

IDENTIDADES E MULTICULTURALISMO EM TEXTOS E ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

ROGÉRIO CASANOVAS TILIO (UFRJ).

Resumo

Dando continuidade a minha pesquisa de doutorado (TILIO, 2006), na qual investiguei como o discurso dos livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira pode influenciar na construção de identidades dos alunos, este trabalho pretende, a partir do mesmo corpus, investigar as mesmas questões nas atividades de leitura dos mesmos livros. A discussão de questões identitárias foi proposta a partir de três eixos, que tomaram como base os princípios da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2003): a análise dos tópicos e contextos culturais abordados (metafunção ideacional), a voz dada aos alunos através das atividades propostas (metafunção interpessoal) e a organização do material didático (metafunção textual). A análise segue também os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001), do multiculturalismo (CANDAU, 2008), e situa os livros didáticos sociohistoricamente na contemporaneidade (BAUMAN, 1999, 2003; FRIDMAN, 2000; HALL, 1992), além de considerar as implicações pedagógico-sociais trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999, 2002) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), com enfoque nas questões de inclusão social (MOITA LOPES, 2003). O corpus é composto por doze livros didáticos de seis séries didáticas, considerando-se o livro iniciante e o livro intermediário de cada série. Foram escolhidas séries didáticas com diferentes objetivos comunicativos, diferentes públicos-alvo, diferentes filiações de inglês (americano, britânico) e diferentes contextos de uso, tanto micro (escola, instituto de idiomas), quanto macro (mercado brasileiro, mercado internacional). Enquanto a pesquisa original focalizou os livros por inteiro, este trabalho ocupa-se especificamente das atividades de leitura e atividades com textos. Mais do que um recorte do trabalho original, trata-se de uma expansão daquele, pois um enfoque mais micro permitirá um olhar mais cuidadoso sobre uma determinada questão: o ensino de leitura e o tratamento de textos nestes livros didáticos.

Palavras-chave:

livro didático, identidade, texto.

Dando continuidade a minha pesquisa de doutorado (Tilio, 2006), na qual investiguei como o discurso dos livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira pode influenciar na construção de identidades dos alunos, este trabalho pretende investigar as mesmas questões nos textos e atividades de leitura destes livros. A escolha por textos e atividades de leitura se justifica pelo fato destas poderem propiciar a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, e o foco nos temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde (Brasil, 1998; Moita Lopes, 2003a).

A discussão de questões identitárias foi proposta a partir de três eixos, que tomaram como base os princípios da Linguística Sistêmico Funcional (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2003): a análise dos tópicos e contextos culturais abordados nos textos apresentados nos livros (metafunção ideacional), a

voz dada aos alunos através das atividades de leitura propostas (metafunção interpessoal) e o papel dado à leitura na organização do material didático (metafunção textual). A análise segue também os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001), do multiculturalismo (Kramsch, 1988) e situa os livros didáticos sociohistoricamente na contemporaneidade (Castells, 1999; Hall, 1992; Moita Lopes, 2003b), além de considerar as implicações pedagógico-sociais trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), com enfoque nas questões de inclusão social (Moita Lopes, 2003a).

Dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é entendida como articuladora de três dimensões (que Halliday e Hasan chamam de *metafunções*): a dimensão textual, a dimensão interpessoal e a dimensão ideacional. A linguagem constrói e representa nossas experiências no mundo e nossa realidade, por isso tem uma dimensão ideacional. A linguagem está também presente em nossas interações e denuncia nossos posicionamentos, por isso possui também uma dimensão interpessoal. "Os falantes, às vezes, tomam um partido claro no que dizem. Eles assumem um posicionamento ou defendem uma proposição e estão preparados para defendê-la em uma discussão" (Butt et al., 1995:78). Mais do que falar e ouvir, as pessoas interagem via linguagem, produzindo significados interpessoais ao longo da interação. A linguagem atua, portanto, nas relações sociais e na construção de identidades sociais. A linguagem possui ainda uma dimensão textual, pois é usada para "organizar nossos significados experienciais, lógicos e interpessoais em um todo coerente e (...) linear" (Butt et al., 1995:14). Ao organizar estes significados, a metafunção textual pode, por exemplo, mostrar o modo como o texto naturaliza o poder (Martin, 2000), tentando atribuir aos leitores determinados posicionamentos.

Teorias de linguagem mais tradicionalistas tendem a considerar apenas a dimensão textual da linguagem - a materialidade lingüística - ignorando as dimensões ideacional e interpessoal. A opção por uma teoria de linguagem sistêmico-funcional se dá, portanto, por esta se tratar de uma teoria multifuncional, que contempla a análise textual e que estabelece uma relação entre o texto e o contexto social (Martin, 2000). Alinhada com uma visão socioconstrucionista de discurso (Berger & Luckmann, 1966), a teoria sistêmico-funcional promove um diálogo teórico na relação entre semiótica e mudança social, pois sua teoria de linguagem condiz com a perspectiva de uma ciência social crítica ao acreditar que "a constituição semiótica do social e pelo social está sempre em questão ao se analisar linguagem" (Chouliaraki & Fairclough, 1999:140).

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

Ao possibilitar que sejam trabalhadas questões de poder e ideologia em análises lingüísticas multimodais em contextos reais de uso da linguagem (Martin, 2000), a teoria sistêmico-funcional entende que a linguagem relaciona significados e sua materialidade lingüística, oral ou escrita. Tanto significados quanto materialidade lingüística interagem com o extra-lingüístico: significados estão em constante interação com a vida social, enquanto a materialidade lingüística, ou seja, a forma de expressão, interage diretamente com instanciações multimodais (Chouliaraki & Fairclough, 1999), tais como voz, cor etc.

Ao analisar os livros didáticos em questão, é preciso identificá-los como inseridos no momento sociohistórico da pós-modernidade (Hall, 1992), caracterizado por sua fragmentação e diversidade. Somos todos sujeitos heterogêneos com identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas (Moita Lopes, 2002, 2003b) convivendo com o fenômeno da globalização (Hall, 1992), momento em que, mais do que nunca, a pluralidade cultural se faz presente. O entendimento desse momento sociohistórico se torna especialmente importante ao se considerar que os livros analisados neste estudo são livros de língua estrangeira, ou seja, livros que retratam a cultura do outro. E mais do que livros de língua estrangeira, são livros de inglês, o idioma "oficial" da pós-modernidade e da globalização.

Ao considerar que o autor e os usuários dos livros, os alunos, constroem juntos os significados do texto, adoto, nesta pesquisa, uma teoria social do discurso (Fairclough, 1992), com uma perspectiva sociosemiótica de linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Segundo Fairclough ([1992] 2001:90-91) o discurso é "o uso da linguagem como forma de prática social (...), um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação". O discurso contribui, portanto, para a construção de identidades sociais, das relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença (Fairclough, 1992). A linguagem, portanto, é entendida aqui como um dos sistemas de significação que compõem o sistema social (Halliday & Hasan, 1989).

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

A partir de uma teoria social de discurso e sociosemiótica de linguagem e considerando-se características particulares do livro didático de inglês e sua inserção no momento sociohistórico da pós-modernidade, o presente estudo analisa

o discurso dos textos presentes nestes livros didáticos e investiga como esses discursos podem atuar sobre seu interlocutor, o aluno, permitindo-lhe, negando-lhe ou induzindo-o à construção de determinadas identidades. Para isso, enfoco os tópicos e os contextos culturais abordados nos textos utilizados, as atividades de leitura propostas e a organização estrutural das atividades de leitura nos livros. Acredito serem estes pilares do discurso do livro didático que contribuem para a construção de identidades sociais: os tópicos e os contextos culturais trabalhados denunciam a visão de mundo que os livros representam; as atividades propostas pelo livro dão maior ou menor liberdade para que o aluno mostre sua voz; e a organização estrutural do material didático reflete diretamente o posicionamento do autor em relação à leitura no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: uma forma de agir no mundo ou um mero exercício de "retirar do texto"?

Para a análise, foram escolhidos três dos doze livros analisados em Tilio (2006), todos de nível iniciante, a saber: *Great 1*, *New English File Elementary*, *Interchange Intro (Third Edition)*. A escolha por estes títulos se deu por estes serem representantes de três segmentos diferentes do ensino de inglês: o primeiro é voltado para o ensino a adolescentes em escolas brasileiras (Ensino Fundamental 2), contexto para o qual os PCN foram escritos; o segundo e o terceiro são voltados para o ensino a adolescentes e adultos (segundo as propostas dos livros, jovens adultos e adultos, a partir dos 14 anos) de inglês para o mercado internacional, sendo o segundo livro, britânico, e o terceiro, americano. O primeiro é bastante utilizado por escolas brasileiras preocupadas em seguir as diretrizes dos PCN; os demais são livros largamente utilizados em todo o mundo para o ensino de inglês como língua estrangeira.

As categorias de tópicos identificadas nos textos dos livros (cf. Tilio, 2006) são apresentadas abaixo, considerando-se que cada uma configure-se como um contínuo: (1) tópicos includentes, que possibilitam a inserção do aluno no mundo que está sendo criado, e tópicos excludentes, que afastam o aluno desse mundo; (2) tópicos tradicionais, com assuntos atemporais, e tópicos pós-modernos, que tratam de assuntos da contemporaneidade; (3) tópicos globalizados, preocupados com a integração de diferentes contextos globais, e tópicos localizados, preocupados apenas com questões setoriais que parecem não atingir o âmbito da globalização; (4) tópicos descontextualizados, tratados de forma genérica, como se válidos para qualquer situação, e tópicos contextualizados, inseridos em contextos culturais ou situacionais; (5) tópicos etnocentristas, que induzem à idéia de que determinadas culturas sejam superiores às demais, e tópicos multiculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes; (6) tópicos estereotipadores, que, na tentativa de reconhecer a diversidade, atribuem identidades essencialistas a determinados grupos, e tópicos diferenciadores, que tratam de diferenças que co-existem, sem se preocupar com a atribuição de identidades uniformes; (7) tópicos conscientizadores, com o intuito de educar o aluno e o cidadão, muitas vezes com foco nos temas transversais apontados pelos PCN, e tópicos alienantes, sem qualquer preocupação com a preparação do aluno para o mundo; (8) tópicos legitimadores de identidades através da difusão de identidades socialmente aceitas, e tópicos que permitem a construção de identidades de projeto, através da resistência e sugestão de alternativas às identidades legitimadoras (Castells, 1999).

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

Os textos e atividades de leitura considerados para análise foram aqueles marcados explicitamente como tal. Ou seja, mesmo reconhecendo que outras oportunidades de leitura são oferecidas ao longo das unidades (os livros atuais tendem a fazer um trabalho de integração de habilidades), este trabalho considera para análise apenas as seções que se preocupam explicita e primordialmente com a prática da habilidade de leitura: em *Great* as seções *Read* e *Reading Development*; em *New English File Elementary* as seções *Reading* e *Can you understand this text?*; e em *Interchange Intro* a seção *Reading*.

Nos dois primeiros livros, diversas atividades de leitura (*Read* e *Reading*, respectivamente) são apresentadas ao longo das unidades, sem posicionamentos rígidos dentro das unidades. Esta forma aleatória e recorrente de trabalhar a leitura condiz com a presença e o papel da leitura na vida social cotidiana, propiciando a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, e o foco nos temas transversais (Brasil, 1998; Moita Lopes, 2003a). Ainda nestes livros, ao final de cada unidade é apresentada mais uma atividade de leitura (*Reading Development* e *Can you understand this text?*, respectivamente), desta vez com textos mais "tradicionais" (ou seja, textos verbais e, normalmente, mais longos), acompanhados de atividades explícitas de leitura. *Interchange Intro*, por sua vez, apresenta apenas uma atividade de leitura em cada unidade, e esta atividade é, invariavelmente, a última atividade da unidade. Este fato parece indicar para uma visão do autor de que a leitura não está integrada à língua; ela seria uma parte acessória da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem, já que só é contemplada ao final do ensino de uma unidade didática.

Tais observações contemplam aquilo que chamei de dimensão textual da linguagem: as escolhas dos autores dos livros didáticos a respeito de onde localizar seus textos nos livros denunciam seus posicionamentos em relação ao papel da leitura nos processos de ensino e aprendizagem e de uso da língua.

A próxima dimensão que quero discutir é a dimensão ideacional, ou seja, a visão de mundo e os contextos culturais trazidos pelos textos. Para isso, verifiquei o tópico de cada texto e agrupei-os nos Quadros 1, 2 e 3 no ANEXO 1, juntamente com sua classificação em categorias (cf. Tilio, 2006).

Os quadros mostram a diversidade de tópicos apresentados (embora muitos sejam recorrentes, como a amizade pela internet, o que se explica por este ser um tópico

pós-moderno e relevante na contemporaneidade) e sua respectiva natureza. Embora todos os livros tragam tópicos de naturezas diversas, o que é muito bom, pois a realidade é diversa, algumas categorias de tópicos se sobressaem por serem mais repetitivos em alguns livros. Em *Great* destacam-se os tópicos diferenciadores e includentes. São estes os que aparecem em maior número, embora também haja dois tópicos que podem ser considerados alienantes e um descontextualizado. É importante lembrar que esta categorização é subjetiva, e que um mesmo tópico pode entrelaçar uma categoria "positiva" e outra "negativa", que algumas categorizações não são passíveis desse tipo de julgamento (tradicionais e pós-modernos, por exemplo), e que não se espera que os livros não tragam quaisquer tópicos que possam ser classificados como de natureza "negativa", pois tais tópicos também fazem parte do mundo real. Entretanto, como os tópicos predominantes em *Great* são de natureza diferenciadora e includente, pode-se afirmar que a visão de mundo adotada pelo livro é a do mundo real, e que os contextos culturais por ele retratados são o de um mundo globalizado.

New English File Elementary, por sua vez, apresenta, em sua maioria, tópicos alienantes e conscientizadores. A visão de mundo apresentada pelo livro é a de uma "Disneylândia pedagógica" (Freitag et al., 1987), ou seja, o mundo apresentado no livro não é o mundo real, mas um mundo especialmente fabricado para um livro didático. Os contextos culturais representados nos livros são primordialmente americanos e europeus, com uma diversidade apenas aparente. Tal diversidade encontra-se nos diversos tópicos localizados, presentes também em número razoável. No entanto, a diversidade é apenas mencionada (o deserto Atacama, por exemplo, fora deste mundo euro-americano falante da língua inglesa), não problematizada ou transposta para outros contextos (Moita Lopes, 2003a). uma característica que não se pode deixar de mencionar, contudo, é que os tópicos localizados tentam dar conta da diversidade, e não reforçar o etnocentrismo, como será mostrado em *Interchange Intro*, a seguir.

Ao se analisar o Quadro 3, o primeiro fato que chama à atenção é a ausência de textos e atividades de leitura nas quatro primeiras unidades de *Interchange Intro*. Este fato parece corroborar a afirmação anterior, na dimensão textual, de que o autor não parece acreditar na leitura como parte da base discursiva que permite ao aluno atuar com a língua; é preciso, primeiramente, dar ao aluno uma base lingüística, nas quatro primeiras unidades, para que. Só então, o aluno seja exposto a textos - de maneira acessória, como já discutido anteriormente. O quadro revela ainda que a maior parte dos tópicos do livro são etnocentristas, alienantes e descontextualizados. Chama ainda a atenção o fato de só haver, em todo o livro, apenas dois tópicos de natureza "positiva": um includente e um conscientizador. O livro, além de apresentar uma "Disneylândia pedagógica" (Freitag et al., 1987) como visão de mundo, retrata um mundo primordialmente americano, parecendo ignorar o fato de se tratar de um livro voltado para o mercado internacional.

Finalizando a análise segundo a teoria de linguagem aqui adotada, a dimensão interpessoal ocupa-se das relações estabelecidas entre os livros didáticos e seus usuários. Em outras palavras, o que se pretende analisar aqui é que medida as atividades propostas de trabalho com os textos dão voz ao aluno. Para isso, separei as atividades em dois grupos: aquelas que exigem do aluno apenas operações

mentais simples, e aquelas que exigem operações mentais complexas. Os resultados são mostrados nos Quadros 5, 6 e 7 no ANEXO 1.

Com exceção de Great, que traz os dois tipos de atividades em número equilibrado - na verdade, com mais atividades que exigem operações mentais complexas - os quadros dos dois outros livros deixam claro o desequilíbrio na formulação das atividades e uma preferência explícita por aquelas que exigem operações mentais simples. Assim como discutido na categorização dos tópicos, não se trata de considerar a primeira "positiva" e a segunda "negativa", pois as duas são necessárias na vida cotidiana. No entanto, somente as atividades do segundo grupo podem dar voz ao aluno, permitindo que ele se expresse. Enquanto as atividades do primeiro grupo são mecânicas, sendo respondidas da mesma forma por quaisquer alunos, pois possuem apenas um determinado conjunto de possibilidades de respostas, as atividades do segundo grupo são mais abertas, permitindo que o aluno se expresse de maneira mais livre e criativa - o que pode contribuir para uma construção mais livre de suas identidades.

A análise acima parece apontar que, à exceção do livro produzido no mercado brasileiro, visando a atender as diretrizes dos PCN, ainda estão longe do ideal. Na dimensão ideacional, a análise dos tópicos presentes nos textos dos livros didáticos demonstrou haver pouco espaço para a cultura do aprendiz, com uma visão de mundo demasiadamente americanizada e europeizada. Na dimensão interpessoal, a análise das atividades de leitura indicou pouco espaço para a voz do aprendiz, e, conseqüentemente, pouca liberdade para a construção de identidades. Na dimensão textual, a análise da localização dos textos e atividades de leitura nas unidades aponta para duas visões de leitura distintas: uma em que a leitura é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, da base discursiva com a qual o aluno vai agir no mundo, e outra em que a leitura é entendida como acessória ao conhecimento da língua.

Finalmente, este trabalho mostra a importância da conscientização de alunos, professores e pesquisadores acerca da força social e discursiva das atividades de leitura no livro didático, que devem ser entendidas como uma possibilidade de intervenção na construção de identidades, de mundos e de crenças.

Referências bibliográficas:

BERGER, P.; LUCKMANN, T. [1966]. A construção social da realidade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 11/01/2008.

BUTT, D. et al. Using functional grammar: an explorer's guide. Sydney: Macquire University, 1995.

CASTELLS, M. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). Discourse as data: a guide for analysis. London: Sage, 2001. p. 229-266.

FAIRCLOUGH, N [1992]. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. O livro didático em questão. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HALL, S. [1992]. A identidade cultural na pós-modernidade. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. An introduction to functional grammar. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). Toward a new integration of language and culture. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

MARTIN, J. R. Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (Ed.). Researching language in schools and communities: functional linguistics perspectives. London and Washington: Cassell, 2000. p. 275-302.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLSON, D. On the Language and Authority of Textbooks. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook. London: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

TILIO, R. O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt. Acesso em 12/08/2007.

Livros analisados:

HOLDEN, S.; CARDOSO, R. L. Great! 1. São Paulo: Macmillan, 2002.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. New English File Elementary. Oxford: Oxford University Press, 2004.

RICHARDS, J. Interchange Intro. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

OBS: O texto completo, com os quadros, encontra-se no Anexo 2.

Quadro 1
Tópicos dos textos em Great 1

<i>Great 1</i>		
Unidade	Tópicos dos textos	Natureza dos tópicos
1	Pessoas e dados pessoais Textos visuais (placas, cartazes etc.)	Tradicionais
2	Pintura e cerâmica Partes do corpo Criaturas mitológicas Tendências da moda	Conscientizador Descontextualizado Multicultural Alienante
3	Amizade pela internet Família real (brasileira e britânica) Diferentes pessoas e seus diferentes países Futebol como forma de fazer novos amigos	Includente Alienante / includente Globalizado Includente
4	Diálogo falando de amigo estrangeiro Mapa da região sul do Brasil Cartão postal de amigo em outro país Diferentes tipos de moradia Descrições de cidades brasileiras em guias	Localizado Diferenciadores Localizado

Quadro 2
Tópicos dos textos em New English File Elementary

<i>New English File Elementary</i>		
Unidade	Tópicos dos textos	Natureza dos tópicos
1	A origem das palavras da língua inglesa	Conscientizador
2	Diferentes pessoas e seus diferentes países Amizade pela internet A rotina de um artista comum A idade de deixar a casa dos pais	Includentes
3	Estresse Festividades locais Entrevista sobre as preferências de um escritor comum Fazer exercícios físicos no inverno	Conscientizador Conscientizador Alienante Conscientizador
4	Fazer compras: diferenças entre homens e mulheres Filmes clássicos Cozinhar	Estereotipador Conscientizador Conscientizador
5	Monumentos em diferentes países Viajar para um lugar homônimo errado: Sydney Mulheres saindo à noite em três cidades diferentes Excerto de um livro de mistério Entrevista com um ator jovem	Diferenciador Alienante Alienante Localizado Pós-moderno
6	Uma casa mal-assombrada The London Eye Uma casa famosa porque o endereço é citado em uma música	Alienante Localizado Alienante
7	Água Um programa de TV Dois casais descrevendo suas férias Visita a um cartomante Comida não-saudável	Conscientizador Alienante Alienante Includente Conscientizador
8	Os lugares mais frio, mais quente e mais alto do mundo Dar “aventuras” de presente A vida em três cidades diferentes (ao redor do mundo) O deserto Atacama	Localizado Alienante Localizado Localizado
9	Questionário sobre ciúme	Alienante

Quadro 3
Tópicos dos textos em Interchange Intro

Interchange Intro (Third Edition)		
Unidade	Tópicos dos textos	Natureza dos tópicos
5	Amizade pela internet	Pós-moderno / includente
6	Pessoas e suas rotinas	Tradicional / diferenciador
7	Duas casas exóticas: uma no Texas e outra no Arizona	Localizado / etnocentrista
8	Profissões	Descontextualizado
9	O que as pessoas comem no 1º dia do ano para dar sorte em diferentes países	Alienante / estereotipador
10	4 tipos de corridas que só acontecem nos EUA	Localizado / etnocentrista
11	O dia do aniversário	Alienante / descontextualizado
12	Dicas para cuidar melhor da saúde	Conscientizador
13	A 5ª Avenida, em Nova Iorque	Localizado / etnocentrista
14	Descrever um fim-de-semana	Alienante / descontextualizado
15	Ricky Martin	Alienante / pseudo-multicultural
16	Opções de entretenimento aos sábados em Miami	Localizado / etnocentrista

Quadro 4
Atividades de leitura em Great 1

Operações mentais simples	Operações mentais complexas
Encontrar	Entender o sentido geral
Correlacionar	Reconhecer assunto/tópico/contexto
Usar informações para completar	Usar conhecimento de mundo
Decodificar	Inferir
Checar suposições	Opinar e justificar
	Responder a partir da leitura integral
	Justificar
Ler ilustrações	Ler ilustrações

Quadro 5
Atividades de leitura em New English File Elementary

Operações mentais simples	Operações mentais complexas
Encontrar	Inferir
Checar suposições	Responder a partir da leitura integral
Reconhecer gramática	Reconhecer assunto/tópico
Retirar informações	
Identificar	
Correlacionar	
Corrigir frases	
Múltipla escolha	
Ordenar	
V ou F	
Roleplay	

Quadro 6
Atividades de leitura em Interchange Intro

Operações mentais simples	Operações mentais complexas
Identificar	Formular perguntas (respostas dadas)
Ordenar	
Múltipla escolha	
Corrigir frases	
Retirar informações	
Completar frases	

IDENTIDADE E MUTICULTURALISMO EM TEXTOS E ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Rogério Tilio (UFRJ)

Dando continuidade a minha pesquisa de doutorado (Tilio, 2006), na qual investiguei como o discurso dos livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira pode influenciar na construção de identidades dos alunos, este trabalho pretende investigar as mesmas questões nos textos e atividades de leitura destes livros. A escolha por textos e atividades de leitura se justifica pelo fato destas poderem propiciar a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, e o foco nos temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde (Brasil, 1998; Moita Lopes, 2003a).

A discussão de questões identitárias foi proposta a partir de três eixos, que tomaram como base os princípios da Linguística Sistêmico Funcional (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2003): a análise dos tópicos e contextos culturais abordados nos textos apresentados nos livros (metafunção ideacional), a voz dada aos alunos através das atividades de leitura propostas (metafunção interpessoal) e o papel dado à leitura na organização do material didático (metafunção textual). A análise segue também os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001), do multiculturalismo (Kramsch, 1988) e situa os livros didáticos sociohistoricamente na contemporaneidade (Castells, 1999; Hall, 1992; Moita Lopes, 2003b), além de considerar as implicações pedagógico-sociais trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), com enfoque nas questões de inclusão social (Moita Lopes, 2003a).

Dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é entendida como articuladora de três dimensões (que Halliday e Hasan chamam de *metafunções*): a dimensão textual, a dimensão interpessoal e a dimensão ideacional. A linguagem constrói e representa nossas experiências no mundo e nossa realidade, por isso tem uma dimensão ideacional. A linguagem está também presente em nossas interações e denuncia nossos posicionamentos, por isso possui também uma dimensão interpessoal. “Os falantes, às vezes, tomam um partido claro no que dizem. Eles assumem um posicionamento ou defendem uma proposição e estão preparados para defendê-la em uma discussão” (Butt et al., 1995:78). Mais do que falar e ouvir, as pessoas interagem via linguagem, produzindo significados interpessoais ao longo da interação. A linguagem atua, portanto, nas relações sociais e na construção de identidades sociais. A linguagem possui ainda uma dimensão textual, pois é usada para “organizar nossos significados experienciais, lógicos e interpessoais em um todo coerente e (...) linear” (Butt et al., 1995:14). Ao organizar estes significados, a metafunção

textual pode, por exemplo, mostrar o modo como o texto naturaliza o poder (Martin, 2000), tentando atribuir aos leitores determinados posicionamentos.

Teorias de linguagem mais tradicionalistas tendem a considerar apenas a dimensão textual da linguagem – a materialidade lingüística – ignorando as dimensões ideacional e interpessoal. A opção por uma teoria de linguagem sistêmico-funcional se dá, portanto, por esta se tratar de uma teoria multifuncional, que contempla a análise textual e que estabelece uma relação entre o texto e o contexto social (Martin, 2000). Alinhada com uma visão socioconstrucionista de discurso (Berger & Luckmann, 1966), a teoria sistêmico-funcional promove um diálogo teórico na relação entre semiótica e mudança social, pois sua teoria de linguagem condiz com a perspectiva de uma ciência social crítica ao acreditar que “a constituição semiótica do social e pelo social está sempre em questão ao se analisar linguagem” (Chouliaraki & Fairclough, 1999:140).

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

Ao possibilitar que sejam trabalhadas questões de poder e ideologia em análises lingüísticas multimodais em contextos reais de uso da linguagem (Martin, 2000), a teoria sistêmico-funcional entende que a linguagem relaciona significados e sua materialidade lingüística, oral ou escrita. Tanto significados quanto materialidade lingüística interagem com o extralingüístico: significados estão em constante interação com a vida social, enquanto a materialidade lingüística, ou seja, a forma de expressão, interage diretamente com instâncias multimodais (Chouliaraki & Fairclough, 1999), tais como voz, cor etc.

Ao analisar os livros didáticos em questão, é preciso identificá-los como inseridos no momento sociohistórico da pós-modernidade (Hall, 1992), caracterizado por sua fragmentação e diversidade. Somos todos sujeitos heterogêneos com identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas (Moita Lopes, 2002, 2003b) convivendo com o fenômeno da globalização (Hall, 1992), momento em que, mais do que nunca, a pluralidade cultural se faz presente. O entendimento desse momento sociohistórico se torna especialmente importante ao se considerar que os livros analisados neste estudo são livros de língua estrangeira, ou seja, livros que retratam a cultura do outro. E mais do que livros de língua estrangeira, são livros de inglês, o idioma “oficial” da pós-modernidade e da globalização.

Ao considerar que o autor e os usuários dos livros, os alunos, constroem juntos os significados do texto, adoto, nesta pesquisa, uma teoria social do discurso (Fairclough, 1992), com uma perspectiva sociosemiótica de linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Segundo Fairclough

([1992] 2001:90-91) o discurso é “o uso da linguagem como forma de prática social (...), um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. O discurso contribui, portanto, para a construção de identidades sociais, das relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença (Fairclough, 1992). A linguagem, portanto, é entendida aqui como um dos sistemas de significação que compõem o sistema social (Halliday & Hasan, 1989).

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

A partir de uma teoria social de discurso e sociosemiótica de linguagem e considerando-se características particulares do livro didático de inglês e sua inserção no momento sociohistórico da pós-modernidade, o presente estudo analisa o discurso dos textos presentes nestes livros didáticos e investiga como esses discursos podem atuar sobre seu interlocutor, o aluno, permitindo-lhe, negando-lhe ou induzindo-o à construção de determinadas identidades. Para isso, enfoco os tópicos e os contextos culturais abordados nos textos utilizados, as atividades de leitura propostas e a organização estrutural das atividades de leitura nos livros. Acredito serem estes pilares do discurso do livro didático que contribuem para a construção de identidades sociais: os tópicos e os contextos culturais trabalhados denunciam a visão de mundo que os livros representam; as atividades propostas pelo livro dão maior ou menor liberdade para que o aluno mostre sua voz; e a organização estrutural do material didático reflete diretamente o posicionamento do autor em relação à leitura no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: uma forma de agir no mundo ou um mero exercício de “retirar do texto”?

Para a análise, foram escolhidos três dos doze livros analisados em Tilio (2006), todos de nível iniciante, a saber: *Great 1, New English File Elementary, Interchange Intro* (Third Edition). A escolha por estes títulos se deu por estes serem representantes de três segmentos diferentes do ensino de inglês: o primeiro é voltado para o ensino a adolescentes em escolas

brasileiras (Ensino Fundamental 2), contexto para o qual os PCN foram escritos; o segundo e o terceiro são voltados para o ensino a adolescentes e adultos (segundo as propostas dos livros, jovens adultos e adultos, a partir dos 14 anos) de inglês para o mercado internacional, sendo o segundo livro, britânico, e o terceiro, americano. O primeiro é bastante utilizado por escolas brasileiras preocupadas em seguir as diretrizes dos PCN; os demais são livros largamente utilizados em todo o mundo para o ensino de inglês como língua estrangeira.

As categorias de tópicos identificadas nos textos dos livros (cf. Tilio, 2006) são apresentadas abaixo, considerando-se que cada uma configure-se como um contínuo: (1) **tópicos includentes**, que possibilitam a inserção do aluno no mundo que está sendo criado, e **tópicos excludentes**, que afastam o aluno desse mundo; (2) **tópicos tradicionais**, com assuntos atemporais, e **tópicos pós-modernos**, que tratam de assuntos da contemporaneidade; (3) **tópicos globalizados**, preocupados com a integração de diferentes contextos globais, e **tópicos localizados**, preocupados apenas com questões setoriais que parecem não atingir o âmbito da globalização; (4) **tópicos descontextualizados**, tratados de forma genérica, como se válidos para qualquer situação, e **tópicos contextualizados**, inseridos em contextos culturais ou situacionais; (5) **tópicos etnocentristas**, que induzem à idéia de que determinadas culturas sejam superiores às demais, e **tópicos multiculturais**, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes; (6) **tópicos estereotipadores**, que, na tentativa de reconhecer a diversidade, atribuem identidades essencialistas a determinados grupos, e **tópicos diferenciadores**, que tratam de diferenças que co-existem, sem se preocupar com a atribuição de identidades uniformes; (7) **tópicos conscientizadores**, com o intuito de educar o aluno e o cidadão, muitas vezes com foco nos temas transversais apontados pelos PCN, e **tópicos alienantes**, sem qualquer preocupação com a preparação do aluno para o mundo; (8) **tópicos legitimadores de identidades** através da difusão de identidades socialmente aceitas, e **tópicos que permitem a construção de identidades de projeto**, através da resistência e sugestão de alternativas às identidades legitimadoras (Castells, 1999).

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

Os textos e atividades de leitura considerados para análise foram aqueles marcados explicitamente como tal. Ou seja, mesmo reconhecendo que outras oportunidades de leitura são oferecidas ao longo das unidades (os livros atuais tendem a fazer um trabalho de integração de habilidades), este trabalho considera para análise apenas as seções que se preocupam explicita e primordialmente com a prática da habilidade de leitura: em *Great 1* as seções *Read* e *Reading Development*; em *New English File Elementary* as seções *Reading* e *Can you understand this text?*;

e em *Interchange Intro* a seção *Reading*.

Nos dois primeiros livros, diversas atividades de leitura (*Read* e *Reading*, respectivamente) são apresentadas ao longo das unidades, sem posicionamentos rígidos dentro das unidades. Esta forma aleatória e recorrente de trabalhar a leitura condiz com a presença e o papel da leitura na vida social cotidiana, propiciando a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, e o foco nos temas transversais (Brasil, 1998; Moita Lopes, 2003a). Ainda nestes livros, ao final de cada unidade é apresentada mais uma atividade de leitura (*Reading Development* e *Can you understand this text?*, respectivamente), desta vez com textos mais “tradicionais” (ou seja, textos verbais e, normalmente, mais longos), acompanhados de atividades explícitas de leitura. *Interchange Intro*, por sua vez, apresenta apenas uma atividade de leitura em cada unidade, e esta atividade é, invariavelmente, a última atividade da unidade. Este fato parece indicar para uma visão do autor de que a leitura não está integrada à língua; ela seria uma parte acessória da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem, já que só é contemplada ao final do ensino de uma unidade didática.

Tais observações contemplam aquilo que chamei de dimensão textual da linguagem: as escolhas dos autores dos livros didáticos a respeito de onde localizar seus textos nos livros denunciam seus posicionamentos em relação ao papel da leitura nos processos de ensino e aprendizagem e de uso da língua.

A próxima dimensão que quero discutir é a dimensão ideacional, ou seja, a visão de mundo e os contextos culturais trazidos pelos textos. Para isso, verifiquei o tópico de cada texto e agrupei-os nos Quadros 1, 2 e 3, juntamente com sua classificação em categorias (cf. Tilio, 2006).

Quadro 1
Tópicos dos textos em *Great 1*

<i>Great 1</i>		
Unidade	Tópicos dos textos	Natureza dos tópicos
1	Pessoas e dados pessoais Textos visuais (placas, cartazes etc.)	Tradicionais
2	Pintura e cerâmica Partes do corpo Criaturas mitológicas Tendências da moda	Conscientizador Descontextualizado Multicultural Alienante
3	Amizade pela internet Família real (brasileira e britânica) Diferentes pessoas e seus diferentes países Futebol como forma de fazer novos amigos	Includente Alienante / includente Globalizado Includente
4	Diálogo falando de amigo estrangeiro Mapa da região sul do Brasil Cartão postal de amigo em outro país Diferentes tipos de moradia Descrições de cidades brasileiras em guias	Localizado Diferenciadores Localizado

Quadro 2
Tópicos dos textos em *New English File Elementary*

<i>New English File Elementary</i>		
Unidade	Tópicos dos textos	Natureza dos tópicos
1	A origem das palavras da língua inglesa	Conscientizador
2	Diferentes pessoas e seus diferentes países Amizade pela internet A rotina de um artista comum A idade de deixar a casa dos pais	Includentes
3	Estresse Festividades locais Entrevista sobre as preferências de um escritor comum Fazer exercícios físicos no inverno	Conscientizador Conscientizador Alienante Conscientizador
4	Fazer compras: diferenças entre homens e mulheres Filmes clássicos Cozinhar	Estereotipador Conscientizador Conscientizador
5	Monumentos em diferentes países Viajar para um lugar homônimo errado: Sydney Mulheres saindo à noite em três cidades diferentes Excerto de um livro de mistério Entrevista com um ator jovem	Diferenciador Alienante Alienante Localizado Pós-moderno
6	Uma casa mal-assombrada The London Eye Uma casa famosa porque o endereço é citado em uma música	Alienante Localizado Alienante
7	Água Um programa de TV Dois casais descrevendo suas férias Visita a um cartomante Comida não-saudável	Conscientizador Alienante Alienante Includente Conscientizador
8	Os lugares mais frio, mais quente e mais alto do mundo Dar “aventuras” de presente A vida em três cidades diferentes (ao redor do mundo) O deserto Atacama	Localizado Alienante Localizado Localizado
9	Questionário sobre ciúme	Alienante

Quadro 3
Tópicos dos textos em *Interchange Intro*

<i>Interchange Intro (Third Edition)</i>		
Unidade	Tópicos dos textos	Natureza dos tópicos
5	Amizade pela internet	Pós-moderno / includente
6	Pessoas e suas rotinas	Tradicional / diferenciador
7	Dois casas exóticas: uma no Texas e outra no Arizona	Localizado / etnocentrismo
8	Profissões	Descontextualizado
9	O que as pessoas comem no 1º dia do ano para dar sorte em diferentes países	Alienante / estereotipador
10	4 tipos de corridas que só acontecem nos EUA	Localizado / etnocentrismo
11	O dia do aniversário	Alienante / descontextualizado
12	Dicas para cuidar melhor da saúde	Conscientizador
13	A 5ª Avenida, em Nova Iorque	Localizado / etnocentrismo
14	Descrever um fim-de-semana	Alienante / descontextualizado
15	Ricky Martin	Alienante / pseudo-multicultural
16	Opções de entretenimento aos sábados em Miami	Localizado / etnocentrismo

Os quadros mostram a diversidade de tópicos apresentados (embora muitos sejam recorrentes, como a amizade pela internet, o que se explica por este ser um tópico pós-moderno e relevante na contemporaneidade) e sua respectiva natureza. Embora todos os livros tragam tópicos de naturezas diversas, o que é muito bom, pois a realidade é diversa, algumas categorias de tópicos se sobressaem por serem mais repetitivos em alguns livros. Em *Great 1* destacam-se os tópicos diferenciadores e includentes. São estes os que aparecem em maior número, embora também haja dois tópicos que podem ser considerados alienantes e um descontextualizado. É importante lembrar que esta categorização é subjetiva, e que um mesmo tópico pode entrelaçar uma categoria “positiva” e outra “negativa”, que algumas categorizações não são passíveis desse tipo de julgamento (tradicionais e pós-modernos, por exemplo), e que não se espera que os livros não tragam quaisquer tópicos que possam ser classificados como de natureza “negativa”, pois tais tópicos também fazem, parte do mundo real. Entretanto, como os tópicos predominantes em *Great 1* são de natureza diferenciadora e includente, pode-se afirmar que a visão de mundo adotada pelo livro é a do mundo real, e que os contextos culturais por ele retratados são o de um mundo globalizado.

New English File Elementary, por sua vez, apresenta, em sua maioria, tópicos alienantes e conscientizadores. A visão de mundo apresentada pelo livro é a de uma “Disneylândia pedagógica” (Freitag et al., 1987), ou seja, o mundo apresentado no livro não é o mundo real, mas um mundo especialmente fabricado para um livro didático. Os contextos culturais representados nos livros são primordialmente americanos e europeus, com uma diversidade apenas aparente. Tal diversidade encontra-se nos diversos tópicos localizados, presentes também em número razoável. No entanto, a diversidade é apenas mencionada (o deserto Atacama, por exemplo, fora deste mundo euro-americano falante da língua inglesa), não problematizada ou transposta para outros contextos (Moita Lopes, 2003a). uma característica que não se pode deixar de mencionar, contudo, é que os tópicos localizados tentam dar conta da diversidade, e não reforçar o etnocentrismo, como será mostrado em *Interchange Intro*, a seguir.

Ao se analisar o Quadro 3, o primeiro fato que chama à atenção é a ausência de textos e atividades de leitura nas quatro primeiras unidades de *Interchange Intro*. Este fato parece corroborar a afirmação anterior, na dimensão textual, de que o autor não parece acreditar na leitura como parte da base discursiva que permite ao aluno atuar com a língua; é preciso, primeiramente, dar ao aluno uma base lingüística, nas quatro primeiras unidades, para que. Só então, o aluno seja exposto a textos – de maneira acessória, como já discutido anteriormente. O quadro revela ainda que a maior parte dos tópicos do livro são etnocentristas, alienantes e descontextualizados. Chama ainda a atenção o fato de só haver, em todo o livro, apenas dois tópicos de natureza “positiva”: um includente e um conscientizador. O livro, além de apresentar uma “Disneylândia pedagógica”

(Freitag et al., 1987) como visão de mundo, retrata um mundo primordialmente americano, parecendo ignorar o fato de se tratar de um livro voltado para o mercado internacional.

Finalizando a análise segundo a teoria de linguagem aqui adotada, a dimensão interpessoal ocupa-se das relações estabelecidas entre os livros didáticos e seus usuários. Em outras palavras, o que se pretende analisar aqui é que medida as atividades propostas de trabalho com os textos dão voz ao aluno. Para isso, separei as atividades em dois grupos: aquelas que exigem do aluno apenas operações mentais simples, e aquelas que exigem operações mentais complexas. Os resultados são mostrados nos Quadros 5, 6 e 7.

Quadro 4
Atividades de leitura em Great 1

Operações mentais simples	Operações mentais complexas
Encontrar	Entender o sentido geral
Correlacionar	Reconhecer assunto/tópico/contexto
Usar informações para completar	Usar conhecimento de mundo
Decodificar	Inferir
Checar suposições	Opinar e justificar
	Responder a partir da leitura integral
	Justificar
Ler ilustrações	Ler ilustrações

Quadro 5
Atividades de leitura em New English File Elementary

Operações mentais simples	Operações mentais complexas
Encontrar	Inferir
Checar suposições	Responder a partir da leitura integral
Reconhecer gramática	Reconhecer assunto/tópico
Retirar informações	
Identificar	
Correlacionar	
Corrigir frases	
Múltipla escolha	
Ordenar	
V ou F	
Roleplay	

Quadro 6
Atividades de leitura em Interchange Intro

Operações mentais simples	Operações mentais complexas
Identificar	Formular perguntas (respostas dadas)
Ordenar	
Múltipla escolha	
Corrigir frases	
Retirar informações	
Completar frases	

Com exceção de *Great 1*, que traz os dois tipos de atividades em número equilibrado – na verdade, com mais atividades que exigem operações mentais complexas – os quadros dos dois outros livros deixam claro o desequilíbrio na formulação das atividades e uma preferência explícita por aquelas que exigem operações mentais simples. Assim como discutido na categorização dos tópicos, não se trata de considerar a primeira “positiva” e a segunda “negativa”, pois as duas são necessárias na vida cotidiana. No entanto, somente as atividades do segundo grupo podem dar voz ao aluno, permitindo que ele se expresse. Enquanto as atividades do primeiro grupo são mecânicas, sendo respondidas da mesma forma por quaisquer alunos, pois possuem apenas um determinado conjunto de possibilidades de respostas, as atividades do segundo grupo são mais abertas, permitindo que o aluno se expresse de maneira mais livre e criativa – o que pode contribuir para uma construção mais livre de suas identidades.

A análise acima parece apontar que, à exceção do livro produzido no mercado brasileiro, visando a atender as diretrizes dos PCN, ainda estão longe do ideal. Na dimensão ideacional, a análise dos tópicos presentes nos textos dos livros didáticos demonstrou haver pouco espaço para a cultura do aprendiz, com uma visão de mundo demasiadamente americanizada e europeizada. Na dimensão interpessoal, a análise das atividades de leitura indicou pouco espaço para a voz do aprendiz, e, conseqüentemente, pouca liberdade para a construção de identidades. Na dimensão textual, a análise da localização dos textos e atividades de leitura nas unidades aponta para duas visões de leitura distintas: uma em que a leitura é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, da base discursiva com a qual o aluno vai agir no mundo, e outra em que a leitura é entendida como acessória ao conhecimento da língua.

Finalmente, este trabalho mostra a importância da conscientização de alunos, professores e pesquisadores acerca da força social e discursiva das atividades de leitura no livro didático, que devem ser entendidas como uma possibilidade de intervenção na construção de identidades, de mundos e de crenças.

Referências bibliográficas:

BERGER, P.; LUCKMANN, T. [1966]. **A construção social da realidade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 11/01/2008.

BUTT, D. et al. **Using functional grammar: an explorer's guide**. Sydney: Macquire University, 1995.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001. p. 229-266.

FAIRCLOUGH, N [1992]. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HALL, S. [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

MARTIN, J. R. Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (Ed.). **Researching language in schools and communities: functional linguistics perspectives**. London and Washington: Cassell, 2000. p. 275-302.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLSON, D. On the Language and Authority of Textbooks. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism**: Readings on the School Textbook. London: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt. Acesso em 12/08/2007.

Livros analisados:

HOLDEN, S.; CARDOSO, R. L. **Great! 1**. São Paulo: Macmillan, 2002.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **New English File Elementary**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

RICHARDS, J. **Interchange Intro**. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.