

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA

O inglês é a língua estrangeira mais ensinada no Brasil como disciplina que integra o currículo escolar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio de escolas públicas e particulares. A LDB (1996) prevê o ensino de uma língua estrangeira em caráter de obrigatoriedade na seção IV que dispõe sobre o Ensino Médio, no artigo 36, inciso III: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar” (grifo da pesquisadora). Os PCNs (2000, p. 25 parte II), elaborados alguns anos depois da LDB, tentam justificar o porque da dominância da língua inglesa no ensino fundamental e médio – eles reconhecem que “... a língua estrangeira predominante no currículo...” é o inglês e que a falta de opções de outras línguas “... reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas e a conseqüente formação de professores de outros idiomas<sup>1</sup>”. Contudo, apesar de afirmarem que a língua inglesa não deveria ser a única língua estrangeira ofertada ao aluno, os PCNs (ibid, p. 27) reconhecem:

“Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. 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”.

Observa-se nestas afirmações o reconhecimento do próprio Estado da importância da língua inglesa no mercado de trabalho como justificativa para sua hegemonia no

---

<sup>1</sup> Contudo, os PCNs (2000, p. 27 parte II) também perceberam “... nos últimos anos, um crescente interesse pelo ensino do castelhano”. Os PCNs foram publicados no ano 2000, época em que se apostava muito no Mercosul como um novo e grande campo de crescimento econômico para o Brasil, porém, assistiu-se, com o passar dos anos, a um tímido desenvolvimento do Mercosul. Este fato acabou por acarretar uma certa estagnação em relação ao aumento no número de alunos que escolhiam o ensino do Castelhano como mais uma opção de melhor colocação profissional.

ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares no ensino fundamental e médio.

A língua inglesa também é largamente estudada em institutos de línguas que proliferam em todo o nosso país. Em vista dessa realidade, é grande a quantidade de livros didáticos elaborados e publicados para dar conta da demanda dessas escolas (em especial das particulares) e dos institutos de línguas. Ao se examinar detalhadamente esse material didático, observa-se que muitos dos livros adotados são produzidos por brasileiros, e que uma outra grande quantidade é produzida e editada por falantes nativos da língua inglesa – principalmente britânicos e americanos.

O que é problemático nesse fato é que quando se analisam alguns livros didáticos de inglês adotados ou por escolas ou por cursos livres e quando se lêem suas introduções ou prefácios, pode-se perceber, tanto explícita quanto implicitamente, uma verdadeira exaltação dos valores culturais da língua inglesa, ao colocá-la como a chave para o sucesso no mundo atual globalizado e ao excluir do "sistema" o indivíduo que não a domina. Observe-se como exemplo, uma parte da introdução de um livro didático de inglês usado no Ensino Fundamental 2 de algumas escolas públicas de Fortaleza (Silva e Bertolin, 1999, p. 3):

"O Inglês é um idioma de fundamental importância no mundo globalizado de hoje. Cada vez mais pessoas estudam e falam inglês em todo o mundo [...] Por isso é de suma importância conhecer a Língua Inglesa para não se sentir isolado no mundo globalizado de hoje".

De acordo com as afirmações acima, pode-se perceber como a maioria das pessoas concorda com o que acabou de ser dito na citação por considerá-la como parte de uma realidade "natural", da qual questionamentos ou contestações não são necessários.

Esta realidade ficou bem patente quando a pesquisadora desenvolveu um estudo piloto (Fontenele, 2003), realizado no Curso de Especialização em Língua Inglesa na Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo como base a análise de dois

livros didáticos de inglês. Ao realizar o estudo foram contempladas afirmações e idéias veiculadas nas apresentações e nas unidades que constituem esses livros à luz da análise lingüística socialmente orientada (ACD, na perspectiva de Norman Fairclough: 1989, 1993, 1997, 2001ab, 2002, 2003; ver mais detalhes desta corrente de análise na seção 2.4 desta dissertação) onde, desta forma, foram desvelados problemas ideológicos em relação, por exemplo, à hegemonia mundial da língua inglesa, sexismo e elitismo.

Esse quadro motivou a pesquisadora a aprofundar suas pesquisas na análise socialmente orientada dos discursos que integram os livros didáticos adotados em escolas de ensino médio e de institutos de língua inglesa. Neste sentido, este trabalho revela uma preocupação com as marcas ideológicas possivelmente presentes tanto nas apresentações de livros quanto nos textos e nos exercícios de compreensão textual que compõem os livros didáticos. A fim de perceber estas marcas ideológicas mais claramente, algumas perguntas podem ser de ajuda. No caso dos livros desenvolvidos por brasileiros, é pertinente indagar:

- Como são abordados os aspectos culturais dos países das línguas-alvo?
- É possível perceber em seus discursos alguma forma de exaltação da cultura estrangeira em detrimento da nossa ou vice-versa?

Quanto aos livros didáticos elaborados por falantes nativos do inglês, interessa saber:

- Como lidam com as especificidades culturais dos seus países de origem (aqui com destaque para a Inglaterra e os Estados Unidos), considerando que esses materiais são destinados a estudantes internacionais?
- É possível perceber nos discursos desses autores, formas implícitas ou explícitas de dominação e hegemonia?

Relacionada às questões acima, é importante examinar uma outra questão mais geral a respeito de como categorias sociais e culturais, como raça, sexo, classe social, entre outras, são retratadas/representadas nos textos que compõem os livros didáticos em análise:

➤ Até que ponto elas são representadas a partir de visões culturais dominantes<sup>2</sup>?

É exatamente com base nessas questões levantadas em relação aos livros didáticos que se pretende desenvolver a pesquisa.

## 1.2. JUSTIFICATIVA

Um dos fatores que incentivou esta pesquisadora a desenvolver este trabalho para investigar a relação entre hegemonia e ideologia nos livros didáticos de LE foi sua experiência como professora de língua inglesa há quase 10 anos tanto em institutos de línguas quanto nas escolas de Ensino Básico e Médio. Nesse contexto, ela teve a oportunidade de observar a variedade de livros didáticos usados como também a grande importância que comumente é dispensada a eles – tanto por parte dos diretores e coordenadores, quanto pelos próprios professores.

Junte-se a isso também o fato da língua inglesa ser mundialmente reconhecida como de fundamental importância em todos os contextos e campos do conhecimento – desde o econômico e o político até o educacional. Para se ter uma idéia, estima-se hoje que "... o inglês é falado como língua mãe por cerca de 400 milhões de pessoas, tendo já se tornado a *lingua franca*, o Latim dos tempos modernos, usado em todos os continentes por cerca de 800 milhões de pessoas" (Schütz, 2003, texto *on line*). E ainda destacando a quantidade de pessoas que, bem ou mal, falam o inglês hoje, esse mesmo autor afirma: "Estimativas mais radicais,

---

<sup>2</sup> A pesquisadora usa o termo "visões culturais dominantes" para referir-se a determinadas maneiras de pensar e se portar correspondentes à esfera da elite social, dentro da qual, qualquer comportamento ou pensamento diferente é tratado com estranhamento.

incluindo falantes com níveis de menor percepção e fluência, sugerem a existência atualmente de um total superior a 1 bilhão. [...] Há estimativas de que 75% de toda comunicação internacional escrita, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da *internet* são em inglês" (ibid). Isso mostra a expansão da língua inglesa como língua internacional e da comunicação entre os povos no mundo globalizado.

Um reflexo da importância dessa língua na vida das pessoas pode ser percebido pela quantidade de cursos livres que afloram nas grandes cidades brasileiras, onde muitos de seus habitantes, mesmo desde bem pequenos, freqüentam cursos de inglês, muitos deles até à idade adulta. Acrescente-se a isso, conforme já mencionado, as escolas públicas e privadas, onde o inglês é ensinado como disciplina obrigatória do currículo e está presente no vestibular.

Com relação aos textos encontrados nas seções de interpretação textual dos livros didáticos, vale a pena observar o que nos fala Mangueneau (1997, p. 38) sobre enunciados tanto orais como escritos, quando afirma que "... um enunciado livre de qualquer coerção é utópico". É através da Análise do Discurso que se "... pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...]. O desafio crucial é o de construir interpretações sem jamais neutralizá-las..." (Pêcheux, 1984, p. 7 apud Mangueneau, 1997, p. 11). Estas idéias aqui mencionadas estão em concordância com a Análise Crítica do Discurso – corrente com a qual se pretende trabalhar nesta pesquisa.

É fundamental atentar para essas significações que perpassam muitos livros didáticos usando a Análise Crítica do Discurso (ACD), porque isso ajudará a ver mais claramente que os discursos são tanto constitutivos da sociedade quanto formados por ela, no sentido de que ajudam a sustentar e a reproduzir o *status quo* e no sentido também de que podem contribuir para a sua transformação (Fairclough e Wodak, 1997). É com base na constatação da influência social do discurso que se podem levantar muitas questões relacionadas ao poder. Fala-se em poder porque onde ele está

presente existe interesse na manutenção de um determinado *status quo*, e quem está por detrás disso é determinado grupo que tenta manter sua hegemonia sobre um ou vários outros grupos, fazendo para isso, uso do poder – tanto explícita quanto implicitamente; assim, quando as práticas discursivas são um dos meios utilizados por esses grupos hegemônicos,

"... elas ajudam a produzir e reproduzir relações desiguais de poder entre (por exemplo) classes sociais, homens e mulheres, e maiorias e minorias étnicas/culturais através das maneiras como essas práticas representam coisas e posicionam pessoas" (Fairclough e Wodak, 1997, p. 258).<sup>2</sup>

É no discurso, então, que se encontra a força dessa hegemonia que, na maioria das vezes, acaba conseguindo mascarar sua dominação, a ponto de ser encarada pela maioria das pessoas como "natural" ou "neutra". Dessa forma é que se consegue, tanto nas instituições de ensino como no universo político ou no religioso, entre outros, a passiva adequação e aceitação das pessoas integrantes dessas organizações a seus respectivos preceitos e normas. Precisamente nesse universo de dominadores e dominados é que a ACD "... se interpõe ao lado dos grupos dominados e oprimidos e contra os grupos dominantes" (Fairclough e Wodak, 1997, p. 259)<sup>3</sup>.

A ACD vê a linguagem como um elemento integrante do processo social, sendo seus aspectos semióticos vistos como parte irreduzível dos processos sociais materiais. A semiótica envolve toda uma gama de significados: imagens visuais, linguagem corporal assim como a própria língua escrita e falada. A vida social pode ser vista como diversos tipos de redes de práticas sociais interconectadas – como a política, a economia e a cultura – onde cada prática tem um elemento semiótico (Fairclough, 2003).

Dentro desse contexto, dois conceitos interligados fazem-se centrais:

---

<sup>2</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): "...They can help produce and reproduce unequal power relations between (for instance) social classes, women and men, and ethnic/cultural majorities and minorities through the ways in which they represent things and position people."

<sup>3</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): "... it intervenes on the side of dominated and oppressed groups and against dominating groups."

- A **Ordem Social** que, segundo Fairclough (2002), são as práticas sociais organizadas ou ligadas de uma determinada maneira, variando de acordo com seu contexto, formação e época. Exemplo: ordem social da instituição educativa em uma determinada sociedade.

- A **Ordem do Discurso**, que é vista como o aspecto semiótico de uma ordem social na qual, diferentes gêneros, discursos e estilos estão organizados conjuntamente (ver mais detalhes na seção 2.4.3.) formando diferentes redes de relações e de maneiras de se “fazer sentido”. Dentro dessa diversidade, apenas alguns gêneros, discursos e estilos são dominantes em uma ordem do discurso, onde os outros ou são marginais, ou oposicionais ou encarados de forma pejorativa como “alternativos”.

Essa dominância de alguns gêneros, discursos e estilos sobre outros, constitui interesse da análise dos discursos presentes nos textos dos livros didáticos que é desenvolvida nesta pesquisa, porque é dessa forma que o discurso mostra-se ideológico, ou seja, quando ele contribui para sustentar determinadas relações de poder e dominação em detrimento de outras relações (Fairclough, 2002). Assim, é importante o desenvolvimento desta pesquisa para se perceber como a linguagem dos diferentes gêneros presentes nos textos que compõem os livros didáticos é desenvolvida, reproduzida e legitimada – indo-se além dos signos verbais propriamente ditos, incluindo também outras formas de linguagens como signos não-verbais: desenhos, fotografias e imagens. Essa percepção se faz importante na medida em que consegue aguçar o senso crítico, aqui neste contexto do aluno, frente a realidades tidas como incontestáveis, no caso, a superioridade anglo-saxônica, que perpassa várias instâncias da sociedade brasileira, como a social, a econômica e a educacional.

Portanto, o intuito aqui é tentar ir além de alguns trabalhos realizados sobre livros didáticos que, ou não abordam aspectos discursivos ou, quando o fazem, não é na perspectiva trabalhada na presente pesquisa, na qual se faz uso, de forma mais aprofundada, de categorias como ideologia, hegemonia e poder (Fairclough, 1989) –

conceitos que serão discutidos na seção 2.4. desta dissertação. Assim pretende-se contribuir para ajudar a tornar mais claros e explícitos aspectos que à primeira vista pareçam opacos (no sentido de conterem discursos com caráter hegemônico) fazendo com que o leitor, especialmente o professor de língua inglesa, desenvolva um maior senso crítico com relação ao conteúdo das informações contidas no livro didático e à maneira como está reproduzindo esse conteúdo para seus alunos.

### **1.3. OBJETIVOS DO ESTUDO**

#### **1.3.1. OBJETIVO GERAL**

➤ Analisar livros didáticos de LE para identificar a presença de ideologias que exaltem formas de pensar hegemônicas e preconceituosas utilizando a corrente da Análise Crítica do Discurso.

#### **1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

➤ Investigar, pelo exame da linguagem verbal e visual, se e como os livros didáticos mostram traços de sexismo, elitismo, racismo, dentre outros aspectos a serem observados, como representantes de visões culturais dominantes;

➤ Demonstrar, por meio da Análise Crítica do Discurso, se e como ideologias de exaltação da hegemonia anglo-saxônica são apresentadas e tratadas nas introduções (ou apresentações), nos textos e nos exercícios das atividades de leitura que compõem os livros didáticos de inglês selecionados para a pesquisa;

➤ Refletir sobre a postura crítica do professor de LE diante das questões ideológicas presentes nos livros didáticos.

## 1.4. QUESTÕES DE PESQUISA

Este estudo pretende responder às seguintes questões:

➤ Até que ponto, na análise dos livros didáticos selecionados, subjazem de forma implícita ou explícita questões ideológicas relacionadas ao gênero, raça, cultura, nacionalidade?

➤ De que forma essas idéias estão colocadas na construção do texto?

➤ Como o professor pode desenvolver uma postura crítica frente a essas questões ideológicas perpassadas nos livros didáticos e, a partir dessa postura, também despertar seus alunos para essas questões de forma a torná-los cidadãos mais conscientes e menos susceptíveis às manipulações presentes nas diversas instituições da sociedade moderna?

## 1.5. METODOLOGIA

A pesquisa se constitui de quatro livros didáticos e é de natureza descritiva. Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, visto que seu objetivo é descrever de forma analítica o conteúdo do material didático analisado.

O trabalho tem como base teórica a Análise Crítica do Discurso (ACD – descrita na seção 2.4 desta dissertação) e tem como objetivo descrever e analisar os discursos presentes nos livros didáticos, escolhidos para a pesquisa, tentando perceber neles formas de dominação ideológicas explícitas ou implícitas. Para isso se fará uso do quadro tridimensional teórico/metodológico de Fairclough (2001a, p. 89-130) além de se fazer uso de dez questões, sugeridas por Fairclough (1989: 110-139) para a análise textual, que servirão como guia de análise. Também se procederá ao estudo da semiótica como um aspecto da análise do material didático com o intuito de enriquecer a análise das gravuras que acompanham os textos dos livros didáticos.

## 1.6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e considerações finais. Na introdução serão vislumbrados alguns pontos-chaves da pesquisa, como seus objetivos, suas questões de pesquisa e, de forma superficial neste momento, a metodologia seguida.

O capítulo 1 trata do referencial teórico que embasará o direcionamento dos estudos e análises aqui desenvolvidos. Neste capítulo serão abordadas questões sobre o papel do livro didático na sala de aula de LE, como também pesquisas desenvolvidas sobre os livros didáticos nestes últimos anos. Na seção 2.4. deste capítulo, o grande destaque é o linguista Norman Fairclough (1989, 1993, 1997, 2001ab, 2002, 2003), que muito tem contribuído para os estudos da linguagem com sua abordagem da Análise Crítica do Discurso – abordagem esta que é a fonte principal das pesquisas realizadas nesta dissertação e que será analisada em detalhes. Na última seção será definida em linhas gerais a Pedagogia Crítica e será discutida sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia crítica tanto do professor quanto do aluno.

O capítulo 2 descreve a metodologia usada no trabalho, incluindo tanto sua natureza descritiva quanto seu caráter qualitativo. Neste capítulo, também serão identificados e descritos de forma minuciosa os livros didáticos que serão analisados.

Depois de familiarizar o leitor com o *corpus* da pesquisa (capítulo 2), proceder-se-á, no capítulo 3, à análise das apresentações de cada livro didático, dos textos e de seus respectivos exercícios que compõem as unidades previamente escolhidas.

E por fim, nas considerações finais, serão comentados alguns pontos que puderam ser percebidos a respeito da análise dos livros didáticos e sobre algumas conclusões que se pôde chegar com a pesquisa.

## **2. REFERENCIAIS TEÓRICOS**

### **2.1. INTRODUÇÃO**

O objetivo deste capítulo é discorrer a respeito dos principais pontos teóricos que norteiam a pesquisa.

A primeira seção apresenta uma análise sobre o papel que o livro didático exerce nas aulas de LE: os aspectos das configurações gerais desses livros, o papel das editoras na escolha dos livros didáticos, a importância do professor em relação à forma como encara e trabalha o livro didático em sala de aula e os possíveis desdobramentos destas atitudes em relação aos alunos.

A segunda seção relata pesquisas realizadas nos últimos anos sobre os livros didáticos e destaca aspectos deste presente trabalho que se diferenciam dos demais.

Na terceira seção realiza-se uma análise aprofundada da teoria que embasa a pesquisa: a Análise Crítica do Discurso, tendo como teórico de destaque Norman Fairclough (1989, 1993, 1997, 2001ab, 2002, 2003).

Para finalizar, a última seção discute sobre a Pedagogia Crítica e em como ela pode ser usada pelo professor em sala de aula no despertar crítico de seus alunos.

### **2.2. O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA DE LE**

Muitos dos processos de ensino e aprendizagem que são vivenciados em sala de aula têm como seu principal intermediário o livro didático. Essa realidade pode ser constatada ao se examinar escolas particulares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, onde é possível observar professores preocupados com a apatia e desinteresse

de seus alunos com relação ao livro didático, que nesse contexto se torna ferramenta fundamental para o sucesso da aprendizagem, visto que na maioria dos contextos ele é adotado como programa do curso e o professor tem que se esforçar ao máximo para cumpri-lo de forma sistemática em sala de aula, enquanto que o aluno, por outro lado, sente-se cada vez mais desconfortável e entediado por ter que seguir o exaustivo programa escolar que lhe é imposto. Dentro desse processo que se repete a cada ano, aluno e professor só serão considerados competentes se, ao final do ano letivo o livro didático tiver sido cabalmente estudado assim como seus exercícios resolvidos. Nas escolas públicas, o ensino e a aprendizagem tendem a ser caóticos e não sistemáticos, visto que o professor acaba fazendo uso de uma ampla gama de livros didáticos, que apresentam diferentes abordagens e objetivos devido à sua variedade, para montar seu programa e estruturar suas aulas.

Apesar desse quadro estender-se a todas as matérias do currículo escolar, receberá destaque nesta pesquisa somente o livro didático de língua inglesa, do qual são analisados os textos que compõem as seções de interpretação de leitura e compreensão, para se identificar questões de ideologia. O objetivo que permeia todo esse trabalho, como já mencionado anteriormente, é perceber quais discursos encontram-se presentes nos livros didáticos analisados e como estes podem ser percebidos por professores e alunos a fim de aguçarem seu senso crítico frente a discursos possivelmente carregados de ideologias e valores cheios de preconceitos.

Esta última afirmação baseia-se no fato de que "... tanto escritores e autores encontram-se em determinadas posições sócio-discursivas que estruturam sua escrita em um grau maior ou menor" (Kress, 1989: 68). E ainda segundo Kress (ibid), "... essa aparente contradição de liberdade para se construir textos, por um lado, e das restrições experimentadas por um escritor na fala ou na escrita de um texto, por outro lado, é explicado pelo efeito das ideologias em uma determinada cultura ou sociedade"

(ibid)<sup>1</sup>. Este fato, portanto, da não neutralidade do escritor e do autor deve merecer atenção e consideração detalhadas neste trabalho.

Levando-se em consideração que o livro didático é o material mais usado (e muitas vezes chega a ser o único material) pelo professor no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, como também tendo em mente o fato de que os produtores de textos estão sujeitos a adotarem determinadas posições ideológicas em seus textos, mesmo de forma inconsciente, é que se faz necessário neste trabalho uma análise sobre o livro didático de LE adotado em escolas e institutos de línguas no Brasil.

Um primeiro passo seria conhecer um pouco da gênese do livro didático dentro do contexto educacional ocidental. Oliveira (1984 apud Coracini, 1999, p. 94, 95) faz uma breve síntese histórica sobre o que mudou na educação como um todo no penúltimo século. Antes do século XIX a fonte dos estudos escolares restringia-se a estudos sagrados que eram impressos e distribuídos por associações religiosas. A Revolução Industrial trouxe à tona a importância de se capacitar o trabalhador, ocasionando a expansão do sistema educacional. Nesse contexto começaram a surgir os primeiros livros didáticos que já chegaram como sendo a única forma autorizada de ensino e que, com o tempo, suplantaram definitivamente os textos sagrados. É interessante observar a afirmação de Oliveira (ibid) no que diz respeito ao enfoque que esses livros objetivavam dar à educação: "Naquela época, a tradução de livros didáticos para fins específicos não significava uma genuína preocupação com a autonomia intelectual dos alunos, uma vez que a prática pedagógica estava essencialmente caracterizada pela memorização e recitação". O que se pode observar daí é a clara falta de preocupação dos educadores, à época, de motivar seus alunos a desenvolverem uma consciência crítica diante do que liam.

---

<sup>1</sup> "... Writers and authors find themselves in certain social/discursive positions which structure their writing to a greater or lesser degree. This apparent contradiction of freedom to construct texts on the one hand and the constraints experienced by a writer in the speaking or writing of a text on the other is explained by the operation of ideologies in a particular culture or society."

A isso se juntam também razões econômicas, que pareceram nortear mais o sistema educacional do que os aspectos pedagógicos. Pode-se observar esse ponto quando Oliveira (ibid) afirma que "... os exames públicos acabaram por condicionar a adoção de determinados livros". Assim, com o passar dos anos a situação foi ficando cada vez mais patente ao passo que editoras e autores tinham mais influência na constituição desses livros, visto que eles mesmos participavam na elaboração desses exames. E, ainda segundo o autor, esses níveis e parâmetros, elaborados pelos autores com o apoio financeiro das editoras, é que acabaram originando hoje os chamados currículos escolares. Além disso, pôde-se perceber nas análises de alguns livros didáticos que constam na monografia desenvolvida por esta pesquisadora, no Curso de Especialização em Língua Inglesa (Fontenele, 2003), que o objetivo do seu ensino continua sendo eminentemente a memorização com vistas ao vestibular.

Dentro deste contexto atual, as editoras possuem cada vez mais poder financeiro visto deterem o principal, quiçá o único material usado em sala de aula – o livro didático. Daí o critério de escolha que mais pesa ser o econômico, pois o livro que é considerado de sucesso e que é reeditado é aquele que consegue vender mais exemplares.

Nesse processo de escolha do livro didático no qual predominam principalmente os aspectos de ordem econômica, o papel do autor fica em segundo plano, onde ele se vê obrigado a seguir padrões pré-estabelecidos pelas editoras – tanto no que diz respeito aos aspectos pedagógicos quanto financeiros (Souza, 1999).

Esse procedimento das editoras tem consequência direta na qualidade dos livros publicados já que esses em sua maioria, não têm a preocupação de levar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico por meio, por exemplo, de práticas de interpretação. Em vez disso, destaca-se a ênfase tanto na gramática quanto nos exercícios de interpretação. A gramática é geralmente apresentada ou em seus tópicos e desvinculada de qualquer contexto ou em textos artificialmente produzidos, com o intuito somente de introduzir uma nova função. Um exemplo disso é o livro adotado

no Ensino Médio intitulado *Compact English Book* (Liberato, 1998, p. 19-27) cuja Unidade 2 inicia com um texto no qual predomina o tempo verbal “Presente Contínuo”. Após a apresentação do texto, há uma seção de gramática explicando em detalhes todos os casos nos quais se deve fazer uso desse tempo; em seguida, são colocados aos alunos vários exercícios, tendo como sua maior característica serem bem mecânicos. Por exemplo, as letras A e B do exercício intitulado *Drills* (p. 22):

“A) Reescreva os verbos acrescentando o sufixo ING:

1. Look \_\_\_\_\_

2. Search \_\_\_\_\_

3. Take \_\_\_\_\_

.

.

.

B) Nas questões I, II e III marque a alternativa na qual todos os verbos estejam ortograficamente corretos:

I a. Flying - dying - paying

b. Sking - sing - bring

c. Bing - writting - reading

d. Shifiting - suspecting - alterring

.

.

.”

.

Após essa seção de gramática vem imediatamente outra, na qual são simplesmente introduzidos os números arábicos do zero ao milhão. Essa forma escolhida aqui para abordar os números parece ser tediosa e também cansativa para o aluno, que se vê obrigado, “do nada”, a aprender uma quantidade enorme de números sem ter havido sequer uma preparação ou um objetivo pré-estabelecido.

Quanto aos chamados exercícios de interpretação, quando analisados a fundo, de interpretação têm muito pouco, constituindo-se a maioria dos exercícios de perguntas óbvias que contêm palavras-chave encontradas no texto onde o aluno precisa simplesmente localizá-las e copiar toda a frase sem nem mesmo precisar entendê-las.

Assim, é possível concluir que essa característica marcadamente mercantilista que é observada no desenvolvimento de determinados materiais pelas editoras, pode ser apontado como uma das razões de o livro didático constituir-se fonte de ensino na maioria das escolas brasileiras.

Outro aspecto que também pode ser apontado como contribuindo para essa hegemonia do livro didático no aprendizado de sala de aula é a falta de preparo e conseqüente insegurança por parte do professor em procurar material extra ou suplementar para suas aulas. Ficando assim "preso" ao livro didático – tendo que abordá-lo em suas aulas unidade por unidade, cobrindo todas as suas seções.

Um terceiro aspecto que tem contribuído para a ênfase exacerbada que é dada ao livro didático é a falta de vontade do sistema educacional em geral de encarar o professor como um elemento também importante e contestador do processo de ensino e aprendizagem, sendo assim “livre” para escolher um determinado livro didático e material suplementar que melhor se adapte aos seus alunos. Em vez disso, o professor se vê inserido no "... contexto do paradigma do livro didático...", onde ele exerce uma função de controlador e de regente desse livro que é considerado, pelo mesmo sistema educacional, como uma “arma” para o ensino. Dentro dessa realidade, portanto, um bom professor seria aquele que tem habilidade de manusear essa arma com destreza (Coracini, 1999, p. 93).

Com o intuito de “quebrar” essa hegemonia do livro didático, o professor tem como opção adotar uma postura de questionamento em relação a esse livro,

tentando redimensionar seu papel por passar a encará-lo como mais um instrumento de preparação de aula.

Esse posicionamento de se examinar o livro didático como um dos recursos de aprendizagem em vez de o único, poderia ser discutido abertamente com os alunos. Atitudes assim da parte do professor, são importantes porque além de despertarem nos alunos um senso crítico em relação ao contexto educacional no qual estão inseridos, poderão levar os alunos à percepção de que eles também possuem um papel preestabelecido dentro desse *status quo* (localizado na sala de aula) – o de cooperadores do livro didático, restringindo-se desta forma, a responderem questões especificamente lingüísticas e superficiais em relação aos conteúdos, em vez de cognitivas e questionadoras. Esse fato pode inclusive levar os alunos a reagirem de forma a impulsionar a quebra desse paradigma relacionado ao livro didático.

É importante que o aluno perceba esse seu potencial, porque dentro do ensino tradicional que é concebido na maioria das escolas brasileiras, a atividade dos alunos é extremamente mecânica: ouvem o professor, respondem a perguntas, respondem e decoram questionários que cairão na prova. Para Libâneo (1994, p. 78), o papel do aluno no ensino é muito mais do que isso:

"Subestima-se a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência de pensamento. O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos, pelas quais são estimulados a assimilar, consciente e ativamente os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática".

O autor ainda enfatiza que o objetivo maior do ensino deveria ser o de desenvolver no aluno sua capacidade cognoscitiva<sup>2</sup>. Vale à pena observar que o

---

<sup>2</sup> Segundo Libâneo (ibid), as capacidades cognoscitivas "... são as energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades se verifica no decorrer do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos e é, ao mesmo tempo, condição para a aquisição e aplicação dos conhecimentos".

complexo dessas capacidades excede em muito ao que é trabalhado na maioria dos livros didáticos – a memória e o raciocínio lógico (essa última estando muito presente nos livros das ciências exatas). Vejamos quais outras capacidades se destacam (Libâneo, 1994, p. 80):

"Do complexo de capacidades cognoscitivas podemos destacar: a exercitação dos sentidos, a observação, a percepção, a compreensão, a generalização, o raciocínio, a memória, a linguagem, a motivação e a vontade".

Se todos esses aspectos fossem explorados no ensino escolar, o livro didático tenderia a exercer o papel que idealmente lhe cabe, ou seja, "... o de estar a serviço dos professores e aprendizes, e não o de ser seu mestre. Seu papel não é o de exercer uma função tirânica como o árbitro do conteúdo do curso e dos métodos de ensino" (Cunningsworth, 1995, p. 7)<sup>3</sup>. Libâneo (1994, p. 80) consegue perceber os limites de alcance que o livro didático exerce no aprendizado dos alunos como também a importância do professor no trato do mesmo:

"O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça".

Portanto, o livro didático deve ser encarado como mais um recurso disponível para se atingir os objetivos que foram determinados em função das necessidades dos alunos, e nunca como os próprios objetivos em si, isso porque a preocupação primeira do professor é a de ensinar uma língua e não determinado livro (Cunningsworth, 1995).

Ainda segundo Cunningsworth (ibid), o livro didático tem funções outras que o de guia incondicional do professor – ele é uma fonte de atividades práticas e

---

<sup>3</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação). "... to be at the service of teachers and learners but not to be their master. Its role is not to exercise a tyrannical function as the arbiter of course content and teaching methods".

comunicativas, como também fonte de materiais gramaticais e vocabulares, servindo inclusive como um instrumento de pesquisa para o aluno e para o próprio professor.

Acrescente-se a isso que não se pode esperar que um livro de línguas contenha apenas tópicos gramaticais em contextos irrealis e insípidos para ensinar, por exemplo, os tempos verbais. Isso porque os alunos provêm de um contexto real de vida, com suas experiências, expectativas e seus conhecimentos, sendo ideal que todos esses fatores sejam aproveitados e usados como sendo mais um incentivo ou um desafio aos aprendizes no seu processo de aquisição de uma língua. Além da contribuição do próprio professor nesse processo, a contribuição também dos livros didáticos é de grande valia – trazendo textos interessantes e autênticos que tratem do cotidiano de outras culturas, de temas polêmicos ou surpreendentes. Os alunos, dessa forma, tanto terão a oportunidade de aprender a língua desejada, como também aumentarão sua vivência e seu conhecimento de mundo. Isso sem falar que o ato de aprender a língua-alvo tenderá a ser mais prazeroso e enriquecedor para os alunos do que se estivessem estudando somente estruturas e regras gramaticais.

Contudo, dada a grande importância que os textos nos livros didáticos desempenham no aprendizado de línguas e no próprio desenvolvimento do aluno como pessoa, é necessário ter muito cuidado e critério em sua adoção, isso porque, conforme já comentado, esses textos podem conter ideologias a serem perpetuadas, como, por exemplo, a de passar como aceitável a mulher ser vista como um sexo frágil e inseguro, precisando sempre ter “seu homem” para lhe dar proteção e apoio. Essa característica dos textos em geral, e aqui com destaque dos livros didáticos, será analisada na seção 2.4. em detalhes.

### **2.3. ALGUMAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

Com o intuito de se conhecer melhor os conteúdos dos livros didáticos existentes e de ajudar o professor a escolher os que melhor se adaptam à realidade de

seu curso é que muitos trabalhos de análise do livro didático têm sido realizados nas últimas décadas. O foco tem sido a análise, principalmente, dos aspectos gramaticais, das quatro habilidades (compreensão oral, compreensão auditiva, fala, escrita) – de sugestões de como se trabalhar cada uma delas –, da análise metodológica desses livros, de dicas sobre como tornar esses livros mais atraentes aos alunos, de análise dos livros didáticos a fim de perceber se são comunicativos ou não, dentre outros temas. Além disso, muitas dessas pesquisas não são direcionadas à língua inglesa, mas às outras matérias do currículo escolar (Coracini, 1999; Tomlinson, 1998; Brandão, 2000; Hutchinson e Torres, 1994; Rivas, 1999).

Não serão aprofundadas as pesquisas mencionadas porque elas não são objeto de preocupação do presente trabalho. O que se pretende é abordar os aspectos criticamente discursivos que podem ser observados nos livros didáticos de inglês, especialmente, em suas introduções (onde autores e editoras explanam sobre o objetivo do livro), nos textos e nos exercícios, pré-selecionados para esta pesquisa, que constam nas unidades que compõem esses livros.

Quando se fala em aspectos criticamente discursivos, uma das coisas envolvidas neles, é a descrição do material observado (elementos lingüísticos), a fim de se tentar perceber as suas condições de produção. Esta observação é de fundamental importância, pois os enunciados produzidos estão condicionados extra-lingüisticamente, ou seja, estão condicionados por valores sociais e por visões que se mostram determinantes em lugar de outras que são colocadas em segundo plano ou menosprezadas (Voese, 2002; Heberle, 2000).

Alguns exemplos de análises que seguem a corrente da análise do discurso serão apresentados nas páginas seguintes deste trabalho. Começa-se com o texto de Souza (Coracini, 1999, p. 27-31), intitulado: “Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático”. O trabalho, já mencionado anteriormente, faz uma breve análise de como a exacerbação do papel dos livros didáticos, nas várias matérias do currículo escolar no processo de ensino e aprendizagem, contribui para legitimar o poder que as

editoras exercem sobre os autores e os conteúdos do livro didático – poder esse movido, preponderantemente, pelo fator econômico, que determina a crença de que o melhor livro didático é aquele que vende um maior número de exemplares. A autora chama a atenção do leitor para o perigo de se ter o critério econômico como determinante para a adoção de determinado livro em vez de outro, tanto porque a qualidade de seus textos e exercícios pode ficar comprometida, como também, por causa do provável impacto manipulador que suas informações e idéias podem exercer sobre os leitores – tendo em vista o forte caráter de autoridade que a ele é atribuído.

Em um outro texto de Souza (Coracini, 1999, p. 93-103), já comentado anteriormente de forma breve, a autora mostra de forma clara e objetiva que, quando o livro didático se torna o principal mediador no ensino promovido pela escola, em outras palavras, quando ele se torna a principal fonte de material didático utilizado pelos professores nas salas de aula, isto ocasiona um desdobramento ideológico tanto para o professor quanto para o aluno – porque ambos se vêem presos a um papel que lhes é preestabelecido pela sociedade e, mais especificamente, pelo sistema educacional materializado nas escolas – sendo assim, cabe ao professor o papel de "regente" do livro, simples transmissor de um conteúdo incontestável. Já ao aluno, cabe-lhe observar, analisar, preencher, responder, escrever, devendo cooperar com o que é pedido no livro didático. O papel do aluno fica bem claro para nós, se analisarmos a forma de exploração dos textos em muitos livros – a grande maioria de seus exercícios são desenvolvidos de modo a “podar” a imaginação e a livre interpretação dos alunos. Um exemplo recorrente disso encontrado nos livros didáticos é o uso do *scanning* – uma técnica de leitura que desenvolve a capacidade do leitor de encontrar, sem muita perda de tempo, uma informação desejada. Contudo, como é possível constatar na análise dos exemplos do artigo da pesquisadora mencionada no começo deste parágrafo, em vez de desenvolverem no aluno o seu papel de leitor crítico, capacitando-o a desvelar significados implícitos no texto, esses livros fazem é limitar o papel desse aprendiz – ajudando-o a perceber somente os significados mais superficiais das informações lidas, que muitas vezes se restringem aos aspectos lingüísticos.

O trabalho de Brown (1990) também segue uma linha discursiva. O autor percebe as dificuldades enfrentadas por alunos de língua estrangeira no que diz respeito à aquisição dos aspectos formais da língua e no entendimento do discurso dessa língua, isso porque lhe falta um conhecimento cultural do país ou países onde ela é falada. Com o objetivo de cobrir essa lacuna, segundo Brown (ibid), era comum se encontrar nos livros didáticos textos que pretendessem passar ao aprendiz os costumes de seu povo, chegando, muitas vezes, a diferenciar explicitamente, por exemplo, o inglês britânico do americano conjuntamente com suas diferenças culturais. Dentro desse contexto, cabia ao professor “passar” para o aluno a “realidade” de cada cultura da forma mais completa e abrangente.

Diante disso, Brown (ibid) defende um ponto de vista mais equilibrado e até realista – primeiro, os professores de línguas não são simples "instrumentos" a serem usados no ensino, mas são pessoas moldadas com base em suas experiências de mundo; segundo, não se pode esperar que sejam especialistas nas culturas das línguas que ensinam. Em vez disso, o autor defende que os professores, ao ensinarem uma língua estrangeira, façam uma articulação entre sua própria experiência de mundo e seu conhecimento das características culturais dos países falantes da língua-alvo. Como complemento, Brown (1990) sugere que os professores também ensinem seus alunos a inferir, com base em seus conhecimentos de mundo, sempre que encontrarem algo num texto que seja estranho aos seus próprios conhecimentos culturais. É possível vislumbrar nestes aspectos a preocupação de Brown (ibid) em incentivar os professores a exercerem uma postura mais independente em relação ao livro didático por mostrar-lhes sua importância na produção e no desenvolvimento de boas aulas de línguas. Além disso, Brown (1990) também considera como de grande importância a participação ativa dos alunos frente às informações encontradas nos textos.

Apesar de serem interessantes essas sugestões apresentadas por Brown (ibid), não se encontram questionamentos mais profundos a respeito, por exemplo, de que forma a cultura do país da língua alvo é colocada nos livros e passada aos alunos.

Em contrapartida, Alptekin (1993), que também trabalha com a questão de o aluno aprender aspectos culturais da língua-alvo, desenvolve um ponto de vista mais crítico a esse respeito. Ele consegue perceber que, ao se colocar e se ensinar, por meio do livro didático, características culturais do país da língua estudada, é muito provável que permeiem ali ideologias e posições hegemônicas em favor dessa cultura. O autor (Alptekin, 1993, p. 138) afirma que:

"... escritores de livros de línguas, como quaisquer outros, pensam e compõem, sobretudo, por meio de esquemas culturais específicos. [...] A maioria dos escritores de livros de línguas é falante nativo que conscientemente ou inconscientemente transmite visões, valores, crenças, atitudes e sentimentos de sua própria sociedade falante de inglês – geralmente Estados Unidos ou Grã-Bretanha. Assim, quando os aprendizes adquirem um novo conjunto de discurso da língua inglesa como parte de seu conhecimento sistêmico em desenvolvimento, eles compartilham o sistema cultural que esse conjunto engloba<sup>4</sup>".

Em seguida, Alptekin (ibid) faz outro questionamento no que diz respeito à propriedade de uma língua: será que uma ênfase desmedida nos elementos culturais de uma língua-alvo não equipararia seus falantes nativos a seus únicos detentores? Essa questão é dirigida principalmente ao inglês, que é chamado por ele de *lingua franca* (Alptekin, 1993: 140), pelo fato de ela representar hoje inúmeras culturas e inúmeros sistemas de valor. Diante desse dilema, Alptekin (ibid) propõe que se vá em frente na discussão para superar a simplória visão de considerar língua e cultura como inseparáveis, sendo, portanto, mais realista se falar de uma língua que nem sempre está “presa” a uma cultura particular, principalmente quando se tem como referência a língua inglesa.

Alptekin (ibid) faz sugestões e comentários valiosos sobre como um aluno aprende melhor uma língua-alvo num livro que trabalhe com seu próprio contexto social em vez de em um que tente inseri-lo no contexto da língua que está estudando.

---

<sup>4</sup>(É de minha autoria a tradução dessa citação). "... textbook writers, like everyone else, think and compose chiefly through culture-specific schemas. [...] Most textbook writers are native speakers who consciously or unconsciously transmit the views, values, beliefs, attitudes, and feelings of their own English-speaking society - usually the United States or United Kingdom. As such, when learners acquire a new set of English discourse as part of their evolving systemic knowledge, they partake of the cultural system which the set entails."

Para escritores de livros didáticos – e até para professores – o autor sugere, no final do artigo, que seria interessante que tentassem fazer uma ponte entre o conhecimento cultural da língua-mãe dos alunos com a língua-alvo por meio de técnicas de comparação trans-culturais ou pela utilização de conceitos universais de raça humana, como pontos de ajuda na compreensão de alguma informação alheia ao aluno (Alptekin, 1993, p. 142).

Como já mencionado Alptekin tocou em pontos fundamentais para o direcionamento de nossas pesquisas, ao ressaltar: a) os aspectos hegemônicos e ideológicos implícitos nas “culturas” de vários povos; b) a não-neutralidade dos escritores de livros didáticos e, por que não, até dos professores; e c) o perigo de se engrandecer determinado povo exaltando indevidamente sua cultura. Esses pontos são de grande relevância para a presente pesquisa porque Alptekin (1993) faz uma análise dos aspectos hegemônicos e ideológicos presentes nas diversas culturas dos povos e tenta perceber como esses aspectos podem estar sutilmente colocados nos livros de línguas desses povos em detrimento de outras culturas e são, alguns destes aspectos que se pretende aprofundar nesta pesquisa.

Serão analisados também alguns pontos abordados por Souza (Coracini, 1999), como as questões a respeito do posicionamento do professor que se vê condicionado a usar o livro didático como única fonte legitimada pelas instituições educacionais e que, por outro lado, percebe quão prejudicial isso pode ser para seu aluno enquanto cidadão visto que, livros com este perfil, podem acabar castrando o desenvolvimento do espírito desse adulto em formação.

Nesta presente pesquisa também se tem o objetivo de adentrar em outros pontos que não foram explorados nos trabalhos apresentados há pouco, como o de Brown (1990), onde o autor deixa de tocar em questões que envolvem a maneira na qual o livro didático trabalha assuntos relacionados à raça, religião, gênero, cultura e a dicotomia campo/cidade; e nesse contexto, como o professor pode perceber alguma forma de poder implícita na abordagem dessas questões.

Vale a pena citar, ainda, mais um exemplo de pesquisa em que a análise de materiais didáticos é realizada com a ajuda de guias de avaliação, mais conhecidos como *checklists*, que abordam diversos aspectos como: habilidades lingüísticas, conteúdo, *layout*, exercícios e instruções. Alguns autores de *checklists* são: Harmer (1983), Brown (1994) e Cunningsworth (1995). No entanto, observa-se nas *checklists* analisadas (com exceção a de Cunningsworth que é comentada à frente), que a grande maioria tem uma preocupação centrada em questões relacionadas, sobretudo, à forma como os conteúdos são trabalhados, à metodologia aplicada e à própria apresentação visual dos livros. Quando analisam a categoria Conteúdo/Tópico, os autores se propõem a analisar, por exemplo, se um conteúdo cobre uma determinada variedade de tópicos, se os materiais seguem uma ordem por tópicos ou temas e se o material é preciso e atualizado. Quanto às questões que abordam aspectos culturais como raça e idade (para citar alguns), ou quanto aos questionamentos relativos ao grau de desenvolvimento do senso crítico dos alunos, por meio de atividades e exercícios de compreensão de texto, praticamente não são encontradas.

Mesmo considerando que esses trabalhos citados até aqui tenham analisado aspectos ideológicos e que tenham contribuído para o conhecimento acerca dos livros didáticos, pretende-se analisar de forma mais aprofundada como os livros didáticos de inglês abordam aspectos culturais tanto do país da língua-alvo quanto do país da língua-mãe. Utilizam-se, para isso, categorias "maiores" como *poder, discurso, hegemonia, ideologia, senso comum, gênero, intertextualidade*; assim como categorias "menores", como sexismo, racismo, elitismo – que permeiam muitos dos livros de língua inglesa usados nas escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e em cursos livres<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A nomenclatura “categorias maiores e menores” foi escolhida com o intuito de facilitar a compreensão do leitor a respeito das questões de pesquisa a serem vistas aqui: as “categorias maiores” se referem aos termos gerais usados em uma análise do discurso criticamente orientada e as “categorias menores” dão conta, de forma mais pontual, de questões específicas que serão analisadas nos livros didáticos escolhidos para essa pesquisa.

## 2.4. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) engloba um número considerável de correntes, como a Lingüística Crítica (Fowler *et al.*, 1979; Kress e Hodge, 1979), a Análise da Conversação (Stubbs, 1983), a Análise do Discurso Francesa (Mangueneau, 1997) e a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 1993, 1997, 2001ab, 2002, 2003); Essas linhas se diferenciam tanto no objetivo da pesquisa como na proposta analítica. Pode-se citar como exemplos a AD Francesa e a ACD (Anglo-Saxônica): A ADF estuda “... as condições de produção de sentido e a análise ideológica centrada em textos do ‘arquivo’ escritos” (Marcuschi, 2003, p. 102), enquanto que a ACD “... considera que o discurso tem um papel central nas transformações sociais e que o controle do discurso tem a ver com o controle das realidades sociais. Central, no caso, seriam: (a) relação entre linguagem, ideologia e poder; (b) relação entre discurso e mudança sociocultural; (c) análise textual; (e) princípios e práticas da apropriação crítica da linguagem. Contempla fala e escrita” (ibid). Apesar das diferenças, uma das poucas coisas com as quais as tendências da AD concordam entre si é que o papel da linguagem é muito mais amplo e profundo do que simplesmente comunicar e informar, como se somente existisse seu aspecto formal. Marcuschi (2003, p. 104,105) comenta da seguinte forma esse diferencial da AD frente ao legado deixado pela produção científica no século XX:

"A AD não faz biópsias, ou seja, não disseca cadáveres textuais nem é descritiva, até porque lida com fenômenos de grande vitalidade que envolvem sujeitos cognitivos situados produzindo sentidos com seus discursos no contexto de embates históricos, sociais, ideológicos, políticos, culturais lingüisticamente envolvidos.

[...] O século XX nos legou a convicção de que o conhecimento não se funda numa simples intuição. No meu entender a AD é uma forma de produção de conhecimento na contra-mão dessa norma ou desse imperativo metodológico. [...] a AD não se submete a procedimentos de regulação metodológica restritivos a ponto de impedir a oportunidade de inferências e interpretações para além de evidências empíricas. Pois nós sabemos que toda metodologia científica rigorosa e regulada pelo dado controlado não só organiza, mas também limita e delimita a observação do dado. O a priori metodológico como postulado da boa ciência leva um quase a priori interpretativo. Este é o pecado maior da ciência empírica que de modo acrítico acredita em seus postulados como dogmas de fé”.

Como já mencionado anteriormente, a corrente da AD na qual se constrói a base teórica deste trabalho é a Análise Crítica do Discurso (ACD), na perspectiva de Norman Fairclough (1989, 1993, 1997, 2001ab, 2002, 2003). Essa corrente é a que mais pôde dar suporte às indagações teóricas e metodológicas desta pesquisa por entender o discurso como constituindo todas as dimensões da sociedade – sendo que ele molda e é moldado por relações de poder e ideologias. Desta forma, o discurso exerce um forte efeito na construção das identidades sociais, nas relações sociais e nos sistemas de conhecimento e crença, não esquecendo de levar em conta que nesses processos, nenhuma dessas construções é percebida pelos que estão interagindo neles (Fairclough, 2001a, p. 31). A fim de dar conta de todos esses processos, por exemplo, como determinados discursos são passados e aceitos como naturais e outros são rechaçados ou vistos com maus olhos, é que a ACD faz uso bem apropriado das categorias (já mencionadas anteriormente) de *discurso*, *poder*, *hegemonia*, *ideologia*, *senso comum*, *gênero* e *intertextualidade*. O uso dessas categorias é apropriado também para a análise de livros didáticos já que, alguns textos escolhidos para serem analisados passam idéias preconceituosas, por exemplo, com respeito a diferenças de sexo como determinantes na escolha de certas profissões em vez de outras.

Além de Fairclough, outros autores também compartilham sua mesma base teórica, seguindo assim uma linha crítica semelhante, como Van Dijk (1996), Wodak e Meyer (2002).

Enfatizando a análise das categorias referidas há pouco, é importante que se entenda o conceito-chave de *discurso* pela ACD: a qual o concebe como sendo uma das molas mestras das transformações sociais. Isso porque, para ela, o *discurso* é o que compõe todo o processo de interação social que acontece no dia-a-dia de uma determinada comunidade, incluindo seus valores implícitos e explícitos, normas, regras e leis que perpassam todas as instâncias da atividade humana: econômica, social, educacional, política e cultural (Mey, 1993, 187 apud Mey, 2001, 165). Assim sendo, pode-se observar claramente que é impossível ver um discurso de forma isolada, pois ele está ligado a um certo contexto social. Indo mais além, pode-se

afirmar que o discurso "... é socialmente constitutivo e socialmente formado"<sup>6</sup> (Fairclough e Wodak, 1997, p. 258). Ele é socialmente formado porque permeia situações, objetos de conhecimento, identidades sociais e até relações entre as pessoas e suas respectivas classes sociais. Ao mesmo tempo, ele tem um papel socialmente constitutivo – "... tanto no sentido de que ajuda a manter e reproduzir o *status quo* como também no sentido de que contribui para transformá-lo"<sup>7</sup> (ibid). Daí a importância das pessoas serem capazes de entender e analisar os discursos presentes nas várias esferas do social a fim de se tornarem mais críticas frente às imposições, muitas vezes colocadas de forma bem sutil, encontradas nessas esferas do social.

O destaque desta pesquisa é a esfera educacional, com ênfase no papel do professor em se constituir como sujeito questionador do discurso educacional (mesmo que este muitas vezes lhe seja imposto). Embora o discurso educacional envolva diferentes esferas – como os discursos das editoras, do Ministério da Educação (corporificado nas Leis de Diretrizes e Bases), os discursos que estão presentes na fala do diretor do colégio e os diversos discursos que perpassam os livros didáticos – a pesquisa se deterá somente nesta última esfera, visto ela ser por si só de grande magnitude e complexidade.

Com o intuito de facilitar a compreensão a respeito das categorias usadas pela ACD e das muitas questões teóricas defendidas por ela hoje, serão feitas breves análises de suas origens e de algumas de suas influências.

A grande parte dos conceitos básicos da Análise do Discurso foram desenvolvidos sob a influência do marxismo, principalmente sua corrente ocidental que enfatizava as dimensões culturais das sociedades, afirmando que as relações

---

<sup>6</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação). "... socially constitutive as well as socially shaped ...". (Grifo dos autores).

<sup>7</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação). "... both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it".

sociais capitalistas eram reproduzidas também pela cultura, e não somente pela economia (Fairclough e Wodak, 1997, p. 260).

Para explicar essa influência do capitalismo através da cultura, dois termos se fazem centrais: *hegemonia* (Gramsci, 1971) e *ideologia* (Althusser, 2001). Gramsci e Althusser, nessa ordem, afirmavam que era possível à classe capitalista perpetuar-se no poder por meio de sua hegemonia – e por meio dela era possível disseminar uma ideologia que legitimasse o *status quo* capitalista. Em seguida, esses dois conceitos serão analisados de forma mais detalhada.

*Hegemonia e ideologia* são conceitos interligados, pois, para se exercer um domínio – ou hegemonia – sobre, por exemplo, determinada sociedade, há de se fazer uso de ideologias. Hegemonia é o poder que uma classe social exerce sobre uma sociedade em seus diversos âmbitos: político, econômico e cultural. Só que esse poder nem sempre é exercido de forma explícita – na maioria das vezes ele é bem sutil. Para exercê-lo, essa classe dominante faz "acordos" com as classes dominadas "... mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento" (Fairclough, 2001a, p. 122).

É como se fosse uma luta velada da classe dominante para se manter no poder e continuar sobrepujando as classes em desvantagem. E essa “luta” acontece nas mais diversas instituições da sociedade civil: educação, saúde, sindicatos, famílias, religião e mídia. A principal arma usada nessas instituições é a ideologia. E é reconhecendo isso que Althusser chama essas instituições de "aparelhos ideológicos de Estado" (Althusser, 2001, p. 53-107), porque é o Estado, representando a classe dominante, que tem interesse em manter o *status quo* e que usa essas instituições presentes no dia-a-dia das pessoas a fim de realizar tal estratégia. A eficácia dessa estratégia está diretamente ligada à *naturalização* das ideologias ou, como Gramsci escreveu, ao *senso comum*. Na verdade, quanto mais essas ideologias estão introjetadas na vida das pessoas e em suas relações, maior poder elas exercem, pois haverá menos contestações. Não podemos, no entanto, imaginar que essas relações aqui colocadas

sejam estáticas – dominantes de um lado e dominados de outro – o que acontece é um jogo dinâmico de forças que são articuladas, desarticuladas e rearticuladas de forma contínua.

Apesar dessas importantes “descobertas” sobre o funcionamento de nossa sociedade em todas essas facetas, Althusser tem sido muito criticado, ao longo da história, por não ter reconhecido nessa composição da sociedade um terreno fértil para conflitos que gerassem transformações capazes de mudar esse cenário que, à primeira vista, parece estático.

*Poder e Hegemonia* são conceitos interligados devido à sua semelhança. Contudo, Fairclough (2001a, p. 122, 123) deixa clara a diferença entre estes dois conceitos quando se refere ao *poder* como a forma na qual a *hegemonia* é exercida. Assim, quando se fala na manutenção do *status quo*, está se lidando com a categoria de *poder*, porque são as instituições sociais, como a educação, as leis, a religião e a família que estabelecem como serão estruturados certos tipos de discursos que possibilitarão a perpetuação do poder em determinada classe social, em detrimento a outras. Um exemplo prático é o da instituição da educação, que condiciona os cidadãos, desde a infância, por meio de seu discurso, a aceitarem um conjunto de valores impostos como sendo os mais apropriados para o bom andamento das relações sociais da comunidade a que pertencem. Foucault (1972, p. 227 apud Mey 2001, p. 136) deixa claro esse papel das instituições educacionais, quando afirma que:

"A educação pode até ser, como de direito, um instrumento por meio do qual o indivíduo [...] pode ganhar acesso a qualquer tipo de discurso. Mas sabemos bem que em sua contribuição, naquilo que ela permite e naquilo que ela previne, ela segue as bem trilhadas linhas de batalha do conflito social. Todo sistema educacional é um meio político de manter ou modificar a apropriação do discurso com o conhecimento e o poder que ele carrega consigo".

Esse tipo de “manipulação” usada pelas classes dominantes, por meio das instituições já referidas, é possível porque os discursos são carregados de ideologias que, em sua maioria, perpetuam as forças sociais que detêm o poder. Como já

comentado anteriormente, é nesse contexto que essas ideologias são poderosas quando chegam a passar despercebidas pelas pessoas ao serem encaradas como fazendo parte do *senso comum*, dificultando assim a existência de questionamentos.

Foucault (1972, 1984, 1985, 1996, 1998) também tem exercido grande influência, com suas idéias e conceitos, para o desenvolvimento da Análise do Discurso. As duas primeiras fases das pesquisas de Foucault (Fairclough, 2001a, p. 63) muito contribuíram para o desenvolvimento da ACD:

1) Trabalhos Arqueológicos: a ênfase então é para os tipos de discurso e sua relação com o conhecimento. Foucault define *discurso* como um conjunto de enunciados referentes a uma mesma *formação discursiva* (*As formações discursivas* são responsáveis pela formação de certos discursos que se localizam em lugares sócio-históricos variáveis; quer dizer, em diferentes épocas, lugares e localizações institucionais, certos enunciados se farão presentes em lugares de outros). O discurso não é algo neutro nem descompromissado como uma análise lingüística de frases, mas que é sim "... como jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e de resposta" (Brandão, 2002, p. 31), de dominação e de dominados. É, portanto, um espaço de luta, onde quem detém o poder detém também determinado discurso que tende a ser colocado como verdade, a fim de se perpetuar. Foucault (1996, p. 9,10) coloca isso de forma contundente quando afirma que:

"... Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar".

2) Trabalhos Genealógicos: o *discurso* se torna secundário e ganham relevo as relações entre conhecimento e poder. Nesta fase genealógica, Foucault vai de encontro às teorias apresentadas até aquele momento que fazem uma relação direta entre o Estado e o poder. Em vez disso, ele coloca o poder permeando as práticas

sociais do dia-a-dia em suas várias instâncias – como na família, na escola e na religião – e é pelo discurso que esse poder é efetivamente exercido. Isto implica afirmar que o que acontece no nível de cada um destes micro-poderes, mencionados há pouco, pode ou não estar ligado às mudanças que acontecem no Estado, visto que esses micro-poderes formam a rede de poderes que são exercidos em uma sociedade, indo assim, além do alcance que o aparelho de Estado pode ter nas práticas sociais de indivíduos e grupos.

Dessa forma, para Foucault o poder não tem uma conotação somente repressiva, excludente dos homens na sociedade. Longe disso, o poder, em grande parte, não é exercido de forma impositiva – ele está entranhado nas práticas sociais de indivíduos e de grupos – “... de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso...” (Foucault, 1998, p. 08) – sendo exatamente por essas características que ele se mantém ao longo de toda a história da humanidade, independentemente do regime político vigente. Sua existência é tão complexa e enganadora que é difícil perceber claramente quem o exerce. Em uma conversa com o filósofo Gilles Deleuze, em março de 1972, Foucault (1998, p. 75) reconheceu isso ao afirmar que:

"Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui".

Apesar do grande mérito que os trabalhos de Foucault possuem, uma crítica que lhe é comumente dirigida é a forma de como o autor lidou com as resistências e as lutas dos dominados. Fairclough (2001a, p. 83) comenta esse aspecto falho do trabalho do teórico:

"Na totalidade de seu trabalho e nas análises principais, a impressão dominante é a das pessoas desamparadamente assujeitadas a sistemas móveis de poder. Foucault certamente insiste que o poder necessariamente acarreta resistência, mas ele dá a impressão de que a resistência é geralmente contida pelo poder e não representa ameaça".

Essa fragilidade na teoria de Foucault pode ter sido ocasionada por uma lacuna em suas análises, a saber: "... a ausência de um conceito de prática abrangendo a ausência do texto e da análise textual" (ibid). Em outras palavras, Foucault se apegou tanto às estruturas que se esqueceu de observá-las na prática, no concreto – por meio de exemplos de indivíduos e grupos inseridos nas práticas sociais. No entanto, a *Análise do Discurso* enxergou estes pontos falhos de Foucault e foi adiante.

A *Análise Crítica do Discurso*, além da influência dos teóricos já mencionados, tem em seu termo “crítica” uma grande influência da Escola de Filosofia de Frankfurt – escola de crítica social que surgiu na Alemanha no final da Primeira Guerra Mundial. A questão central debatida ali girava em torno de até que ponto a Razão conseguiria ser a redentora da humanidade (visão essa há muito propalada pelos Iluministas). Com o advento da Segunda Guerra Mundial, e com ele as atrocidades nos campos de concentração e o lançamento das duas bombas atômicas, ficou claro que uma ciência pura, imparcial era impossível de existir (Rajagopalan, 2003, p. 125-127). Junte-se a isso também o retorno que essa escola fez ao pensamento de Marx e à sua herança filosófica. Pôde-se perceber então a grande importância que a linguagem tem na realidade social da qual ela faz parte. A linguagem passa a ser vista então como sendo uma *prática social* onde os produtos sociais são entendidos como sendo bem mais que "frutos" da economia, constituindo "... expressões relativamente autônomas das contradições do todo social..."<sup>8</sup> e estando em constante negação do *status quo* (Fairclough e Wodak, 1997, p. 261).

Outra importante influência para a ACD foi Mikhail Bakhtin (1995, 2000), que desenvolveu a primeira teoria lingüística da ideologia. Para ele, os signos lingüísticos – palavras e expressões maiores – são permeados de ideologias e, por consequência, a linguagem também o é. Dessa forma, a linguagem se torna uma arena de luta de classe, pelo sentido das palavras (Bakhtin, 1995). Bakhtin (2000) também fala da *intertextualidade* como sendo inerente a todos os textos, em outras palavras,

---

<sup>8</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação) "... as relatively autonomous expressions of contradictions within the social whole...".

todo texto está ligado a um texto anterior e a um que se seguirá e assim por diante – um tentando influenciar e transformar o outro, no processo (ver mais detalhes na seção 2.4.2.).

Ainda, Bakhtin (2000, p. 279) desenvolveu uma teoria sociointeracionista da linguagem, que inclui o estudo de *gênero* (gênero científico, jornalístico, romance, por exemplo), mostrando que os gêneros são usados e aceitos dentro dos diferentes contextos sócio-históricos. Bakhtin (ibid) define gênero como a utilização da língua (oral ou escrita) nas diversas esferas da atividade humana onde:

"O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especialidade de uma esfera de comunicação" (grifo do autor).

Os gêneros determinam não só modelos para que os textos se organizem: uma carta para alguém da família, por exemplo, começa com a data, saudações, perguntas sobre como estão de saúde e assim por diante; eles fixam também seus diferentes processos de produção, de distribuição e de consumo. Os gêneros apresentam-se sob formas bem variadas e são ilimitados em número – podem constituir desde uma história em quadrinhos até uma tese de doutorado. Também é possível encontrar-se, com frequência, *gêneros híbridos*, ou seja, mistura de dois ou mais gêneros, como uma carta-convite, por exemplo.

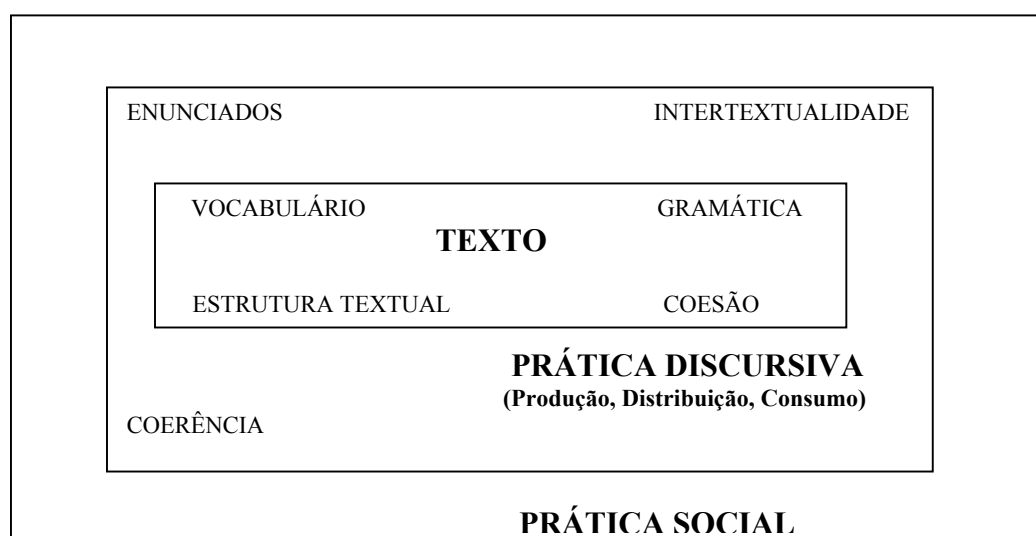
A importância da teoria dos gêneros discursivos, desenvolvida por Bakhtin, passa pela grande importância que ele deu ao dialogismo como perpassando todo o processo comunicativo, como se pode perceber na afirmação abaixo:

"... as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas de heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra. Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios

de comunicação de massas ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse mas para a qual suas formulações convergem” (Machado, 2005, p. 152).

Tendo como base estes teóricos, Fairclough vem desenvolvendo em seus estudos teorias que tentam dar conta do atual e complexo quadro sócio-histórico. Ele pensou o discurso como sendo composto de três dimensões: a primeira sendo composta por um *texto* – oral ou escrito, uma instância de *prática discursiva* envolvendo a produção e a interpretação de um texto e que, por sua vez, são partes da *prática social*. “Essas são as três perspectivas que podem ser levadas em conta, três maneiras complementares de leitura, num evento social complexo” (Fairclough, 2001b, p. 35).

Não há hierarquia em nenhuma destas três dimensões do discurso, pois elas estão colocadas num quadro tridimensional (logo abaixo), sendo assim, é mais fácil para o pesquisador perceber os diversos pontos de articulação desses processos entre si. Por exemplo, é possível fazer uma avaliação das relações entre a mudança discursiva e a mudança social, tendo-se em mente que as propriedades dos textos e as propriedades sociais de eventos discursivos constituem instâncias da prática social. Como consequência, é possível ver a prática discursiva como exercendo uma grande influência nas crenças e no senso comum das pessoas, assim como nas relações sociais e nas identidades sociais.



A tridimensionalidade deste quadro de análise facilita ao pesquisador perceber mais claramente a complexidade de determinado evento discursivo, levando em conta questões como a *hegemonia* (Gramsci, 1971) e a *intertextualidade* (Bahktin, 2000) – aspectos componentes da prática discursiva e que serão analisadas ao longo desta dissertação. Esta prática, por sua vez, está mediando a conexão entre o texto e a prática social da seguinte forma: por um lado, os processos de produção e interpretação são formados e, ajudam a formar a prática social; sendo que, por outro lado, o processo de produção forma e deixa "vestígios" no texto, assim como o processo interpretativo age sobre "pistas" no texto (Fairclough, 2001b, p. 36).

Além de esse quadro multidimensional ajudar a dar conta dessa realidade, Fairclough ainda conta com o apoio da teoria sistêmica da linguagem de Halliday (1985) "... que considera a linguagem como multifuncional e considera que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades" (Fairclough, 2001b, p. 27). Apesar da gramática sistêmica de Halliday (ibid) orientar os trabalhos de Fairclough, nesta presente pesquisa se fará uso dela somente como complemento de análises gramaticais, visto que essas análises serão realizadas principalmente com base na gramática normativa.

Ainda com respeito ao quadro teórico/metodológico de Fairclough, ele propõe três estágios de análise crítica:

- Descrição: que corresponde à dimensão do Texto.
- Interpretação: que corresponde à dimensão da Prática Discursiva e da Prática Social.
- Explicação: que tem por objetivo retratar um discurso como sendo parte de um processo social, mostrar como ele é determinado pelas estruturas sociais e também mostrar quais os efeitos reprodutivos que os discursos podem ter, de forma cumulativa, nessas estruturas – ou para sustentá-las ou para mudá-las.

Vale salientar ainda quais aspectos são apontados por Fairclough como tendo destaque nessa análise de cada dimensão do discurso, aspectos esses que também serão aplicados nesta pesquisa sobre o livro didático. Nas seções que se seguem cada uma destas dimensões é explicada em detalhes:

#### 2.4.1. TEXTO

Na perspectiva de Fairclough (2001a), o termo texto tem um caráter bem amplo: tanto textos lidos como escritos – desde cartas, passando por listas de compras, artigos de jornais e transcrições das mais variadas interações conversacionais, como também programas de televisão e páginas na internet. Ampliando-se ainda mais essa noção de texto, ele ainda pode envolver imagens e sons. Como exemplos, pode-se mencionar os programas de televisão, de rádio e também as propagandas tanto televisivas quanto aquelas encontradas em revistas (Fairclough, 2003, p. 03).

Para uma análise completa dos textos é importante ir além da análise lingüística. Isso porque quem escreve, escreve de um determinado lugar social e carrega consigo muitas noções, posicionamentos, conceitos e pré-conceitos que são, mesmo inconscientemente, passados nos textos; daí o fato de ser coerente atrelar à análise de textos questões sócio-teóricas sobre os discursos que estão sendo produzidos ali. Analisar os textos da forma descrita acima é vê-los em seu caráter intertextual<sup>9</sup>, ou seja, encarar a dimensão histórica que está presente nos textos – cada texto carrega textos do passado, que podem aparecer claramente através de citações explícitas ou de forma quase imperceptível através de concepções que são defendidas ou execradas pelo autor do texto que está sendo lido ou estudado. Para Fairclough, encarar os textos dessa forma, significa vê-los em termos de diferentes discursos,

---

<sup>9</sup>Fairclough faz uso de dois tipos de intertextualidade: Intertextualidade Manifesta, ou seja, quando há referências claras de outros textos, como com o uso de aspas; e Intertextualidade Constitutiva, isto é, quando o recurso a outros textos por parte do autor é bem sutil ou até mesmo imperceptível para o leitor. Fairclough (2001a, p. 136,137) informa que usará Intertextualidade quando falar de forma geral desses dois tipos, e usará Interdiscursividade para referir-se à Intertextualidade Constitutiva – sendo esta a maior preocupação em suas pesquisas de análise de discurso, visto que sua ênfase tem como foco as convenções discursivas que estão presentes no texto dando a impressão de este ser uno. Ou seja, este modo de analisar a Intertextualidade Constitutiva é mais produtivo para o autor do que a análise dos textos explícitos no texto analisado (ibid).

gêneros e estilos e observar a forma como esses três aspectos são articulados nos textos (ver detalhes destes termos na seção 2.4.3).

Com esse ponto de vista em mente, fica mais fácil visualizar o texto como uma das três dimensões do discurso já que ele também, como já se viu, tem um caráter eminentemente social por ser produzido por sujeitos sociais posicionados em determinados lugares sociais.

Segundo Fairclough (2001a, p. 122-126), quatro itens dão suporte à análise de textos com o direcionamento da ACD:

- **Vocabulário:** trata principalmente das palavras individuais – escolhas lexicais, sinônimos, antônimos, hipônimos, repetições, eufemismos, metáforas, uso de palavras formais ou informais etc. No entanto, é importante perceber neste contexto de análise discursivamente crítica que *vocabulário* é um termo muito mais amplo do que os significados encontrados em um dicionário – a fim de se conseguir chegar aos significados dos léxicos dos textos dos livros didáticos analisados, deve-se levar em conta o provável peso ideológico que podem possuir – não deixando de considerar que esses significados tendem a ganhar novos sentidos dependendo do contexto histórico e da ordem discursiva na qual eles estão sendo usados.

- **Gramática:** a gramática é tratada através das combinações das palavras em orações e frases: modalidades, estruturas sintáticas, nominalizações, agentes, tipos de verbos, orações no imperativo e na voz passiva; analisa também se as orações ou frases são positivas ou negativas e, se são, como então são usados os pronomes "nós" e "você/s" etc.

- **Coesão:** trata da ligação entre orações e frases. Sendo que essa ligação pode ocorrer de várias maneiras: mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipses de palavras repetidas etc); também mediante

conjunções, como também: os marcadores discursivos, as orações subordinadas e coordenadas.

- **Estrutura Textual:** "Diz respeito à arquitetura dos textos e, especificamente, a aspectos superiores de planejamento de diferentes tipos de textos" (Fairclough, 2001a, p. 106). Exemplos: a ordem dos elementos ou dos episódios (como estes são trabalhados e organizados) – uma reportagem policial num jornal, uma entrevista de emprego. Isso é importante porque "... tais convenções de estruturação podem ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidas nas convenções dos tipos de texto" (ibid). Assim, o interesse da pesquisa recai sobre os monólogos e diálogos. Sendo que nesse último também são examinados os sistemas de tomada de turno e as convenções de organização para abrir e fechar entrevistas e conversas.

#### 2.4.2. PRÁTICA DISCURSIVA

Depois do texto, primeira dimensão do quadro teórico/metodológico de Fairclough, tem-se a Prática Discursiva. Essa dimensão dá conta dos processos de produção, distribuição e consumo de textos. Ou seja, analisa como e porque determinados textos, e outros não, são produzidos, como são distribuídos (qual público alvo é desejável) e como são consumidos por esse público previamente escolhido. Não esquecendo de levar em conta nessa análise que os textos terão consumos diferenciados de acordo com os contextos sociais nos quais são divulgados e estão inseridos.

Dentro do quadro tridimensional aqui analisado, a *prática discursiva* manifesta-se na forma lingüística e em textos tanto orais como escritos. Contudo, não se deve imaginá-la em oposição à *prática social*, pelo contrário, pode-se afirmar que ela se constitui em um aspecto desta última. Isso porque não se pode separar os aspectos lingüísticos dos sociais, visto estarem interligados e ocorrerem concomitantemente. Por exemplo, no que diz respeito aos aspectos econômicos,

políticos, sociais e os processos de produção, distribuição e consumo que, respectivamente, tanto compõem a *prática social* quanto estão envolvidos na produção de textos. Essa relação do texto com os aspectos sociais passa, principalmente, pelo autor e pelo leitor (intérprete) de determinado texto. Isso porque, tanto quem escreve quanto quem lê carregam consigo muitos conhecimentos lingüísticos prévios, valores, crenças e pressuposições construídas ao longo de sua existência, sendo que são ativados no momento da escrita e da leitura de um texto. Fairclough nomeou essa característica intrínseca tanto dos leitores como dos escritores de *Members Resources* (Fairclough, 1989, p. 14, 24, 25).

Frente a essas características da Prática Discursiva, pode-se pensá-la como tendo com a sociedade uma relação por um lado "convencional" e por outro lado "criativa" – a primeira no sentido de que contribui para reproduzir a sociedade (sua identidade, suas relações, costumes e crenças) já que, conforme delineado acima, "... a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas" (Fairclough, 2001a, p. 93). E a segunda, criativa, que também pode ser considerada dialética, porque contribui para mudar ou quebrar hierarquias em relações normalmente hierarquizadas – como médico/paciente, professor/aluno, político/cidadão comum, policial/cidadão comum.

A seguir são apresentados os aspectos considerados por Fairclough (2001a, p. 106-116) fundamentais na análise da dimensão da Prática Discursiva:

- **A “força” dos Enunciados:** é a força que as partes de um texto possuem, a ação social que realizam, quais "ato(s) de fala" desempenham. Exemplos: dar ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer etc.

- **Coerência:** ela é considerada como propriedade das interpretações, isso porque, um texto para fazer sentido como um todo – mesmo havendo pouca coesão explícita, ou seja, ausência de marcadores formais – tem de fazer sentido para quem o

está lendo, isto é, quem o lê tem que ser capaz de interpretá-lo. É importante perceber nesse processo que: "... princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discursos particulares" (Fairclough, 2001a, p. 113). Isso significa que certos tipos de interpretação terão associação com certos tipos naturalizados de discurso; sendo que os textos estabelecem posições para os sujeitos-intérpretes que são "capazes" de compreendê-los e "capazes" de fazerem conexões e inferências de acordo. Aí é que está o importante: tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipo ideológico. Exemplo: "Ela pede demissão do emprego na próxima quarta. Ela está grávida": estando nesta idéia implícito o pressuposto de que as mulheres param de trabalhar quando têm filhos. À medida que os intérpretes/leitores tomam essa posição, automaticamente fazendo essas conexões, eles vão sendo assujeitados pelo texto, sendo essa uma parte importante do "trabalho" ideológico dos textos e do discurso na "interpelação" dos sujeitos. Entretanto, existe a possibilidade não apenas de questionamento quanto às diferentes leituras dos textos, mas também de resistência às posições estabelecidas nos textos (ibid).

- **Intertextualidade:**<sup>10</sup> característica inerente dos textos de serem constituídos por fragmentos de outros textos, podendo este estar, por exemplo, corroborando-os, contradizendo-os ou ironizando-os. O importante é perceber que a posição assumida pelo texto, nesse momento, pode ter um caráter ideológico ao defender determinado ponto de vista em detrimento de outro. Essa questão pode ser remetida diretamente para o conceito de *hegemonia*, visto que esses textos (termo escolhido por Fairclough para se referir a qualquer produção da comunicação humana, como diálogos, contos e tratados) são constituídos e reconstituídos ao longo da história, contribuindo assim para processos de mudança nos textos subsequentes que acabam por exercer um importante papel nas mudanças sociais e culturais que constantemente se sucedem na sociedade. Contudo, as mudanças que prevalecem em detrimento de outras e que ocasionarão ainda outras, não são exercidas por qualquer pessoa ou grupo de pessoas, e o conceito de *hegemonia* nos ajuda a entender melhor como se processam essas articulações intertextuais. Quando se trabalha com essa

---

<sup>10</sup> Ver descrição detalhada desse conceito na nota de rodapé número 10.

teoria de relações e em como elas moldam as estruturas e as práticas sociais, não só é possível:

"... mapear as possibilidades e limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeito sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo"(Fairclough, 2001a, p. 135).

#### 2.4.3. PRÁTICA SOCIAL

Conforme já se observou na *prática discursiva*, a *prática social* está em relação direta com essa primeira por carregar consigo os mais variados aspectos do social e de seus discursos, respectivamente: economia (discurso econômico), política (discurso político), cultura, ideologia e assim por diante. Sendo que esses aspectos, por sua vez, estão intrinsecamente presentes nos textos – compondo-os – e presentes também nas interpretações dos leitores – recompondo-os.

Visto englobar os mais diversos elementos sociais, é propício a essa terceira dimensão do quadro teórico de Fairclough investigar como se relacionam as categorias de *hegemonia*, *ideologia* e *poder*, onde "... o discurso é visto numa perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica" (Fairclough, 2001a, p. 116). O conceito de hegemonia (emprestado de Gramsci, 1971) é um modo de se analisar o discurso presente na prática social no que diz respeito ao poder – como este (ou vários destes) reproduz(em), muda(m), ou desafia(m) as hegemonias existentes em determinadas épocas e lugares. E o conceito de ideologia (emprestado de Althusser, 2001), por sua vez, ajuda a perceber como se configuram e se estruturam os elementos que proporcionam a determinada hegemonia continuar existindo ou não em determinado contexto sócio-histórico (mais detalhes sobre as categorias de *hegemonia*, *ideologia* e *poder* ver seção 2.4.).

Metodologicamente, a teoria da ACD e da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985) aplicada na perspectiva de Fairclough, prevê três estágios de

análise do discurso. Com respeito ao primeiro estágio de análise, a Descrição, que se refere à dimensão do Texto, é essencial analisar um conjunto de dez questões principais e de sub-questões que foram desenvolvidas por Fairclough (1989, p. 109-139) e que serão utilizadas nesta pesquisa como um guia de análise dos textos escolhidos dos livros didáticos. Essas perguntas são direcionadas a três dos quatro aspectos analisados na dimensão Textual (localizados nas páginas 38 e 39), a saber: vocabulário, gramática e estrutura textual<sup>11</sup>. São elas:

- “A – Vocabulário → Que valores *experenciais* as palavras possuem?
- a) Que esquemas de classificação são delineados a respeito de alguém?
  - b) Existem palavras que são ideologicamente contestáveis?
  - c) Existe algum *wording* (criação de palavras) ou *overwording* (quando existe um alto grau de *wording* envolvendo palavras que são sinônimas) (Fairclough 1989: 115).
  - d) Que relações de sentido ideologicamente importantes existem entre as palavras? (*sinônimos, hipônimos, antônimos*)
  - e) → Que valores relacionais as palavras possuem?
  - f) Existem eufemismos?
  - g) Existem palavras marcadamente formais ou informais?
  - Que valores expressivos as palavras possuem?
  - Que metáforas são usadas?
- B – Gramática → Que valores *experenciais* os aspectos gramaticais possuem?
- h) Que tipos de *processos* e *participantes* predominam?
  - i) É o agente obscuro?
  - j) Os processos são o que parecem ser?
  - k) São usadas *nominalizações*?
  - l) As orações ativas ou passivas?
  - m) As orações são positivas ou negativas?
  - Que valores relacionais os aspectos gramaticais possuem?
  - n) Que modalidades são usadas? (*declarativas, perguntas de gramática, imperativas*)
  - o) Existem importantes características para a *modalidade relacional*?
  - p) São usados os pronomes *nós* e *você*, e sim, como?
  - Que valores expressivos as características gramaticais possuem?
  - q) Existem importantes características de *modalidade expressiva*?
  - Como as orações simples estão ligadas entre si?
  - r) Que conectores lógicos são usados?
  - s) As orações complexas são caracterizadas por *coordenação* ou *subordinação*?
  - t) Que meios são usados para se referir dentro e fora do texto?
- C – Estruturas Textuais → Que convenções interacionais são usadas?
- p) Existe alguma forma de um participante controlar o turno de outros?
  - Que estruturas de larga escala o texto possui?<sup>12</sup>

<sup>11</sup> A Coesão somente será trabalhada como dimensão textual em trabalhos futuros de Fairclough, como o de 2001.

<sup>12</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação):

“A. Vocabulary: 1. What *experiential* values do words have?

Percebendo a importância da semiótica como um dos importantes componentes dos processos sociais presentes nas mais variadas esferas das práticas sociais, é que Fairclough tem dado destaque a esse outro aspecto de análise. Esse estudo inclui a análise de imagens visuais, linguagem do corpo e também a linguagem em si (onde a linguagem é percebida como componente global desses processos). A semiótica exerce tal papel importantíssimo para Fairclough, porque a ACD analisa questões dialéticas da semiótica com outros elementos das práticas sociais – como economia, política, educação e cultura – a fim de tentar perceber as constantes mudanças pelas quais vem passando a sociedade, assim como também observar de que forma a semiótica se configura e se reconfigura nessa mudança e como isso afeta sua relação com os elementos sociais acima mencionados (Fairclough, 2002).

Fairclough (ibid) vê a semiótica configurada de (3) três formas nas práticas sociais:

- 
- What classification schemes are drawn upon?
  - Are these words which are ideologically contested?
  - Is there *rewording* or *overwording*?
  - What ideologically significant meaning relations (*synonymy*, *hyponymy*, *antonymy*) are there between words?
  - 2. What *relational* values do words have?
  - Are there euphemistic expressions?
  - Are there markedly formal or informal words?
  - 3. What *expressive* values do words have?
  - 4. What metaphors are used?
  - B. Grammar: 5. What experiential values do grammatical features have?
  - What types of *process* and *participant* predominate?
  - Is agency unclear?
  - Are processes what they seem?
  - Are *nominalizations* used?
  - Are sentences active or passive?
  - Are sentences positive or negative?
  - 6. What relational values do grammatical features have?
  - What *modes* (*declarative*, *grammatical question*, *imperative*) are used?
  - Are there important features of *relational modality*?
  - Are the pronouns *we* and *you* used, and if so, how?
  - 7. What expressive values do grammatical features have?
  - Are there important features of *expressive modality*?
  - 8. How are (simple) sentences linked together?
  - What logical connectors are used?
  - Are complex sentences characterized by *coordination* or/ *subordination*?
  - What means are used for referring inside and outside the text?
  - C. Textual Structures: 9. What interactional conventions are used?
  - Are there ways in which one participant controls the turns of others?
  - 10. What larger-scale structures does the text have?"

**1. Como Gêneros:** quando se configura como parte da atividade social com uma prática, ou seja, de acordo com a atividade desenvolvida por alguém, a linguagem será usada de uma determinada forma e mudará também as maneiras desse alguém agir e produzir vida social – exemplos: nas conversas do dia-a-dia, nas reuniões, entrevistas e apresentações.

**2. Como Discursos:** quando a semiótica figura nas representações e auto-representações das práticas sociais; ou seja, são os diferentes discursos usados pelos diversos atores sociais ao fazerem representações das diversas facetas da vida social. Fairclough (2002, p. 123,124) assim se coloca sobre os diversos tipos de discursos:

“Os discursos são diferentes representações da vida social que estão inerentemente posicionados – atores sociais diferentemente posicionados “vêm” e representam a vida social de diferentes maneiras, em diferentes discursos. Por exemplo, as vidas das pessoas pobres e em situação desfavorável são representadas através de diferentes discursos nas práticas sociais do governo, na política, na medicina e na ciência social; e cada um desses diferentes discursos tem suas práticas correspondendo às diferentes posições dos atores sociais<sup>13</sup>”.

que ocupam as mais diversas posições nas esferas sociais acima mencionadas.

**3. Como Estilos:** quando estão ligadas a performances, a maneiras de ser dos diversos membros da sociedade com seus aspectos semióticos. E essas maneiras de ser não são somente especificadas com base em suas ocupações ou posições (como médico, professor ou servente), mas, principalmente, com base nos aspectos identitários como, classe social, gênero, costumes, língua ou cultura.

Para não ficar muita extensa e conseqüentemente, cansativa para o leitor, a teoria da ACD servirá de base para analisar os textos dos livros didáticos selecionados

---

<sup>13</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “Discourse are diverse representations of social life which are inherently positioned – differently positioned social actors “see” and represent social life in different ways, different discourses. For example, the lives of the poor and disadvantaged people are represented through different discourses in the social practices of government, politics, medicine, and social science, and through different discourses within each of these practices corresponding to different positions of social actors”.

e apresentados na seção 3.2., com base em três aspectos delineados nos quadros abaixo:

| <b>Categorias menores</b> | <b>Livros</b>                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categoria 1:<br>Elitismo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Globetrotter</i>, Unidade: 1, página: 7; Gênero Textual: artigo informativo.</li> <li>• <i>Compact English Book</i>, Unidade: 7, página: 100; Gênero Textual: Propaganda.</li> </ul> |
| Categoria 2:<br>Sexismo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Explorations 1</i>, Unidade: 5, página: 43; Gênero Textual: Conto.</li> <li>• <i>Globetrotter</i>, Unidade: 2, páginas: 16-19; Gênero Textual: Teste.</li> </ul>                     |

| <b>Gênero Textual</b>                                   | <b>Livros</b>                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apresentações e Introduções dos quatro livros didáticos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Globetrotter</i>, <i>New Interchange 2</i>, <i>Compact English Book</i> e <i>Explorations 1</i></li> </ul>                  |
| Discurso de Auto-Ajuda                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Globetrotter</i>, Unidade: 13, páginas: 151 e 152.</li> <li>• <i>New Interchange 2</i>, Unidade: 15, página: 97.</li> </ul> |

| <b>Assunto</b>                 | <b>Livros</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Profissão – Emprego – Carreira | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Globetrotter</i>, Unidade: 1, página: 7; Gênero Textual: artigo informativo.</li> <li>• <i>New Interchange 2</i>, Unidade: 10, página: 65; Gênero Textual: Artigo Informativo.</li> <li>• <i>Compact English Book</i>, Unidade: 11, páginas 158 e 159; Gênero Textual: Lista de profissões.</li> </ul> |

De forma breve e concisa foi explicado aqui o arcabouço teórico responsável em grande parte pelo direcionamento das pesquisas com base na ACD e o posicionamento político/ideológico na construção e sustentação de seus conceitos teóricos e metodológicos.

## 2.5. PEDAGOGIA CRÍTICA

Pedagogia Crítica é um termo que pretende abarcar algumas formas de pensar e teorizar que entendem o ensino como um meio em potencial de divulgação de conhecimentos e ideologias que são sustentados por grupos sociais dominantes

(Canagarajah, 2000). Essa percepção do ensino/aprendizagem como indo muito além de simplesmente se passar ao aluno o conteúdo de determinada matéria de forma neutra, desencadeou reflexões sobre a necessidade de um redimensionamento do papel tanto do professor quanto do aluno. Rajagopalan (2003, 106) descreve a mudança de postura do professor crítico:

"O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência".

A mudança no papel do aluno dentro deste contexto é bem colocada por Freire<sup>14</sup> (1987, p. 70) ao diferenciar claramente as características do ensino tradicional (que ele chama de “concepção bancária da educação” na qual o professor é encarado como um simples depositante de conteúdo em seus alunos, que são vistos como meros “depositários” deste conteúdo) do que para ele seria a "educação problematizadora":

“... enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

O objetivo dessa abordagem é despertar o professor para o potencial crítico e questionador de seu aluno a respeito do mundo que o rodeia. Isso porque quando o aluno percebe que a escola é mais uma extensão de sua vida em sociedade e que, portanto, o que aprende naquele espaço poderá ter uma implicação/aplicação em muitas facetas de sua existência, o aprendiz tenderá a ficar mais alerta e interessado no que ali é dito e em como é dito também.

---

<sup>14</sup> Freire (1987, 1997) pode ser considerado um dos precursores da Pedagogia Crítica e tem influenciado diferentes estudiosos da linguagem ao longo dos anos.

Canagarajah (2000, p. 15, 16) tem se destacado em seus trabalhos e pesquisas sobre a Pedagogia Crítica e pensou alguns aspectos fundamentais que diferenciam a abordagem crítica de ensino da abordagem tradicional:

➤ O conceito de objetividade na aprendizagem (que percebe esse processo como sendo solitário e se realizando no nível somente mental) perde terreno para a concepção de que as condições sócio-culturais de cada aluno exercem uma influência importantíssima em sua atividade cognitiva, influenciando isso diretamente em sua maneira de perceber e interpretar as informações que circulam na sala de aula.

➤ Não se pode mais encarar a sala de aula como um local neutro, já que ela é composta direta (alunos e professor) e indiretamente (por exemplo, pelo coordenador, pelo diretor, por políticas educacionais elaborados pelos governantes), ou seja, por diversas pessoas que possuem diferentes experiências sociais e interesses que acabam influenciando profundamente as “... regras, regulamentos, currículos, pedagogias e interações<sup>15</sup>...”(ibid) no âmbito escolar. Esse contexto social e político que “cerca” a realidade escolar sofre principalmente a influência das instituições e dos grupos sociais dominantes de uma forma que ainda não pode ser percebida em sua plenitude por muitos, daí então vem a grande fonte de preocupação dos estudiosos da Pedagogia Crítica.

➤ O processo de aprendizado não é universal, ele é socialmente construído, ou seja, o que é tido como verdadeiro por determinada cultura pode não ser para outra. Isso tem uma implicação direta na forma de encarar, por exemplo, o conteúdo de determinado do livro didático de inglês de determinada matéria, o qual não poderá simplesmente ser determinado pela metodologia imposta pelos países de primeiro mundo, havendo que ocorrer, em vez disso, uma adequação à realidade de cada comunidade no que diz respeito ao conteúdo e ao formato deste livro.

➤ A Pedagogia Crítica acredita que tudo que é relacionado ao conhecimento é carregado de valores tanto morais, como culturais e éticos. Esse fator, segundo

---

<sup>15</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “... rules, regulations, curricula, pedagogies, and interactions...”.

Canagarajah (ibid), torna o aprendizado sempre problemático visto que as formas institucionalizadas de conhecimento tendem a incorporar as suposições e perspectivas de acordo com o pensamento dos grupos sociais dominantes, o que acaba indo de encontro às formas de ver o mundo de estudantes que pertencem a comunidades fora do eixo dos países tidos como de terceiro mundo que, por sua vez, possuem formas de pensar distintas. O professor também tem um papel importante nesse contexto em ajudar seus alunos a questionarem os valores e as pressuposições veladas que perpassam muitos processos de aprendizagem.

➤ O conhecimento não é entendido pela Pedagogia Crítica como algo dado, composto por regras, informações e fatos que devem simplesmente ser passados aos alunos. Pelo contrário, o conhecimento é percebido como uma constante construção envolvendo valores, crenças e conhecimentos já adquiridos, que sempre estão em negociação entre os participantes das diversas culturas envolvidas em seu processo. É importante que alunos e professores estejam conscientes dessa dinâmica porque somente assim evitarão ser subjugados por formas de pensar impositivas e dominantes.

Freire (1987, 1997) há muito já havia percebido toda a complexidade envolvida no processo da educação. Sobre isso, esse autor (1997, p. 110, 111) afirma que “... a educação é uma forma de intervenção no mundo...” e essa intervenção, segundo ele, é dialética – porque de um lado existe a tendência para a “... reprodução da ideologia dominante...” e por outro lado existe um esforço em desmascará-la, sendo assim, pode-se concluir que a educação nunca foi nem poderia ser neutra. Nos idos 70 e 80 essas percepções ocasionam uma mudança direta na forma de entender postura do professor em seu ensino, visto que ele tampouco pode assumir uma postura de neutralidade em sua prática; para Freire (ibid, 115, 116), exercer a função de professor exige uma definição de sua parte, “uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige [...] uma escolha entre isto e aquilo”. Freire (ibid, 29) considera esse o contexto que oferece condições ideais de aprendizado verdadeiro, crítico, porque “... os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Fairclough também tem destaque no contexto da Pedagogia Crítica ao desenvolver uma teoria sobre a aprendizagem. Fairclough (1989, p. 238) faz uma distinção entre o conceito de “educação” e “treino<sup>16</sup>”, distinção esta que se aplica tanto à linguagem quanto aos outros elementos do currículo escolar. O aprendizado como treino é realizado quando seu objetivo principal é a transmissão de “... conhecimentos e habilidades...<sup>17</sup>”, onde as origens sociais do conteúdo não são levadas em consideração, ou seja, ele é tratado de forma transparente. Ao passo que encarar o aprendizado como educação assume uma conotação totalmente diferente por ir muito além de simplesmente passar informação e sim, por desenvolver no aprendiz uma consciência crítica de si e do meio que o cerca, pois dessa forma, ele perceberá a capacidade que possui de interferir em sua realidade e modificá-la. Em outras palavras, esse tipo de educação proporciona aos alunos subsídios para entenderem melhor seu mundo por percebê-lo como sendo constituído por forças numerosas, conflitantes e ideologicamente orientadas. Como consequência, eles tenderão a quebrar a visão da realidade social como algo dado ou naturalizado e sim, passarão a encará-la como dinâmica, onde poderão exercer participação ativa. É exatamente este tipo de postura crítica que deve existir no processo de ensino/aprendizagem que Fairclough chama de “Consciência Crítica da Linguagem<sup>18</sup>”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) parecem demonstrar uma preocupação do governo com este tipo de aprendizagem crítica; na seção que discorre a respeito do novo Ensino Médio (ibid, p. 6-16), destaca-se como sendo um dos aspectos fundamentais desse processo o “... aprender a ser” envolvendo aí o desenvolvimento do aluno como um todo, onde ele é preparado para, dentre outras coisas, “... elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor...”. E a LDB (1996, seção IV, artigo 35, inciso III) expressa a mesma preocupação quando coloca como sendo uma das finalidades do Ensino Médio “... o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o

---

<sup>16</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “education”, “training”.

<sup>17</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “... knowledge and skills”.

<sup>18</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “critical language awareness”.

desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico”(grifo da pesquisadora).

No que diz respeito ao papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, os PCNs (2000, p. 72) afirmam que ele tem que exercer sua prática com autonomia, e a definição de autonomia que é fornecida por eles tem ligação direta com sua qualidade de ensino, onde os professores devem pensar seus alunos como indivíduos com características distintas uns dos outros, mas que, mesmo assim, devem ser encarados como possuindo os mesmos direitos de aprender. A fim de que o professor possa alcançar esse nível de excelência em seu ensino, são destacados alguns pontos fundamentais como a qualificação permanente, salário compatível e tempo reservado ao estudo e à preparação das aulas (LDB, 1996, título VI, artigo 67, incisos II, V e VI).

Infelizmente, ainda existe no Brasil uma distância considerável entre a teoria e a prática da sala de aula – a formação holística do educando, envolvendo nesse contexto também o desenvolvimento de seu pensamento crítico, praticamente ainda não saiu do papel. Existe uma carência dos mais variados materiais que idealmente devem compor uma escola, como sala de aula com carteiras, material escolar completo, iluminação apropriada, transporte escolar e alimentação adequada. Assim como também falta atenção das autoridades para com os professores de forma a reconhecer sua importância na formação de seus cidadãos por proporcionar a esses pedagogos um aprimoramento continuado em sua carreira, incluindo realmente o que hoje somente está no campo do desejável (e foi mencionado no parágrafo anterior), a saber: ambiente de trabalho adequado, tempo para estudo e preparação das aulas e remuneração condigna com sua função.

Contudo, apesar de todas essas limitações com as quais se defrontam professores e alunos no Brasil, é possível encontrar hoje professores que partilham os mesmos sentimentos de Freire (1997) com respeito ao seu papel de educadores e de seres humanos:

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam” (grifo do autor).

No contexto da Pedagogia Crítica é possível problematizar o ensino da língua inglesa. O inglês é hoje a língua com maior peso comunicativo no mundo, acarretando com isso uma série de implicações tanto para quem a ensina quanto para quem a está aprendendo. Com ênfase aqui no aprendiz, é importante que se entenda suas motivações ao ter escolhido o inglês e não outra língua para estudar. Na grande maioria das vezes, essa escolha é feita com base no desejo de melhorar a situação financeira (possível melhora no salário) ou com o objetivo de ganhar mais *status* social por dominar a língua mais falada atualmente em diversas situações, como em viagens e na *internet* – *chats*, *sites*. Contudo, esse processo de aprendizado da língua inglesa pode estar investido de ideologias que passam para o aluno a idéia de que, além da cultura ser superior a dele, até lingüisticamente falando o aprendiz encontra-se em desvantagem, porque ele nunca conseguiria falar da forma "tão perfeita" como o falante nativo. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 61) faz o seguinte alerta ao afirmar que "... a identidade lingüística do cidadão globalizado também se acha rasgada ao meio pelas forças de submissão ao poder avassalador da influência estrangeira (representada pela língua inglesa) e de resistência e enfrentamento com ingerências sofridas".

A Pedagogia Crítica aparece aí nesse contexto de sala de aula de inglês para quebrar com esses paradigmas lingüísticos que advogam a existência de um falante ideal – que não é influenciado pela forma como lhe é ensinada a língua. Pelo contrário, essa pedagogia mostra que no mundo globalizado de hoje as línguas interagem umas com as outras, gerando com isso mudanças nas identidades lingüísticas dos falantes. No entanto, é importante estar atento ao fato do inglês prevalecer nessas interações

dadas às pressões políticas e econômicas. Com esse objetivo em mente e se estiver ao seu alcance, o professor deve evitar livros didáticos que tenham uma postura "reprodutivista" (Rajagopalan, 2003, p. 113) dessa hegemonia cultural e lingüística da língua inglesa ou, se não, pelo menos questionar, em conjunto com seus alunos, os conteúdos dos textos escolhidos para estarem presentes nos livros didáticos que perpassam essa idéia. Essa nova perspectiva de ensino é chamada por Rajagopalan (ibid) de "perspectiva de resistência..." que "... tem por objetivo aprender a digerir a influência estrangeira, de tal forma que surja uma nova identidade, não a partir da negação total da identidade anterior, mas sim um aprimoramento a partir dela, em virtude de um diálogo saudável entre as culturas em conflito". Tendo assim sua confiança e auto-estima no seu devido lugar, o aluno tenderá a redimensionar as questões lingüísticas, sociais e culturais da língua inglesa e tornar-se um falante que a domina (por conseguir ler e comunicar-se) sem ter que se deixar dominar por ela.

Canagarajah (2000) que, conforme afirmado há pouco, tem desenvolvido um trabalho interessante sobre a Pedagogia Crítica, vem dando atenção especial ao ensino da língua inglesa ideologicamente orientado, ou seja, quando ele é ministrado nas escolas (principalmente nos países de terceiro mundo) como sendo uma língua superior e como sendo detentora de uma cultura "mais elevada", "melhor", e que deve por isso servir de exemplo para essas comunidades.

Indo de encontro a essa postura que, por vezes, tem o aval dos próprios governantes e pedagogos, Canagarajah (ibid) procura trabalhar em uma perspectiva de resistência que é alimentada à proporção que o aluno aprende a se valorizar e a valorizar a cultura e a língua às quais pertence, redimensionando assim o foco que é dado ao ensino de inglês e às suas duas comunidades mais culturalmente difundidas: a inglesa e, principalmente, a americana (ibid).

Esta última seção do capítulo 3 apresentou os mais importantes princípios que regem a Pedagogia Crítica e alguns de seus maiores representantes. Devido à estreita relação que existe entre as teorias que embasam essa forma de entender o

processo de ensino/aprendizagem com algumas teorias da Análise Crítica do Discurso é que elas se constituem a base teórica desta pesquisa.

O próximo capítulo tratará a respeito da natureza da pesquisa, seu *corpus* e os procedimentos metodológicos do trabalho.

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **3.1. NATUREZA DA PESQUISA**

Esta é uma pesquisa descritiva, visto que tenta, por meio da análise de livros didáticos de inglês, descrever os discursos ali contidos e as formas de dominação que, ou estão explícitas ou somente podem ser percebidas através da leitura de suas entrelinhas. Esta pesquisa se baseará, principalmente, na corrente da Análise Crítica do Discurso (já descrita na seção 2.4. desta dissertação) cujos dados serão analisados qualitativamente – já que seu objetivo é descrever e interpretar analiticamente o conteúdo do material didático analisado.

#### **3.2. CORPUS DA PESQUISA**

Serão examinados quatro livros didáticos de inglês adotados em algumas escolas particulares do Ensino Médio, assim como também os livros utilizados em alguns institutos de línguas da cidade de Fortaleza. Dentre eles estão dois livros desenvolvidos por brasileiros e dois livros produzidos por editoras inglesas. Os livros escritos por brasileiros são, em grande parte, usados na grade curricular das escolas do Ensino Médio, ao passo que os livros ingleses são comumente adotados nas instituições de ensino de inglês. Saliente-se que, apesar das editoras inglesas terem produzido estes dois últimos livros mencionados, a abordagem do inglês que lhes é dado destaque é o inglês americano, segundo afirmado em suas introduções. Escolheram-se estes livros de editoras inglesas devido à relevância e à importância que exercem em muitos institutos de línguas. Os quatro livros analisados são:

- Livros usados no Ensino Médio:

- Globetrotter (Volume Único) - Marcelo Baccarin Costa - Macmillan - São Paulo, 2001.

- Compact English Book (Volume Único) - Wilson Liberato - FTD - São Paulo, 1998.

- Livros usados em Institutos de Línguas:

➤ Explorations 1, 2 - Linda Lee e Terra Brockman - Oxford University Press - England, 2000.

➤ New Interchange 2B – Jack C. Richards com Jonathan Hull e Susan Proctor - Cambridge University Press – United Kingdom, 1997.

### 3.2.1. DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

#### ***Globetrotter***

A análise do primeiro material didático em foco é o livro *Globetrotter* – Volume Único – Ed. Macmillan – Marcelo Baccarin Costa (2001). Esse livro é usado no Ensino Médio de alguns colégios particulares de Fortaleza. Na contracapa, os objetivos e o público-alvo do livro são apresentados de forma clara: o livro, cujo foco é a leitura, foi elaborado a partir da realidade e das necessidades de professores e alunos do Brasil, podendo ser utilizado por quem está se preparando para o vestibular ou por quem vai entrar no mercado de trabalho. O livro também disponibiliza atividades que trabalham com a fala, com a compreensão oral e com a escrita. Ele possui como recursos extras um disquete com 150 questões de vestibulares recentes e um CD contendo exercícios de compreensão oral.

O livro é composto de 24 unidades a serem cobertas durante os três anos do Ensino Médio. Ao olhar rapidamente o *Index*, percebe-se que existe uma variedade bem interessante de temas que vão desde os mais comuns em livros didáticos, tais como “*Careers*”, “*Sports*”, “*Music*”, “*Nature and Wild Life*”, até os mais instigantes e não tão comuns encontrados em livros didáticos, como “*Internet and Technology*”, “*Ethics in Science*”, “*The Supernatural*”, “*English – A Global Language*”, “*Behavior*”, “*You are What You Wear*”, “*Living in a Consumer Society*”, para citar apenas alguns.

As unidades que compõem o livro seguem uma mesma ordem, com as seguintes seções:

- Getting Started: por meio de perguntas os alunos são levados aqui a refletir sobre os assuntos que serão desenvolvidos na unidade e a questioná-los;
- Reading Strategy: por meio de diversos gêneros textuais como *sites*, artigos de jornal, testes, jogos e cartas, entre outros, o aluno é incentivado a conhecer e a praticar algumas estratégias de leitura, tais como:
  - *Prediction*: onde o aluno desenvolve (antes mesmo da leitura do texto) a capacidade de perceber – pelo tema, pelos sub-temas, pelas gravuras, etc. – o assunto ali tratado;
  - *Scanning*: tem como objetivo a busca rápida de dados específicos do texto;
  - *Skimming*: desenvolve a habilidade da leitura rápida de um texto a fim de se captar uma visão global;
  - *Inference*: dentre outras habilidades, diz respeito à habilidade de ler nas entrelinhas e interpretar as intenções do autor.
- Word Study: nessa seção, o aluno trabalha com o vocabulário presente na atividade de leitura do item anterior (Reading Strategy), bem como pratica exercícios que exploram os mais variados usos de palavras na língua inglesa: cognatos e falsos cognatos, advérbios, tradução de léxicos, expressões idiomáticas, e outros. Contudo, é importante ressaltar que a maior parte desse material de leitura é composta por textos adaptados para o uso específico do livro didático;

- Figure it Out: aqui, a atenção do aluno é dirigida a algumas questões de gramática e de significado de palavras, presentes na atividade de leitura (Reading Strategy), que poderiam passar despercebidas;
- Understanding Grammar: é explicado, nessa seção, um ponto gramatical que será fixado na seção seguinte;
- Using Grammar: nessa seção são praticados exercícios elaborados sobre o mesmo assunto gramatical abordado na seção anterior.

A unidade continua, então, seguindo novamente a ordem adotada no seu começo até sua metade – Getting Started, Reading Strategy, Word Study, Figure it Out, Understanding Grammar e Using Grammar – onde o assunto tratado será sempre um desdobramento do assunto introduzido no começo da unidade.

Ainda na mesma unidade, vamos encontrar, também, duas seções, assim descritas:

- Think and Write, que tem por objetivo desenvolver a habilidade de escrita do aluno, disponibilizando exercícios contendo variados gêneros textuais como: cartões postais, listas, desenvolvimento de pôsteres, recriação de histórias;
- Listening Strategy, que trabalha a habilidade da compreensão oral do aluno ao colocá-lo em contato com algumas das estratégias de compreensão oral, entre elas:
  - *listening for detail*: compreensão oral para perceber informações detalhadas em um texto;
  - *listening for gist*: compreensão oral para se captar a idéia geral do texto;

- *listening for specific information*: compreensão oral para se localizar informações específicas.

É importante ressaltar que essas duas últimas seções mencionadas são bem menores que aquelas anteriormente referidas, aparecendo somente uma vez em cada unidade, diferenciando-se, portanto, das outras, que são trabalhadas duas vezes em cada unidade.

No final de cada unidade, são encontradas ainda, duas últimas seções, exemplificadas abaixo:

- *Focusing on Vestibular*, composta de várias questões de vestibulares recentes realizados nas diversas universidades brasileiras;
- *Rounding Off*, onde são desenvolvidos exercícios que trazem um apanhado geral tanto de vocabulário como dos itens gramaticais trabalhados na unidade.

Mesmo tendo o autor afirmado na contracapa que o livro traz atividades que exploram a fala, a compreensão oral e a escrita, percebe-se, pela análise de cada seção das unidades presentes no livro, que essas habilidades não recebem a mesma atenção dispensada à habilidade de leitura, à habilidade de interpretação de texto e à gramática. O mais notável é que não foi encontrado nenhum exercício que trabalhasse a habilidade do aluno de se expressar livremente na língua-alvo; na seção *Getting Started*, onde se discute o tema geral de cada unidade, o professor é orientado a levar essas discussões a cabo na maior parte do tempo e o aluno é instigado a fazer uso de sua língua mãe.

Dessa forma, fica bem claro que o livro foi desenvolvido primordialmente para preparar os alunos para o vestibular, levando-os a trabalhar em excesso atividades que “exploram elementos lingüísticos formais (léxico, estruturas gramaticais, etc.) sem

considerarem seu uso em uma perspectiva discursiva” (Souza, 1999, p. 93-102), bem como habilitando os alunos a usarem essencialmente estratégias de leitura como *skimming* e *scanning*, questões de múltipla escolha, e outras mais, que acabam por tolher suas capacidades cognitivas e limitá-los a trabalhar aspectos superficiais de um texto.

### ***Explorations***

O segundo livro de análise intitula-se *Explorations* e é composto de dois volumes, sendo que nesta pesquisa só serão analisadas as unidades presentes no volume 1. O livro é produzido pela *Oxford University Press* e escrito por Linda Lee e Terra Brockman (2000). Ele é usado em alguns institutos de línguas de Fortaleza e se destina a alunos jovens ou adultos, de nível intermediário. Em sua introdução, ele se diz comunicativo por abordar as quatro habilidades e por trabalhar com contextos autênticos. Além do Livro do Estudante, é disponibilizado ao aluno um Livro de Exercícios, com atividades complementares de gramática e vocabulário, contendo, também, material de suporte que trabalha as habilidades de leitura e escrita. O material também inclui fitas cassete e CDs com atividades de compreensão oral, diálogos, atividades de pronúncia e de leitura.

Cada livro é composto de 8 unidades a serem cobertas no total de um ano, ou dois semestres. Os tópicos das unidades, no geral, tentam sair um pouco do “lugar comum”, na tentativa de cativar a atenção dos alunos e de incentivá-los a participarem ativamente em sala de aula e a manifestarem suas opiniões. Alguns exemplos dos tópicos mais inusitados são os que tratam, por exemplo, de personalidade, dinheiro, comportamento, aparência e consumismo.

As unidades não seguem sempre uma mesma ordem de seções, como também podem diferir de unidade para unidade. Cada unidade começa com a Presentation, onde os alunos são levados a pensar e a falar sobre o tópico da unidade. Com o intuito de despertar o interesse dos alunos no assunto a ser desenvolvido, são

utilizadas várias estratégias de comunicação, como discussão, compreensão auditiva de um tema para se completar lacunas, discussão sobre a opinião do aluno, incentivo ao conhecimento lexical do aluno por meio de exercícios (fazendo-o escrever ou completar listas que dizem respeito ao assunto abordado), e assim por diante. Essa seção sempre se repete no meio da unidade tal qual o desdobramento do assunto principal.

A seção *Language Focus* tem o objetivo de apresentar ao aluno determinada função gramatical que o ajudará na discussão do tópico trabalhado. Esses aspectos gramaticais são apresentados sob a forma de exemplos, de forma a levar o aluno a inferir sobre determinados usos. Os exercícios seguintes objetivam que o aprendiz tenha a oportunidade de praticar – tanto na produção escrita, como na produção e compreensão oral – a função apresentada, caracterizando-se esse exercício em uma prática controlada. Essa seção, assim como a *Presentation*, também aparece duas vezes em cada seção, ou seja, o aluno entrará em contato e praticará dois itens gramaticais diferentes por unidade, tendo como contextualização de uso o assunto ali abordado.

A seção de *Listening* também aparece duas vezes em cada unidade e destaca o assunto trabalhado na unidade. Nessa parte de compreensão auditiva, faz-se uso de diferentes gêneros textuais, a fim de pôr o aluno frente a um bom leque de situações cotidianas, como: escutar uma história, dar instruções de um jogo, escutar entrevistas e descrever coisas. Para arrematar essa seção, geralmente o aluno é requisitado a realizar uma atividade similar a que foi observada por ele na unidade – prática também caracterizada como controlada.

*Read and Respond* ou *Read and Explore* é o ponto de leitura sempre presente na segunda parte da unidade que trata do tópico analisado. O aluno entrará em contato com vários gêneros textuais – cartas, entrevistas, *e-mails*, artigos de jornal, contos, etc. Segundo afirmação dos autores na introdução, esse material de leitura é

autêntico. Saliente-se, além disso, que essas leituras são precedidas por atividades de *pre-reading* e seguidas de atividades de *post-reading*.

A prática da pronúncia também é levada a sério pelo livro: em cada unidade, na seção *Pronunciation Point*, é apresentado e praticado um ponto de pronúncia relacionado ao tópico e à parte gramatical ali trabalhada.

Em cada unidade, podem ser encontradas algumas seções como: *Interview*, *Describe*, *Profile*, *What do You Think?*, *What's the Explanation?*, *Survey* e *Compare*. Todas essas seções têm por objetivo trabalhar melhor os aspectos comunicativos com os alunos a respeito do que está sendo visto na unidade. Apesar de ser afirmado no livro que essas atividades são eminentemente comunicativas, elas falham em seu intuito quando se observa que todas são controladas – no item *Interview*, por exemplo, na página 4, os alunos irão entrevistar parceiros sobre os filmes assistidos por eles. Para isso, são providos exemplos que servem de modelo para as perguntas e respostas que “devem” ser usadas. A atividade objetiva que os alunos façam uso do *Present Perfect*; assim, as estruturas das perguntas já são colocadas nos exemplos, deixando a cargo do aluno somente o acréscimo dos títulos dos filmes escolhidos.

Correspondendo a cada unidade, na forma de exercícios complementares, tem-se, ao final do livro, as seções *Vocabulary Workshop* e *Grammar Guide*. A primeira trata de explorar o vocabulário, visto na unidade anterior, por meio de sugestões sobre como o aluno pode incrementar seu uso; a segunda seção se relaciona aos pontos gramaticais abordados na unidade – contendo não só explicações suplementares, mais exercícios e exemplos, como também dicas de forma e de uso.

Para reforçar o caráter comunicativo das atividades propostas, de duas em duas unidades, encontram-se as *Strategy Sessions*, que trabalham importantes estratégias de comunicação, com o fim de melhorar a fluência do aluno ao expressar-se na língua-alvo: ensina o aluno a fazer perguntas, a incluir alguém em uma conversa e a

mostrar interesse no que está sendo dito, a pedir esclarecimentos sobre algo que não foi entendido e assim por diante.

Pela análise de cada seção das unidades presentes no livro, é possível perceber que ele tem realmente um direcionamento geral para a abordagem comunicativa, tanto pela exploração constante do trabalho em grupo e em pares de alunos – a fim discutirem, na língua-alvo, questões relevantes em torno do assunto da unidade –, como também pela presença de atividades que integram as quatro habilidades: a leitura, a escrita, a fala e a compreensão oral.

No entanto, muitas das oportunidades que os alunos poderiam ter de exercitar real e livremente seu senso crítico são desperdiçadas, ao longo do livro, com atividades que somente exploram estratégias de leitura como o *skimming* e o *scanning*, com atividades centradas em vocabulário, e com outras similares. Com essa forma de exploração dos textos, os alunos passam a exercer o papel de arquivos, tendo a função principal de localizar as respostas para o preenchimento “correto” das questões de compreensão.

### ***Compact English Book***

O livro *Compact English Book* (1998) é produzido pela editora FTD e seu autor é Wilson Liberato. O livro foi elaborado em forma de volume único para ser usado no Ensino Médio. Ele é usado em algumas escolas particulares de Fortaleza.

O autor afirma que seu livro abordará as quatro habilidades: fala, escrita, leitura e compreensão oral. São destacados como diferenciais do livro: a variedade de temas abordados, a extensão do vocabulário ao qual o aluno terá acesso e, por fim, a atenção especial que é dispensada à gramática. O livro possui como recurso extra uma fita cassete e, apesar de não ser especificado o que contém esta fita, pode-se deduzir que ela seja destinada às questões de pronúncia existentes no livro.

Os tópicos das unidades são, em sua maioria, do gênero de artigo informativo, com destaque para textos históricos: *Monarchies*, *The Native American Cultures* e *Ruins of Troy*, por exemplo. Mas também contém outros gêneros como contos, poesias, entrevistas, consultas médicas, dentre outros. No entanto, a seção presente em cada unidade do livro chamada *Back to The Past* é composta, em sua totalidade, de textos históricos retirados de enciclopédias, jornais e revistas e pode não despertar muito interesse nos alunos. Vale salientar que todos os textos são adaptados.

O *Compact English Book* é composto de 24 unidades que seguem, cada uma, certa uniformidade, sendo quebradas, de quatro em quatro unidades, por um tópico chamado: *Review & Varieties* – tópico esse composto de questões de vestibulares realizados por todo o Brasil que incluem exercícios de gramática e interpretação de textos na forma de questões somatórias e questões abertas. Um ponto a ser destacado com respeito a esse último tipo de questão mencionada, é que aí se exige do aluno o uso de habilidades de escrita como o *scanning*, habilidade essa, que não trabalha muito com a cognição do aprendiz, não havendo, portanto, a necessidade de ele inferir sobre determinado texto, bastando somente localizar a informação e reproduzi-la.

Todas as unidades começam com um texto que é, em sua grande maioria, adaptado de algum jornal, revista, livro, enciclopédia ou fontes semelhantes, e sempre destaca um ponto gramatical a ser trabalhado no capítulo. É interessante observar que no livro do professor tem uma seção ao lado do texto chamada: *Sugestões de Exploração do Texto* – na qual se percebe que os grandes destaques da análise textual se restringem aos aspectos gramaticais dos textos, à pronúncia e a algumas curiosidades de vocabulário.

O texto é seguido por uma seção de interpretação textual intitulada: *Check your Reading*, com questões eminentemente de *scanning* – na qual o aluno terá somente que marcar a opção correta, seguindo assim, os modelos das provas de vestibular.

A seção seguinte *Grammar in Focus* traz o ponto gramatical de destaque no texto, sendo seguido de exercícios de fixação chamados *Drills*. Alguns desses exercícios trabalham com a tradução de frases isoladas do contexto, pois, o objetivo é somente traduzir corretamente os pontos gramaticais introduzidos na unidade. A seção *Grammar in Focus* é a parte mais extensa de todos os capítulos, deixando bem claro que, apesar do que o autor afirmou na introdução, o objetivo primordial do livro é a preparação para o vestibular em vez da ênfase na comunicação.

Na seção *Increase Your Vocabulary*, o aluno tem o auxílio de gravuras para ampliar seu vocabulário; esta seção também é seguida de exercícios. Esse vocabulário é descontextualizado e parece também ter como objetivo a aprendizagem para o vestibular, visto abordar aspectos pontuais de vocabulário, como: os números cardinais e ordinais, as profissões, os nomes de animais e os gêneros de filmes.

A seção *Interactive Work* é a menor da unidade. Nela é desejado do aluno que ele desenvolva um pequeno diálogo com seu colega usando o ponto gramatical trabalhado naquela unidade. Fica a dúvida de como o professor trabalha essa parte na prática da sala de aula – já que são tantos alunos, ele terá dificuldades em ouvir todos os pares. Outro ponto que merece destaque é que esta é uma atividade controlada porque ela é realizada a partir do tópico gramatical estudado na unidade onde são disponibilizadas até mesmo as perguntas a serem utilizadas no diálogo – bastando ao aluno, então, somente respondê-las.

A seção *Back to the Past* tem como pretensão trabalhar a interdisciplinaridade por usar textos que pertencem originalmente a outras disciplinas como à História, à Biologia, à Matemática. Embora a iniciativa seja positiva, aponta-se como aspecto negativo o fato do autor trabalhar apenas questões de marcar que usam o *scanning*, perdendo-se aí uma boa oportunidade de desenvolver discussões em sala de aula sobre diversos temas potencialmente polêmicos e interessantes.

A última seção das unidades objetiva à prática da pronúncia, na qual são abordados seus principais aspectos, mas de forma totalmente descontextualizados.

Em todas as unidades também podem ser encontrados ditados, citações, expressões, gírias e tirinhas de revistas em quadrinhos. Esta seção poderia despertar no aluno interesse e curiosidade, dando dessa forma margem para discussões interessantes; no entanto, elas são apresentadas sem nenhuma conexão com a unidade – sem nenhuma atividade de *pre reading* nem *post reading* – sendo que o único aspecto de destaque é o estudo do vocabulário, onde os alunos são solicitados a traduzir palavras em expressões e gírias presentes nestes textos.

Pelo que foi observado através desta rápida descrição das unidades que compõem o livro *Compact*, percebe-se que seu direcionamento é para a escrita e a leitura, deixando em segundo plano as habilidades da fala e da compreensão auditiva. Apesar do autor afirmar o contrário na introdução, é possível perceber seu claro direcionamento para preparar o aluno para enfrentar o vestibular, porque além das seções *Review and Varieties*, que são compostas de questões de vestibulares de todo o Brasil, o próprio formato das questões de interpretação textual segue o mesmo padrão das do vestibular. Outro ponto também a ser lembrado, é a dificuldade, ou até mesmo, a total impossibilidade de se trabalhar a fala (diálogos, principalmente) e a compreensão auditiva devido a grande quantidade de alunos que freqüentam as salas de aula do Ensino Médio – ultrapassando facilmente os 50 alunos.

Não é de se admirar, portanto, que os alunos do Ensino Médio que têm acesso à língua inglesa somente na escola, costumam achar seu aprendizado monótono e difícil, visto ficarem restritos eminentemente a pontos gramaticais e a textos que, muitas vezes, não possuem nada em comum com sua realidade nem com seus interesses pelo fato de terem sido escolhidos em virtude do tópico gramatical a ser abordado na unidade.

### ***New Interchange***

O livro *New Interchange* (1997) é produzido pela *Cambridge University Press* e foi escrito por Jack C. Richards em conjunto com Jonathan Hull e Susan Proctor. Este livro é amplamente usado em institutos de línguas de Fortaleza e é destinado a jovens e adultos de nível intermediário que estudam o inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. O livro *New Interchange 2* é composto de dois volumes: A, B – cada um contendo oito unidades. Nesta pesquisa somente serão analisadas as unidades do volume B.

Além do livro do aluno, também lhe é disponibilizado um livro de exercícios com atividades que têm como propósito aumentar a proficiência do aprendiz no que diz respeito ao uso das quatro habilidades. A maioria das unidades também contém exercícios de revisão de aspectos das unidades passadas. Outro material extra oferecido ao aluno é as fitas ou CDs, que apresentam as diversas pronúncias de falantes nativos do inglês assim como de não-nativos em diálogos, em atividades de compreensão auditiva e em exercícios de pronúncia. Outros recursos oferecidos são um vídeo e um *CD Rom*, sendo este último composto de mais de 150 atividades. Pelo que foi mostrado aqui, o aluno pode dispor de um leque de opções para aprofundar seus conhecimentos de inglês de uma forma abrangente e, provavelmente, bem interessante.

De acordo com a introdução do livro, sua abordagem é comunicativa, portanto, sua ênfase será primordialmente na compreensão auditiva e na fala. Apesar desta ênfase, seus autores também afirmam que seu livro aborda as quatro habilidades. É destacado na introdução que os textos são autênticos, assim como os diálogos tentam reproduzir ao máximo a linguagem cotidiana. O livro ainda trabalha com diversos gêneros textuais como gráficos, diálogos, testes, textos informativos, resenhas de filmes, dentre outros.

Cada unidade começa com uma seção chamada *Snapshots*, composta por vários tipos de gráficos que tratam de informações do cotidiano que têm relação com o assunto a ser desenvolvido na unidade – é uma espécie de *pre reading* da unidade. Os assuntos abordados, pelo menos o que se pôde observar no volume 2B, são bem atualizados, colocados de forma interessante e contêm perguntas pessoais que dizem respeito tanto à realidade do aluno, à de seu país ou à realidade de sua cidade – isto é um ponto positivo porque, provavelmente, levará o aluno a se interessar pelo tópico da unidade e, conseqüentemente, a participar de suas atividades.

Em cada unidade existem duas seções chamadas *Conversation* nas quais, cada uma, introduz um novo tópico gramatical que será abordado nas seções seguintes chamadas de *Grammar Focus*. Segundo afirmado na introdução, com respeito à seção *Conversation*, cada tópico é apresentado em um contexto comunicativo que também inclui a apresentação de expressões da língua usadas cotidianamente. Estas seções apresentam-se em forma de compreensão auditiva e estão, em sua maioria, transcritas no texto somente em parte, cabendo ao aluno somente ouvir o restante e então ser capaz de responder às questões de interpretação e, de vez em quando, a questões pessoais sobre os assuntos abordados no diálogo.

Com respeito ao *Grammar Focus*, já comentado no parágrafo anterior, o autor afirma que existem exercícios controlados e exercícios que dão maior liberdade ao aluno; contudo, até mesmo estes últimos ainda são controlados, porque o aluno é direcionado a produzir orações ou diálogos de acordo com o tópico gramatical ao qual ele acabou de ser apresentado. Um exemplo disso encontra-se na página 57, onde o aluno deverá fazer uso das “*conditional sentences with if clauses*”: na letra A ele terá que simplesmente relacionar as colunas completando as afirmações de modo a formar um período e na letra B ele terá que produzir períodos que tenham o mesmo formato das que compõem a letra A.

A seção Pronunciation aparece somente uma vez em cada unidade e aborda a prática de vários aspectos referentes à pronúncia, como: estresse, ritmo, entonação, dentre outros.

Fluency Exercise tem como objetivo desenvolver a fluência dos alunos por meio de atividades em pares, em grupos ou com toda a sala. As atividades têm relação com o tópico discutido na unidade – neste momento, os alunos ganham mais liberdade para colocar suas opiniões. No entanto, o aluno pode sentir um pouco tolhido ao se expressar porque ele deverá aplicar em suas orações o assunto gramatical praticado até aquele momento.

A seção Listening tem como propósito desenvolver habilidades de compreensão auditiva, como: a compreensão geral da informação, a compreensão de detalhes ou a inferência de significados através do contexto.

Word Power é destinada à apresentação de vocabulário novo, esta apresentação é seguida de exercícios, orais ou escritos, que visam proporcionar ao aluno uma melhor contextualização das palavras aprendidas.

A seção Writing, segundo delineado na apresentação, objetiva desenvolver as habilidades composicionais do aluno; no entanto, o aluno terá que aplicar em suas composições os tópicos gramaticais apresentados na unidade.

A seção Reading terá ligação tanto com o assunto que perpassa a unidade quanto com seu tópico gramatical. O que pode ser destacado é que, apesar das primeiras perguntas de interpretação serem eminentemente de *skimming* ou de *scanning*, as questões seguintes são abertas e pessoais – deixando o aluno provavelmente mais à vontade para emitir sua opinião sobre o que está sendo apresentado.

A seção *Interchange* é considerada pelos autores a parte central do curso por permitir que o aluno – em pares, em grupos ou com toda a sala – possa expressar-se livremente a respeito dos tópicos estudados em cada unidade. Contudo, ao observar estes exercícios, percebe-se que o aluno trabalhará emitindo suas opiniões, mas sempre tendo que fazer uso das estruturas gramaticais indicadas. Isto pode inibir alguns alunos ou deixá-los inseguros, com medo de não conseguirem usar corretamente as estruturas, podendo com isso acabar comprometendo sua fluência e interesse em participar das discussões.

Para finalizar a análise, a cada quatro unidades é realizada uma revisão do que foi visto até ali, com a prática das quatro habilidades. No entanto, a ênfase em todos estes exercícios é nos aspectos gramaticais.

A visão geral que se pôde ter desta descrição é que o livro proporciona ao aluno boas oportunidades de aprender a língua inglesa de maneira bem diversificada e interessante, assim como também de praticá-la, ao fazer uso das quatro habilidades. Uma das críticas, no entanto, refere-se ao grande peso que é dado à gramática, apesar de seus autores afirmarem que seu livro tem uma abordagem comunicativa.

### **3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA**

Na análise dos livros didáticos selecionados far-se-á uso de:

1) O quadro tridimensional de análise do discurso sugerido por Fairclough (2001, p. 89-130), no qual cada evento discursivo tem três dimensões: 1) *dimensão textual* (análise do léxico, gramática, organização e articulação do texto); 2) *dimensão da prática discursiva* (com os processos que a envolve: produção, distribuição, consumo e algumas categorias textuais como a coerência e a intertextualidade); 3) *dimensão da prática social*, em que Fairclough (2001, p. 116) discute "o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder...", situando "... o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção de evolução das relações

de poder como luta hegemônica" (ibid) (ver detalhes desse quadro teórico na seção 2.4.).

No que diz respeito à dimensão do Texto, serão utilizadas as escolhas lexicais **Vocabulário**, **Coesão** e **Gramática**, visto esses aspectos do texto serem considerados aqui como de grande importância para se conseguir uma maior visibilidade no que diz respeito às bases e às articulações nas quais os textos estão desenvolvidos – proporcionando assim uma análise melhor e mais aprofundada de diálogos, frases ou enunciados de questões que, vistos de modo superficial por um leitor mais desatento, não possuem nada que se possa perceber como contendo, por exemplo, preconceitos, lições de moral ou incentivos à manutenção de relações hierárquicas.

Quanto à Prática Discursiva, serão analisadas a **Coerência** e a **Intertextualidade**. No que diz respeito à coerência é imprescindível tentar perceber como determinado texto ou exercício tenta construir sua lógica e como tenta cooptar o leitor para aceitá-la e encará-la como sendo natural e, portanto, aceitável. E quanto à intertextualidade, ela é de fundamental importância na percepção de como determinados conceitos hegemônicos que se têm desenvolvido ao longo do tempo são passados e repassados ideologicamente nas mais variadas formas de textos.

E na dimensão da Prática Social, os discursos presentes nos livros didáticos serão analisados à luz das categorias de *ideologia*, *poder* e *hegemonia* (conceitos já examinados na seção 2.4. desta pesquisa).

2) As dez questões sugeridas por Fairclough (1989, p. 109-139), referentes à dimensão do Texto, que serão usadas na pesquisa como uma espécie de guia para a análise de textos (questões apresentadas nas páginas 42 e 43).

Vale à pena salientar que o uso de categorias como sexo, ocupação, classe social, nacionalidade, raça, idade, deficiências físicas (Torres, 1991 apud Aguiar,

2003, p. 70) – categorias já observadas no estudo piloto realizado pela pesquisadora na monografia do curso de especialização (Fontenele, 2003) – serão também utilizadas, porque são costumeiramente retratadas em muitos dos textos escolhidos para constarem nas seções de interpretação de textos dos livros didáticos e aparecem geralmente representando modelos de visões culturais dominantes – modelos esses que serão analisados nesta pesquisa (ibid):

"Sexistas: as mulheres aparecem ou desenvolvem atividades tradicionalmente executadas por elas;  
Classistas ou Elitistas: transmitem valores de uma determinada classe social, ignorando a existência de classes menos favorecidas;  
Racistas: ignoram a existência de várias raças e minorias étnicas, que não aparecem em fotos e gravuras e sobre as quais não se escreve;  
Urbanistas: ignoram as realidades rurais ou costaneiras e quando se referem a elas as apresentam por meio de perspectivas desfiguradas;  
Centralizadas<sup>1</sup>: excluem a diversidade do país como um todo, tratando dele de capital para capital".

É também fundamental destacar que a pesquisa fará uso do estudo da semiótica como mais uma fonte de enriquecimento das análises dos textos que vêm acompanhados de imagens visuais – visto que ambos, tanto as imagens quanto a própria linguagem, são constituídos dos processos sociais que se realizam nas diversas esferas da sociedade. Contudo, é importante afirmar que a semiótica será usada aqui apenas como um aspecto de análise do material didático, não havendo, portanto, aprofundamento na teoria que a envolve.

Dessa forma, o objeto de análise desta pesquisa será o livro didático, não na sua totalidade, mas apenas: as suas introduções, os textos das unidades escolhidas, nos seus mais diversos gêneros textuais, e as atividades de compreensão que os acompanham.

No próximo capítulo serão realizadas as análises das unidades dos quatro livros didáticos escolhidos e descritos na seção 3.2 do capítulo 3.

---

<sup>1</sup> Isso, é claro, sem falar que essa "centralidade" também pode se referir à consideração dos países de língua-alvo como os mais desenvolvidos e importantes, servindo assim, de modelo para outros países.

## 4. ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

### 4.1. APRESENTAÇÕES E INTRODUÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

As duas primeiras apresentações a serem analisadas são dos livros *Globetrotter* (ver anexo \_\_, p. \_\_) e *Compact English Book* (ver anexo \_\_, p. \_\_) porque ambos introduzem suas apresentações fazendo uso de metáforas com o objetivo de construir uma linha de raciocínio que convença o leitor da idéia que desejam transmitir.

A presença de metáforas em um texto deve chamar a atenção dos leitores porque seu uso pode ir além de um simples recurso estilístico usado pelo autor. Fairclough (2001a, p. 241) chama a atenção para uma outra característica potencial da metáfora, que pode passar despercebida por muitos:

“Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”.

E os dois exemplos de metáforas analisados nestes dois textos, mostram o poder que as metáforas podem exercer sobre o leitor, porque é com base nelas que os dois autores criam ao longo de seus textos uma rede de pressuposições sobre o papel da língua inglesa na vida de seus leitores que pode muito bem não corresponder com a realidade.

Contudo, mesmo que uma suposta realidade atribuída a leitores pelo autor de determinado texto não corresponda com as expectativas deste produtor, isso não é tão importante para este autor porque, quando ele faz uso de pressuposições, tem em mente o “leitor ideal” – ideal no sentido de que corresponde às suas expectativas (ibid). E Fairclough (1989, p. 153, 154) deixa claro que isso é uma forma de manipular os leitores, quando afirma que:

“Os produtores de comunicação de massa, possuem meios bem eficientes de manipular audiências por atribuir às experiências delas coisas que eles desejam que elas aceitem. Devido ao fato de que as pressuposições envolvidas não são feitas de forma explícita, muitas vezes torna-se difícil para as pessoas identificá-las e, caso o desejem, rejeitá-las<sup>1</sup>”.

Começando a análise com a apresentação do livro *Globetrotter*, o autor inicia seu texto introduzindo uma definição de *globetrotter* como sendo “um viajante do mundo, ou seja, alguém que percorre o planeta buscando conhecer sempre mais”. Em seguida, no segundo parágrafo, o autor discorre sobre as dificuldades enfrentadas por esses *globetrotters* no passado – que em sua maioria se restringiam a barreiras físicas como a distância, e que, com o desenvolvimento tecnológico, foram em sua grande maioria vencidas.

A partir do terceiro parágrafo, no entanto, o autor introduz um conceito metafórico de *globetrotter* quando afirma que as barreiras para este viajante hoje em dia são eminentemente as barreiras de comunicação:

“Ao desaparecerem as fronteiras físicas, ficaram mais evidentes as barreiras de comunicação. Uma delas é a que resulta da falta do conhecimento de outras línguas. Atualmente, a língua de acesso a milhares de outras comunidades e a que melhor representa a nova cultura mundial em formação é, sem dúvida, o inglês. Quem consegue entender e expressar-se nessa língua tem condições de comunicar-se com um número imenso de pessoas em todo o mundo. Assim, o conhecimento de inglês é um item que não pode faltar na bagagem de nenhum *globetrotter*”.

O autor desenvolve melhor este novo conceito de *globetrotter* no quarto parágrafo a partir da segunda linha até o final:

“Este livro pretende ajudá-lo a dar passos mais firmes no aprendizado de inglês e lhe servir de guia para tornar-se um viajante do mundo. E sair pelo mundo não significa necessariamente deslocar-se de um lugar para o outro, mas também “visitar” museus, galerias e bibliotecas via Internet, estabelecer contatos com pessoas que vivem do outro lado do planeta através de *chats*, fazer compras no exterior por catálogos, entender o significado de uma

---

<sup>1</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “Producers in mass communication thus have a rather effective means of manipulating audiences through attributing to their experience things which they want to get them to accept. Because the propositions concerned are not made explicit, it is sometimes difficult for people to identify them and, if they wish to, reject them”.

canção ou de um manual de instruções, recepcionar estrangeiros, passar por exames de seleção, entre muitas outras coisas.”

No primeiro período que compõe este quarto parágrafo, o autor identifica a quem estão direcionadas estas informações: “Este livro pretende ajudá-lo a dar passos mais firmes no aprendizado de inglês e lhe servir de guia para tornar-se um viajante do mundo”. Na primeira oração, ao usar o pronome oblíquo “lo” (“ajudá-lo”) que se refere ao pronome pessoal *você* – o autor dá a entender claramente ao leitor, ou seja, o aluno do Ensino Médio que está estudando com seu livro, que é ele o alvo destas informações. Portanto, tendo como base estas afirmações e as do terceiro parágrafo, é possível perceber que, além do uso da metáfora para o viajante do mundo, o autor também identifica este viajante como sendo seu leitor. E é com base na pressuposição de que seu leitor é um *globetrotter* virtual, que o produtor do texto estruturará toda a sua argumentação.

O termo pressuposição se encaixa neste contexto porque pressupor significa: “supor antecipadamente; conjecturar, presumir” (Aurélio, 1975). Dessa forma, quando o autor do texto transforma em metáfora a palavra *globetrotter* para lhe dar um significado moderno, ele posiciona seu leitor de forma a que este se encaixe no perfil desse viajante; a consequência para o leitor é que lhe são imputadas diversas características, que na verdade não passam de pressuposições criadas pelo próprio autor, por exemplo: que seu leitor visita virtualmente museus, galerias e bibliotecas, que faz compras no exterior através de catálogos e que recepciona estrangeiros.

Na Apresentação do segundo livro em análise *Compact English Book*, seu autor faz uso semelhante de uma metáfora que é construída com o intuito de criar pressuposições que dizem respeito ao seu leitor – que também é um aluno. O autor começa dirigindo-se diretamente ao leitor (neste momento, usando o pronome possessivo “seu”) afirmando que o livro desenvolvido por ele “foi escolhido como seu parceiro no ensino médio” (grifo da pesquisadora):

“**Compact English Book** foi escolhido como seu parceiro no ensino médio. Com a ajuda valiosa de seu professor, você fará progressos no aprendizado ou na ampliação de seus conhecimentos” (grifos do autor).

A escolha do adjetivo “parceiro” subentende uma relação muito íntima, intensa e de cumplicidade, pois segundo o Novo Dicionário Aurélio (1975) “parceiro” pode significar: “igual, semelhante, parêlo, par”. Assim, ao metaforizar este adjetivo “parceiro”, o autor parece construir duas pressuposições principais: primeiro – ele pretende reforçar a imagem positiva de que seu livro é muito mais do que um livro didático que o aluno abrirá na sala de aula e em casa para resolver exercícios e estudar para avaliações. Muito mais do que somente nestes momentos o aluno, de posse deste livro, “poderá conversar, escrever, ler e ouvir em inglês”. A segunda pressuposição vem a reboque, porque neste momento o autor supõe que seu leitor tem um contato constante com a língua inglesa em todas as formas de comunicação e, ainda dentro desta suposição, fica implícita a idéia de que o aluno gosta e tem acesso à língua inglesa nas diversas formas de relações que ele venha a travar.

Estas manipulações podem acontecer no caso da metáfora do *globetrotter*, por passar a idéia de que um leitor moderno e inteligente tem que ser um *globetrotter*, e que um passo fundamental nessa direção é o conhecimento da língua inglesa (idéia esta reforçada ao longo do texto que continuará a ser analisado).

E a manipulação relacionada à metáfora do livro *Compact* como sendo um “parceiro” do aluno pode ser percebida quando essa parceria é justificada por um suposto constante contato do aluno com a língua inglesa.

Os dois casos, portanto, acabam por reforçar o conceito, já encarado por muitos como senso comum, da hegemonia da língua inglesa na vida das pessoas, em especial, dos adolescentes.

Continuando na análise do livro *Globetrotter*, agora a partir terceiro parágrafo, o autor afirma que uma das maiores barreiras hoje encontradas por um

*globetrotter* é a barreira lingüística, que acontece principalmente por causa da falta de conhecimento de outras línguas. Ele então reafirma um ponto de vista que é considerado por muitos como naturalizado:

“Atualmente, a língua de acesso a milhares de outras comunidades e a que melhor representa a cultura mundial em formação é, sem dúvida, o inglês. Quem consegue entender e expressar-se nessa língua tem condições de comunicar-se com um número imenso de pessoas em todo mundo. Assim, o conhecimento de inglês é um item que não pode faltar na bagagem de nenhum *globetrotter*” (grifo da pesquisadora).

Diante das afirmações colocadas acima, o leitor poderia se questionar a respeito de que “cultura mundial em formação” é essa que o autor afirma existir – quem a define ou a estabelece e que parâmetros foram tomados como base para isso. Isto é pertinente na análise principalmente quando se leva em conta a complexidade que envolve o termo “cultura”. No Novo Dicionário Aurélio (1975) pode-se encontrar duas definições que dão conta do que está envolvido neste significado:

“Cultura: [...] 3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e dos valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade. 4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores.”

Frente a esta definição, pode-se concluir que o uso do termo *cultura* pelo autor aqui foi muito simplista e superficial, porque o autor não faz nenhum detalhamento que possa lançar luz a respeito das questões apresentadas neste parágrafo com relação a esta “cultura mundial em formação”.

Uma outra questão, que à primeira vista parece não ser esclarecida, mas que com um olhar mais atento é possível perceber a intenção do autor, diz respeito às características dessa cultura: trata-se de uma miscelânea de culturas de vários países ou de poucos países sobre os restantes? A resposta é dada de forma explícita quando o inglês é apontado como a língua representante dessa “nova cultura mundial em formação”: “Atualmente, a língua de acesso a milhares de outras comunidades e a que melhor representa a cultura mundial em formação é, sem dúvida, o inglês”. A língua

apontada pelo autor é a dica da resposta, pois é possível o leitor observar quais países que possuem o inglês como língua nativa têm suas culturas sobrepujando outras pertencentes a países com línguas nativas diferentes do inglês. Um leitor mais atento que conseguisse perceber esta resposta também poderia ir ainda mais fundo e questionar a respeito da ocorrência de algum tipo de concurso ou pesquisa para que se chegasse a esse tipo de conclusão a respeito da língua inglesa e seu impacto no mundo moderno; e se houve tal concurso, quais foram suas regras; e com respeito a uma suposta pesquisa – quem participou dela. Por outro lado, para um leitor que não consiga dar conta de toda esta carga ideológica contida nestas afirmações, absorvendo-as assim como fidedignas e sem nenhum tipo de contestação, pode contribuir para desenvolver nele uma tendência à passividade e conseqüente subordinação às mais diversas idéias às quais ele se expõe em sua vida diária.

Ainda outra afirmação que pode ser contestada aqui diz respeito às razões pelas quais, sem nenhuma explicação mais aprofundada, é afirmado que a língua inglesa possibilita o “acesso a milhares de outras comunidades”. Esta afirmação dá margem para se concluir que, a mensagem implícita então é a de que quem não sabe inglês está “incapacitado” para se comunicar com um número bem significativo de culturas, implicando nisso o isolamento desta pessoa “da cultura mundial em formação”.

É importante que essas questões sejam levantadas de forma a criar, frente à leitura de textos com este caráter hegemônico (aqui especificamente com respeito à dominância global da língua inglesa) um certo estranhamento em relação a afirmações que são realizadas como se fossem a própria expressão de uma verdade que se aplica a todas as pessoas no mundo. A preocupação em tornar este “estranhamento” uma prática comum aos leitores em geral, é por causa da presença constante de ideologias sustentando o *status quo*. Neste sentido, Fairclough (1989, p. 85, 86) fornece pistas que mostram o grau no qual as ideologias estão cumprindo seu papel nesta manutenção do sistema: “Quanto mais mecânico for o funcionamento de uma suposição ideológica na construção de interpretações coerentes, menos provável é que

ela venha a se tornar um foco de alerta de consciência e conseqüentemente mais garantida se tornará seu *status* ideológico – o que significa também que mais efetivamente é reproduzida no discurso<sup>2</sup>”.

Partindo-se agora para a análise da coesão textual, é útil compreender que a construção da coesão de um texto pode envolver os seguintes aspectos (Fairclough, 1989, p. 130):

“... as ligações de vocabulário entre as orações – repetição de palavras, ou uso de palavras relacionadas. Também podem envolver *conectivos* que marcam temporal, espacial e logicamente (em um amplo sentido) as várias relações entre as orações. E pode envolver *referência* – palavras que se referem à uma oração anterior, ou, com menos freqüência, que se referem à uma posterior<sup>3</sup>”. (Grifos do autor)

A análise da coesão nos textos é fundamental para se tentar perceber os tipos de identidade social que são criados neste texto. A primeira apresentação analisada será a do livro *Globetrotter* e os tipos de identidades sociais analisadas serão: o que é ser um *globetrotter*, o que é a “nova cultura mundial em formação” e o papel que a língua inglesa supostamente exerce nesse contexto. Os conectivos que terão destaque nesta análise serão as conjunções.

Refletindo sobre o texto da apresentação do livro *Globetrotter* como um todo, percebe-se claramente que o autor procurou construí-lo de forma bem didática, parecendo ter como objetivo estabelecer um elo de ligação com seu leitor, lançando mão para isso de seu pressuposto conhecimento e “autoridade” enquanto professor (já que a imagem que muitos fazem de um professor é de alguém que lê e que possui conhecimentos acima da média de muitas pessoas). O autor parece usar essa

---

<sup>2</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “The more mechanical the functioning of an ideological assumption in the construction of coherent interpretations, the less likely it is to become a focus of conscious awareness, and hence the more secure its ideological status – which means also the more effectively it is reproduced by being drawn upon discourse”.

<sup>3</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “... vocabulary links between sentences – repetition or words, or use of related words. It can also involve *connectors* which mark various temporal, spatial and logical (in a broad sense) relationships between sentences. And it can involve *reference* – words which refer back to an earlier sentence or, less often, forwards to a later one”.

“autoridade” como uma espécie de garantia de que seu livro é capaz de transformar seu leitor em um moderno *globetrotter* por ensinar-lhe, de forma competente, o inglês.

Um exemplo disso encontra-se no segundo parágrafo: o primeiro período é composto por três orações, sendo as duas primeiras subordinativas finais, visto indicarem uma circunstância de finalidade, de propósito (“Para [...] é preciso...”); e a última oração é ligada a elas através da conjunção coordenativa aditiva “e”. O autor, assim como agiria um professor com seu aluno, orienta seu leitor sobre quais passos seguir a fim de se tornar esse viajante:

“Para tornar-se um viajante como esse, é preciso munir-se de certos recursos e vencer obstáculos importantes. Antigamente, os mais evidentes eram as barreiras físicas – naturais ou construídas pelo homem – que dividiam o globo em pequenas comunidades e nações. Eram rios, vales, cadeias de montanhas, desertos, cercas e fortificações que impediam ou dificultavam os contatos entre as pessoas. A humanidade evoluiu e, aos poucos, essas barreiras foram vencidas ou eliminadas. Hoje, grandes distâncias são percorridas em poucas horas por aviões, informações cruzam o mundo em questão de segundos, muralhas que pareciam intransponíveis foram derrubadas ou se tornaram pontos turísticos”(grifos da pesquisadora).

Ainda no mesmo parágrafo, o autor segue agora explicando que “recursos” e “obstáculos” são esses que precisam ser vencidos. Para que o leitor faça a relação entre o primeiro período (transcrito acima nas linhas um e dois) e à explicação que será dada a seguir, o autor didaticamente faz um paralelo entre o passado e o presente “Antigamente [...] Hoje...” (transcrito acima nas linhas dois e sete).

No terceiro parágrafo, depois do autor transmitir a idéia de que as barreiras colocadas aos modernos *globetrotters* são as da comunicação em outras línguas e que, para quebrá-las é imprescindível saber a língua inglesa, ele fecha o parágrafo de forma a que o leitor veja sentido nestes argumentos e fixe esta construção ideológica por começar com uma conjunção coordenativa conclusiva (linha sete): “Assim, o conhecimento do inglês é um item que não pode faltar na bagagem de nenhum *globetrotter*” (grifo da pesquisadora). A conjunção “assim” que inicia a oração tem o

potencial coesivo de estabelecer uma relação de consequência entre as idéias colocadas ao longo do parágrafo e a conclusão final:

“Ao desaparecerem as fronteiras físicas, ficaram mais evidentes as barreiras de comunicação. Uma delas é a que resulta da falta do conhecimento de outras línguas. Atualmente, a língua de acesso a milhares de outras comunidades e a que melhor representa a nova cultura mundial em formação é, sem dúvida, o inglês. Quem consegue entender e expressar-se nessa língua tem condições de comunicar-se com um número imenso de pessoas em todo o mundo. Assim, o conhecimento de inglês é um item que não pode faltar na bagagem de nenhum *globetrotter*”(grifos da pesquisadora).

Analisando agora este mesmo período (nas linhas sete e oito) pelo aspecto da coerência, observa-se que a conjunção é usada para reforçar ainda mais as idéias veiculadas no texto e, em especial, neste terceiro parágrafo: “Assim, o conhecimento do inglês é um item que não pode faltar na bagagem de nenhum *globetrotter*” (grifo da pesquisadora). Uma oração assertiva como esta pode ter o poder de criar sobre o leitor um efeito de lei ao tentar posicioná-lo de duas principais maneiras:

- Primeiro: todo aluno é ou deveria querer ser um *globetrotter*.
- Segundo: ele tem que dominar o inglês hoje em dia.

Se o leitor, a quem a apresentação deste livro didático é claramente direcionada, conseguir perceber coerência nestas idéias, ele construirá para si a imagem de que o aluno ideal somente fará parte da “nova cultura mundial em formação” se souber a língua inglesa para com isso enquadrar-se no estereótipo, desenvolvido no texto, de um *globetrotter*. Porque somente com o conhecimento desta língua é que ele estará preparado a realizar os mais diversos tipos de viagens pelo mundo: tanto no sentido literal, mas, principalmente, em seu sentido “virtual” – como através dos *chats* e *sites* presentes na *Internet*. E, em relação à oração assertiva analisada no parágrafo anterior desta pesquisa, não é disponibilizado ao jovem alternativas de comportamento e de pensamento, dando a entender assim que existem somente as formas ditadas nos parágrafos três e quatro do texto analisado, onde são colocadas como sendo as melhores e as mais desejáveis para o jovem moderno. E se o leitor/adolescente não abraçar esta forma de ver o mundo, ele pode ser levado a se

sentir excluído dessa “nova cultura mundial”, já que o texto dá a entender que este jovem estará “por fora” do que “há de mais moderno” na sociedade atual.

O autor do livro *Compact* também recorre à coesão na Apresentação de seu livro, a fim de explicar ao seu leitor o que fazer para aprender inglês. Nos parágrafos quatro, cinco e seis reproduzidos abaixo, o autor delinea didaticamente os diversos passos envolvidos neste processo de aprendizagem, usando as conjunções como ligação entre as orações, períodos e os parágrafos construindo relações de sentido. Assim, apesar de serem vários e diferentes passos a se dar a fim de aprender uma língua estrangeira (conforme detalhado nas linhas um a dez abaixo), o leitor tenderá a encará-los como formando uma unidade de ação – ficando, portanto, mais fácil assimilar e ver coesão nas idéias contidas no texto:

“O aprendizado de uma língua não se faz de uma só vez, às pressas. Exige um certo tempo, requer determinação e dedicação. Assim, você notará os avanços e tentará diálogos mais longos. É uma atividade quase artística: expressar o pensamento em outro idioma; interpretar o papel de um falante numa língua bem diferente da sua. Entenda assim: você será duas pessoas em uma.

Entretanto, o livro, a sala de aula e o professor são apenas o ponto de partida. É necessário que você busque por conta própria leituras extras (revistas, jornais, livros), cante músicas em inglês, exercite-se com filmes, navegue na Internet e abuse da paciência de quem souber mais do que você.

Aproveite sua época de colégio. Parece papo de careta, mas acredite: depois, você terá tanta coisa para resolver que não lhe sobrá tempo para aprender inglês como gostaria”.

Além da ajuda das conjunções para passar esta idéia de coesão textual outra característica que concorre para que o texto faça sentido ao leitor é a coerência. Dos aspectos usados pelo leitor para conseguir essa coerência, mesmo que inconscientemente, serão destacados dois: o primeiro aspecto tem a ver com o papel do contexto para a “... diminuição da ambivalência...” (Fairclough, 2001a, p. 110). Fairclough (ibid) explica a importância do contexto para a construção da coerência:

“... contexto também inclui o que às vezes é chamado o ‘contexto de situação’: os intérpretes chegam a interpretações da totalidade da prática social da qual o discurso faz parte, e tais interpretações conduzem a predições sobre os sentidos dos textos que novamente reduzem a ambivalência pela exclusão de outros sentidos possíveis”.

Um segundo aspecto, no processo da coerência, diz respeito ao papel do leitor ao ler e interpretar as informações de um texto – pois no momento da leitura, suas experiências anteriores, sua forma de ver o mundo, seus juízos de valor, enfim, aquilo que Fairclough denominou de *Members Resources*<sup>4</sup> (1989, p. 24), estarão presentes na interpretação textual. Isto porque um texto coerente é mais do que uma coleção de frases ou períodos que se completam – ele só tem coerência quando o leitor consegue inferir ou interpretar as pressuposições ali colocadas de modo a fazerem sentido para ele.

Assim, é muito provável que o leitor encontre coerência neste texto sobre a aquisição da língua inglesa porque, primeiro, se o leitor está utilizando o livro como objeto de aprendizagem é porque, de alguma maneira lhe interessa ou lhe é necessário o conhecimento do inglês, e segundo, pelo menos alguns dos passos mencionados neste texto, que forma a introdução do livro *Compact* (1998), para o aprendizado de uma língua estrangeira, já foram vislumbrados por este leitor de alguma maneira – ou pela televisão, rádio, em sala de aula ou em outro texto escrito. De forma que, mais esta informação colocada na apresentação servirá até como reforço do que provavelmente soará coerente com a bagagem de vida do leitor.

No entanto, não se pode esquecer de um aspecto importantíssimo na produção dos textos: o seu produtor/autor também faz uso dos seus *Members Resources* (ibid), isto é, o autor colocará em seus textos formas de pensar e posicionamentos nos quais ele acredita. Dessa forma, mesmo inconscientemente, o produtor tentará posicionar o leitor de modo a que este construa significados e faça pressuposições de acordo. Por isso, neste processo de construção da coerência, é importante que o leitor leve em conta de que forma princípios interpretativos particulares são associados de maneira naturalizada a determinados tipos de discursos (Fairclough, 2001a, p. 113), visto que esses princípios podem estar apoiados em pressupostos ideológicos que façam com que o leitor (aqui mais especificamente, o

---

<sup>4</sup> Mais detalhes ver seção 2.4.

aluno) interprete a informação lida de acordo com o direcionamento que se queira dar a essa interpretação e não da forma que o leitor poderia lhe dar.

Vendo por esse ângulo, o sucesso de um discurso autoral e, conseqüentemente, editorial deste tipo, poderá exercer forte efeito na forma de pensar do aluno no sentido de ele interpretar o ponto de vista colocado ali e encará-lo como mais uma verdade que reflete o senso comum.

No entanto, esta influência que determinados textos dos livros didáticos possam vir a exercer sobre o aluno/leitor nem sempre será efetiva nem sem contradições. Fairclough (2001a, p. 117), em sua teoria da Análise Crítica do Discurso, enfatiza a “transformação” em contrapartida à forma de encarar as ideologias como sendo sempre eficazes e estáveis. Essa pretensa “estabilidade” das ideologias perde força frente à capacidade de resistência e conseqüente transformação que a luta ideológica acarreta; Fairclough reforça esta argumentação ao mencionar a luta ideológica como “... uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (ibid). Com este ponto de vista em mente, é possível ao aluno romper com esses paradigmas ligados à língua inglesa colocados no texto em análise.

O livro *New Interchange* (ver anexo \_\_, p. \_\_) não possui uma apresentação tão informal de seu autor como os livros produzidos pelos autores brasileiros do *Globetrotter* e *Compact*. Sua introdução trata das mudanças realizadas nesta nova versão do livro anterior *Interchange*:

“*New Interchange* is a revision of *Interchange*, one of the world’s most successful and popular English courses. *New Interchange* incorporates many improvements suggested by teachers and students from around the world. Some major changes include many new Conversations, Snapshots, and Readings; more extensive Grammar Focus models and activities; a greater variety and amount of listening materials; extensive changes to the **Teacher’s Edition** and **Workbook**; and additions to the **Video**”(grifos do autor).

O autor afirma que a variedade do inglês enfatizado em seu livro é o inglês americano. O que chama a atenção é a construção do período seguinte no qual o autor justifica o ensino da língua inglesa (para ele não importando ser esta língua o inglês americano, o australiano ou qualquer outra variação): “... the course reflects the fact that English is the major language of international communication and is not limited to any one country, region, or culture” (1997, p. iii, linha dois) (grifo da pesquisadora):

“The language used in *New Interchange* is American English; however, the course reflects the fact that English is the major language of international communication and is not limited to any one country, region or culture”.

A segunda oração (linha dois): “... English is the major language of international communication...”, que tem o verbo *is*, está na forma simples do presente e deixa claro o comprometimento de seu autor com a afirmação, principalmente por não fazer uso de nenhum modalizador. E a terceira oração (linha três): “... and is not limited to any one country, region, or culture”, tem como verbo *is not*, está no presente simples negativo e conta com o mesmo grau de comprometimento de seu autor (por mais uma vez não usar modalizador), sendo que agora se trata de uma afirmação negativa. Em ambos os casos a modalidade expressiva é usada, isto é, o comprometimento do autor de um texto com respeito a uma verdade ou à probabilidade de uma representação da realidade, em suma, a avaliação do produtor do texto sobre uma verdade expressa (Fairclough, 1989, p. 113, 126-129).

O que chama a atenção em tipos de construção como o período analisado no parágrafo passado, é que o autor, usando sua autoridade, pode acabar impondo ao leitor supostas verdades que, na realidade, poderiam ser alvo de contestações. O leitor deve ficar atento a essas possíveis imposições, ao perceber que o produtor de um texto faz uso da modalidade expressiva (ou modalidade categórica, Fairclough, 2001a, p. 199-203) em vez de usar, por exemplo, verbos modais como *may* e *can* que “amenizam” a força de determinadas afirmações porque, ao optar pela modalidade categórica, o autor pode estar tentando passar uma visão de mundo transparente, como

se a afirmação ou negação colocada no texto tivesse somente um único significado para qualquer tipo de leitor, sem precisar de nenhuma interpretação (ibid).

No contexto desta análise, o professor pode ajudar seus alunos a desenvolverem o costume de ficarem alertas a orações que tenham o formato de modalidades expressivas. Provavelmente, neste processo, os alunos tenham que ser incentivados a perderem o medo ou a insegurança frente às “autoridades” que produziram os textos que estão lendo. A partir daí, eles poderão, de forma mais segura, fazer experimentações com diversos modalizadores como: *may*, *can*, *might* e *must*. E durante este exercício, possivelmente vislumbrarão alguns dos complexos processos de interpretação pelos quais passaram as informações que agora estão em suas mãos (ou seja, nas mãos desses leitores) e que passam a enganosa impressão de estarem simplesmente transmitindo uma verdade.

Assim como o livro *New Interchange*, o livro *Explorations* (ver anexo \_\_, p. \_\_) tem uma introdução bem formal e direcionada aos aspectos lingüísticos da língua inglesa que serão abordados no livro. Este livro também adotará o inglês americano em suas unidades:

*“Integrated English is a four-skills program for adult and young adult students of American English. [...] Explorations, the third course of Integrated English program, is for students at an intermediate level. It features an innovative topic-based syllabus in which authentic content provides both a context for meaningful language study and a basis for the exploration of interesting adult topics”.*

O que chama a atenção em uma análise discursivamente crítica refere-se à parte em que são delineados os aspectos-chave do *Explorations*, em especial, o que o autor chama de *Critical Thinking Skills*: “Activities encourage the use of critical thinking skills. For example, students are frequently asked to apply what they learned to new situations, analyze, categorize, or compare information, and evaluate ideas” (grifo da pesquisadora). Estes verbos podem ser aplicados a diversos domínios de experiência (Fairclough, 2001a, p. 236-240), principalmente *analyze*, que tem um sentido de aplicação bem amplo – podendo variar desde a análise de uma equação

matemática até a análise de um problema do filho adolescente. Contudo, pode ficar nebuloso para o leitor saber a qual domínio da experiência está se referindo aqui este “*critical thinking*” mencionado no texto. Um exemplo prático dessa dubiedade poderia ser com o verbo *compare*, que implica na comparação entre, pelo menos, duas coisas: no contexto do livro didático o aluno comparará determinada informação com outra ou comparará um com outro texto? Uma coisa é uma comparação neste nível – no qual o aluno usará seus *Members Resources* de forma indireta quiçá superficial; outra coisa é ele ser levado a trabalhar em um nível de análise crítica bem mais aprofundada quando a comparação se realizar entre determinada informação contida no texto do livro didático e entre sua forma de ver o mundo – constituindo-se este, em um processo de elaboração mental mais complexo e, conseqüentemente, mais rico, por envolver juízos de valor que dizem respeito a cada indivíduo.

O que se pôde perceber da análise destas quatro apresentações é que os dois primeiros livros produzidos por autores brasileiros *Globetrotter* e *Compact English Book* possuem uma linha de argumentação mais informal e direcionada diretamente ao leitor (pelo uso, por exemplo, do pronome “you”) de forma a convencê-lo da importância e eficácia de seus livros no aprendizado do inglês. Ao passo que os dois livros escritos por autores estrangeiros e produzidos por editoras inglesas expressam uma preocupação maior em explicar a constituição de seus livros, como por exemplo, quantas unidades eles possuem e quantas e quais são as seções que compõem cada uma destas unidades.

No entanto, em todas as introduções foi possível perceber o fenômeno denominado por Fairclough (2001a) de “comodificação”, ou seja, processo no qual instituições sociais que são isentas, em sua constituição, do objetivo de produzir mercadorias no sentido econômico vêm, nesses últimos tempos, transformando seus produtos em “bens de consumo”, de venda. Exemplo notável, nesse sentido, são as instituições educacionais, que têm usado a publicidade para “vender” colégios, cursinhos e cursos em universidades. É bem evidente o uso que é feito da introdução

dos livros didáticos como uma vitrine de propagandas desses livros, alguns trechos ilustrativos podem ser observados logo abaixo:

- “Este livro pretende ajudá-lo a dar passos mais firmes no aprendizado de inglês e lhe servir de guia para tornar-se um viajante do mundo” (Livro *Globetrotter*, 2002, p. 3).
- “Espero que você goste de *Compact English Book*. Ele foi elaborado para proporcionar o máximo à sua realidade estudantil. Bons estudos!” (Livro *Compact English Book*, 1998, p. 3).
- “It features an innovative topic-based syllabus in which authentic content provides both a context for meaningful language study and a bases for the exploration of interesting adult topics” (Livro *Explorations I*, 2000, p. vi).
- *New Interchange* is a revision of *Interchange*, one of the world’s most successful and popular English courses. *New Interchange* incorporates many improvements suggested by teachers and students from all around the world” (Livro *New Interchange*, 1997, p. iii).

## 4.2. CATEGORIA 1: ELITISMO (HEGEMONIA)

Nesta categoria, dois textos serão analisados. O primeiro texto localiza-se no livro *Globetrotter* (2001, p. 7) na unidade 1 intitulada: “English – a Global Language”. Diferente da maioria dos textos presentes no livro *Globetrotter*, o texto que compõe esta unidade não tem nenhuma indicação de sua fonte, da onde se conclui que é muito provável que ele tenha sido escrito pelo próprio autor do livro. Logo, este autor será mencionado, a partir de agora, aqui nesta pesquisa como sendo o produtor deste texto.

O texto se apresenta em forma de artigo e é composto por uma pergunta: “Is English the global language?” (ver anexo \_\_, p. \_\_), vindo em seguida o primeiro parágrafo, que começará a responder esta pergunta:

“Is English the global language?  
There’s no question about it! English dominates the Internet, professional, scientific, artistic and academic activities. Non-native speakers, for example a Brazilian and a German, speaking to each other normally use English as their means of communication. Similarly, chat rooms in your home computer, pop music on your radio and reading material at university is frequently in English”.

Conforme observado na citação acima, o artigo inicia com a repetição desta mesma pergunta (linha um) que, ao se repetir, parece ter a intenção de captar a atenção do aluno por despertar sua curiosidade. Logo em seguida esta pergunta é respondida de modo bem enfático e exclamativo (linha dois): “There’s no question about it!”. A fim de dar suporte à sua afirmação, o autor faz uso da força do verbo “dominate” para exemplificar esferas de atividades sociais nas quais o inglês supostamente exerce esta força internacional (linhas dois e três): “English dominates the Internet, professional, scientific, artistic and academic activities”. O autor enumera estas atividades sem aprofundar de que forma a língua inglesa está efetivamente presente no texto, por isso o autor faz uso da generalização para afirmar, por exemplo, que toda atividade artística faz uso da língua inglesa de alguma forma.

Ainda na mesma citação do parágrafo um, as generalizações continuam quando o autor faz uso também do advérbio de frequência: “frequently” (linhas cinco a sete) – segundo ele, as salas de *chat* dos computadores, as músicas que tocam nas rádios quanto os materiais de leitura da universidade “... is frequently in English”. A definição do dicionário Silveira Bueno (1996) para o adjetivo “frequente” é: “repetido, continuado, assíduo” – implicando assim a repetição de algo ou alguma coisa de forma bem acentuada. Observando as programações de algumas rádios da cidade de Fortaleza, onde se realiza a presente pesquisa, pode-se perceber que apesar dessas rádios tocarem músicas em inglês, elas não o fazem de modo continuado ou repetido, porque tocam também muitas músicas em português e nos ritmos tidos como característicos tanto de nossa nacionalidade (como MPB e samba) como de nossa regionalidade – forró. Isto fica mais patente quando se compara a infinidade muito maior de músicas em inglês que tocam nas rádios dos países que são falantes nativos da língua inglesa com os países que a usam somente como língua estrangeira, como é o caso do Brasil. Quanto ao material de leitura usado nas universidades, é possível contar com uma grande gama de materiais produzidos por pesquisadores e professores brasileiros, ou mesmo materiais já traduzidos para o português ou, ainda, materiais escritos em outras línguas que não o inglês.

Pode-se perceber que é possível, diante de uma análise mais acurada das afirmações realizadas pelo autor no primeiro parágrafo de seu texto que, generalizações que à primeira vista podem parecer dar conta da realidade, estão em vez disso mascarando-a, passando uma imagem distorcida dela ao dar no texto, por exemplo, uma importância ao inglês na vida dos brasileiros, que realmente não corresponde. Daí ser importante para o leitor, ao realizar suas leituras, desconfiar sempre das generalizações, pois elas podem estar carregando consigo ideologias de formas de pensar hegemônicas, conforme observado há pouco.

No que diz respeito à coesão textual, analisar-se-á o primeiro exemplo de uso de conjunção com o objetivo de mostrar a coesão. A conjunção encontra-se no primeiro período do segundo parágrafo citado abaixo (linha um):

“However, English is not a substitute for Portuguese in Brazil or Spanish in Mexico and Argentina. We need our mother tongue to belong to a nation. Therefore, English is as necessary for international communication as our first language is for our cultural identity” (grifos da pesquisadora).

Este exemplo acima é formado por somente uma oração começada com uma conjunção coordenativa adversativa; o uso desta conjunção deve ter sido escolhida pelo fato de que esta oração expressa uma relação de oposição com a idéia desenvolvida no parágrafo anterior<sup>5</sup>. Assim, ao usar a conjunção *however*, o autor tenta passar para o aluno que, apesar da suposta forte presença do inglês nas mais diversas atividades que fazem parte da vida de alguém (conforme exemplificado pelo autor no primeiro parágrafo do texto, hora em análise, citado na página 88 deste trabalho), sua língua-mãe não está ameaçada, logo não é preciso ter medo de aprender uma língua estrangeira. O autor conclui seu raciocínio sobre a importância de se possuir uma língua mãe na oração seguinte (mesmo não usando para isso um conectivo) (refere-se ao segundo parágrafo, do texto em análise, citado acima na linha dois): “We need our mother tongue to belong to a nation”.

---

<sup>5</sup> Esta idéia se refere à suposta hegemonia mundial da língua inglesa e esta mencionada na página 88 desta pesquisa.

Vale salientar que esta oração, coincidentemente ou não, encontra-se exatamente no meio do parágrafo – de forma que ela é usada tanto para concluir o raciocínio do autor na primeira oração sobre a importância da língua mãe dos alunos que estão fazendo uso do seu livro didático, quanto ela se conecta com o terceiro período seguinte agora ligada pela conjunção coordenativa conclusiva: “therefore” (citado na página 90 desta pesquisa nas linhas três e quatro), a fim de embasar o argumento do autor de que existe uma ligação direta entre a importância da língua mãe para a identidade cultural dos cidadãos de cada país e a relevância do inglês para a comunicação, no nível internacional, destes mesmos cidadãos – o recurso à coesão textual foi usado com sucesso pelo autor neste momento, porque o aluno pode ser levado facilmente a compreender esta ligação entre as duas idéias como uma forma de pensar naturalizada, não cabendo então nenhuma contestação.

Observando alguns aspectos gramaticais presentes no texto, destaca-se também a explicação desenvolvida pelo autor do texto no terceiro parágrafo a fim de explicar ao aluno que a hegemonia da língua inglesa nem sempre existiu e para deixar bem claro quais foram os agentes transformadores da então realidade nos idos de 1800 que elevaram o inglês ao patamar que ele ocupa até os dias de hoje (linhas dois a quatro):

“Things were different in 1800. Before the industrial revolution and World Wars I and II, English was only one more European language. British colonialism and the subsequent American technological, cultural, political and military empowerment have established it as the world’s *lingua franca*” (grifos da pesquisadora).

De acordo com a orientação seguida pela Análise Crítica do Discurso representada por Fairclough (1989), é importante perceber quais sujeitos e quais objetos predominam em uma ação retratada por um texto porque esta escolha poderá conter um significado ideológico. Assim, ao se analisar gramaticalmente esta oração, percebe-se que ela é uma oração simples do tipo declarativa: Sujeito (“British colonialism and the subsequent American technological, cultural, political and military empowerment”) + Verbo (“have established”) + Objeto (“it as the world’s *lingua*

*franca*”); sua estrutura é composta por dois participantes – um sujeito e um objeto – sendo que o sujeito age sobre o objeto de alguma maneira (ibid, p. 121). Ao estabelecer na oração este tipo de relação de ação entre o sujeito e o objeto, o autor deseja deixar bem claro para o aluno que a mais importante razão da hegemonia britânica e, principalmente a americana no mundo, incluindo sua língua, tem relação direta com o seu poder econômico, sendo que este poder econômico perpassa vários setores da vida social das pessoas em todo o mundo, como os setores tecnológicos, culturais, políticos e militares.

O quarto parágrafo continua com este raciocínio:

“What can we expect for the future? If we consider Latin after the decadence of the Roman empire, and French after France lost most of its colonies, there’s no guarantee that English will keep its position forever. However, the economies of English-speaking countries such as the USA, Canada, Australia and New Zealand are in excellent shape”.

Nesse momento, o autor reforça a dominância econômica mais uma vez como sendo preponderante para a conseqüente hegemonia lingüística do inglês ao dar os exemplos do Império Romano e da França que tiveram suas respectivas línguas – o latim e o francês – dominando durante séculos o cenário mundial enquanto detinham o domínio econômico, principalmente, de diversos países do mundo que então eram suas colônias, até seu declínio econômico e, conseqüentemente, lingüístico. No final do parágrafo quatro, o autor esclarece ao aluno que “... the economies of English-speaking countries such as the USA, Canada, Australia and New Zealand are in excellent shape” (linhas três a cinco) – ele recorre então mais uma vez à coesão fazendo uma ponte entre estas afirmações realizadas no final do parágrafo e conclui seu raciocínio no último parágrafo usando aqui o advérbio: “consequently”, a fim de tentar passar para o aluno a relação, aparentemente transparente, entre dominância econômica e conseqüente dominância lingüística: “Consequently, the global language is probably not going to change in the next few years” (quinto parágrafo) (grifo da pesquisadora).

A fim de se analisar a presença da coerência no texto e de que forma ela contribui para a construção da teoria sobre a hegemonia lingüística do inglês como consequência natural de sua hegemonia econômica, idéia desenvolvida pelo autor do texto, far-se-á uma ponte entre o texto e a seção de *pre reading* que lhe precede.

A atividade de *pre reading* é composta de um *site* da *internet* sobre filmes – ele contém uma lista dos 10 filmes mais lucrativos de toda a história do cinema (até janeiro de 2001) fora dos Estados Unidos (ver anexo \_\_, p. \_\_). Olhando atentamente esta relação de filmes, é interessante se perceber que todos os filmes apresentados no *site* são americanos e que foram produzidos pela indústria cinematográfica americana. Ao lado de cada filme, observa-se a quantidade de dinheiro arrecadada com estes filmes em dólares. Na mesma página, em cima dessa lista que tem o formato de uma caixa, várias cédulas de dólar estão entrando nela, como para simbolizar a arrecadação. Do lado direito, há uma foto de uma cena do *set* de filmagem do maior vencedor de bilheteria de todos os tempos – *Titanic* – com os dois atores principais e o seu diretor.

Para o desenvolvimento da compreensão, há questões que envolvem o conhecimento geral dos alunos a respeito dos filmes apresentados como, por exemplo, relacionar as colunas entre o nome do filme e seu assunto Globetrotter, 2001, p. 6, 7).

Ao tentar embasar seu argumento da soberania do inglês como a *lingua franca* hodierna, o autor usa essa lista de 10 filmes em sua maioria recentes e, portanto, familiares aos leitores, com o intuito de que eles possam fazer uma relação automática de coerência entre a informação que lhes chega e o mundo em que vivem (ou, seu mundo real). De maneira que, para a maioria de seus leitores (alunos adolescentes do Ensino Médio de escolas particulares) não será preciso fazer quase nenhum esforço de inferência em cima do que está sendo lido, visto muito provavelmente freqüentarem os cinemas regularmente e assistirem aos sucessos de bilheteria produzidos pela indústria cinematográfica americana. Observa-se na prática como o senso comum pode contribuir para a coerência que é atribuída a um texto pelo seu leitor.

Ainda sobre a presença da coerência no texto em análise, o autor faz uso novamente dela no último período do segundo parágrafo (linhas três e quatro):

“However, English is not a substitute for Portuguese in Brazil or Spanish in Mexico and Argentina. We need our mother tongue to belong to a nation. Therefore, English is as necessary for international communication as our first language is for our cultural identity”.

Mais uma vez, com o objetivo de reforçar sua argumentação sobre a importância da língua inglesa na comunicação mundial, o autor procura criar neste momento um *common ground* com seu leitor ao recorrer à coerência através do uso da pressuposição de que seu leitor assimilará como natural a asserção de que sua língua-mãe é necessária para sua identidade cultural. Se esta afirmação for aceita sem questionamentos pelo leitor, será mais provável então ele perceber coerência na comparação realizada neste período (linhas três e quatro): “Therefore, English is as necessary for international communication as our first language is for our cultural identity”.

Na terceira questão de compreensão do texto aqui em análise (ibid, p. 7): “What’s the relationship between the text ‘English: the Global Language?’ and the movie list?”, é possível perceber mais claramente ainda a intenção do autor neste sentido, quando ele faz uma ponte entre a parte do *site* apresentado com o texto da unidade. No livro dos professores há uma orientação para aceitar comentários dos alunos sobre a seguinte idéia (que é a idéia central do texto): “o domínio da língua inglesa nas mais diversas áreas, desde a política até a cultural. O quadro apresentado na unidade atesta essa afirmação, pois todos os filmes são originalmente falados na língua inglesa”(ibid, p. 7).

Com o objetivo de sustentar eficazmente tanto o título quanto o argumento que permeia toda a unidade – a hegemonia da língua inglesa – o autor faz uso dos dois tipos de Intertextualidade: *manifesta* e *constitutiva*<sup>6</sup> (Fairclough 2001a, p. 133-173).

---

<sup>6</sup> Ver mais detalhes sobre estes dois conceitos nesta dissertação na seção 2.4.

Quando o autor trabalha com o quadro de informações sobre os 10 filmes que alcançaram recorde de bilheteria ele está usando a *intertextualidade manifesta*, pois está usando as informações contidas no quadro e claramente citando a fonte: a *internet*. O autor foi muito feliz ao usar uma citação da *internet*, porque ele sabe o quanto essa mídia é usada por muitos jovens e como muitos deles levam em consideração as informações contidas nesse meio; desta forma, o autor espera que a fonte usada lhe dê mais credibilidade perante os alunos que estão estudando em seu livro.

A *intertextualidade constitutiva* (ou *interdiscursividade*) (ibid), encontra-se permeando todo o texto em análise, pois este, a princípio uno, na realidade é uma espécie de colcha de retalhos toda construída com base em idéias extraídas de outros textos historicamente localizados, assim como também é fruto de pressuposições realizadas pelo autor e que são passadas, por sua vez, ao leitor de forma naturalizada. Algumas dessas suposições são: a teoria da dominância do inglês em várias áreas das atividades humanas, que é necessário se saber inglês para uma conversação internacional e o conceito de *lingua franca* tendo o inglês como sua representante atual.

Estes dois tipos de intertextualidade mencionados neste capítulo devem chamar a atenção em análises discursivamente orientadas, porque carregam consigo dois tipos de relações fundamentais, a saber: primeiro, a relação entre intertextualidade e hegemonia: Fairclough (2001a: 135) usa o termo “produtividade” como sendo um atributo em potencial dos textos para gerar novos textos. Mas esta criação não assim é tão livre por conta das limitações sociais que são regidas pelas relações de poder; assim, somente determinadas idéias, que em sua grande maioria são hegemônicas, é que são perpetuadas nos textos na forma de senso comum em detrimento às idéias que vão de encontro a elas. Segundo, a relação entre intertextualidade e pressuposição – de acordo com Fairclough (2001: 155,156) as “... pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’...”, e quando se tem uma visão intertextual da pressuposição de forma a entender as proposições pressupostas como uma maneira de incorporar os textos de outros(ibid), então fica

mais fácil perceber que as pressuposições podem ser manipuladoras, porque o autor de um texto pode apresentar uma idéia que já havia sido construída com base em outros textos de forma a convencer o leitor a comprar suas idéias que podem, por sua vez, conter determinados conceitos ou pontos de vista que sustentem determinadas hegemonias em detrimento de idéias discordantes.

Outro exemplo do uso de pressuposições que sustentam teorias ligadas à hegemonia anglo-saxônica, que pode se encontrado nos textos que compõem os livros didáticos, está presente no livro *Compact English Book* na seção *Back to the Past* da unidade 7, página 100 – o texto é uma propaganda da revista *Newsweek* que está lançando um número comemorativo especial em homenagem à Lady Diana (ver anexo \_\_, p. \_\_). No título, já é possível encontrar algumas pressuposições a respeito dos leitores: “A special commemorative edition of Newsweek that you will read, reread and treasure forever”(grifos da pesquisadora). Pelo tipo de oração escolhida, ou seja, declarativa sem nenhum modalizador, está claramente pressuposto que os leitores comprarão a revista, que lerão todas as informações sobre Lady Diana várias vezes e que guardarão esta edição para sempre<sup>7</sup>. O último parágrafo deixa bem claro quais são os supostos leitores a quem os produtores do texto dirigem-se ao usarem o pronome “you” no título do texto: “Now available on newsstands around the world” (grifo da pesquisadora) – uma outra suposição é que em toda parte do mundo Lady Diana é motivo de muita curiosidade e interesse com a mesma intensidade que parece existir na Inglaterra e talvez na Europa.

Este ponto de vista dos produtores deste texto é deixado bem claro no primeiro parágrafo, que contém mais pressuposições a respeito dos leitores ao atribuir-lhes uma reação de comoção em relação à Lady Diana, que ocorreu principalmente na Inglaterra, como se estendendo ao mundo inteiro:

---

<sup>7</sup> Com respeito ao uso nesta oração do pronome pessoal “you”, ele é muito recorrente no gênero da propaganda a fim de diminuir o grau de impessoalidade existente entre o leitor e o produtor do texto visto que ambos não se conhecem pessoalmente, já que são tantos os leitores, de modo que essa distância não venha a prejudicar a venda de determinado produto (ver mais detalhes sobre os recursos da mídia para evitar a impessoalidade na informação na página 108 desta dissertação).

“She fascinated the world with her beauty and her charm. Her life mixed public spectacle with private anguish. Her tragic death prompted a flood of grief on every continent”(grifos da pesquisadora).

Por não fazer uso, mais uma vez, de modalizadores, estas orações ganham um aspecto de verdade, de fato – não dando margem, portanto, a questionamentos sobre sua fundamentação. Os produtores do texto neste momento, novamente, tentam estender a realidade de um país ou mesmo de um continente ao mundo inteiro. Este tipo de postura dá margem para se perceber como os autores desta propaganda enxergam sua cultura e seu país em relação ao restante do mundo, pois passam a idéia de que quem ou o que é importante para eles se aplica também a países que possuem culturas próprias, com interesses diversos. Neste contexto, portanto, as pressuposições estão sendo usadas de forma a reforçar a idéia hegemônica da superioridade de um país sobre outros – aqui com destaque para a superioridade cultural – por desejar passar a idéia que outros países parecem carecer da capacidade de produzir seus próprios ídolos, tendo assim que cultivar ídolos de países de primeiro mundo (como aqui no caso da Inglaterra).

Outra questão que ainda pode ser levantada em relação a este texto diz respeito à sua escolha por parte do autor do livro didático. Vale questionar se esta escolha foi uma forma encontrada pelo autor de mostrar que ele concorda com a idéia da existência de países dominando outros (aqui especificamente) culturalmente. Este questionamento é reforçado principalmente quando se observam as duas últimas perguntas de interpretação textual que complementam a seção analisada, pois elas parecem estar de acordo com o tom elitista do texto: são duas perguntas que fazem referência à vida pessoal de Lady Diana, cujas respostas não se encontram no texto. Desta forma, demandam do aluno um conhecimento de mundo que para ele pode parecer desnecessário ou mesmo irrelevante, já que se trata de uma informação que muito provavelmente não diz respeito à sua vida cotidiana. Mas, se o autor deste livro didático compartilhar a mesma ideologia hegemônica que perpassa o texto, ele provavelmente conceberia a idéia de que esta informação seria recebida pelos seus

leitores como sendo senso comum em vez de ser recebida com um sentimento de apatia ou até mesmo de estranhamento.

#### 4.3. CATEGORIA 2: SEXISMO

Dois textos em especial chamam a atenção para a categoria de sexismo aqui nesta pesquisa: o primeiro encontra-se na unidade 2 do livro *Globetrotter* sob o título: “Careers”, nas páginas 16-19, que será examinado na seção 4.4. em conjunto com o assunto sobre carreiras profissionais (ver anexo \_\_, p. \_\_). O segundo texto “My Grandmother the Harate Champion”, que será analisado agora, encontra-se no livro *Explorations 1* na seção Read and Respond (página 43) da unidade 5 (ver anexo \_\_, p. \_\_). Este texto é um conto e seu narrador é o neto do casal oriental destacado na estória.



Antes de começar a ler o texto, o aluno tem que responder duas perguntas de *pre-reading* que se encontram na página 42 do livro didático em análise (ver anexo \_\_, p. \_\_). A primeira questão da seção Read and Explore é composta de gravuras ilustrativas da narrativa (imitando uma estória em quadrinhos) e tem, um pouco acima cinco orações que descrevem os acontecimentos em cada quadro – o aluno deverá então numerar cada quadro de acordo com a descrição correspondente.

Na questão seguinte (ver anexo \_\_, p. \_\_), o aluno trabalhará com uma atividade de predição na qual realizará suposições de forma a responder três questões sobre o texto, para depois começar a leitura a fim de confirmá-las ou não.

O título do conto, “My Grandmother the Harate Champion”, destaca a avó do narrador como uma campeã de karatê e já dá uma indicação clara ao leitor de que ela é que será a protagonista da estória.

O narrador inicia o primeiro parágrafo (ver anexo \_\_, p. \_\_) explicando quão grande era o amor de sua avó pelo seu avô (linhas um e dois): “My grandmother had married a man whom she loved with all her heart...”. Entretanto, ao introduzir a oração seguinte, o autor coloca a conjunção coordenativa adversativa “but” – estabelecendo assim uma relação de oposição entre o período anterior (transcritas neste parágrafo logo acima) e entre a oração que se segue. Ao se defrontar com uma conjunção do tipo adversativa como esta, a tendência do leitor é de, automaticamente, preparar-se para a apresentação de uma idéia que expresse pelo menos um “senão” na relação do casal. O narrador então, complementa esta oração iniciada com a conjunção “but”, em relação a seu avô: “... but who was totally different from her”.

O autor do texto, em seguida, explica o que diferenciava o avô de sua avó (linhas dois a quatro): “My grandfather was very shy, never laughed loudly, and always spoke very softly. And physically he was not strong as my grandmother”. Esta característica do avô de ser “totally different” de sua esposa leva o leitor a depreender que as características da esposa seriam opostas às de seu cônjuge, ou seja, ela era bastante extrovertida, ria alto, falava com firmeza e era fisicamente forte.

Para finalizar este parágrafo inicial de apresentação das características gerais de seus avós (ver anexo \_\_, p. \_\_), o neto (que é o narrador) começa a oração usando mais uma vez a mesma conjunção coordenativa adversativa “but” – agora para explicar como seu avô lidava com essas diferenças (linhas quatro e cinco): “But he excused his lack of physical strength by saying that he was a ‘scholar’” (grifo da

pesquisadora). A escolha do verbo “excuse” passa a imagem do avô como, tanto sentindo a necessidade de se justificar perante a sociedade, da qual ele fazia parte, por sua inaptidão física, quanto também deixa claro que ele tentava compensá-la com qualidades intelectuais por afirmar ser um “scholar”, como se qualidades físicas e intelectuais fossem excludentes.

Para que se possa ter uma idéia do que o personagem da estória estaria passando por conta de suas características físicas e de personalidade, é importante contextualizá-lo socialmente. Tudo indica que a estória se passou em uma pequena cidade de um país oriental, porque depois que o episódio (que será contado à frente) aconteceu, o narrador explica no último parágrafo do texto que o ocorrido se espalhou rapidamente na cidade. Parece ser uma cidade oriental porque, ainda segundo o narrador, se alguém esbarrasse acidentalmente no esposo da protagonista, “... they bowed to my grandfather in a very respectful way” (grifo da pesquisadora) (último parágrafo do texto em análise, ver anexo \_\_, p. \_\_). O significado deste verbo em negrito é “reverenciar, saudar, cumprimentar (curvando o corpo ou a cabeça)...”(The Yázigi Dictionary, 1990). Este tipo de reverência é bem típico da cultura oriental. Além disso, é sabido que as tradições orientais são antiqüíssimas e que são seguidas até hoje pelo seu povo. E uma das tradições que se destacam e que pode muito bem se encaixar aqui, é a da superioridade masculina sobre a feminina – a mulher é vista como mais fraca – tanto física quanto emocionalmente. Ao homem, então, cabe o papel de “protetor” desse “sexo frágil”. Dentro deste contexto, portanto, observa-se uma inversão de valores com esse casal, pois quem se destaca como forte é a mulher, devendo esta ser, portanto, uma situação embaraçosa para o esposo.

De forma que, em uma sociedade que exalta a força masculina, os atributos tidos como femininos do avô, ganham uma conotação negativa quando são colocados como antônimos dos adjetivos ligados às qualidades tidas como eminentemente masculinas, por exemplo: ser extrovertido, não ser risonho, falar de forma a impor respeito e ter força física. É possível observar, portanto, nesse contexto a estrutura do vocabulário como tendo base ideológica visto que os adjetivos estão sendo usados para

legitimar uma realidade construída em cima de uma determinada representação ideológica dessa realidade, ou seja, a de que o homem deve ser seguro, ter uma voz e postura que imponham respeito e ser fisicamente forte, enquanto que a mulher deve aparentar ser tímida, frágil, rir baixo, falar suavemente e não possuir grande força física. Além desse aspecto, quando se observam as relações entre as palavras usadas nos textos, percebe-se que os dois grupos de adjetivos enumerados aqui são colocados como antônimos – por exemplo: “tímido” versus “extrovertido” e “não ser forte” versus “ter força física” – o que, em um sistema de significado de qualquer outro tipo de discurso poderia não corresponder à verdade. Assim, essas relações textuais (no caso, os antônimos) podem ter uma carga ideológica, pois são estruturados de forma a passar determinados valores em detrimento a outros, como é feito aqui com valores implicitamente colocados como “femininos” e “masculinos” (Fairclough, 1989)<sup>14</sup>.

É esta aparente disparidade do casal que desencadeia os acontecimentos da estória: quando o casal está em um restaurante e sofre abusos de um grupo de rapazes que começa a insultar o personagem por este aparentar ser um homem fraco ao lado de uma mulher bonita. Os desenhos que contam a estória (presentes na página 42, no exercício de *pre reading* já comentado há pouco) retratam o esposo como possuindo uma compleição magra, usando óculos (talvez para reforçar a imagem de intelectual) e com uma expressão muito constrangida e preocupada. Sua esposa, pelo contrário, aparenta estar bem tranqüila com um leve sorriso no rosto. Também é possível perceber que eles parecem não ter uma relação tão assimétrica no seu relacionamento como costuma se atribuir às culturas orientais, pois, de acordo com o que pode ser observado no segundo quadrinho de cima à direita, o esposo chama esposa para ir embora: “Let’s leave!”, mas ela firmemente recusa dizendo: “Let’s stay!” – no que ele imediatamente acata sua decisão e permanece sentado à mesa, apesar de seu claro desconforto.

---

<sup>14</sup> Fairclough (1989, p. 116) afirma que existem três tipos principais de relações de significado: sinônimos, hipônimos e antônimos.

A partir deste momento então, a protagonista toma a iniciativa em todas as decisões que viriam a ser tomadas a seguir chegando a ponto de derrubar um dos agressores no chão e inconsciente. Este incidente no restaurante poderia deixar a situação de seu esposo ainda mais complicada perante a sociedade, pois, se antes disso ele já se desculpava por sua falta de força física, agora ele poderia tender a se sentir desmoralizado. A esposa, talvez pressentindo esta possibilidade e com o intuito de resolver a questão de uma vez por todas, ou seja, a fim de colocar o marido na posição idealizada pela sociedade – como sendo o superior e o progenitor – atribui imediatamente e convincentemente seu talento como uma coisa aprendida com seu marido ao responder às testemunhas no restaurante sobre que lhe havia ensinado a lutar daquela forma: “Who else? My husband!”(texto em análise, parágrafo cinco, (ver anexo \_\_, p. \_\_); sua resposta parece acabar contribuindo para que ela volte à sua posição “ideal” de ser inferior, devendo então aprender com o “seu cabeça”.

E o resultado realmente surte o efeito desejado, pois o homem, como era de se esperar, conquista o respeito e a admiração de todos pelo que fez – feito, na verdade, realizado por sua esposa e não por ele. Assim, “paz” e a “ordem” foram restabelecidas para toda a sociedade que ficou sabendo da história. O que é interessante observar neste relato é que o marido acaba por endossar a postura machista de sua esposa por ficar calado e tomar a farsa como verídica.

O que se pode depreender deste texto é como um conto, à primeira vista inocente, engraçado e, até quem sabe para alguns, romântico, carrega em suas entrelinhas tanto preconceito: tanto no que diz respeito ao papel da mulher como também em relação ao próprio homem – que é instado pela sociedade a demonstrar determinadas posturas (mesmo que sejam posturas falseadas, como no caso da estória que acabou de ser contada) simplesmente em nome de uma suposta “ordem natural das coisas”.

Quanto ao exercício de *post reading* que acompanha este texto, não é explorado nenhuma das questões colocadas acima. Voltando à introdução desse livro

didático – na parte da explanação sobre a organização de suas unidades (ver página Vii do livro no anexo \_\_, p. \_\_), é explicado que a seção *Read and Respond* (ou *Explore*) seria: “accompanied by relevant pre and post-reading activities”. Esta “relevância” tem um sentido indefinido: são atividades destinadas a reforçar vocabulário, ou para reforçar pontos gramaticais ou é no sentido de terem uma relevância prática para a vida do aluno? Porque nesse caso, especificamente, as atividades de *post reading* da seção *Share Ideas* dizem respeito à exploração de vocabulário novo sobre características de personalidade e, em seguida, à construção de frases usando os personagens do texto e identificando, pelas suas ações, as características pessoais de cada um.

Esta falha do livro, no entanto, não deve impedir que o professor lance um debate em sua turma sobre o problema do machismo. Uma sugestão é que o professor poderia pedir à sua turma que faça um paralelo entre a cultura machista de muitos países asiáticos com a cultura local dos alunos. O professor pode até trazer trechos transcritos de música de forró<sup>14</sup> para que os alunos avaliem as mensagens contidas nesses trechos de músicas e reflitam sobre como eles se comportam ao ouvi-las, assim também como observam o comportamento dos outros em sua volta – tanto dos homens como das mulheres – no sentido da recepção e reprodução, ou não, das idéias contidas naquelas letras. Este exercício de reflexão pode trazer para a sala de aula um dimensionamento e significados totalmente novos para os alunos, pois estarão tendo a oportunidade de relacionar diretamente à sua realidade um texto de seu livro didático de inglês que poderia parecer simplesmente estar contando uma “estorinha” de um casal oriental.

#### 4. 4. MESMO ASSUNTO: PROFISSÃO, CARREIRA E TRABALHO

O primeiro texto analisado localiza-se no livro *Globetrotter* na unidade 2 que trata de carreiras profissionais: “Careers” (ver anexo \_\_, p. \_\_). Antes de apresentar

---

<sup>14</sup> (Músicas essas que, principalmente as gravadas recentemente, carregam uma carga ideológica de machismo muito forte, chegando mesmo a depreciar claramente as mulheres com o uso de palavras de baixo calão)

o texto, a unidade inicia com duas questões de *pre reading* a fim de despertar no aluno interesse sobre o que será abordado:

“1. In the future I want to be a/an...” e “2. Here’s a list of words related to work. Which items do you consider important in your future occupation/job? Salary? Status? Working hours? Travel opportunities? Approval from your family? Your talents? Friends? Your interests?”

A primeira questão provavelmente soará familiar para o aluno, pois ele já deve tê-la escutado diversas vezes na voz de parentes, amigos e professores e diz respeito a qual profissão o aluno pretende seguir. Nesse sentido, sabe-se quanta pressão o jovem enfrenta para, cada vez mais cedo, escolher uma profissão. Isso acontece principalmente por conta do vestibular e do grande empenho que as escolas, em especial, as particulares realizam a fim de que seus alunos passem neste exame. Como consequência, as escolas recebem mais prestígio e ganham novos alunos. Desde bem cedo, as escolas começam a preparar seus alunos expondo-os a uma rotina crescente de competição na qual estes se vêm obrigados a escolher uma profissão que possivelmente abraçarão pelo resto de suas vidas. Devido a essa escolha realizada tão cedo, na maioria das vezes antes de terem adquirido maturidade emocional e psicológica suficientes, é que é possível observar por todo o Brasil um índice considerável de alunos universitários que durante o curso, ou até mesmo quase no final dele, decidem largá-lo para tentar outro por não se identificarem com o seu. Vendo a questão por este ângulo então, a primeira questão pode ter para o aluno um “gosto amargo” de cobrança e, portanto, já criar nele uma certa antipatia ou desinteresse pelo assunto da unidade.

Ainda sobre a primeira questão (citada acima), ela também parece contradizer a gravura que ilustra o texto: trata-se de um adolescente, usando uma mochila nas costas e que é mostrado como se defrontando com uma encruzilhada – quatro placas direcionadas, cada uma, para uma “estrada” profissional diferente. São elas: *trainee*, oportunidade de emprego, vestibular, viagem. Diante dela, o jovem faz uma expressão de completa indecisão e perplexidade. Essa gravura parece não corresponder com a realidade da maioria dos jovens brasileiros, isso porque, na

maioria das vezes é imposto ao jovem que faça o vestibular (esta imposição pode vir tanto da parte de parentes, quanto de amigos ou mesmo da escola) e que durante seu curso ou mesmo somente ao terminá-lo é que é desejável que o jovem exerça um cargo como *trainee* ou então que viaje (provavelmente como forma de complemento do curso superior) ou ainda, que arranje um emprego. Essa é a realidade de uma grande quantidade de jovens do Brasil que pertencem à classe média ou à média alta principalmente devido aos baixos salários que são oferecidos pelos empregos que não exigem uma formação superior. Por isso é que as famílias que possuem um poder aquisitivo melhor tendem a não querer que seus filhos trabalhem antes de entrar na universidade para não atrapalhar sua entrada nela; ao passo que muitas famílias mais pobres acabam optando pelo oposto, já que elas necessitam do dinheiro de seu filho o mais cedo possível para completar o orçamento doméstico. Infelizmente, na maioria das vezes o que acontece é que este jovem que começa a trabalhar logo cedo é que ele acaba por adiar indefinidamente sua entrada na universidade por não conseguir conciliar as duas coisas. Assim, diferente da encruzilhada proposta na ilustração do texto a ser analisado, o jovem brasileiro parece se defrontar com as seguintes decisões: o jovem de classe média ou classe média alta deverá decidir em relação a que curso superior escolher, enquanto que ao jovem de classe social mais baixa a decisão tenderá a girar em torno da procura por um emprego que lhe pague, pelo menos de forma razoável, frente à sua pouca idade e experiência. Assim, uma gravura que foi originalmente pensada como contribuindo para a identificação do aluno pode, pelo contrário, causar-lhe estranhamento.



Por outro lado, com relação à segunda questão:

“2. Here’s a list of words related to work. Which items do you consider important in your future occupation/job? Salary? Status? Working hours? Travel opportunities? Approval from your family? Your talents? Friends? Your interests?”

o aluno tenderá a ficar mais à vontade para expressar seus sentimentos e seu ponto de vista com relação ao que pensa no que diz respeito a uma futura ocupação. Isso porque neste momento ele é instado a comentar sua opinião sobre itens como: salário, talentos, aprovação da família e interesses pessoais.

O texto que compõe a unidade dois do livro *Globetrotter* é um teste e tem o objetivo de ajudar o adolescente a descobrir a carreira que mais tem a ver com sua personalidade e suas habilidades. O teste (ver anexo \_\_, p. \_\_) é composto por 6 grupos de perguntas que são subdivididas em 3 grupos, sendo cada um deles composto com letras que variam da A a F:

- o primeiro grupo faz uso do verbo *To Be* para descobrir as características de personalidade do leitor;
- o segundo grupo faz uso do verbo modal *Can* para descobrir suas habilidades;
- e o terceiro grupo, fazer uso do verbo *Like* para descobrir os gostos do leitor.

O aluno deverá responder sim ou não a todas as perguntas, sendo que para as respostas afirmativas ele deverá colocar um ✓ e para as negativas um +. Para descobrir que tipo de pessoa ele é e em quais profissões ele se encaixa melhor, o aluno deverá observar em qual dos 6 grupos ele obteve o maior número de respostas afirmativas. A partir deste resultado ele consultará um quadro com 6 tipos de profissionais – que é diretamente relacionado com tipos de personalidade e exemplos de profissões que se encaixam neste contexto. Abaixo é possível se observar a relação destes tipos e as profissões correspondentes:

**“Realistic Type:** people who have athletic or mechanical ability, prefer to work with objects, machines, tools, plants or animals, or to be outdoors. Career possibilities:

Aircraft mechanic Dental technician Archaeologist Electrical engineer  
Automobile engineer Farmer Cartographer Oceanographer  
Construction worker Quality control manager

**Investigative Type:** people who like to observe, learn, investigate, analyse, evaluate or solve problems. Career possibilities:

Agronomist Dentist Biologist Economist Chemist Veterinarian  
Software engineer Civil engineer Computer programmer webdesigner

**Artistic Type:** people who have artistic, innovative or intuitive abilities and like to work using imagination and creativity. Career possibilities:

Actor/actress Graphic designer Advertising Art Director Writer  
Journalist Architect Landscape designer Editor Photographer Fashion Designer

**Social Type:** people who like to work with people to enlighten, inform, help, train, or cure them, or are skilled with words. Career possibilities:

Coach Historian Nurse Detective Librarian High school teacher  
Elementary School teacher Hairstylist Social Worker

**Enterprising Type:** people who like to work with people, influencing, persuading, performing, leading or managing for organizational goals or economic gain. Career possibilities:

Advertising Executive Flight attendant Car salesman Hotel manager  
Travel Agent Lawyer Credit analyst Sales representative  
Customer Service Manager Cook

**Conventional Type:** people who like to work with data, have numerical ability, execute tasks in detail or work under pressure. Career possibilities:

Accountant Financial analyst Bank teller Internal auditor  
Computer Operator Clerk Kindergarten teacher Tax consultant  
Data processor Telephonist” (Globetrotter, 2001, p. 18, 19).

Ao lado de cada um destes tipos foram colocadas gravuras representando alguns destes profissionais. Dos 6 profissionais representados, 5 são homens havendo, assim, a representação de somente 1 mulher, que está aqui ilustrando o *Social Type*.

ARTISTIC TYPE



CONVENTIONAL TYPE



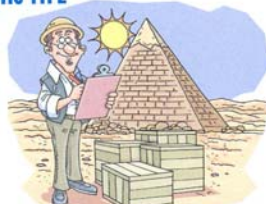
ENTERPRISING TYPE



INVESTIGATIVE TYPE



REALISTIC TYPE



SOCIAL TYPE



O formato do gênero teste, em geral, segue um estilo padrão: o leitor responde a perguntas do tipo múltipla escolha que oferece opções de respostas. Ao terminar de respondê-las, o aluno totaliza as respostas (dependendo aí da orientação do autor do teste) e, diante do resultado, ele se encaixará em determinado grupo onde serão expostas algumas de suas características ou suas pré-disposições sobre os mais variados assuntos ou situações.

O objetivo da pesquisa não é julgar a validade de testes como esse, contudo é importante levar em consideração suas limitações. Por exemplo, muitas vezes as opções oferecidas a determinadas perguntas não se encaixam adequadamente ao leitor, contudo, já que ele tem que escolher uma, esta poderá acabar não refletindo adequadamente sua forma de pensar. Outra limitação que pode ser apontada se refere aos resultados (ou seja, à última parte dos testes na qual é dada uma espécie de diagnóstico dos leitores sobre o assunto que está sendo discutido): os leitores são muito mais complexos e possuem uma variedade muito mais ampla de personalidades e de formas de ver o mundo do que a maioria dos testes consegue dar conta. Portanto, estes argumentos assim colocados podem comprometer a confiabilidade de muitos testes. Tendo isto em mente, é possível imaginar o quanto um teste deste tipo pode ser ideologicamente manipulador, já que ele pode tentar direcionar um leitor mais desavisado a criar uma imagem distorcida de si mesmo. Por outro lado, é importante salientar a existência de testes que possuem maior credibilidade do que outros – como é o caso dos que são elaborados por psicólogos com o intuito, por exemplo, de conhecerem melhor seus clientes.

Com respeito ao teste analisado na unidade, a atenção será direcionada à análise dos resultados apresentados em sua conclusão (ou diagnóstico – como já explicado há pouco). Observa-se neste momento os nomes dos tipos de profissionais descritos, suas características e as profissões correspondentes. Alguns desses tipos, por meio somente do nome que é dado a eles, já podem proporcionar ao leitor uma idéia de suas características e das profissões que provavelmente se encaixam então. Por exemplo, o “Investigative Type”: “People who like to observe, learn, investigate, analyse, evaluate or solve problems”, onde algumas das profissões relacionadas são:

“agronomist”, “dentist”, “biologist”, “economist” e “chemist” (Globetrotter, 2001, p. 18 no anexo \_\_, p. \_\_). Já com respeito, por exemplo, ao “Conventional Type”, este pode não dizer muito ao leitor já que o adjetivo usado aqui “conventional” tem o significado comumente referido a algo ou alguém tradicional, sendo assim, o leitor pode imaginar empregos que são considerados como tradicionais: medicina, direito e magistério. Sendo assim, ele pode ficar confuso ao ler as características expressas pelo produtor do texto, pois o leitor perceberá que se trata de algo bem diferente: “People who like to work with data, have numerical ability, execute tasks in detail or work under pressure!”, onde algumas das profissões relacionadas são: “accountant”, “financial analyst”, “bank teller” e “internal auditor” (Globetrotter, 2001, p. 19 no anexo \_\_, p. \_\_).

Outro exemplo de ambigüidade com o qual o leitor pode se defrontar é com relação ao “Realistic Type” (Globetrotter, 2001, p. 18 no anexo \_\_, p. \_\_): ele pode relacionar o adjetivo “realista” a uma “atitude ou posição de que se prende facilmente ao que é real, verdadeiro, às vezes de maneira prática, objetiva” (Aurélio, 1975). Além do fato desta definição haver sido tirada de um dicionário, ela corresponde ao que está presente na mente da maioria das pessoas como sendo a definição adequada para descrever alguém que corresponda ao tipo realista normalmente imaginado pelas pessoas em geral. Assim, o leitor poderá não entender muito bem quando as profissões que são relacionadas aí são: “aircraft mechanic”, “dental technician”, “archaeologist” e “electrical engineer” (ibid), para se mencionar apenas algumas.

Essa dubiedade no que concerne às palavras pode ser entendida melhor quando se pensa que uma só palavra pode ter bem mais do que apenas um significado. Fairclough (2001a, p. 230) explica:

“Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos”.

Assim, é importante que o leitor fique atento a fim de perceber que tipos de significado parecem ser atribuídos a determinadas palavras, porque nem sempre seu significado será um daqueles que são encontrados no dicionário. Então o que pode acontecer é que, por trás desse embaçamento dos significados das palavras em um texto podem estar subjacentes conflitos com relação à natureza de seus pretensos significados, a saber – se de complementariedade, de dominação ou subordinação (ibid).

No processo de interpretação de um texto, é fundamental que o leitor leve em consideração essa potencial ambigüidade das palavras, a fim de conseguir adentrar no texto de maneira mais completa e profunda e perceber possíveis significações ideológicas tentando ser reproduzidas.

Talvez na tentativa de diminuir esta ambivalência com relação a alguns tipos de profissionais mostrados no resultado do teste é que o autor tenha elaborado a terceira questão (ibid, p. 19):

- “3. Which word in Portuguese best describes each type of person?  
 a. Os fazedores    c. Os persuasivos    e. Os pensadores  
 b. Os criadores    d. Os organizadores    f. Os solidários”.

Como se pode observar, a questão consiste em pedir ao aluno para relacionar os tipos apresentados no teste com os adjetivos (relacionados nos quesitos de a-f na citação acima) em português referentes a algumas características de personalidade. Só que este recurso pode acabar contribuindo ainda mais para o agravamento da dubiedade, porque existem alguns adjetivos que podem servir para mais de um tipo, como por exemplo: os pensadores – que pode se referir (de acordo com a descrição do livro que é fornecida sobre cada tipo) tanto ao “Investigative Type” – já que ele observa, aprende, investiga, analisa, avalia e resolve problemas, quanto ao “Conventional Type” – que gosta de trabalhar com informações e que executa tarefas em detalhes.

Ainda com respeito a esta terceira questão, também existem adjetivos que parecem não dar conta dos tipos e das profissões correspondentes, como: os solidários

– os alunos provavelmente farão relação com o “Social Type” provavelmente por causa da semelhança na escrita dos dois adjetivos, podendo ele concluir daí que são sinônimos (ou até mesmo por fazerem uso da técnica da exclusão) – onde algumas das profissões colocadas parecem ser apropriadas – “nurse”, “occupational therapist” – enquanto que outras ocupações podem soar estranhas: “coach”, “historian”, “social worker” e “hairstylist”. Essa confusão é factível de acontecer no caso do aluno desconhecer a diferença de significados entre os adjetivos social e solidário: enquanto que o primeiro está ligado a uma pessoa “sociável”, “que gosta de viver em sociedade; que é dada à vida social”, como também tem relação com alguém “civilizado, urbano”, o adjetivo solidário é relacionado a alguém “que tem responsabilidade ou interesse recíproco; a alguém que adere “à causa, empresa, opinião” ou ainda, a quem “partilha o sofrimento alheio, ou se propõe mitigá-lo” (Aurélio, 1975). Tendo estas definições em mente talvez fique mais claro para o leitor que o “Social Type”, tanto em sua definição quanto nos exemplos das profissões, parece abarcar as duas definições tanto com relação ao adjetivo social – ao definir os profissionais como habilitados com as palavras (exemplos: “elementary school teacher” e “social worker”), quanto ao adjetivo solidário – por defini-los como sendo pessoas que gostam de informar, ajudar, curar (exemplos: “nurse” e “librarian”). Mesmo assim, porém, a dubiedade ainda pode permanecer frente a profissões que são relacionadas no livro como se referindo a este “Social Type” mas que talvez o aluno não consiga fazer a relação, por exemplo: “historian”, “detective” e “hairstylist”.

A fim de se fazer uma análise discursivamente crítica de um texto de forma a abarcar todas as complexidades que o constituem – como seu contexto cultural, social e político – é importante considerar os textos como “formas multimodais” (Heberle, 2001, p. 93), em outras palavras, os elementos léxicos e visuais devem ser analisados como constituindo uma unidade. Com respeito à importância do uso de elementos visuais atualmente nos textos, Fairclough (1989, p. 208) observa que essa é uma das principais características da cultura contemporânea. Apesar de ele estar se referindo aqui especificamente ao uso de imagens na propaganda, elas também são usadas com frequência em outros gêneros textuais, como em artigos de revistas em

geral e nos diversos gêneros que compõem os textos dos livros didáticos. O uso de imagens pode tornar a mensagem dos textos mais ideologicamente poderosa do que se fossem compostos somente da forma escrita ou oral. Isso porque as imagens são muito mais efetivas no processo do leitor em assimilar a informação da maneira com a qual se deseja (aqui se refere a quem está por trás da informação), pois visto que ao leitor é propiciado “se ver” naquelas determinadas imagens, o engodo será bem mais efetivo (ibid).

Assim, o leitor constrói a coerência de um texto com base no somatório do léxico e as imagens. É exatamente percebendo o papel fundamental que as imagens exercem na interpretação dos textos é que elas são fruto de uma cuidadosa análise por parte de seus produtores a fim de que essas gravuras (especificamente neste caso hora em análise) possam refletir e até mesmo reforçar a mensagem que se está querendo transmitir. Por isso é importante o professor trabalhar com seus alunos criticamente também as imagens que possam estar complementando os textos de seus livros didáticos, ficando com isso atentos a possíveis conteúdos ideológicos que elas estejam carregando. Se os alunos conseguirem com isso compreender que as gravuras não foram colocadas ali de forma aleatória, que nem todas as fotografias são iguais, pois, qualquer fotografia reflete a imagem de uma cena ou de uma pessoa dentre muitas outras imagens possíveis e que é isso que torna a escolha tão importante – porque diferentes imagens sugerem diferentes significados (Fairclough, 1989) – ele terá dado um grande passo tanto na direção de ser um aluno atento a manipulações que alguns textos de livros didáticos queiram passar, como também estará dando seus primeiros passos a fim de se tornar um cidadão que pensa criticamente o mundo que o rodeia.

Tendo em mente essa característica das imagens é que se irá fazer uma análise daquelas que estão ilustrando cada tipo de profissional do teste em análise. Nas representações dos 6 profissionais, como já mencionado anteriormente, existem 5 dos quais são homens e o sexto é uma mulher. Vale observar de que forma os profissionais masculinos são retratados nessas gravuras: um arqueólogo, um homem lidando com informações no computador (podendo ser um economista, um

*webdesigner*, um engenheiro de software, um programador de computador ou qualquer outra profissão que se encaixe no “Investigative Type”), um fotógrafo (aqui fotografando uma modelo – só é possível observá-la de costas, pois o destaque vai para o profissional do sexo masculino), um chefe de cozinha e, por fim, um profissional usando o computador que, diferente do primeiro que também está ao computador, exerce alguma profissão mais ligada a números (pode-se concluir isso através das características e das profissões delineadas no “Conventional Type”).

Quanto às características desses 5 profissionais (também delineadas embaixo de cada tipo), o leitor poderá acabar tendendo a relacioná-las como sendo atributos masculinos, visto que as fotos o estão direcionando neste sentido: por exemplo, ao retratá-los como sendo pessoas racionais, que sabem lidar com economia, que resolvem problemas facilmente, que têm habilidades mecânicas, que trabalham com a imaginação e a criatividade e que possuem a habilidade da liderança.

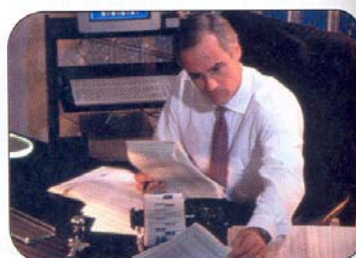
Já para a única representação feminina, ilustrando o “Social Type”, são destacadas algumas características de personalidade, como o gosto em “... to enlighten, inform, help, train or cure them...”; e a representação escolhida para esse profissional é a de uma enfermeira, senhora de meia-idade, com um jeito simpático e bonachão. Na busca da coerência, o leitor tenderá a fazer uma relação desta fotografia com as informações referentes à ela; desta maneira, ele poderá criar uma imagem deturpada da mulher como uma profissional que está em uma posição servil, de ajudante, sempre em segundo plano.

Este quadro é recorrente em um exercício mais à frente (localizado na página 24 no anexo \_\_, p. \_\_) onde o aluno tem que fazer uma relação entre determinados adjetivos e profissionais. Do quadro existente com exemplos de 6 profissões, as mulheres aparecem em somente dois deles – o primeiro é como uma modelo em uma passarela e o segundo é como uma secretária. Com respeito à primeira, muitos alunos colocaram como adjetivos que esse tipo de profissional deve

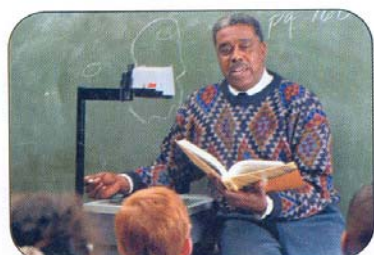
possuir<sup>8</sup> (de acordo com as opções que o livro oferece) como sendo boa aparência e estar perfeitamente arrumada; quanto à secretária, além de dever ser pontual, trabalhadora e eficiente, foi observado por parte dos alunos, que elas também teriam que ter boa aparência e serem úteis. Esta qualidade de ser útil também aparece aqui – assim como na figura da enfermeira que está para servir, curar e ajudar – a utilidade da secretária parece também ser bem semelhante: – orientar e esclarecer as pessoas usando bem as palavras a fim de satisfazê-las o melhor possível e, principalmente, ajudar seu chefe.



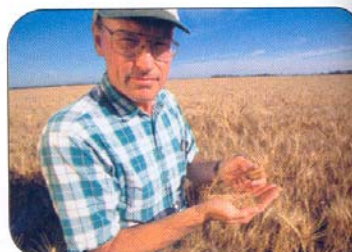
Model



Executive



Teacher



Farmer



Judge



Secretary

<sup>8</sup> A pesquisadora teve acesso a alguns livros didáticos dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular e, apesar da presente pesquisa não incluir uma análise envolvendo esse material, a observação desses livros (aqui com destaque para a forma de preenchimento do exercício que está sendo mencionado acima) foi importante para demonstrar como os alunos podem ser influenciados por gravuras e textos de conteúdo machista e acabarem incorporando-as ao seu modo de pensar ou então, essas gravuras também podem servir para reforçar mais ainda formas de pensar que já possuíam um ranço machista.

Ainda neste quadro, comparando a profissão de modelo com a de executivo (um dos 4 quadros que são representados pela figura masculina), vale perceber a tendência que se tem até hoje, em relação à profissão de modelo, de destacar somente as qualidades externas de seus profissionais, como se viu há pouco; isso porque, quando se fala em ter boa aparência ou em estar perfeitamente arrumada(o), por exemplo, estas são coisas que podem ser conseguidas ao longo de um determinado tempo: por freqüentar um salão de beleza, por hospedar-se em um *spa* e/ou por consultar-se em uma clínica dermatológica ou plástica. Ao passo que para ser um bom executivo, os alunos colocaram como adjetivos necessários, dentre outros, que seja esperto, eficiente, cheio de energia, educado, trabalhador, destemido e habilidoso. Ao comparar estas duas profissões, pode transparecer ao leitor que a profissão de modelo é superficial, enquanto que a de executivo por outro lado, dê a entender que requer um preparo muito maior devido envolver algumas qualidades que parecem intrínsecas a algumas pessoas e não a outras, como a inteligência (esperteza), a energia e a habilidade.

As três outras representações masculinas são de um professor, um fazendeiro e um juiz. Todos aí, portanto, exercendo cargos ou funções de liderança, respeito e destaque.

Diante do que foi comentado até aqui, é possível observar claramente a presença de uma visão cultural dominante: a sexista, tendo em vista que nesta unidade analisada não é dada às mulheres igual importância que aos homens. Isto porque além de eles aparecerem em diversas gravuras e fotografias representando profissionais, essas profissões estão sempre ligadas a cargos de prestígio, competência e liderança. Ao passo que as poucas imagens que retratam as mulheres, mostram-nas sempre à sombra dos homens – como auxiliares, como complementos, com talentos básicos para ajudar, informar, servir e até para “encher os olhos” dos homens por se vestirem bem e serem atraentes (refere-se à foto representando a profissão de modelo na página 24 do livro *Globetrotter* no anexo \_\_, p. \_\_); em outras palavras, trazem-nas como representando um sexo com limitações emocionais e intelectuais para cargos de

comando, assim como para carreiras que exijam conhecimentos e habilidades investigativas, lógicas, persuasivas, inovadoras, de comando e analíticas.

No entanto, essa forma de retratar profissionalmente o sexo feminino não condiz com os papéis que as mulheres vêm exercendo hoje nas mais diversas áreas, como: na governamental (como ministras, senadoras, governadoras, prefeitas); na área jurídica (como advogadas, procuradoras, juízas) e na área educacional – como diretoras e coordenadoras de escolas e universidades ou como professoras – estando muitas dessas também qualificadas com algum tipo de especialização e/ou titulação. Isso sem falar do destaque das mulheres nas áreas de administração e *marketing*. Até em carreiras tidas como eminentemente masculinas por tradição, como no exército ou na aeronáutica, existem vagas preenchidas por mulheres que as ocupam com competência.

Quando se leva em conta a idade média dos leitores que estarão absorvendo essas informações, ou seja, pessoas jovens que se encontram inseridas em uma sociedade machista, o texto para elas poderá transparecer coerência. Isso porque, para se considerar um texto coerente, o leitor tem que fazer uma conexão do que existe no texto com a forma de ele entender o mundo, ou, com aquilo que faz sentido para ele. Dessa forma, quando o leitor (aqui no contexto educacional representado pelo aluno) consegue encaixar o conteúdo de um texto com seu conhecimento de mundo, ele interpretará a informação observada como realmente coerente, o que poderá acabar servindo como reforço de concepções preexistentes, ou em outras palavras, como mais uma confirmação de sua lógica de mundo (Fairclough, 1989, p. 78).

Daí se entende a responsabilidade que o professor possui, como um provável leitor mais atento e com capacidade crítica mais aguçada, devido a uma maior experiência de vida, de perceber que esse tipo de imagem que perpassa toda a unidade é bem deturpado, pois trata do tema de profissões ainda com uma visão machista e retrógrada. A preocupação do professor recairia então sobre seu público-alvo: seus alunos – adolescentes na faixa de 15 a 17 anos –, às portas de escolherem a

profissão que abraçarão e que, se não tiverem um senso crítico apurado para notar esse problema ideológico no livro, poderão encarar essa maneira desfocada de ver a mulher como uma coisa “natural” e acabar perpetuando assim, a ideologia machista predominante na sociedade atual. O professor teria a importantíssima função de auxiliar seus alunos a irem mais fundo em suas análises da unidade e “perceberem” que esse texto, aparentemente “transparente”, está na realidade repleto de incoerências e de ideologias a serem questionadas.

Uma outra forma de trabalhar com as informações que tratam dos tipos de personalidade<sup>9</sup> foi colocada na seção de *Reading* do livro *New Interchange* no capítulo 10 na página 65 (ver anexo \_\_, p. \_\_), somente que, em vez de estes tipos de personalidade serem colocados aqui como gênero “teste”, eles vieram como informação compondo um artigo informativo sobre profissões que tem como título: “Find the Job that’s Right for You!”

**Find the Job That's Right for You!**

How would you look for a job that's right for you?

Nearly 50% of all workers have jobs they aren't happy with. Don't let this happen to you! If you want to find the right job, don't rush to look through the ads in the newspaper. Instead, sit down and think about yourself. What kind of person are you? What makes you happy?

According to psychologist John Holland, there are six types of personalities. Nobody is just one type, but most people are mainly one type. For each type, there are certain jobs that might be right and others that are probably wrong.

- ♦ The **Realistic** type is practical and likes working with machines and tools.
- ♦ The **Investigative** type is curious and likes to learn, analyze situations, and solve problems.
- ♦ The **Artistic** type is imaginative and likes to express himself/herself by creating art.
- ♦ The **Social** type is friendly and likes helping or training other people.
- ♦ The **Enterprising** type is outgoing and likes to persuade or lead other people.
- ♦ The **Conventional** type is careful and likes to follow routines and keep track of details.

**the Artistic type at work**

If you think about who you are, you can make the right job decision. Liz is a good example. Liz knew she wanted to do something for children. She thought she could help children as a school counselor or a lawyer. She took counseling and law courses – and hated them. After talking to a career counselor, she realized the problem was that she's an Artistic type. Liz studied film, and she now produces children's TV shows – and loves it.

Observando atentamente, é possível perceber de forma clara a presença da *intertextualidade* (ver mais detalhes na seção 2.4.) perpassando todo o texto. O primeiro período do primeiro parágrafo transmite uma informação que tem como fonte muito provavelmente algum instituto de pesquisa (linha um):

<sup>9</sup> Estas informações se referem aos mesmos tipos de personalidades que foram trabalhadas no livro *Globetrotter*, na unidade intitulada “Careers” que acabou de ser analisada aqui.

“Nearly 50% of all workers have jobs they aren’t happy with. Don’t let this happen to you! If you want to find the right job, don’t rush to look through the ads in the newspaper. Instead, sit down and think about yourself. What kind of person are you? What makes you happy?”.

Essa informação transmitida na linha um é importante porque é com base nela que é construída a relevância do texto.

O segundo parágrafo tem um cunho mais científico – pois oferece uma solução para se lidar com o problema da escolha da profissão tendo como base a orientação de um psicólogo: é sugerido que o leitor, na sua busca por emprego, deva começar descobrindo sobre seu tipo de personalidade por fazer uso de uma lista contendo seis tipos de personalidade e suas características, produzida por este mesmo psicólogo. A partir daí, segundo o texto, ficaria mais fácil escolher uma profissão condizente com o tipo comportamental do leitor. A menção de um psicólogo provavelmente teve como objetivo embasar as informações que estão sendo transmitidas neste texto de forma a passar-lhe maior credibilidade:

“According to psychologist John Holland, there are six types of personalities. Nobody is just one type, but most people are mainly one type. For each type, there are certain jobs that might be right and others that are probably wrong.

- ❖ The **Realistic** type is practical and likes working with machines and tools.
- ❖ The **Investigative** type is curious and likes to learn, analyze situations, and solve problems.
- ❖ The **Artistic** type is imaginative and likes to express himself/herself by creating art.
- ❖ The **Social** type is friendly and likes helping or training other people.
- ❖ The **Interprising** type is outgoing and likes to persuade or lead other people.
- ❖ The **Conventional** type is careful and likes to follow routines and keep track of details” (grifos do autor).

O terceiro parágrafo é uma espécie de depoimento de alguém que, por seguir estes conselhos do texto, conseguiu sucesso e felicidade em sua profissão:

“If you think about who you are, *you can make the right job decision*. Liz is a good example. Liz knew she wanted to do something for children. She thought she could help children as a school counselor or a lawyer. She took counseling and law courses – and hated them. After talking to a career counselor, she realized the problem was that she’s an Artistic type. Liz

studied film, and she now produces children's TV shows – and loves it” (grifos do autor).

Quando se juntam estas três partes de forma a ver o texto como um todo, percebe-se que ele possui um formato de propaganda, pois contém, pelo menos, três aspectos referentes a esse gênero: primeiro, o uso de perguntas de retórica a fim de tentar prender a atenção do leitor sobre o que é dito: “What kind of person are you? What makes you happy?” Um segundo aspecto que caracteriza o gênero propaganda é o uso do pronome pessoal “you” – imprimindo à sua informação um teor de intimidade com seu leitor que, por sua vez, tenderá a sentir-se mais à vontade por ter a impressão de ser importante naquele contexto como pessoa individual: “If you want to find the right job...”. If you think about who you are...”. Ainda outra característica da propaganda que pode ser encontrada neste texto é o uso de imperativos, como no próprio título: “Find the job that’s right for you!”, e em outras orações ao longo do texto: “Don’t let this happen to you!”, “... don’t rush to look...”, “... sit down and think...”<sup>10</sup>. O imperativo tem a força de passar a impressão de que o autor exerce um poder sobre seu leitor, dando a entender desta forma, que a tendência do leitor seria de passividade em relação ao que é lido (Fairclough, 1989).

Estas duas últimas características do gênero propaganda em especial, são citadas por Fairclough (1989, p. 60-62; 203-205) como sendo recursos usados cotidianamente nas empresas em geral e nas propagandas com o intuito de quebrar a impessoalidade no tratamento com seus clientes e leitores passando, em vez disso, uma idéia de personalização no atendimento ou na informação a ser transmitida. Fairclough (ibid) nomeou este fenômeno de “*Synthetic Personalization*”.

A idéia vendida ao leitor neste artigo é construída em cima de duas pressuposições: a primeira, de que este leitor está atrás de um emprego e a segunda pressuposição é que sozinho ele terá poucas chances de encontrar um emprego que lhe traga felicidade. A partir destas duas construções é propiciada ao leitor a solução para seu suposto problema – se ele fizer uma auto-análise a fim de descobrir seu tipo de

---

<sup>10</sup> Todos os grifos deste parágrafo foram da pesquisadora.

personalidade, então ele será capaz de escolher o emprego que possa lhe proporcionar satisfação e alegria. Esta idéia é passada claramente no primeiro período do terceiro parágrafo: “If you think about who you are, *you can make the right decision*” (grifo do autor). O exemplo de uma moça chamada Liz, que encontrou o emprego “que ama” seguindo estes conselhos, vem logo em seguida, com o intuito claro de reforçar a idéia apregoada no texto como podendo dar certo (ver citação deste terceiro parágrafo na página 111 desta dissertação).

A fim de aprofundar ainda mais o efeito desta mensagem, foi colocada uma fotografia de uma artista bem jovem muito concentrada em terminar sua obra de arte com perfeição. A gravura vem acompanhada da seguinte oração: “The artistic type at work” – fazendo uma clara referência ao exemplo da garota citada no terceiro parágrafo do texto em análise (Liz) que descobriu ter este mesmo tipo de personalidade (ver citação deste terceiro parágrafo na página 111 desta dissertação). A foto desta profissional tende a passar para o leitor a visualização de que Liz já obteve sucesso (mesmo não havendo uma indicação direta que é ela na fotografia), e que, portanto, está nas mãos do leitor também conseguir alcançá-lo seguindo os passos indicados no texto.

A construção desse texto tem um componente ideológico porque a pressuposição, já mencionada, de que o leitor quer um emprego, tem na verdade uma força prescritiva de que o padrão normal, no mundo capitalista de hoje, é que todos os cidadãos (aqui em especial o leitor) estejam atrás de um emprego (como diz o texto no primeiro parágrafo nas linhas dois e três “... look through the ads in the newspaper”<sup>10</sup>) e que somente se sentirão felizes quando encontrarem o emprego certo. E as questões de compreensão que acompanham o texto reforçam essa idéia, por exemplo, ao pedir ao leitor que se identifique com um dos tipos de personalidade relacionados no artigo e, em seguida, que enumere algumas profissões com as quais ele considera que combinariam consigo.

---

<sup>10</sup> Ver citação completa desse parágrafo em na página 110 desta dissertação.

No livro *Compact English Book* as profissões aparecem na seção de vocabulário intitulada *Increase Your Vocabulary*, unidade 11, nas páginas 158 e 159, (ver anexo \_\_, p. \_\_) onde são apresentadas ao aluno vinte e quatro profissões acompanhadas de fotografias ilustrativas com a representação de cada profissional.

Observando as profissões escolhidas para constarem nessa seção do livro didático, percebe-se que elas fogem um pouco à regra das profissões comumente encontradas em livros didáticos como: médico, engenheiro, professor, advogado, policial. O livro *Compact* parece que tentou quebrar um pouco com a hegemonia destas profissões freqüentemente encontradas em livros didáticos de inglês mostrando outras que, mesmo carecendo do *glamour* aparente que são investidas profissões como as de médico e de advogado, possuem também uma grande importância na sociedade, por exemplo: *bricklayer*, *electrician*, *carpenter*, *mechanic*, *butcher*, *charwoman*, *housemaid* e *hairdresser*.

É importante o professor chamar a atenção de seus alunos para estas outras profissões que, muitas vezes, também no Brasil não são valorizadas, a fim de que os alunos venham a perder o preconceito que talvez tenham em relação a elas e, assim, comecem a desenvolver um pensamento mais elaborado em torno da diversidade de pensamentos e escolhas profissionais às quais as pessoas estão expostas na sociedade hodierna.

Detendo-se agora nas fotografias escolhidas para representar os profissionais relacionados nesta seção do livro, é possível observar a predominância de uma mentalidade sexista ao representar profissões tidas como masculinas ao longo da história por homens, e profissões sempre tidas como femininas, representadas por mulheres. Por exemplo, no primeiro caso pode-se destacar: *bricklayer*, *electrician*, *carpenter*, *mechanic* e *butcher* e, no segundo caso, pode-se citar: *weaver*, *charwoman*, *housemaid* e *hairdresser*. A única exceção que parece fugir desses estereótipos presentes nestas profissões é a de *barmaid* feminino de *barman*.

Mais uma vez o aluno se defronta com estereótipos reproduzidos em seu livro didático de inglês. É possível que os próprios alunos contradigam o poder de verdade que estes estereótipos pretendam exercer sobre o leitor ao lembrarem de casos de mulheres que conseguiram quebrar barreiras machista e que hoje exercem profissões tidas como “inapropriadas” ou mesmo “inacessíveis” a elas.

Neste momento também é importante que o professor questione sua turma, por exemplo, a respeito do valor das profissões escolhidas para constarem nesta seção assim como também sobre as fotografias escolhidas para representá-las; neste respeito, ele pode até fazer um exercício com os alunos no qual eles irão (de forma individual ou em grupo) montar uma seção de profissões em seus cadernos – sendo que agora eles é que decidirão quais profissões colocar (o professor pode lhes fornecer uma lista mais ampla de profissões no quadro ou os alunos podem ser instados a usar seus dicionários para procurar outras profissões que ainda não foram mencionadas) e quais gravuras colocar como representantes delas. Em seguida pode haver debates, entre os alunos ou entre os grupos na sala de aula, a respeito das escolhas das profissões e das gravuras que agora foram escolhidas pelos próprios alunos.

Desenvolver este tipo de diálogo com o aluno em relação às informações apresentadas nos livros didáticos e à forma como são apresentadas é muito importante para desenvolver no aluno a percepção do enorme alcance que a linguagem possui como um elemento sempre presente em todos os níveis de interação na sociedade. É importante que o aluno perceba que as linguagens são uma das estruturas sociais mais abstratas e, por isso mesmo provavelmente, uma das mais poderosas que a sociedade produz, pois elas acabam por definir determinados potenciais de alcance e de significados da linguagem em lugar de outros – sendo que o que deve chamar a atenção nestes processos é o seu possível desdobramento ideológico (Fairclough, 2003).

#### **4. 4. MESMO GÊNERO TEXTUAL: DISCURSO DE AUTO-AJUDA**

O gênero textual que será analisado agora nos livros didáticos selecionados é a entrevista de aconselhamento. Esta forma de tratar os problemas hoje vem se tornando cada vez mais usual: contar a alguém sobre seus problemas e este alguém ouvir de forma compreensível e acolhedora faz parte de um senso comum, estabelecido e aceito já há algum tempo. Foucault (1998, X) em sua fase genealógica, isto é, quando começa a entender o “... poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes” destaca dois aspectos como sendo as principais tecnologias de poder: a disciplina, tendo o exame como sua técnica mais importante, e a confissão. Foucault (1984) faz uma comparação entre a forma como o poder da época medieval era exercido com o da época atual: enquanto que na primeira o nível de individualização acontecia do lado dos que exerciam o poder, hoje em dia esse quadro se inverteu – tem-se a tendência ao anonimato cada vez maior da parte dos que exercem o poder e à individualização dos que são os objetos deste poder; de modo que estes são tornados visíveis ao serem focalizados por meio de diversos instrumentos reguladores ou disciplinadores que têm agora no indivíduo seu objeto de saber. Alguns exemplos destes instrumentos são a fábrica, a escola e, dentro das práticas médicas, o exame e a confissão.

Com respeito aos instrumentos de controle, o destaque desta pesquisa irá para a confissão. Foucault (1985, p. 59) afirma que “o homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente”. Ele tem ânsia de mergulhar no seu “eu” e verbalizar esse recém descoberto conhecimento interior. Isto pode acontecer em muitas formações discursivas, como na religião, nas entrevistas, nos aconselhamentos psicológicos e psiquiátricos, assim como nas entrevistas de emprego e na mídia. Foucault (1984) acredita que esta exposição do indivíduo perante estes diversos poderes presentes nessas formações discursivas irá cada vez mais fragilizá-lo e abrir o caminho ao domínio destes poderes, já que, como foi observado anteriormente, o poder é exercido de forma mais eficiente quando se tem o saber, o conhecimento.

Não se pode, portanto, passar despercebido o quanto esses tipos de discursos (aqui com destaque ao de aconselhamento e à confissão) permeiam a sociedade moderna, indo além dos limites das instituições e subdividindo-se, por exemplo, em “aconselhamento terapêutico, educacional, do emprego e do(a) consumidor(a), por exemplo. [...] Os modos de discurso que burocraticamente manipulam as pessoas como objetos, por um lado, e os modos de discurso que exploram e dão voz ao “eu” parecem ser dois focos da ordem de discurso moderna” (Fairclough, 2001a, p. 80). Tanto é assim que um dos gêneros textuais escolhidos para constar em dois dos livros didáticos analisados aqui é a entrevista de aconselhamento. Gênero que, muito provavelmente, o adolescente já está acostumado a encontrar no âmbito do discurso da mídia (com destaque para os programas de rádio, televisão, *internet* e em revistas), da família, da religião e também no discurso de sua própria escola.

O texto que se encontra no livro *Globetrotter*, unidade 13 da seção *Listening Strategy*, páginas 151 e 152 (ver anexo \_\_, p. \_\_), é um programa de rádio de aconselhamento: pessoas escrevem *e-mails* pedindo ajuda para problemas que estão enfrentando; e o segundo texto, que possui o mesmo gênero textual de entrevista de aconselhamento, encontra-se no livro *New Interchange* na unidade 15 da seção de *Reading* na página 97 (ver anexo \_\_, p. \_\_) – nesse texto, os aconselhamentos são dados em uma seção especial de uma revista como resposta às cartas recebidas dos leitores.

Devido à extensão destes textos presentes nos dois livros didáticos citados no parágrafo anterior, a presente análise se deterá no texto que consta no livro *Globetrotter* como um exemplo de análise. O texto, que é a transcrição de um programa de rádio de aconselhamento, coloca o problema de um ouvinte adolescente e a resposta do locutor/conselheiro.

O texto escrito pelo ouvinte chamado Daniel está todo expresso na primeira pessoa, pois ele está contando seus problemas ao locutor/conselheiro de nome Judy:

“Dear Judy,  
Wherever I go, I can never make really good friends. I try to give parties, but no one comes to them. I never get invited to parties. I tell people about my house, my family and trips I take and I give them my food during the breaks. I’m not boring or talkative in class and I try to participate a lot. I don’t know what’s happening. I’m so miserable! What should I do? I am looking forward to your answer. Thanks in advance, Daniel – Pittsburgh”.

Pelo que se observa na citação acima, Daniel explica que seu grande problema é fazer amizades. Já que está praticamente fazendo um desabafo a respeito de uma situação que lhe parece ser muito ruim (pois ele afirma: “I’m so miserable!”, na linha seis), Daniel não expressa receio nenhum em usar a figura de estilo hipérbole – que consiste no exagero proposital das coisas ao atribuir-lhes proporções ou intensidade fora do normal, tanto no sentido positivo quanto no negativo – o primeiro exemplo de seu uso já pode ser encontrado no primeiro período, que é composto de duas orações (linha dois): “Wherever I go, I can never make really good friends”(grifo da pesquisadora). Pouco depois ele usa o mesmo recurso da hipérbole afirmando (linha três): “I never get invited to parties” (grifo da pesquisadora) (Globetrotter, 2001, p. 150). Assim, ele parece não pretender deixar dúvidas a respeito de seu problema em quem está escutando o programa.

Voltando a atenção ao primeiro período mencionado acima (linha dois do texto em análise e transcrito na página 117 desta dissertação), pode-se perceber que, do ponto de vista do personagem, não existe um lugar sequer no qual ele possa encontrar amigos, pois “nunca” consegue fazer amizades. Daniel também acentua que tipo de amizade almeja para si: “... really good friends”. No entanto, ao longo de seu texto, ele não explica o que significa para ele estes tipos de amigos. Em vez disso, ele descreve assim várias tentativas suas de conseguir amigos (linhas um a três): “I try to give parties [...] I tell people about my house, my family and trips I take and I give them my food during the breaks” (ibid). Ele faz uso aí de vários verbos que expressam ações de sua parte, como: “try to give” (locução verbal), “tell” e “give”. À primeira vista estes verbos podem transmitir a impressão de um certo “desprendimento” do autor a fim de conseguir angariar amigos. No entanto, quando se observa o complemento de cada um destes verbos é possível perceber que, para Daniel, a conquista de uma verdadeira amizade não passa necessariamente por atitudes como

interesse mútuo, troca de conhecimentos nem gostos em comum – ele parece sentir que para possuir amigos é necessário ter algo a lhes oferecer e, pelos exemplos que citou aqui, algo material. Sua decepção frente ao fracasso em conseguir amigos usando esta estratégia é tão grande (“I don’t know what’s happening”, linhas cinco e seis) que deixa transparecer, pelo menos no seu ponto de vista, que esta é uma estratégia eficaz usada pela maioria das pessoas com sucesso, sendo ele neste caso uma exceção. Vendo-se assim sem nenhuma outra alternativa em mente, Daniel recorre às dicas que Judy oferece no rádio, confiando totalmente em suas orientações (linhas seis e sete): “What should I do? I am looking forward to your answer”.

Judy, pela forma “desenrolada” com que se dirige aos seus ouvintes (de acordo com o texto escrito de sua resposta no rádio), passa a seus ouvintes uma tranquilidade e segurança como se ela possuísse realmente as respostas e as soluções para os problemas ali colocados. E é exatamente esta segurança que os ouvintes deste tipo de programa desejam, pois sentem que falharam em suas tentativas solitárias em resolverem seus problemas e depositam sua segurança agora em outra pessoa para resolvê-lo:

“Listen, Dan. Being accepted is a lot more than sharing food or not being boring. Now, let me ask you something: When you talk to people, do you talk about yourself or let them talk about themselves? The thing is, people are unpopular because they aren’t good listeners and only want to talk about their own lives. Telling people about your house, family and trips all the time makes them bored. Taking a real interest in other people may do the trick. Good luck. Let me know if it works.  
Now we have another e-mail from ...”.

É interessante perceber nesta citação a mudança de vocabulário operada por Judy em relação ao que Daniel falou sobre seu desejo de “make really good friends”. Em sua resposta Judy não menciona nenhuma vez os substantivos “amigo” ou “amizade”. Em vez disso ela usa a locução verbal “being accepted” (linha um) – como se o problema de Daniel girasse em torno da aceitação de sua pessoa por parte das outras que o rodeiam; e mais à frente, Judy usa agora um adjetivo no lugar dos substantivos “amigo” e “amizade”: tentando explicar o que faz determinada pessoa ser “impopular” (linhas quatro a seis): “... people are unpopular because they aren’t good

listeners and only want to talk about their own lives”. Em outras palavras, ela está claramente dando dicas de como ser popular.

Com base nas observações a respeito da construção discursiva realizada acima por Judy, é possível perceber que ela usa como sinônimos de “amigo” ou “amizade” a locução verbal “being accepted” e, indiretamente, o adjetivo “popular” (já que este é o oposto de “unpopular”). Neste caso então, foi criada entre estas quatro palavras/expressões entre aspas uma relação de significados, no caso aqui de sinônimos; sendo que estes significados podem existir em determinados tipos de discurso e em outros não. Isto implica entender que o significado de uma palavra não é algo isolado e permanente, pois tanto palavras quanto expressões lingüísticas podem entrar em muitos tipos de relações, como por exemplo, de sinonímia (sinônimo) ou antonímia (antônimo) dependendo, para isso, dos sistemas de significados aos quais elas estão ligadas no momento – isto é, dos tipos de discurso nos quais estão inseridas (Fairclough, 1989, p. 94).

Como já mencionado no começo desta análise, o discurso desse texto é o de aconselhamento, no qual um dos recursos usados por muitos desses conselheiros é o de compreender o outro, “colocar-se em seu lugar”; para isso ele terá que recorrer, muitas vezes, ao tipo de discurso que é familiar ao seu ouvinte. Por exemplo, se Judy fosse aqui responder usando a terminologia da psicologia, poderia soar aos seus ouvintes um tanto quanto pedante. Além disso, eles poderiam nem sequer entender o que ela queria dizer, já que sua audiência é provavelmente é composta de leigos (pelo menos em relação às teorias da psicologia) e de adolescentes (como no caso de Daniel).

Para evitar esse tipo de constrangimento à sua audiência, Judy faz uso do discurso que, para a grande maioria dos jovens americanos em idade escolar soará como senso comum: o de almejarem ser aceitos e populares em suas escolas. Para se ter uma idéia da importância disso para os jovens dos Estados Unidos, é só observar como este assunto é recorrente em filmes, seriados e desenhos animados que retratam os jovens em idade escolar. Dentro deste discurso “juvenil”, o significado de “amigo”

e “amizade”, comumente conhecido por muitos como uma relação desinteressada, sincera e movida por sentimentos como amor e respeito, fica um pouco embaçada e dá lugar a relações mais superficiais – movidas à ostentação de bens materiais e interesse em determinadas coisas que o outro possui.

Desta forma, Judy acaba naturalizando também em seu discurso, um discurso já naturalizado por muitos dos adolescentes que freqüentam as escolas americanas. A naturalização, como já explicado na parte teórica, tem uma carga ideológica muito forte porque tende a legalizar determinada forma de ver o mundo (aqui no caso, por entender amizade como sinônimo de aceitação e popularidade) em detrimento de outra (neste contexto, que encara a amizade como uma relação de amor recíproca sem nenhum interesse egoísta).

Neste contexto, o efeito que este tipo de construção ideológica pode ter sobre o ouvinte é o de levá-lo a absorver a informação ouvida e encará-la como sendo coerente com aquilo que ele pensa a respeito da amizade. Isso é provável acontecer principalmente por dois aspectos: primeiro, devido à realidade a qual a maioria dos adolescentes americanos se defronta na escola – que condiz com o ponto de vista expresso por Judy há pouco. Segundo, diz respeito à credibilidade que estas pessoas, que têm programas ou que escrevem artigos de aconselhamento, geralmente conseguem conquistar em sua audiência ou em seus leitores. A relação então estabelecida parte de alguém com um problema que será ouvido por uma pessoa “qualificada” a escutar, responder e consolar (Foucault, 1985, p. 61). Com referência a esta suposta “qualificação”, o nome do programa que compõe o texto observado já se constitui em uma referência positiva e qualificadora do apresentador do programa: “Judy’s Tips”. Judy parece estar pronta a dar qualquer dica, em qualquer aspecto das relações humanas, bastando para isso que o ouvinte tome a iniciativa de entrar em contato com ela via *e-mail* e contar-lhe o que o está afligindo.

A análise da coesão destacará somente o texto de Daniel pelo fato de este quase não fazer uso dos conectivos, como as conjunções, que normalmente aparecem

nos textos. É interessante ver então como se pode perceber a coesão por meio de outros indícios que o texto oferece. É importante que se entenda que nem sempre é necessário fazer uso de conectivos para se estabelecer relações de causa ou consequência entre determinadas coisas, mesmo que estas sejam realizadas sem nenhum questionamento – como fazendo parte do senso comum. Isto porque estas relações também podem ser feitas implicitamente, por meio de uma justaposição de orações (Fairclough, 1989). E é exatamente este tipo de construção que se pode observar no texto de Daniel – logo depois de estabelecer seu problema no primeiro período, ele constrói diversos períodos que, mesmo à primeira vista parecendo independentes, eles estão na verdade conectados à sua queixa inicial, formando, portanto, uma única relação de coisas que Daniel faz e de coisas que evita fazer para conseguir amigos.

Esta relação entre a queixa e as atitudes de Daniel para mudar esta situação é toda construída em cima da pressuposição de que o que ele fez até aqui foi o melhor, de que suas atitudes foram as mais corretas partindo de alguém que deseja conseguir o mesmo que ele. E ele parece acreditar tão piamente nestas pressuposições que, quase no final do texto ele demonstra toda sua frustração ao desabafar dizendo que não sabe o que está acontecendo, em outras palavras, ele parece dizer que não sabe o que deu errado.

A fim de conseguir perceber estes tipos de pressuposições que podem estar sutilmente presentes nos textos é importante que o leitor tenha uma visão crítica diante da informação que lê; porque assim ele conseguirá perceber mais claramente se tem uma postura de questionamento ou se está tomando para si estas pressuposições. A preocupação deve existir em contextos semelhantes devido à probabilidade de existência de ideologias naturalizadas embutidas nestes tipos de construções textuais.

Um dos aspectos que devem ser levados em conta para que um leitor consiga entender um texto é que ele possa realizar uma interpretação coerente entre as partes que o constituem. Isto é alcançado quando o leitor consegue fazer uma conexão

entre o texto que está sendo lido e o mundo que o rodeia. Por sua vez, esta relação com o mundo tem uma conexão direta com a bagagem de vida que o leitor possui: suas experiências passadas, suas expectativas e aquilo que ele considera como fazendo sentido ou não. Isto é o que Fairclough (1989, p. 78-83) chama de *Members Resources*. Não se pode esquecer, porém, que o autor de um texto também passa por estes passos ao construí-lo. Desta forma, “a interpretação de um texto é a interpretação de uma interpretação; [...] ambas a produção e a interpretação de textos são criativas, processos construtivos<sup>11</sup>” (ibid, p. 80,81).

Ainda sobre o texto “judy’s Tips”, a grande maioria dos leitores dar-lhe-á facilmente uma coerência, visto que, como já foi mencionado anteriormente, eles estão acostumados a ver nos meios de comunicação (como na televisão, no rádio, em revistas e por e-mail) pessoas falando abertamente de seus problemas para outras que são consideradas mais habilitadas a dar conselhos; conselhos estes que, como são realizados de forma pública se supõe que ajudarão outros que estão passando por problemas semelhantes. Neste sentido, até mesmo o título do programa em si, “Judy’s Tips”, já deixa mais claro para o aluno o seu conteúdo, pois muitos programas ou artigos que possuem esse mesmo gênero textual e esse mesmo discurso possuem uma estrutura semelhante: colocam o nome da pessoa que estará no “comandando” do programa – ou por dar conselhos, dicas, ou mesmo por responder a dúvidas sobre assuntos específicos ou em geral<sup>12</sup>.

Com respeito às pressuposições que perpassam este texto (ver anexo \_\_, p. \_\_), pode-se destacar a que diz respeito ao “caso” analisado e que é considerado pela “conselheira” Judy como “interessante”: Daniel faz um esforço enorme a fim de ser aceito pelos seus colegas de sala – chegando a dar-lhes seu lanche, fazer-lhes festas e contar-lhes coisas positivas de sua família (que para ele parecem ser sua casa e as

<sup>11</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “... text interpretation is *the interpretation of an interpretation*. [...] both the production and the interpretation of texts are creative, constructive processes.” (Grifo do autor)

<sup>12</sup> O que se observa neste contexto de programas de rádio, TV e *internet* assim como nas revistas de programas e artigos de aconselhamentos, é que a maioria deles possui no seu título o nome de seus aconselhadores. Além do exemplo observado acima, outro exemplo que pode ser citado é o do livro *New Interchange* mencionado no começo da análise deste gênero que apresenta o nome de dois programas: “Dr. Hilda” e “Ask Alice”.

viagens que fazem em família). O fato de não ser popular é tratado por Daniel como um problema realmente importante para ele, pois afirma no final de seu *e-mail* para Judy: “I don’t know what’s happening. I’m so miserable. What should I do? I am looking forward to your answer”. Quem tem um mínimo de conhecimento da cultura americana reconhece o quanto esse problema aflige os jovens de idade escolar, pois sempre existe um grupo seletivo de jovens, em sua maioria bonitos e ricos, que são considerados populares e que ditam o que está na moda e o que é “legal” ou não de se fazer, ao passo que quem se encontra fora deste grupo sofre seu menosprezo.

Pelo que se tem observado nas escolas do Brasil, este tipo de comportamento está se tornando regra aqui também, constituindo-se este em mais um motivo para que o jovem brasileiro que se depare com este gênero textual, que já lhe é familiar, também possa conferir coerência à fala de Daniel.

A resposta de Judy leva o aluno a inferir que a aflição de Daniel tem fundamento, já que ela não a questiona de forma alguma; em vez disso, Judy lhe dá conselhos, a fim de que ele possa se tornar alguém popular em sua escola, pressupondo assim que ser popular é sempre positivo e que outros adolescentes que a estão escutando também desejam ser populares e que, portanto se beneficiarão de seus conselhos neste sentido.

É interessante tentar perceber em exemplos como esses mostrados acima o quanto o leitor deve ter a habilidade de interpretar e dar sentido a todas estas inferências recém realizadas. Neste sentido, Fairclough (1989, p. 83) afirma sobre as inferências:

“... Nenhuma delas está declarada no texto. Isto sugere uma maneira poderosa de se impor suposições sobre os leitores e intérpretes em geral: ao posicionar o intérprete através de pistas textuais que ela tem que considerar se fazer sentido do texto<sup>13</sup>”.

---

<sup>13</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “None of them is asserted in the text. This suggests a powerful way in which to impose assumptions upon readers and interpreters generally: by so placing the interpreter through textual cues that she has to entertain these assumptions if she is to make sense of the text.”

Quanto à presença da *intertextualidade constitutiva* no texto de Judy, é importante se perceber as diferentes vozes presentes ali. Judy, ao dialogar com o seu ouvinte tenta estabelecer entre eles um certo grau de informalidade e proximidade quando lhe fala diretamente e o chama pelo diminutivo de seu nome: “Listen, Dan” (citação do texto em análise na página 119 desta dissertação, na linha um). No entanto, logo em seguida ela firmemente critica as estratégias usadas por Daniel partindo de suposições tiradas da própria fala dele: primeiro, ela supõe que ele não é aceito em sua escola, e afirma que, para ele ser aceito terá que fazer muito mais do que tem feito: “Being accepted *is a lot more* than sharing food or not being boring” (grifo da pesquisadora) (citação do texto em análise na página 119 desta dissertação, nas linhas um e dois).

Sua próxima suposição se assemelha muito a um julgamento quando Judy explica a razão pelas quais as pessoas são impopulares: ela parece usar a terceira pessoa do plural a fim de dar um sentido mais generalizado e, conseqüentemente, mais “leve” à sua fala, provavelmente para não magoar seu ouvinte nem deixá-lo se sentindo como o único a enfrentar este tipo de problema. Mas, prestando um pouco mais de atenção às suas palavras, é possível perceber que, na verdade, Judy se refere aí especificamente a Daniel por supor que ele fala muito e que as pessoas em geral não gostam deste tipo de gente, afirmando assim, mesmo que veladamente, que ele é impopular (citação do texto em análise na página 119 desta dissertação, nas linhas três a cinco): “... people are unpopular because they aren’t good listeners and only want to talk about their own lives”.

Ao realizar este tipo de julgamento e da forma como o faz tem como conseqüência para o texto de Judy (que se caracterizado como gênero de aconselhamento tem como características principais a empatia, ou o que Fairclough (1989) chama de *rapport*, isto é, uma relação caracterizada pela harmonia) sua transformação em um outro gênero onde predomina o controle e a autoridade – que é exercido por Judy da forma como ela usa sua tanto “autoridade” de “conselheira”, como também sua “autoridade” de pessoa mais velha e, conseqüentemente, como está

implícito no texto, de pessoa mais madura e experiente. Logo em seguida, no entanto, ela volta ao discurso de aconselhamento por sugerir-lhe algo que, para muitos, constitui-se em uma fala já tida como fazendo parte do senso comum no que diz respeito a fazer bons amigos (citação do texto em análise na página 119 desta dissertação, nas linhas seis e sete): “Taking a real interest in other people may do the trick”.

Judy finaliza então tentando resgatar a proximidade buscada no início de sua fala ao desejar boa sorte a Daniel e ao querer saber se seus conselhos surtiram efeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos livros didáticos de inglês sob a ótica da Análise Crítica do Discurso desvelou uma realidade que talvez não seja percebida por muitos – textos e exercícios que compõem esses livros didáticos podem carregar ideologias que representam visões culturais dominantes que são determinadas, por sua vez, pela elite social hegemônica.

Uma das ideologias que foram percebidas através da pesquisa, encontra-se nas introduções dos livros didáticos, onde é possível perceber claramente a tendência de seus autores em exaltar de maneira incontestável o inglês como língua mundial e em colocar essa realidade de forma simplificada, como se fosse transparente. Alguns autores (*Globetrotter*, 2001, p. 3) chegam mesmo a coadunar com esse quadro quando deixam claro aos leitores a urgência que eles devem ter em aprender esta língua a fim de estarem preparados para o desafio do mundo globalizado – construindo assim uma metáfora do livro didático de inglês como sendo uma arma usada por cidadãos modernos para serem bem sucedidos em suas vidas.

Em dois textos escolhidos para constarem nos livros didáticos e que foram analisados aqui (livro *Compact* página 100 e o livro *Globetrotter* página 7), é possível observar a ligação que é realizada entre a hegemonia econômica anglo-saxônica e sua hegemonia sócio-cultural e lingüística. Essa ligação já tem sido feita há algum tempo principalmente pelos meios de comunicação – mídia, jornais, filmes e músicas – nos quais, costumeiramente são mostrados os valores, costumes e modos de viver, principalmente dos americanos, como admiráveis e que devem ser seguidos pelo resto do mundo; nesse contexto o aprendizado do inglês também é colocado como uma ponte para a inclusão do cidadão no mundo moderno, estando este investido assim de mais força por dominar a língua que representa hoje o poder econômico e político mundial (Shannon, 1995).

Ainda com respeito à hegemonia Anglo-Saxônica, um aspecto significativo da pesquisa foi percebido nos dois livros produzidos pelas editoras inglesas *Oxford* e *Cambridge*, respectivamente, *Explorations 1* e *New Interchange 2B*: ambos foram produzidos para estudantes internacionais de inglês. Com o intuito de tentar abarcar a enorme quantidade de povos com os mais diversos costumes, que estudarão inglês em seus livros, parece que houve uma preocupação por parte dos autores do *Explorations* em tentar dar conta desta complexa realidade. Isso pode ser observado em suas unidades por predominarem ali textos que contêm diversas informações sobre outros povos, como as festividades na Tailândia, comidas típicas de diversas partes do mundo, diferentes exemplos de relacionamentos amorosos em muitas culturas e diferentes programas de TV assistidos pelo mundo afora.

No entanto, o livro *New Interchange*, que afirma em sua introdução ensinar o inglês tanto como língua estrangeira quanto como segunda língua, parece não levar muito em consideração a diversidade de culturas das quais seus leitores fazem parte. Como esse livro tem a finalidade principal de desenvolver a competência comunicativa do aluno, são muitos os diálogos, textos e contextos comunicativos aos quais ele estará exposto. Contudo, quando esses diálogos e textos são observados amiúde, percebe-se que os padrões de conversa e os gêneros discursivos preponderantes fazem parte, em sua grande maioria, de convenções dos Estados Unidos e Inglaterra; um exemplo se refere à realidade urbana que é retratada no livro: praticamente, essa é a realidade que prepondera em todas as unidades do livro, ignorando dessa forma “... as realidades rurais e costaneiras...” (Torres, 1991 apud Aguiar, 2003, p. 70) que refletem o modo de vida de muitos alunos que usam o livro *New Interchange* em seu aprendizado do inglês. Ainda sobre essa realidade urbana, tem destaque nela assuntos como a construção civil em total atividade erguendo arranha-céus, grande ênfase que é dada à colocação profissional, os meios de transporte nas grandes cidades como os metrô – que estão quase que constantemente lotados e os relacionamentos amorosos que são retratados pela ótica ocidental onde é comum a mulher tomar a iniciativa na conquista amorosa e é aceito pela sociedade em

geral que os casais se expressem afetivamente em público. Situações como essas podem parecer bem distantes e até estranhas para determinados estudantes que pertençam a culturas com costumes diferentes; por exemplo, para comunidades que são eminentemente rurais, elas provavelmente não se sentirão retratadas em quase nenhuma das situações desse livro que claramente exalta valores que representam a classe média ocidental Anglo-Saxônica, como o consumismo e sua incessante preocupação em buscar empregos que lhes ofereçam um alto *status* social – valores esses que são passados no livro *New Interchange* de forma hegemônica como sendo naturais.

Outra ideologia que perpassa alguns dos textos analisados nesse estudo é o sexismo. Como exemplo, vale mencionar o texto presente no livro *Globetrotter*, nas páginas 16 a 19, que trata do assunto das profissões – o que chama a atenção nesse texto é a questão de como o homem e a mulher são retratados: os homens aparecem mais freqüentemente nas fotos que se referem às profissões em que ocupam lugares de destaque, de liderança e de grande responsabilidade, ao contrário das mulheres, que profissionalmente são retratadas como exercendo papéis coadjuvantes e em profissões que exigem habilidades para ajudar, treinar, curar, informar. Essa idéia é veiculada pelo livro didático como senso comum, não abrindo assim espaço para questioná-la ou contestá-la.

Esses aspectos que podem constituir muitos livros didáticos e que podem passar despercebidos por professores e alunos constituem o que Canagarajah (2000, p. 14) chama de “currículo oculto<sup>1</sup>”. É importantíssimo estar consciente de sua existência porque, segundo Canagarajah (ibid): “Em contraste com a imagem comum do professor controlando a sala de aula, [...] existem poderosas forças sócio-culturais que influenciam o aprendizado de maneira sutilmente penetrante<sup>2</sup>”. Essa constatação imediatamente quebra o mito de que o ensino/aprendizagem (aqui especificamente da

---

<sup>1</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “hidden curriculum”.

<sup>2</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “In contrast to the usual image of the teacher in control of the classroom, this narrative suggests that there are powerful socio-cultural forces that influence learning in a subtly pervasive manner”.

língua inglesa) é algo inocente, pelo contrário, nesse processo podem-se abrir espaços para a dominação ideológica e o conflito social (ibid).

Nesse contexto, Canagarajah (ibid) reconhece o papel preponderante que os professores podem exercer ao questionarem esses currículos ocultos presentes nos livros didáticos e encorajarem seus alunos a também questioná-los de forma a tomarem uma posição ativa como aprendizes de uma língua sem terem que sucumbir ao seu domínio sócio-cultural. Sim, os alunos também exercem um papel importante de resistência frente a discursos ideologicamente orientados; Canagarajah (2000, p. 25) reconhece essa força do aprendiz como fazendo parte de sua cultura e em sua forma de ver o mundo, visto que a experiência humana é de uma complexidade tal que torna possível desafiar idéias dominantes que expressam somente a realidade de uma cultura como devendo refletir em todas as demais.

Assim, ficou clara nesta pesquisa a importância da escolha dos materiais instrucionais visto que eles podem ser agentes perpetuadores de ideologias que têm a função de ratificar valores sócio-culturais e históricos das classes hegemônicas;

Neste trabalho também ficou patente o papel do professor, pois este deve sobrepor a postura de simples repassador de informações<sup>3</sup>, e de sobrepor, também, a noção que tem do “conteúdo” a ser ensinado. Em vez de limitar o ensino a simples regras gramaticais e a análises de textos focados somente nas estruturas frasais e no vocabulário, o professor deve exercer a posição de um leitor perspicaz que consegue ir além do óbvio e perceber ideologias entranhadas nos textos, sendo isso de fundamental importância em sua prática de sala de aula para ajudar seus alunos a “filtrarem” informações que são colocadas como mero senso comum.

Fairclough (1989: 239) ressalta esse “novo” professor e essa “mudança” na forma de ensinar, como “consciência crítica da linguagem<sup>4</sup>”. Esse modelo de

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que apesar dessa postura ser encarada como já ultrapassada, ainda é prática comum de muitos professores nos mais diversos níveis da educação.

<sup>4</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “critical language awareness”

aprendizagem da linguagem é baseado na Análise Crítica do Discurso, partindo, portanto, do princípio de que “... a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas por outras<sup>5</sup>”. Essa percepção do poder da linguagem, em conjunto com outros elementos que também contribuem para a efetivação dessa dominação, como a coerção e, com muito mais frequência, o consentimento (que é perpassado de ideologias), seria o primeiro passo para a “emancipação” do indivíduo (Fairclough, 1989: 233). E o contexto educacional é um *locus* bem apropriado para despertar esse senso crítico.

Assim, quando o professor percebe o “poder” que o uso da linguagem (discurso) pode exercer, ele entenderá que exercer bem seu ofício “não é só uma questão de desenvolver tarefas, é também uma questão de expressar, constituir e reproduzir identidades sociais e relações sociais, incluindo principalmente relações de poder”<sup>6</sup> (1989: 237). Tendo isso em mente, ele estará sempre atento em “perceber” as ideologias implícitas nos materiais e nos discursos na sala de aula de língua inglesa e despertar nos alunos também essa capacidade de percepção, a fim de que estes possam desenvolver uma visão crítica da linguagem investida de ideologias.

Com esse trabalho, embora delimitado em seu escopo e amostra, espera-se ter contribuído com sugestões de como os livros didáticos devem ser encarados e de novas formas para se trabalhar com eles. Também se espera que este trabalho tenha contribuído no processo de constituição de diretrizes importantes para orientar o professor na formação de seus alunos – a fim de que esse professor possa ajudá-los a ser pessoas com um nível crítico mais aguçado, capazes de filtrar informações veiculadas nos livros didáticos, na mídia, ou em qualquer outra instância da sociedade, pavimentando assim o caminho para serem cidadãos verdadeiramente emancipados!

---

<sup>5</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “... language contributes to the domination of some people by others”.

<sup>6</sup> (É de minha autoria a tradução dessa citação): “... is not just a matter of performing tasks, it is also a matter of expressing and constituting and reproducing social identities and social relations, including crucially relations of power.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Germaine E. de. **Universidade e Escola: Processo Contínuo na Construção de Diretrizes Curriculares para a Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado, UFC: 2003.

ALPTEKIN, Cem. Target-language Culture in EFL Materials. **ELT Journal**. Vol. 47/2, Oxford University Press, 136-143, April 1993.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8ª edição. Traduzido por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal LTDA, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª edição. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª edição. Traduzido por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

BARROS, Adelma. **O Silenciamento nas Avaliações dos Livros Didáticos**. Dissertação de Mestrado, Unicamp: 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Texto, Gêneros do Discurso e Ensino. **Gêneros do Discurso na Escola**. Helena H. Nagamine Brandão (coord.). Vol. 5, São Paulo: Cortez, 2000, 17- 45.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

BRAIT, Beth. (org) **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

BROWN, G. Cultural Values: the Interpretation of Discourse. **ELT Journal**. Vol. 44/1, Oxford University Press, 11- 17, January 1990.

BROWN, H. D. Techniques and Materials. **Teaching by Principles – an Interactive Approach to Language Padagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, Inc. 1994, pp. 135-155.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CORACINI, Maria José (org) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José e BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática - Discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

COSTA, Marcelo B. **Globetrotter: Inglês Para o Ensino Médio**. São Paulo: Macmillan, 2001.

CUNNINGSWORTH, A. & KUSEL, P. Evaluating Teachers' Guides. **ELT Journal**. Vol. 45/2, Oxford University Press, 1991, pp. 128-139.

CUNNINGSWORTH, Allan. **Choosing Your Coursebook**. Great Britain: Heineman, 1995.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. Ed. E trad. Q. Hoare & G. N. Smith. Londres: Lawrence and Wishart, 1971.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Social Press, 1993, pp. 12-36.

FAIRCLOUGH, Norman e WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis. **Discourse and Social Interaction**. London: Sage, 1997, pp. 258-284.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães (coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio) Brasília: Ed. UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. **Reflexões Sobre a Análise Crítica do Discurso**. Célia Maria Magalhães (org. e trad). Belo Horizonte, MG: FALE-UFMG, 2001, pp. 31-81).

FAIRCLOUGH, Norman. Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research. Methods. **Methods of Critical Discourse Analysis** - Introducing Qualitative Methods. Ruth Wodak e Michael Meyer (eds). London: Sage publications, 2002, pp. 121-137.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse** – Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.

FONTENELE, Lissa M. S. **O Desvelamento da Ideologia e Hegemonia Anglo-Saxônicas Numa Análise de Livros de Inglês**. Monografia de Especialização: UECE, 2003.

FOUCAULT, Michel. **The Archeology of knowledge**. Nova York: Harper & Row, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões**. Traduzido por Lígia M. Ponde Vassallo. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I – A Vontade de Saber**. Traduzido por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Traduzido por Roberto Machado. 13ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998, 69-78.

FOWLER, R., HODGE, B. KRESS, G. e TREW, T. **Language and Control**. Londres: Routledge, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36ª edição. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 6ª edição. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985.

HARMER, J. Evaluating Materials. **The Practice of English Teaching**. England: Longman, 1983, pp. 237-245.

HEBERLE, Viviane M. Análise Crítica do Discurso e Estudos de Gênero (gender): Subsídios Para a Leitura e Interpretação de Textos. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Mailce B. M. Fortkamp e Lêda M. B. Tomitch (coord.). Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2000, pp. 289-335.

HEBERLE, Viviane M. Questões de Gênero e Identidade no Discurso da Mídia. **Inglês como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade**. M. Grigoletto & A. M. Carmagnani (orgs). São Paulo: HUMANITAS/ USP, 2001, pp. 91-110.

HUTCHINSON, Tom e TORRES Eunice. The Textbook as Agent of Change. **ELT Journal**. Volume 48/4. Editora: Oxford University Press. P. 315-328. Outubro, 1994.

KRESS, G. e HODGE, R. **Language as Ideology**. Londres: Routledge, 1979.

KRESS, Gunther. **Linguistic Processes in Sociocultural Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1989, pp. 68-84.

KOCH, Ingedore. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEE, Linda e BROCKMAN, Terra. **Explorations 1, 2**. Oxford University Press, 2000.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996, Ministério da Educação.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. **Bakhtin: Conceitos-Chave**. Beth Brait (org). São Paulo: Ed. Contexto, 2005, pp. 151-166.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Traduzido por: Freda Indusky. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. Traduzido por: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Célia Maria (org) **Reflexões Sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte, MG: FAE-UFMG, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise do Discurso: Com Quem Anda e Para Onde Vai? **ANAIS do I Congresso e IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso**. Judith Chambliss Hoffnagel (org) e Luiz Antônio Marcuschi (editor). Recife: UFPE, Julho 2003, 100-107.

MEY, Jacob L. **Pragmatics: as introduction**. Oxford: Blackwell, 1993.

MEY, Jacob L. **As Vozes da Sociedade**. Traduzido por Ana Cristina de Aguiar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, J. B. A.; Guimarães, S. D. P. & Bomény, H. M. B. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Unicamp, 1984.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, Ministério da Educação.

PÊCHEUX, M. Sur Les Contextes Épistémologiques de l'analyse de Discours. **Mots**. N° 9, Imprensa da Fundação Nacional das Ciências Políticas, Outubro 1984.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Lingüística Crítica - Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Ed. Parábola, 2003.

RICHARDS, Jack C. **New Interchange – English for International Communication**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

RIVAS, Rosa M. M. Reading in Recent ELT Coursebooks. **ELT Journal**. Volume 53/1. Ed. Oxford University Press. P. 12-21. Janeiro, 1999.

SCHÜTZ, Ricardo. **O Inglês Como Língua Internacional**. [on line]. Fevereiro, 2003. [Acessado em 05 Setembro 2003]. Obtido da World Wide Web: <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>

SHANNON, Sheila M. The Hegemony of English: A Case Study of One Bilingual Classroom as a Site of Resistance. **Linguistics and Education** 7. 1995, pp. 175-200.

SILVA E BERTOLIN. **Compact Dynamic English**. Coleção Horizontes. São Paulo: IBEP, 1999.

SOUZA, Maria D. de. Autoridade, Autoria e Livro Didático./ Livro Didático: Arma Pedagógica? **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Maria José Coracini (org). Campinas, SP: Pontes, 1999, pp. 27-31.

STUBBS, Michael. **Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language**. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

TOMLINSON, Brian. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 1-24.

VAN DIJK, Teun A. Discourse, Power and Access. **Texts and Practices – Readings in Critical Discourse Analysis**. Carmen Rosa Caldas-Coulthard e Malcolm Coulthard (eds). London: Routledge, 1996 (?), pp. 84-104.

VOESE, Ingo. Desafios para uma Análise do Discurso (e para o Ensino?) **Linguagem em (Dis)curso**. V. 3, n.1. Editora Unisul. P. 187-209. Jul./Dez. 2002.

LIBERATO, Wilson. **Compact English Book**. São Paulo: Ed. FTD, 1998.

WODAK, Ruth e MEYER, Michael. **Methods of Critical Discourse Analysis - Introducing Qualitative Methods**. Ruth Wodak e Michael Meyer (eds). London: Sage publications, 2002

