nesta categoria de análise, verifico qual é a visão trazida pelo LD dos papéis sociais profissionais dos homens e das mulheres na sociedade atual, favorecendo a reflexão a respeito do mercado de trabalho e do gênero que o LD aborda.

Primeiramente, verifica-se que as profissões abordadas nos textos estão associadas a prestígio e *status* social. Com a tabulação dos dados, evidenciou-se que a profissão de “cientista” é a mais recorrente nos textos. No capítulo um (1, p. 8) temos “...*Australian astronomers...*” (...astrônomos australianos...) e no texto seis (6, p. 64) “...*plant pathologist*” (...patologista botânico), isto é, duas especialidades do ramo científico. Nos textos sete (7, p. 78), catorze (14, p. 152), dezesseis (16, p. 176) e dezenove (19, p. 212), a profissão é descrita como “*Scientists*” (cientista), sem definição de especialidade. Todos os personagens dos textos mencionados até então são homens.

Nos capítulos oito (8, p. 88), nove (9, p. 98), vinte e três (23, p.256) e trinta e cinco (35, p. 322), a profissão apresentada é a de “escritor”. Dos quatro nomes mencionados, dois referem-se a mulheres. A escritora inglesa Joanne Kathleen Rowling (p. 88) é citada talvez pelo mega sucesso de suas histórias; a escritora brasileira Cora Coralina é apresentada não só por sua obra poética, mas também porque “*She also wrote a great number of articles on social justice issues...*” (Ela também escreveu muitos artigos sobre temas de justiça social...) (p. 256). No capítulo nove (9), em “*Amado, clove and cinnamon*” (Amado, cravo e canela) (p.98), temos um texto escrito pela escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, cujo reconhecimento e prestígio são internacionais. Lembrando que o texto original foi publicado em uma edição especial da revista norte-americana *Time* em agosto de 2001, sua inserção coloca o Brasil duplamente em uma posição de destaque, uma vez que se aborda Jorge Amado, um escritor também brasileiro de renome internacional.

O texto da unidade onze (11), “*Making a difference*” (Fazendo a diferença) (p. 122), é iniciado com a localização da história: “*I remember something that happened during my vacation in Ceará, in the northeast of Brazil...*” (Eu me lembro de algo que aconteceu durante as minhas férias no Ceará, no Nordeste do Brasil...) (p.121). A história é narrada por uma pessoa que veio ao Brasil passar um período de férias. O

texto fala de um pescador, aparentemente brasileiro, que é caracterizado por ações de bondade para com a natureza *“He was picking up starfish that had been washed up on the beach and, one at a time, he was throwing them back into the water”* (Ele estava apanhando estrelas-do-mar que tinham ficado na praia e, uma após a outra, ele as jogava de volta na água). Já o narrador parece ser um estrangeiro (de férias) que fala inglês, pois a história está sendo contada nesta língua. Ao contrário das demais profissões antes apresentadas nos textos, a de pescador não está ligada ao trabalho intelectual como o dos escritores, nem a uma extensa formação universitária como a dos cientistas; certamente, não é uma profissão de grande prestígio nas sociedades ocidentais. Por isso, acreditamos que sua menção se dava ao fato de aparecer relacionada à atitude ecologicamente correta de respeito à natureza e, sobretudo, à crença de que cada um deve fazer a sua parte para salvar o mundo, numa visão talvez um tanto romântica da força dos indivíduos para mudar a sociedade.

O texto da unidade treze (13) focaliza a descoberta da Coca-Cola, realizada por engano por um farmacêutico norte-americano: *“Pemberton tasted the new mixture. It was so good that he decided to sell the beverage not as a headache remedy, but as a soft drink”* (Pemberton provou a mistura. Ela era tão boa que ele decidiu vendê-la não como remédio para dor de cabeça, mas como refrigerante). Novamente, portanto, uma profissão relacionada com formação especializada.

A profissão de professor é recorrente em três textos do LD. Nas unidades quinze (15) *“Fry now, pay later”* (Frite agora, pague depois) (p. 162) e vinte e um (21) *“Behind the silence”* (Por trás do silêncio) (p. 232), ambos os professores são também médicos e trabalham em universidades norte-americanas *“...Dr. Chistopher Zachary, a professor of dermatology at the University of Michigan Medical Center”* (...Dr. Christopher Zachary, professor de dermatologia do Centro Médico da Universidade de Michigan) (p. 162) e *“According to Willian Pollack, an assistant clinical professor of psychiatry at Harvard Medical School...”* (de acordo com Willian Pollack, professor-assistente clínico de psiquiatria da Faculdade de Medicina de Harvard) (p. 232). Ambos apresentam estudos científicos, o primeiro relacionado à saúde, e o segundo, ao comportamento humano. Por outro lado, o texto fundamentador da unidade trinta e dois (32) *“Teaching the Dance of Life”* (Ensinado a dança da vida) (p. 308), apresenta uma professora de dança brasileira chamada Dora Andrade, que trabalha em prol de uma comunidade carente *“A teacher of*

*dance – and literacy, and life skills – to impoverished kids in Fortaleza, Brazil. Her school, a lifesaver for many kids, has become the model for five others*” (Professora de dança – e também de alfabetização, e outras habilidades vitais – de crianças carentes da Fortaleza, Brasil. Sua escola, que tem salvado a vida de muitas crianças, é também modelo para cinco outras).

A unidade vinte (20) “*To build a bridge*” (Construir uma ponte) (p. 222), envolve a situação política dos países e a responsabilidade dos políticos. O texto chama a atenção para a posição dos países ricos, dentre eles os Estados Unidos, frente aos pobres. Afirma que há solução para os problemas mundiais, mas que tal solução está nas mãos dos políticos.

O capítulo trinta e um (31) é norteado pelo texto “*Cigarettes Can Seriously Damage Your Countryside*” (Os cigarros podem afetar seriamente a saúde da zona rural) (p. 304), retirado da revista norte-americana *Time*. Apresenta um incêndio ocorrido na Califórnia, onde os bombeiros tiveram um papel de destaque: “*As firefighters struggled to control the conflagration, more than 650 people were evacuated their homes*” (Enquanto os bombeiros lutavam para controlar o incêndio, mais de 650 pessoas eram evacuadas de suas casas). Neste texto, a profissão em destaque é a dos bombeiros, que são representados como heróis.

Na unidade trinta e seis (36) encontramos um texto retirado da revista norte-americana *Newsweek* como fundamentador da unidade. Com o título “*Speculating in Concrete*” (Especulando em concreto) (p. 326), o texto põe em destaque a profissão de arquiteto, trazendo informações profissionais e pessoais sobre o arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, um dos responsáveis pela construção da capital federal e por obras de vulto em muitos lugares do mundo. Esta referência, portanto, enaltece a criatividade de Niemeyer e, por associação com as referências a escritores brasileiros (Jorge Amado, Lygia Fagundes Telles e Cora Coralina) e à professora de dança Dora Andrade, ajuda a construir do Brasil uma imagem ligada principalmente às artes. Se lembrarmos ainda da referência a Gilberto Gil, vai se desenhando uma distribuição interessante de profissões em relação aos países e a homens e mulheres.

Segue abaixo a listagem das profissões encontradas nos textos do LD.



Capítulo	Profissão	Gênero	País
1	Astrônomo	Masculino	Austrália
6	Patologista	Masculino	Brasil
7	Cientistas	Sem definição	Sem definição
8	Escritora	Feminino	Inglaterra
9	Escritor e escritora	Masculino e feminino	Brasil
11	Pescador	Masculino	Brasil
13	Doutor	Masculino	Estados Unidos
14	Cientistas	Sem definição	Sem definição
15	Professor / Doutor	Masculino	Estados Unidos
16	Cientistas	Sem definição	Sem definição
19	Cientistas	Sem definição	Sem definição
20	Políticos	Sem definição	Estados Unidos
21	Professor / Doutor	Masculino	Estados Unidos
23	Escritora	Feminino	Brasil
26	Cantor / Compositor	Masculino	Brasil
31	Bombeiro	Masculino	Estados Unidos
32	Professora de dança	Feminino	Brasil
36	Arquiteto	Masculino	Brasil

Observando a tabulação que fizemos das profissões mencionadas nos textos do LD, constatamos que existe uma predominância da figura masculina (10 menções contra 3) e que as profissões representadas pelos homens estão, na sua grande maioria, associadas ao trabalho intelectual e a posições de prestígio social: cientistas, médicos, políticos. Estas menções, em boa parte, são claramente associadas a instituições norte-americanas, contribuindo para que o leitor construa deste país uma imagem positiva que associa trabalho profissional e poder social. Observamos também que as referências às profissões relacionadas ao Brasil são, quase todas (6 contra 2), de pessoas ligadas às artes e reconhecidas por sua criatividade. Não se pode negar o caráter positivo dessas referências, mas é preciso reconhecer que esta representação é enviesada. Como é, na realidade, o conjunto das profissões citadas, em sua grande maioria ligadas ao trabalho intelectual, como se somente este merecesse destaque no LD. É, portanto, discutível que esta seleção de profissões atenda às orientações dos PCNs retomadas a seguir:

13. “Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade do aluno ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho” (p. 149).

14. “É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola mas, sim, a escola às necessidades da comunidade” (p. 149).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi investigar os aspectos culturais explicitamente presentes nos textos do livro didático “Inglês série Brasil” e suas relações com os PCNs de LEs. A fim de verificar o estabelecimento desta relação partimos da pergunta: Existem convergências ou divergências na relação entre o LD de LE examinado e os pressupostos dos PCNs para o ensino médio?

A partir da definição do tópico analisado, o desenvolvimento desta pesquisa norteou-se por algumas questões básicas, que estão expostas nas categorias de análise no capítulo 3 deste trabalho.

Através de uma metodologia interpretativista, listamos alguns pressupostos dos PCNs e os relacionamos como o conteúdo dos textos fundadores das unidades do LD analisado nesta dissertação.

### **Geopolítica do inglês**

As perguntas de pesquisa que serão respondidas nesta seção são: Os conteúdos culturais dos textos contemplam apenas os padrões culturais norte-americanos? e O LD apresenta o conteúdo cultural diversificado, englobando temas relacionados aos vários países em que se fala inglês?

A partir da análise dos dados, chegamos às seguintes conclusões.

A) Constatamos que a língua inglesa é utilizada no LD em questão para falar sobre renomados brasileiros (Jorge Amado, Cora Coralina, Oscar Niemeyer e Gilberto Gil) que exerceram e exercem uma forte influência cultural no Brasil. O texto sobre Jorge Amado apresenta a posição do escritor de crítica a qualquer forma de colonialismo. O texto sobre Gilberto Gil fala do tributo que ele prestou a Bob Marley, pois sua versão da música “*No woman no cry*” foi um protesto contra a ditadura brasileira. Portanto, alguns textos do LD não reafirmam o discurso do dominador, uma vez que personalidades brasileiras de reconhecimento internacional são contempladas em diferentes textos do LD. Considerando a exposição da cultura brasileira no exterior, o LD apresenta no texto da unidade vinte e oito (28) uma reportagem sobre uma tribo indígena brasileira que recebeu destaque na revista norte-americana *Time*. O texto apresenta a ação do órgão do governo brasileiro (FUNAI) para garantir a continuidade das práticas dos nativos. Este texto mostra que

o Brasil recebeu uma projeção positiva internacional, pois foi publicado em uma revista de prestígio. O texto da unidade trinta e seis (36) também projeta uma imagem internacional positiva do Brasil, uma vez que o arquiteto construtor da capital brasileira recebeu destaque em uma entrevista publicada na revista *Newsweek*, também muito bem conceituada internacionalmente. Com isso, verificamos que o inglês é utilizado para falar positivamente do Brasil, o que vai ao encontro da valorização dos aspectos culturais nacionais, tópico também defendido pelos PCNs.

Com isso, podemos dizer que os conteúdos dos textos do LD analisado não contemplam apenas os aspectos culturais norte-americanos, uma vez que celebridades brasileiras são mencionadas. Verificamos também que dois textos dos LD foram primeiramente publicados nas revistas estrangeiras *Time* e *Newsweek*, o que certamente proporciona aos leitores de tais revistas uma visão positiva em relação ao Brasil, tanto no campo da política quanto das artes.

B) Constatamos que o inglês está vinculado ao texto da unidade vinte (20) para questionar a posição hegemônica política e econômica dos Estados Unidos frente aos problemas sociais enfrentados por Ruanda. Uma vez que o texto aborda este tópico, o LD parece auxiliar o aluno a articular contra-discursos aos dominantes norte-americanos. Um dos objetivos visados pelos PCNs é a formação de leitores críticos na sociedade em que atuam, sendo que tal preocupação é assegurada neste texto. Observamos também que a língua inglesa relaciona-se com preocupações mundiais, como por exemplo, a destruição das florestas tropicais (unidade 19), dentre elas a Amazônia. Embora o texto já apresente uma posição não muito favorável à recuperação e aos cuidados para com as florestas, o leitor é questionado sobre a sua responsabilidade para com a natureza, o que vai ao encontro dos PCNs de LEs, que visam a formação de um cidadão crítico na sociedade em que atua. Aqui nós lembramos a constatação de Coracini (1993), que afirma que a escola não está preparada para promover a leitura questionadora e crítica, uma vez que favorece a leitura dos textos didáticos de uma forma pragmática, “em que o leitor procura a intencionalidade do autor mediante a toda e qualquer informação” (p. 19). Desta maneira, podemos dizer que chegamos à mesma conclusão por ter examinado os aspectos culturais do conteúdo dos textos, uma vez que os mesmos, em geral, não estimulam no aluno-leitor uma leitura crítica e reflexiva, apenas expõem fatos.

Com base nos dados coletados, concluímos que o LD apresenta um conteúdo diversificado e que até mesmo a língua inglesa é utilizada para questionar o posicionamento dos EUA frente a problemas enfrentados por outros países, neste caso Ruanda. A língua inglesa é também utilizada para tratar de um tema relacionado ao Brasil que é a fauna e a flora da Amazônia. Concluímos então, que o inglês possui nestes textos a dupla função, de informar utilizando como ferramenta a língua inglesa.

### **Conteúdo interdisciplinar**

As perguntas que norteiam as respostas desta seção são: O LD aborda conteúdos disciplinares relacionados às várias áreas de conhecimento trabalhadas no ensino médio? e O LD promove reflexão interdisciplinar através do conteúdo dos textos?

Verificando os dados levantados na análise, chegamos às seguintes conclusões:

A) No que diz respeito à abordagem dos conteúdos relacionados às diferentes áreas de conhecimento trabalhadas no ensino médio, os assuntos predominantes nos textos do LD estão relacionados à área das ciências física, biológica e ambiental, como podemos verificar nas unidades um (1), sete (7) e vinte e nove (29). Como em todos os textos aqui analisados os estudos foram realizados em países de língua inglesa (Austrália, Estados Unidos e Inglaterra), o LD parece passar para o aluno-leitor a idéia de credibilidade desses estudos realizados nestes países.

Essas reflexões são embasadas em Brenton (2005), que afirma que de língua nacional, o inglês passou a ser a língua imperial, sendo que a mesma tende a tornar-se universal, uma vez que é a língua do progresso, da ciência, da inovação, isto é, é a língua da ciência. Desta maneira, o conteúdo dos textos contribuem para que o aluno-leitor deste LD pense assim como diz Brenton, relacionando o progresso científico e tecnológico com nomes como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra.

B) A literatura é uma disciplina do ensino médio que é também apresentada em alguns textos do LD, sendo que em dois textos (unidades 9 e 23) o texto valoriza personalidades brasileiras. Desta maneira, o texto vinculado ao LD promove uma reflexão interdisciplinar através da leitura dos textos, uma vez que o aluno estuda em língua inglesa o que provavelmente estudará nas aulas de literatura. Neste sentido, a cultura brasileira é valorizada. As disciplinas de história e geografia são apresentadas em poucos textos vinculados ao LD, como por exemplo, nas unidades

treze (13) e vinte (20). Enquanto que a unidade treze apresenta um produto norte-americano (Coca-Cola) que representa um símbolo do país em todo o mundo, o texto da unidade vinte questiona este mesmo país frente a sua situação para com Ruanda. Enquanto o primeiro texto aborda um conteúdo voltado a um produto de fama internacional, o segundo leva o leitor a questionar-se sobre o comportamento do governo norte-americano. Portanto, o segundo texto também promove uma reflexão interdisciplinar crítica, pois a hegemonia política e econômica dos países é um assunto pertinente nas aulas de geografia no ensino médio.

Concluimos que os textos do LD analisado abordam conteúdos disciplinares relacionados aos conhecimentos trabalhados no ensino médio, tais como clonagem (unidade 7), vida e obras do escritor brasileiro Jorge Amado (unidade 9) e distribuição de renda em diferentes países (unidade 20).

### **Cultura visível**

A questão a ser respondida aqui é: Quais são os aspectos da cultura visível (conteúdo dos textos) evidenciados nos textos do LD?

Partindo dos textos analisados, chegamos às seguintes conclusões:

A) Os textos do LD trazem diferentes aspectos da cultura visível norte-americana, dentre eles a atitude consumista evidenciada na unidade seis (6) sobre o consumo de bananas e na unidade oito (8) sobre o *merchandising* espalhado pelo mundo relacionado à figura do personagem Harry Potter. Portanto, esta atitude consumista, um traço da cultura norte-americana, é abordada em diferentes textos do LD, sendo que no texto da unidade quatro (4) está relacionada a algo que não corresponde a um bom hábito alimentar, o consumo excessivo de chocolate pelos britânicos.

B) A unidade vinte e um (21) relaciona em seu texto o porte de armas, que é também um traço da cultura visível norte-americana, onde o porte de armas é livre. Verificamos também que o inglês é utilizado para fazer referência aos aspectos culturais de outros países ou de outras culturas, tais como o consumo de chocolate na Inglaterra, internet, cultura dos índios Cherokees, nos EUA, os livros de Harry Potter nos EUA e na Inglaterra, Madagascar e Ruanda. Portanto, concluimos que os conteúdos culturais dos textos não contemplam apenas os padrões norte-americanos (embora sejam recorrentes em diferentes textos). Desta maneira, o LD está de acordo com um pressuposto estabelecido pelos PCNs: “ao conhecer outra(s) cultura(s), (...) os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria

cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, (...) enriquecendo a sua formação” (p.152).

C) Diferentes textos do LD fazem referência a estudos realizados em universidades dos Estados Unidos (Michigan e Harvard). Com isso, os textos do LD atribuem grande importância aos estudos realizados naquele país, sendo que os cientistas e os doutores brasileiros não recebem tratamento semelhante. Além disso, cabe lembrar que o cientista brasileiro referido num dos textos, um patologista, aparece reconhecendo a falta de solução para o problema da doença nos bananais, uma representação realista, mas pouco positiva. Portanto, o LD passa uma imagem que vincula sucesso e credibilidade aos estudos realizados no exterior, não mencionando os que são realizados no Brasil. Desta maneira, a representação central é a de que, o país detentor do conhecimento científico é os Estados Unidos.

Aqui nós lembramos Erickson (1990), que diz que a língua pode ser entendida como “sistemas aprendidos e compartilhados de padrões para perceber, para crer, para agir e para avaliar as ações dos outros” (p. 115). Com base nesta afirmação, podemos dizer que o LD examinado contribui para um certo modo de perceber e ver a língua inglesa em nossa sociedade e a cultura de língua inglesa como estando associada principalmente aos Estados Unidos e a aspectos que lhe atribuem valores muito positivos, tais como o conhecimento especializado dos doutores, pesquisadores, professores e a descoberta da Coca-cola, que é um símbolo norte-americano consumido em muitos países.

### **Mercado de trabalho**

Esta seção responde as seguintes perguntas de pesquisa: Que profissões são evidenciadas nos textos?; Que representações de mundo as profissões dos textos veiculam?; e Os textos evidenciam uma relação entre profissões e gênero?

Observando a recorrência das profissões apresentadas nos textos, concluímos que:

A) O LD analisado nesta dissertação apresenta uma visão distorcida dos papéis sociais dos homens e mulheres, uma vez que a figura masculina está presente em dez (10) textos e a feminina em apenas três (3). Com isso, os textos presentes no LD em questão não favorecem a construção de identidades, como é previsto pelos PCNs de LEs, uma vez que o LD projeta determinadas funções sociais para as pessoas em função do seu gênero. Enquanto a maioria das figuras masculinas estão associadas a profissões consideradas de maior importância e

prestígio social (doutor, cientista, arquiteto), sendo que para todas elas é um requisito ter cursado a faculdade; as mulheres são representadas por profissões não tão prestigiadas (escritora e professora), que não dependem da conclusão de um curso superior, ou como donas de casa (a chamada profissão “do lar”).

B) Como a figura masculina está vinculada à maioria dos textos do LD, verifica-se que o homem é a figura que detém o poder social no mercado de trabalho, pois é representante da classe alta na escala social. Com isso, o LD não está contribuindo para uma reflexão a respeito dos gêneros e dos papéis sociais de homens e mulheres. O LD apresenta para o leitor a visão de uma sociedade machista, onde o homem continua sendo o responsável pelas grandes descobertas e ações sociais.

C) A figura feminina é representada nos textos do LD como professora de dança ou escritora. A unidade vinte e três (23), por exemplo, aborda a vida da poetisa brasileira Cora Coralina, fazendo referência à consciência social e política proposta por ela, embora não discuta tal posicionamento. O texto poderia discutir a posição feminina no mercado de trabalho, uma vez que o assunto é polêmico. O texto fundamentador da unidade trinta e dois (32) apresenta a mulher como uma professora de dança que trabalha em prol das crianças carentes. Com isso, ela não representa uma pessoa voltada a ganhar dinheiro com o que faz, mas sim, em ajudar os que necessitam.

Com base nos dados acima, conclui-se que o LD não vai ao encontro dos pressupostos estabelecidos pelos PCNs de LEs, que defendem a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente do gênero. Além disso, não favorece o estabelecimento de valor adequado para todas as profissões, contribuindo para visões preconceituosas a respeito do que recebe prestígio (e é destacada positivamente nos textos) e estigma (praticamente invisível nos textos, com exceção da figura do pescador).

Ao final deste estudo, cabe ainda mencionar suas principais limitações. A primeira delas diz respeito ao fato de termos tratado exclusivamente de um LD. Uma visão comparativa entre dois ou mais livros didáticos proporcionaria uma visão mais ampla e acurada das práticas relacionadas à escolha de tópicos e de textos nestas obras. Haveria uma certa tendência de apresentar certos conteúdos e não outros? O que a justificaria?



Outra limitação diz respeito ao fato de que a análise não levou em consideração os gêneros textuais contemplados pelo LD. Uma abordagem dos gêneros textuais e sua relação com os conteúdos dos textos poderia ser reveladora de tendências no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, poderia contribuir para se verificar até que ponto a leitura em LE estaria formando leitores de todos os tipos de textos.

Mais um ponto que merece menção aqui diz respeito ao fato de que não se procedeu a um exame sistemático das fontes utilizadas para a coleta dos textos nem se examinaram detidamente os tipos de adaptações que foram neles produzidas pelo autor do LD. Essa análise resultaria numa melhor compreensão do próprio papel de *autor* de livros didáticos.

Por fim, seria relevante comparar conteúdos, gêneros textuais e procedimentos de adaptação de textos em livros didáticos produzidos por *autores* brasileiros e não-brasileiros. Caso houvesse diferenças sistemáticas, caberia investigá-las em busca de explicações relacionadas com diferentes concepções de ensino, diferentes práticas culturais, etc? E caso não houvesse diferenças, seria possível falar de uma certa *cultura* (entendida como um conjunto de práticas consagradas, aceitas sem reflexão) na produção do livro didático de língua estrangeira?

Esperando ter avançado na compreensão do papel do livro didático na formação de leitores nas aulas de língua estrangeira e na relação entre LD e PCNs, esperando também ter mostrado quanto ainda há por fazer nesta área. Concluímos nosso estudo defendendo a idéia de que a comunidade acadêmica da área de línguas estrangeiras venha a colaborar com o Ministério de educação para promover avaliação sistemática dos livros didáticos, a exemplo do que ocorre em outras áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Thales de (1981). **Os brasileiros: estudos de “caráter nacional”**. Salvador: Ufba.
- ATYKINSON, D. **Tesol and culture**. In.: *Tesol Quarterly*, Vol. 33, No 4, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (1981). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto.
- BRADLEY, J. (1993). **Methodological issues and practices in qualitative research**. *Library quarterly*, 63: 431-449.
- BRETON, Jean-Marie (2005). **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês**. In.: Lacoste, Yves e Kanavillil, Rajagopalan, *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial
- CLARK, H.H. (1996). **Using Language**: Introduction. In.: H. H. Clark (Ed.), *Using Language* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- CORACINI, Maria José (1999). **O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula**. In.: *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes Editores.
- COSTA, Marisa (2000). **Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares**. In.\_\_\_\_ (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- D'ELY, Carolina Ferraz; MOTA, Mailce (2004). **A teoria, o livro didático e o professor**: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. In.: *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No 2, 2004 (65-98).
- DE DEO, Aldisnéia Santos, DUARTE, Luisa (2004). **Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira**. In.: *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No 2, 2004 (1-11).
- DEMO, Pedro (1996). **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus.
- DURANTI, Alessandro (1997). **Linguistic anthropology**. Cambridge University Press: Cambridge.
- ELLIS, Rod (1997). **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

- ERICKSON, F. (1990). **Culture, politics and educational practice.** *Educational Foundations*, 4 (2).
- ERICKSON, F. (1997). **Culture in society and in educational practice.** In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 3<sup>rd</sup> ed., Boston: Allyn and Bacon.
- GADRIOT-RENARD, Hélène (2005). **O inglês: língua franca das instituições internacionais.** In: Lacoste, Yves e Kanavillil, Rajagopalan, *A geopolítica do inglês.* São Paulo: Parábola Editorial.
- FIRTH, A., & WAGNER, J. (1997). **On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research.** *Modern Language Journal*, 81 (3).
- FLEURI, Reinaldo M. (1961). **Intercultura: estudos emergentes.** São Paulo: Melhoramentos.
- FLEURI, Reinaldo M. (2003). **Intercultura e Educação.** In.: *Revista Brasileira de Educação*, No 23, 2003.
- FREIRE, Paulo (2003). **Educação e mudança.** Paz e Terra: Rio de Janeiro
- FREITAG, Bárbara (1987). **O Livro Didático em Questão.** São Paulo: Cortez.
- GRIGOLETTO, Marisa. **Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação?** In.: CORACINI, M. J. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.* São Paulo: Pontes, 1999.
- GUMPERZ, J.J. (1982). **Discourse Strategies.** New York: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J.J. (1998). **Convenções de Contextualização.** In B.T. Ribeiro & P. M. Garcez (Eds.), *Sociolingüística Interacional.* São Paulo: Loyola.
- HADLEY, A O (1993). **Teaching Language in Context.** Boston: Heinle & Heinle.
- HALL, Joan Kelly (2002). **Methods for Teaching Foreign Languages: Creating Community of Learners in the Classroom.** Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- HALL, Stuart. **The work of representation.** In.: *Representation: cultural representations and signifying practices.* London: Sage Publications (1997).

- HOLLIDAY, Adrian. **Small Cultures**. In.: *Applied Linguistics*, Vol 20, No 2, 1999, p. 235-264.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. RJ: Editora Objetiva, 2001.
- KRAMSCH, Claire e M. Mueller. (1991). **Celebrating, Understanding, Creating Poetry in the Foreign Language Class**. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- KRAMSCH, Claire (1993). **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (1998). **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press.
- LACOSTE, Yves; KANAVILLIL, Rajagopalan (2005). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial.
- MESTHRIE, Rajend (2001). **Concise Encyclopedia of Sociolinguistics**. New York: Elsevier.
- MOITA LOPES, L. “**Yes, Nós temos Bananas**” ou “**Paraíba Não é Chicago, Não**”: **Um Estudo sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil**. In.: L.P. de Moita Lopes (Org.), *Oficina de Língua Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras (1996).
- MOITA LOPES, L. (2000). **Oficina de lingüística geral: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. (2003). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras.
- MOTTA-ROTH, Désirée (2006). **Linguagem, cultura e sociedade**. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria.
- MARQUES, Amadeu (2004). **Inglês série Brasil**. Ática: São Paulo
- MASON, J. (1998). **Qualitative researching**. London: Sage Publications.
- MOLINA, O . **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1988.
- MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In.: *Revista Brasileira de Educação*, No 23, 2003.

- MORITA, Marisa K.(1998). (Re) **Pensando sobre o material didático de PLE**. In.: Silveira, Regina Célia Pagliuchi (org.) Português Língua Estrangeira: Perpectivas. São Paulo: Cortez.
- PAGLIARINI, Maria Inês, PETERSON, Ana Antônia (2001). **O professor de inglês entre a alienação e a emancipação**. In.: *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No 1, 2001 (11-36).
- BRASIL (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e da Cultura. Brasília.
- PENNYCOOK, A. **A Lingüística Aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In.: Signorini, I.E.; Cavalcanti, M.C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an Interational Language**. New York: Longman, 1995.
- PEREIRA, Claudia Flores (2004). **As representações socioculturais e sociolingüísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (2002). **Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão**. In.: *Journal of Language and Politics*, vol. 1, n. 1, 2002, pp. 115-147
- SARMENTO, Simone (2001). **O ensino de cultura na aula de língua estrangeira**: o discurso e a prática do professor. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, 2001.
- SHINGAL, M. (1998). **Culture in the foreing language classroom**. In: Thai Tesol Bulletin, v. 11, n. 1.
- SOARES, Magda (2003). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto.
- SOUZA, Deusa M. de. **Autoridade, autoria e LD**. In.: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do LD*. São Paulo: Pontes, 1999.
- SOUZA SANTOS, Boaventura (2001). **Dilemas do nosso tempo**: globalização, multiculturalismo, conhecimento. *Educação & Realidade*, v. 26, no. 1.
- TICKS, Luciane Kirchhof (2005). **O livro didático sob a ótica do gênero**. In.: *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No 1, 2005 (15-49).

VEIGA-NETO, Alfredo (2003). **Cultura, culturas e educação**. In.: *Revista Brasileira de Educação*, No 23, 2003.

VYGOTSKY, L. (1988). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1991). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WILDEMUTH, B.M. (1993). **Post-positivist research: two examples of methodological pluralism**. *Library quarterly*, 63: 450-468.