

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



O mundo representado e a produção de identidades culturais em
imagens de livros didáticos de Inglês - uma análise

Márcia Angélica Mendes

Canoas, 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



O mundo representado e a produção de identidades culturais em
imagens de livros didáticos de Inglês - uma análise

Márcia Angélica Mendes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Hessel Silveira

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós - Graduação em Educação da
Universidade Luterana do Brasil como
requisito parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação.

Canoas, 2007.

À minha família pelo apoio; ao meu
esposo pelo amor e compreensão e à
minha filha Caroline por existir.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Caroline, por fazer parte da minha vida;

Ao meu marido Geraldo, pela cumplicidade, pelo amor e pelo carinho;

À minha família e em especial aos meus pais, pelo apoio, pela compreensão e pelo amor;

À minha querida orientadora Rosa Hessel por ter sido mais do que orientadora, uma verdadeira amiga, pela paciência e dedicação;

À minha colega Roberta pelas contribuições e amizade;

Ao colega e amigo Antônio, pelo incentivo e amizade;

Ao grupo de professores do PPGEDU pela competência e contribuições;

À Universidade Luterana do Brasil, por ter tornado este curso possível;

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste processo.

“... quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, complementam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante”.

Marine Joly

RESUMO

Considerando a importância da linguagem e de suas dimensões culturais para a produção de identidades, esta dissertação tem como temática central as representações de mundo presentes em livros de Inglês como segunda língua e as identidades culturais que elas projetam para o aprendiz dessa língua. Para tal análise, busco fundamentação teórica nos Estudos Culturais (Cultural Studies) e nas reflexões sobre a globalização trazidas por Zygmunt Baumann. Para atingir seu objetivo, o trabalho toma como material para análise as imagens, devidamente contextualizadas, de três livros didáticos de ensino inicial, bastante utilizados no ensino de língua inglesa na região metropolitana de Porto Alegre, sendo elas categorizadas nos seguintes grupos : personagens (gênero, idade e etnias); objetos (relacionados à profissões, ao lazer da classe média, ao status, aos personagens e aos esportes, e ainda suas colocações como sintagmas); cenários e o exótico (o outro “normalizado”). As análises dos diferentes grupos de imagens permitem concluir que, em tais livros, as diferenças entre os sujeitos são apagadas, pois eles são normalizados - considerando as formas de vestir, os objetos que usam, a composição familiar, as atividades cotidianas, os grupos sociais a que pertencem, seus hábitos alimentares... - ou colocados no plano do "exótico". A língua inglesa, neste caso, passa a ser considerada um passaporte para um mundo “normal”: um mundo onde tudo está limpo, organizado e harmônico, onde todas as pessoas (sem distinção) estão felizes. Nesse mundo, os problemas passam despercebidos ou são irrelevantes, fazendo com que o aprendiz sinta-se à vontade e motivado para exercer seu papel de “cidadão do mundo” – um mundo ordenado, limpo e “progressista”.

Palavras-chave: Estudos Culturais, livro didático, identidade, imagens, ensino de inglês.

ABSTRACT

Taking into consideration the importance of the language and its cultural dimensions to the identity production, this thesis has as its goal the world's representation according to some English books as a second language and the cultural identities that these representations create for the learner. This analysis, has as its basis the theoretical approach according to Cultural Studies and also on the thesis about globalization according to Zygmunt Bauman. To reach its goal, this work has as its analysis material some images, slightly contextualized, of three basic student's books, used by students on their process of learning in the surrounding area of Porto Alegre, where these images are categorized as: characters (gender, age and race); objects (related to professions, to the middle class leisure time, to status, to characters and to sports, and also the objects collocation as syntagma); scenery and the exotic (the other "normalized"). The analysis of different groups of images allow us to conclude that, in those books, the differences among subjects are erased, because they are normalized – considering their wearing styles, the objects they have, their family tree, their daily activities, the social groups they belong to, their food habits – or being considered as "exotic". The English language, in this case, becomes a passport to a "normal" world: a world where everything is cleaned, organized and harmonic, a place where people (without any distinctions) are happy. In this world, problems are not relevant or go unnoticed, making the learner feel comfortable and motivated to role play the "world citizen" – an organized, cleaned and "progressive" world.

Key-words: Cultural Studies, textbook, identity, images, English teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01, fonte: English Knowhow – livro de exercícios, 49.
Figura 02, fonte: English Knowhow – livro de exercícios, 50.
Figura 03, fonte: New Interchange – livro de exercícios, 53.
Figura 04, fonte: World Link – livro de exercícios, 55.
Figura 05, fonte: World Link – livro de exercícios, 56.
Figura 06, fonte: English Knowhow – livro do aluno, 57.
Figura 07, fonte: English Knowhow – livro do aluno, 59.
Figura 08, fonte: English Knowhow – livro do aluno, 59.
Figura 09, fonte: World Link – livro do aluno, página 60.
Figura 10, fonte: New Interchange – livro do aluno, 60.
Figura 11, fonte: New Interchange, 64.
Figura 12, fonte: World Link, 65.
Figura 13, fonte: New Interchange, 66.
Figura 14, fonte: English Knowhow, 67.
Figura 15, fonte: New Interchange, 67.
Figura 16, fonte: World Link, 67.
Figura 17, fonte: World Link, 68.
Figura 18, fonte: English Knowhow, 69.
Figura 19, fonte: World Link, 70.
Figura 20, fonte: English Knowhow, 70.
Figura 21, fonte: New Interchange, 71.
Figura 22, fonte: New Interchange, 71.
Figura 23, fonte: New Interchange, 71.
Figura 24, fonte: World Link, 72.
Figura 25, fonte: World Link, 72.
Figura 26, fonte: World Link, 73.

Figura 27, fonte: English Knowhow, 76.
Figura 28, fonte: English Knowhow, 76.
Figura 29, fonte: New Interchange, 77.
Figura 30, fonte: New Interchange, 77.
Figura 31, fonte: New Interchange, 77.
Figura 32, fonte: World Link, 78.
Figura 33, fonte: World Link, 78.
Figura 34, fonte: World Link, 78.
Figura 35, fonte: English Knowhow, 80.
Figura 36, fonte: English Knowhow, 80.
Figura 37, fonte: English Knowhow, 80.
Figura 38, fonte: New Interchange, 80.
Figura 39, fonte: World Link, 80.
Figura 40, fonte: World Link, 80.
Figura 41, fonte: World Link, 81.
Figura 42, fonte: New Interchange, 83.
Figura 43, fonte: World Link, 85.
Figura 44, fonte: English Knowhow, 85.
Figura 45, fonte: New Interchange, 85.
Figura 46, fonte: World Link, 85.
Figura 47, fonte: English Knowhow, 85.
Figura 48, fonte: English Knowhow, 87.
Figura 49, fonte: English Knowhow, 88.
Figura 50, fonte: World Link, 89.
Figura 51, fonte: World Link, 89.
Figura 52, fonte: World Link, 90.
Figura 53, fonte: English Knowhow, 92.
Figura 54, fonte: New Interchange, 92.
Figura 55, fonte: World Link, 93.
Figura 56, fonte: New Interchange, 93.
Figura 57, fonte: English Knowhow, 93.
Figura 58, fonte: English Knowhow, 94.

Figura 59, fonte: New Interchange, 95.

Figura 60, fonte: World Link, 96.

Figura 61, fonte: New Interchange, 97.

Figura 62, fonte: New Interchange, 97.

Figura 63, fonte: World Link, 97.

Figura 64, fonte: World Link, 98.

Figura 65, fonte: New Interchange, 99.

Figura 66, fonte: World Link, 99.

Figura 67, fonte: World Link, 100.

Figura 68, fonte: New Interchange, 101.

Figura 69, fonte: World Link, 101.

Figura 70, fonte: English Knowhow, 102.

Figura 71, fonte: New Interchange, 102.

Figura 72, fonte: World Link, 103.

Figura 73, fonte: World Link, 104.

Figura 74, fonte: English Knowhow, 104.

Figura 75, fonte: World Link, 105.

Figura 76, fonte: World Link, 105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SITUANDO A PESQUISA	13
2. ANDAIMES TEÓRICOS	17
2.1 Identidade, Língua e Poder	17
2.2 Um Mundo Globalizado e o papel da Língua Inglesa nele	25
2.3 O Ensino de Inglês: um pouco de história e tendências atuais	33
2.4 O Livro Didático como Artefato Pedagógico	37
3. AFUNILANDO A PESQUISA	45
3.1 Problemas de Pesquisa e Objetivos e Caminhos Metodológicos	45
3.2 Como se estruturam os livros a serem analisados	47
4. ANÁLISES	61
4.1 Personagens	66
4.1.1 Gênero	73
4.1.2 Idade	79
4.1.3 Etnias	83
4.2 Objetos	86
4.2.1 Objetos que denotam profissões	87
4.2.2 Objetos cosmopolitas ou ligados ao lazer da classe média	87
4.2.3 Objetos que denotam status (vestuário e adornos)	89
4.2.4 Outras relações dos objetos com os personagens	91
4.2.5 Objetos relacionados a esportes	92
4.2.6 Colocações de objetos como sintagmas	93
4.3 Cenários	97
4.4 O Exótico – o “outro” normalizado	102

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DAS ANÁLISES	106
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
7. ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Todo ensino, de alguma forma produz identidades, nos posiciona como alunos, nos ensinando determinadas formas de ver o mundo. O ensino de línguas, além de nos subjetivar como aprendizes, o faz transformando-nos de certa maneira em cidadãos do mundo (ou de outros mundos). E é pensando neste novo cidadão do mundo que as imagens presentes nos materiais didáticos de língua estrangeira não podem ser consideradas meramente ilustrativas, pois é através delas que o aprendiz é apresentado a aspectos de outra cultura, que são inseridos na sua própria cultura a fim de produzir um novo sujeito. Porém a estas imagens normalmente não é dado o devido valor, normalmente não dispensamos a devida atenção às ilustrações dos livros didáticos, apenas as olhamos, ingenuamente. Cabe então perguntar: que representações de mundo estariam sendo construídas e oferecidas ao aprendiz de língua inglesa?

Para responder a este e a outros questionamentos é que o presente trabalho tem como temática a produção de identidades culturais em aprendizes de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, a partir da análise das imagens de livros didáticos utilizados em cursos de idiomas. Um dos temas centrais deste trabalho é a possível “imposição” da cultura estado-unidense em países de grande parte do mundo, incluindo-se neles o caso do Brasil. Esta “imposição” teria como um de seus principais meios de divulgação o material didático utilizado por escolas de idiomas. Para tanto, o trabalho toma como material para análise as imagens, devidamente contextualizadas, de três livros didáticos de ensino inicial, bastante utilizados no ensino de língua inglesa: English Knowhow, New Interchange e World Link.

No primeiro capítulo, intitulado *Situando a pesquisa*, farei um relato breve de minha trajetória acadêmica e apontarei alguns questionamentos para a pesquisa, como por exemplo: qual seria o motivo pelo qual o aprendiz é instado a colocar-se no lugar do “outro”? O que o leva a buscar a perfeição ao aprender uma língua estrangeira, principalmente no que tange a língua inglesa? O segundo capítulo, *Andaimes teóricos*, está dividido em três subcapítulos que buscam elucidar alguns conceitos primordiais para a análise, tais como: identidade, língua, poder e globalização. Buscarei aqui discutir alguns conceitos de autores como Stuart Hall e Michael Foucault, eventualmente lançando mão de outros autores como Veiga Neto, por exemplo. Esses autores discutem a questão da identidade e do poder, aspectos de suma relevância para a análise a seguir. O terceiro capítulo, *Afunilando a pesquisa*, trará os objetivos que permeiam esta pesquisa, o problema de pesquisa e os caminhos metodológicos que farão parte da análise. No quarto capítulo serão apresentadas as análises das imagens dos livros didáticos, contemplando, de forma separada, mas interrelacionada, os personagens, os objetos, os cenários e a representação do exótico (o outro normalizado). Finalmente, no quinto capítulo, farei algumas considerações conectando todas as análises e comentando o mundo construído por tais imagens e as identidades de aprendiz de inglês que ele projeta..

Frente a questões tão relevantes na contemporaneidade, como a globalização – uma globalização que atinge diferentemente as pessoas e os países - tenho como objetivo nesse texto trazer para a discussão, através do referencial teórico dos Estudos Culturais e da análise das imagens dos livros, de que forma o aprendiz de língua inglesa é instado a assumir uma determinada identidade, pertencente à cultura de outros países, neste caso, especificamente da dos Estados Unidos, ou, talvez, uma identidade cosmopolita que atravesse as fronteiras de diferentes países.

1. SITUANDO A PESQUISA – MOTIVAÇÕES

Relatar minha trajetória acadêmica e profissional nada mais é do que expor meus sentimentos, minhas angústias como professora de língua estrangeira e mais precisamente como aprendiz de um novo mundo, de alguém em busca de possíveis respostas, mesmo que não sejam definitivas. Isto também implica retomar certos aspectos positivos e negativos ocorridos durante esta jornada, aspectos importantes para a construção de uma nova identidade, a de professora de língua inglesa.

Sempre fui muito observadora, além disso também muito curiosa. Foi durante uma aula no Ensino Médio que tive a certeza de querer seguir a carreira de professora. Isso aconteceu quando tive de substituir minha professora de química, que teria de se ausentar por motivos de viagem. Com 16 anos ministrei minha primeira aula, para meus colegas de aula. Uma experiência riquíssima, porém desafiadora. Sabia dos conhecimentos que tinha na área em questão, adorava estudar química, era uma de minhas paixões, porém não sabia como meus colegas reagiriam ao fato de alguém da mesma idade e do mesmo nível de ensino transmitir um conhecimento que somente um professor poderia ter.

Neste mesmo ano, conheci uma professora que me fez repensar minhas perspectivas profissionais. Já me sentia disposta a começar no mercado de trabalho; como toda e qualquer adolescente sentia a necessidade de sair com os amigos, de comprar coisas que meus pais não poderiam me dar. Esta professora ensinava língua inglesa e suas aulas nada tinham de aborrecidas, como eu achava que era a maioria das que tínhamos no terceiro ano. Ela fazia com que nós participássemos das aulas, fazia com que interagíssemos. Naquele momento, quis ser como ela, já que ela era o modelo de profissional que gostaria de seguir.

Aventurei-me, então, num curso de idiomas desta mesma professora, onde tive a oportunidade de observar como um docente ministrava aulas de modo que os

alunos saíssem de lá satisfeitos; foi neste mesmo curso que, anos mais tarde, trabalhei como professora.

Antes de tornar-me professora de línguas num curso de idiomas, comecei ensinando, aos dezenove anos, numa escola particular. Gostava muito de ler em inglês, ouvir as pessoas falando neste idioma e, acima de tudo, de ensinar. Tive então contato, pela primeira vez, com alunos que não tinham os conhecimentos em que eu devia iniciá-los e que acreditavam no meu papel de professora. Foi quando, também, me deparei com um livro didático em língua inglesa, não mais como aluna, mas como profissional.

Foi a partir desse contato, que comecei a analisar mais profundamente como os conteúdos estavam sendo abordados nos materiais que usava. Muitas eram as vezes em que eu tinha de criar alternativas para complementar a abordagem ou até mesmo corrigir o que estava colocado como afirmação para os professores. E isso, sem considerar que muitos materiais continham “erros gramaticais” e, inclusive, traziam respostas de conteúdos mínimos a serem sabidos pelos professores, mas que os levavam a consultar o material para ter certeza de que suas respostas condiziam com o que estava ali escrito.

Mais tarde, já trabalhando em cursos de idiomas, vários outros questionamentos foram surgindo. Por que ensinar inglês? Quais as motivações que levam um aluno a buscar um curso de línguas estrangeiras? O que o faz ir além da sala de aula? E, em relação a meu próprio fazer profissional, me questionava acerca do que teria me levado a ir além da sala de aula e buscar por um novo tipo de cultura, ensinar aspectos desta cultura, ensinar um idioma que não era o meu, de origem.

Realizei todo o curso de graduação e de especialização com os mesmos questionamentos, porém nunca havia tido oportunidade e ousadia para ir além, para me aprofundar numa pesquisa que, de alguma forma, contemplasse tais dúvidas.

Ainda que os cursos de língua inglesa tivessem me dado embasamento teórico e prático em relação a metodologias para usar em sala de aula, em nenhum momento eu havia encontrado respostas – mesmo que provisórias - para os questionamentos que me havia feito. Eles também foram sendo deixados de lado, visto ter me envolvido em outros tipos de atividades mais voltadas para a praticidade da língua, como foi o caso da monografia que escrevi para o curso de especialização, onde

pesquisei sobre os fonemas /a/ e /i/ e suas variações fonológicas. Estava me voltando mais para a área da lingüística.

Num determinado momento de minha carreira, parei novamente para pensar sobre aquilo a que estava me dedicando e foi então que me dei conta de quantos “panos quentes” havia colocado sobre minhas angústias, meus questionamentos desde o início de minha trajetória profissional.

Resolvi dedicar-me a eles, então. Resolvi satisfazer um desejo, o de voltar aos meus antigos questionamentos.

Tive minha primeira oportunidade ao conversar com um colega de trabalho que me incentivou a fazer um curso de mestrado. Foi então que decidi dedicar-me aos Estudos Culturais. Estudar sobre cultura, sobre diferentes formas de pensar e de agir, ampliar meus conhecimentos tão limitados às gramáticas da língua inglesa, ir além. Era este o caminho que queria seguir.

Durante várias leituras, comecei a entender que o livro didático exerce uma enorme influência sobre o aprendiz de segunda língua, seja ela a língua inglesa, alemã, francesa... Efetivamente, observei que não era a única a me questionar a respeito do papel deste artefato na construção da identidade de um aprendiz, no seu desenvolvimento como um não-nativo que busca incessantemente se aproximar ao máximo de outra cultura que não a sua, de ser um “legítimo inglês”, ou “legítimo norte-americano” ou, quem sabe, apenas um “legítimo falantes de inglês”.

No decorrer das minhas leituras observei o quanto os aprendizes de língua inglesa têm angústias, questionam seu aprendizado, envolvendo-se no esforço de se aproximar o máximo possível do falante nativo da língua – considerado o “falante ideal”. Por mais que se questionem, por mais que tentem descobrir o porquê destas aspirações, os aprendizes continuam buscando por isso, por essa “perfeição”, por uma “perfeição” dificilmente alcançável e, mesmo, definível. O fato é que desde o início de sua trajetória estudantil o aprendiz é exposto a materiais didáticos que influenciam nessa busca. Uma, dentre tantas outras funções geralmente atribuídas ao ensino da língua estrangeira é mostrar ao aprendiz um novo mundo, um mundo “atraente” e, mais recentemente, politicamente correto, onde as pessoas se questionam de forma adequada, se cumprimentam de forma adequada, vivem de forma adequada. Pode-se questionar o quanto a função básica deste tipo de material é

a de mostrar para o aprendiz um determinado (e novo?) novo tipo de identidade, fazendo com que ele assimile novos padrões de beleza, de comportamento, de estilos.

O desejo do aprendiz de ocupar o lugar do outro, do nativo de língua inglesa, não seria simplesmente o desejo de saber, como observa Prasse (apud Ghiraldelo, 2003, p.65). Assim

Prasse (...) afirma que o desejo de aprender línguas estrangeiras “não é um desejo de saber” e lança a hipótese de que o desejo pelas línguas estrangeiras vem do desejo de ocupar o lugar do outro, por meio da língua do outro, lugar simbolicamente representado pelas riquezas do outro e pelo desejo de gozar como o outro goza, entendendo *gozo*, no sentido psicanalítico, como *fruição* de alguma coisa. O desejo pode estar sinalizando uma inquietação do sujeito por não poder encontrar seu lugar na LM. (p.65)

Pois bem: foi motivada por essas inquietações, oriundas de meus interesses e do meu exercício profissional, que planejei e realizei o presente trabalho, que passo a apresentar.

2. ANDAIMES TEÓRICOS

2.1 Identidade, Língua e Poder

[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

KANAVILLIL RAJAGOPALAN

Se assumimos que vivemos em uma sociedade pós-moderna, mesmo que nela perdurem traços modernos, é forçoso reconhecer que temas como Identidade, Língua e Poder não podem ser entendidos separadamente, principalmente no âmbito dos Estudos Culturais.

Devo salientar, primeiramente, a diferença entre pós-modernidade e pós-modernismo, baseando-me no autor polonês Zygmunt Bauman¹. Segundo este autor, a pós-modernidade é um estágio da sociedade enquanto que o pós-modernismo é uma visão de mundo. Portanto, um indivíduo pode ser tachado de pós-moderno se se recusa a fazer julgamentos definitivos e a debater as questões da vida cotidiana, porque para ele não há nada o que ser debatido. Já na sociedade pós-moderna tudo é temporário, há uma incapacidade de se manter a forma das coisas, isto é, tudo muda, nada mais pode ser previsto. Daí a referência à liquidez da modernidade, da sociedade, dos relacionamentos, do amor, etc. O autor cita como exemplo um trabalhador nos moldes da modernidade ocidental. Ele teria, em tese, como garantia seu emprego, saberia que dali a 40 anos poderia se aposentar sem maiores preocupações, que estaria estável. Hoje em dia este mesmo trabalhador já não pode

¹ Autor de obras como: Modernidade Líquida, Globalização, Identidade... Neste caso as referências foram extraídas de uma entrevista concedida à professora e pesquisadora da USP Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke em 19/10/2003, publicada no Caderno Mais da Folha de São Paulo.

mais ter certeza se terá emprego garantido daqui a seis meses, nem mesmo se irá se aposentar.

As coisas mudam, a vida das pessoas já não pode mais ser vista da mesma forma. Isso faz com que as pessoas se adaptem às mudanças cotidianas e, no caso atual, que sejam inseridas cada vez mais nos processos de globalização, que se observam, por exemplo, nas conexões feitas através da mídia e da economia. Portanto vale também discutir, sob este ponto de vista, as diversas identidades adquiridas pelos indivíduos da sociedade pós-moderna.

Segundo o entendimento da modernidade, podia-se dizer que o indivíduo nasce com uma determinada identidade e a utiliza durante toda sua vida. Pensava-se na identidade de um indivíduo como imutável, que não mudava ao longo do tempo. Durante muito tempo pensou-se a identidade como algo fixo, numa concepção muito individualista, onde o “eu” de uma pessoa seria sua identidade, que já nascia com a pessoa e permanecia com ela durante toda sua vida¹. Sob a influência da sociologia começou-se a pensar identidade como algo que era formado no sujeito em sua relação com outras pessoas importantes para ele. Segundo esta visão, a identidade do sujeito só era formada a partir de sua relação com a sociedade e, portanto, não havia um sujeito autônomo e auto-suficiente².

Já sob uma perspectiva pós-moderna, as identidades de um sujeito são construídas e reconstruídas ao longo do tempo e das diversas experiências, através de processos largamente inconscientes. Segundo Stuart Hall a identidade do indivíduo “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (1992, p.38). Atualmente, entende-se o sujeito dentro de um processo através do qual se projetam identidades culturais, como algo mais provisório, mais variável e, conseqüentemente, mais problemático. O sujeito não seria mais aquele que possui uma identidade fixa, permanente, prévia, mas aquele para o qual a identidade é formada e transformada de acordo com as relações que estabelece com os sistemas culturais que o rodeiam³. Este sujeito encontra-se exposto a diversas instâncias de identificação, em diversos momentos e espaços de sua vida, podendo identificar-se multiplamente, ao menos por algum tempo. Pode-se dizer que as

¹ Stuart Hall reconhece este sujeito como Sujeito do Iluminismo. Em HALL (2003). p. 10

² Stuart Hall identifica este sujeito como Sujeito Sociológico. Em HALL (2003). p. 11

³ Stuart Hall classifica este sujeito como Sujeito Pós-Moderno. Em HALL (2003).12

identidades do sujeito são formadas ao longo de sua vida, com o passar do tempo e não são, portanto, inerentes ao ser humano como antes se concebia. O sujeito não nasce com uma identidade previamente estabelecida, que deveria vir à tona, mas é através de sua vivência que vai construindo suas múltiplas identidades.

Este “sujeito fragmentado”¹ busca por identidades diferentes em diferentes situações de sua vida, estando exposto a culturas diferentes, principalmente à chamada cultura de cada nação, que é uma das principais fontes de identidade para este sujeito, ou ao menos era, na visão moderna. Woodward esclarece melhor o que vêm a ser as diferentes identidades culturais do sujeito quando exemplifica:

Consideremos as diferentes ‘identidades’ envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas estas situações, podemos nos sentir; literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. (2000, p. 31)

O que a autora busca demonstrar é que durante diversas fases de nossas vidas somos subjetivados a nos moldar a diferentes situações. Estamos a cada momento sendo posicionados em situações novas, como mães, profissionais, cidadãs, “sujeitos tecnológicos”, por exemplo, e tais interpelações nos modificam, produzem em nós novos comportamentos, sentimentos e atitudes, de acordo com os novos “lugares” em que estamos vivendo, buscando novas identidades. Como sujeitos pós modernos, estamos fragmentados, nossa identidade muda de acordo com a relação que estabelecemos com o “outro” e essa relação com o “outro” faz com que o sujeito busque por uma aproximação identitária com este e por uma incorporação de hábitos e práticas culturais, numa espécie de busca de “pertencimento”.

A situação contemporânea de mudança social por que passa o indivíduo, insere-o na globalização, fazendo com que o mundo seja uma multiforme fonte de experiência e de vivências, implicando um distanciamento de uma concepção de

¹ HALL, Stuart. p. 47

sociedade clássica, individualista, e o aproximando de uma vida social reordenada ao longo do espaço e do tempo.

Outra questão importante a considerar é que a identidade de um indivíduo é muito marcada pela língua que ele fala e inclusive, pelas variedades lingüísticas de sua língua materna. Nesse sentido o aprendiz de uma língua estrangeira, no caso do ensino de segunda língua, ao se “expor” a este aprendizado, está optando, de certa forma, pelo pertencimento a uma comunidade lingüística mais ampla que a sua, uma comunidade de políglotas. Muitos destes aprendizes, como meio de preservar esta diferenciação, buscam manter esta nova identidade através de sua inserção em ambientes propícios a esta manutenção, por vezes imigrando para países falantes do idioma aprendido, por vezes inserindo-se em comunidades imigrantes dentro de seu próprio país.

Hall (2003) vê a relação “pertencimento” / “identidade” como negociáveis e revogáveis, ou seja, para ele “o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis; as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ . Em outras palavras, a idéia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa.” (p. 18)

As palavras de Hall (2003) vêm ao encontro da forma com que o aprendiz de línguas identifica-se com a língua alvo. Muitos aprendizes buscam inserir-se em outras culturas a fim de adquirir aspectos identitários próprios desta cultura, porém ao fazerem confrontam-se com algo mais, a variedade lingüística. E é aí que o ‘pertencimento’ a uma nova comunidade lingüística vai configurar uma ou diversas identidades ao aprendiz.

Já para Kanavillil Rajagopalan, a identidade lingüística de um indivíduo está diretamente relacionada com as influências estrangeiras do mundo pós-moderno. Segundo este autor,

Estamos vivendo a era da informação – hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades. Se a identidade lingüística está em crise,

isso se deve, de um lado, ao excesso de informações que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas.(2003, p.59)

Dentro deste cenário, deve-se considerar que aspectos da cultura estado-unidense há muito estão sendo disseminados no mundo ocidental em especial a partir do pós-guerra e, portanto, também no Brasil. Tal incorporação também se dá através do processo atual de globalização, assunto que será melhor desenvolvido no capítulo seguinte. Uma das formas com que estes aspectos são facilmente incorporados pelo indivíduo é através do ensino/aprendizado da Língua Inglesa.

Este aprendizado se dá, na maior parte das vezes, através de cursos de idiomas extracurriculares, onde os estudantes imergem em alguns aspectos da cultura estado-unidense ou, mesmo, de uma cultura que se espalhou como padrão na classe média ocidental urbana cosmopolita, visando aprimorar ao domínio da língua inglesa. Normalmente esta busca se dá por indivíduos de classe média/alta, com maiores expectativas de contato direto com a língua aprendida.

Outro aspecto muito importante para entendermos a relação que se estabelece com a língua estrangeira pelos aprendizes deste idioma é o conceito de poder, entendido, aqui, na perspectiva foucaultiana, como a ação de um sujeito sobre as ações do outro; nesse caso pode ser exemplificado pela ação daquele que ensina com aquele que aprende um novo idioma. Pode-se dizer que a aprendizagem de uma língua estrangeira está permeada por diferentes relações de poder.

David Crystal, um autor irlandês, ao se referir ao aprendizado de uma língua estrangeira, em sua obra *A Revolução da Linguagem*, mostra, em uma concepção um pouco diferente, mas que julgo interessante aqui trazer, que o aprendiz “exerce poder sobre a língua”, ao dominá-la. O autor ainda sugere que “uma língua se torna mundial por uma razão apenas – o poder das pessoas que a falam” (2005, p.23). Considero, entretanto, a visão deste autor um tanto quanto ingênua. Entendo que o poder exercido pelas pessoas que falam uma língua advém muito mais duma situação política e econômica mais geral do que somente de uma relação que emerge da relação aprendiz x língua.

Assim, um país economicamente mais estável e com tecnologia suficiente para exercer influência econômica e cultural em outros países pode contribuir para a disseminação de uma dada língua. Tomemos como exemplo o caso dos Estados Unidos. No início da Segunda Guerra Mundial¹, este país foi um grande fornecedor de armamento para os países em guerra. Isso ajudou com que a língua inglesa se expandisse com mais facilidade.

Esta relação de poder entre o falante e a língua pode ser mais facilmente elucidada tomando a análise feita por Veiga-Neto (2004) tendo por base as teorizações de Michael Foucault, sobre o “saber-poder”, como ponto de partida.

Segundo Veiga-Neto (2004), “ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder. Sendo assim, [...] o filósofo [...] mostra que [...] os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem”. (p.141)

Ou seja, sob a perspectiva aqui abordada, o aprendiz de língua estrangeira busca um saber diferente do seu, da sua língua materna, e tal saber se torna produtivo: produz atitudes, ações, possibilita ao sujeito uma série de comportamentos e ações que ele não poderia ter, caso tal saber não tivesse sido incorporado.

O autor mostra ainda que “o poder é imanente à lógica de viver em sociedade” e que “as relações de poder se dão de modo cada vez mais sutil e eficiente quanto mais livres forem os sujeitos”. (id., p. 63)

O aprendiz de língua estrangeira sente-se livre para estabelecer esta relação saber x poder. Sente-se livre, pois a língua alvo permite que se sinta assim uma vez que lhe são proporcionadas situações, próximas ao real, de utilização do idioma almejado.

A partir desta análise feita pelo autor acima, pode-se compreender melhor as “relações de poder” e o desejo de pertencer a uma nova “comunidade”, envolvidas na situação em que um aprendiz almeja aprender uma língua. O sujeito é “livre” para escolher se quer aprender uma segunda língua e o modo como quer fazê-lo, porém sente a necessidade “social” de aprendê-la, de modo que este aprendizado o faça se

¹ Esse assunto será abordado com mais detalhes no capítulo intitulado: “Um mundo globalizado e o papel da Língua Inglesa nele”.

sentir parte de um grupo seletivo desta sociedade, um grupo diferenciado por deter o conhecimento de mais uma língua que não somente a materna.

Por outro lado há também a “relação de poder” que a língua estrangeira estabelece com o aprendiz, isto é, não somente o aprendiz busca “dominar” a língua estrangeira, mas a própria língua parece “dominá-lo”, o faz sentir-se sedento de aprendizado, faz com que sintam necessidade cada vez maior de dominá-la. O fato é que esta relação de poder entre língua e sujeito não é algo novo, não pode somente ser entendida como produção da sociedade pós-moderna.

Enfim, vemos como é estreita a relação entre as identidades do indivíduo e o aprendizado de uma língua estrangeira.

É por aspectos como estes que se torna cada vez mais urgente entender o processo ensino-aprendizado de uma língua estrangeira como processo conectado à redefinição das diversas identidades do indivíduo. Para Kanavillil Rajagopalan, “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”.(id., p.69) Em parte concordo com o autor, visto que o fato de aprender uma língua estrangeira, ou diversas delas, favorece a redefinição das identidades do indivíduo, porém penso que não se deva ser categórico ao ponto de afirmar que a língua é a expressão da identidade de quem dela se apropria. O indivíduo não se apropria da língua a ser aprendida: no caso do inglês, ele busca por aspectos dentro desta língua que o ajudem a se auto afirmar como indivíduo globalizado, que proporcionem sua inserção num ambiente multilíngüe.

Porém é de suma importância salientar que a análise a que este trabalho se propõe – com adiante explicitarei - diz respeito às imagens presentes nos livros didáticos e sua relação com o aprendiz, à importância de sua presença para a criação de novas identidades culturais do aprendiz e não a aspectos teóricos e/ou gramaticais ou à prática lingüística do idioma, o que não deixa de ser relevante também para a redefinição das identidades do indivíduo, mas que não vem ao encontro de nossa proposta.

Outro aspecto relevante é o que diz respeito à origem étnica dos sujeitos e seu papel como marca identitária do indivíduo. Principalmente em países como os Estados Unidos, nota-se uma considerável quantidade de imigrantes, sejam eles

legais ou não no país. Este tipo de imigração faz com que o indivíduo assimile aspectos da nova cultura em que está se inserindo, mas, ao mesmo tempo, faz com que aspectos da sua cultura sejam transmitidos para os nativos que convivam com ele. Ele é considerado, pela sociedade em que está tentando se inserir, como o “outro”, o “diferente”, aquele que virá transmitir aspectos de sua cultura no país de imigração e que trará consigo novas identidades, porém este imigrante também busca por novas identidades, o que não deixa de estar relacionado. Stuart Hall enfatiza “[...] o modo como a identidade e a diferença estão inextrincavelmente articuladas, ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca [acaba] anulando a outra”. (2003 p.86/87)

Outro exemplo interessante é o dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. Estes imigrantes vieram para o Brasil entre os séculos XIX e XX, fugidos dos problemas sociais da época na Europa e atendendo a uma política de acolhimento de trabalhadores brancos do governo brasileiro. Como muitas outras culturas imigrantes, eles trouxeram consigo aspectos culturais que foram sendo incorporados e/ou adaptados aos da cultura brasileira, como é o caso da língua alemã, que foi adaptada à língua brasileira, mas que ao mesmo tempo não foi esquecida por seus falantes nativos. Seus descendentes carregam consigo, ainda hoje, traços de sua cultura, de suas tradições, das linguagens e de suas histórias particulares, pertencendo a culturas híbridas, entendendo como tal uma nova junção de aspectos culturais anteriormente separados. Como afirma Hall, “[estas pessoas] estão irrevogavelmente traduzidas” (2003, p. 89), ou seja, transportadas através do mundo para uma nova cultura.

2.2 Um Mundo Globalizado e o Papel da Língua Inglesa nele

Início este capítulo com alguns questionamentos: Somos ou estamos nos tornando globalizados? O que se entende por globalização? Qual o papel da Língua Inglesa nos processos que nomeamos como globalização?

As respostas para estes questionamentos parecem fáceis de serem dadas, porém requerem muita cautela.

Seria fácil definir globalização a partir de conceitos prontos, como em Luft, 2002, que o define como “um processo de integração, organização e internacionalização de empresas e economias em escala planetária com repercussões em outras áreas, como por exemplo, o ensino” (p. 354). Mas será que globalização se restringe a este âmbito? O que está implícito neste conceito?

Para Bauman (1999b), “‘globalização’ é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo ‘globalizados’ – e isso significa basicamente o mesmo para todos”. (p.7). Ao afirmar que globalização é um processo que afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira, Bauman abre precedentes para discussão. Então pergunto: será que o processo de globalização realmente afeta a todos na mesma medida, como sugere o autor? Ou será que cada um, através de processos identitários diferentes e de posições assumidas, é afetado diferentemente pela globalização? Penso ser relevante a segunda pergunta, até porque cada indivíduo passa por um processo identitário diferente. Cada indivíduo adquire suas identidades de forma diversa dos demais, nenhum indivíduo é igual ao outro, portanto nenhum processo globalizatório pode afetar a todos na mesma medida. Além disso, as notáveis desigualdades entre as nações (centrais e periféricas, em se tratando de poder de decisões no panorama econômico), as diferenças de acesso aos bens econômicos e simbólicos, o diversificado peso que tradições culturais (religião,

p.ex.) das comunidades de origem dos sujeitos têm, entre outros aspectos, são dimensões que afetam as diferentes globalizações. O que não se pode esquecer também é que, para alguns autores, o processo de globalização não é algo atual; ele pode ser considerado uma tendência, a longo prazo, do capitalismo, produzindo diferentes situações.

Ao se observar o desenvolvimento dos diferentes setores da sociedade, pode-se notar que a globalização os afeta de forma diferenciada, principalmente no que se refere à política e à economia mundiais. Autores como Canclini, 2003, mostram que há divergências em relação ao que efetivamente significa globalizar-se. Para ele, a globalização não é um paradigma científico, nem tampouco econômico, uma vez que não tem um objeto de estudo claramente delimitado; também mostra que a globalização não pode ser considerada um paradigma político ou cultural, pois não constitui o único modo possível de desenvolvimento.

Canclini ainda enfatiza o fato de que muitas são as teorias a respeito da globalização, algumas das quais mostram o quanto esta uniformiza o mundo. Para ele, opiniões como esta não podem ser tidas como válidas, até porque não se sabe em que momento se iniciou o processo de globalização, nem ao menos precisar sua capacidade de reorganizar ou decompor a ordem social. Para ele

A globalização pode ser vista como um conjunto de estratégias para realizar a hegemonia de conglomerados industriais, corporações financeiras, *majors* do cinema, da televisão, da música e da informática, para apropriar-se dos recursos naturais e culturais, do trabalho, do ócio e do dinheiro dos países pobres, subordinando-os à exploração concentrada com que estes atores reordenaram o mundo na segunda metade do século XX.

Mas a globalização é também o horizonte imaginado por sujeitos coletivos e individuais, isto é, por governos e empresas dos países dependentes, por produtores de cinema e televisão, artistas e intelectuais, que desejam inserir seus produtos em mercados mais amplos. (p.29)

Canclini, pois, acentua a relação econômica entre grandes corporações e populações variadas, observando a importância do mercado.

Michael Denning, outro autor que encara a globalização como não tendo apenas uma face, mas várias, mostra, em sua obra “A Cultura na Era dos Três

Mundos” que a primeira narrativa da globalização estava num panfleto alemão de 1848 que narra uma fábula sobre um herói impiedoso, frio e brutal, de nome francês, mas nacionalidade incerta, que é perseguido em todo o globo como o feiticeiro que não mais consegue controlar os poderes do mundo de baixo a quem ele proclamou por seus feitiços. Segundo este mesmo autor, existiram três datas que se destacam na história da globalização: 1492, 1791 e 1945. A primeira data se refere ao descobrimento da América, a segunda diz respeito a abertura do portão de Brandemburgo, na Alemanha que esteve isolado durante a Guerra Fria. As duas primeiras também se relacionam a fatos da literatura moderna, da transição do feudalismo para o capitalismo e do pensamento moderno. Como afirma Michael Denning (2005):

[...] As primeiras duas datas derivam da percepção de que a globalização significa a reconceituação da modernidade a partir de uma perspectiva planetária, subvertendo a narrativa inteira das ciências humanas e ciências sociais ocidentais que assistiram à formação da modernidade como um caso europeu: a formação das línguas européias nos clássicos do Renascimento e da Reforma de Dante, Rabelais, Cervantes, Shakespeare e as Bíblias vernáculas de Martinho Lutero e a edição de King James; o aparecimento do romance europeu moderno, do pensamento moderno de Bacon e Descartes a Kant e Hegel; mesmo a extraordinária explicação de Marx da transição do feudalismo para o capitalismo por meio do caso da Inglaterra. (p. 35)

A terceira data diz respeito ao período pós Segunda Guerra Mundial, onde se cria a idéia dos três mundos: o primeiro, capitalista, o segundo, comunista e o terceiro, em descolonização. Neste contexto pode-se analisar mais profundamente os fatos ocorridos durante este terceiro período, que durou de 1945 a 1989, segundo este mesmo autor. De 1939 a 1945, com a Segunda Guerra Mundial, os países em desenvolvimento experimentaram uma onda de “americanização”, produzida pela exportação e divulgação de imagens dos Estados Unidos como um país do futuro, progressista, de vanguarda. Nessa época, os Estados Unidos, fabricantes de boa parte do material bélico utilizado na guerra, expandiam cada vez mais aspectos de sua cultura pelos países onde participavam como aliados de guerra. Com esta expansão, pelos países aliados, deu-se também a disseminação da língua inglesa. A necessidade de obter-se uma língua comum nos meios diplomáticos e padrão das comunicações

internacionais fez com que a língua francesa - predominante até o momento - fosse deslocada e que a língua inglesa assumisse esses papéis.

Após 1945, com a crescente influência dos Estados Unidos, o mercado mundial global passou a sofrer com mais intensidade esta onda de “americanização”, através dos filmes, das histórias em quadrinhos, dos modos de vida, valores, estereótipos, dos produtos e músicas dos Estados Unidos. Isso fez com que aspectos da cultura estado-unidense fossem mais facilmente incorporados pelo mercado mundial, aspectos estes difundidos com mais facilidade através do “mundo audiovisual”, como afirma Canclini, 2003. Para este autor; a globalização aparece mais claramente no mundo anteriormente citado através da música, do cinema, da televisão e da informática, campos estes que vêm sendo reordenados, segundo o mesmo autor, por poucas empresas, a fim de serem difundidos em todo planeta, inclusive em culturas periféricas, criando, no caso latino-americano, dependências maiores do que as que tivemos nas artes visuais.

Atualmente pode-se perceber, com mais facilidade, tais aspectos incorporados a culturas de países em desenvolvimento e, até mesmo, em países em constante guerra com os Estados Unidos, como é o caso do Iraque. Mesmo em guerra, este país estampa em muros e *outdoors* propagandas dos produtos oferecidos à população; em duas línguas: a língua predominante do país, o árabe, e o inglês. Os constantes conflitos não impedem a necessidade de compra e venda de mercadorias. A presença de estado-unidenses no Iraque faz com que sua economia cresça, mesmo que insignificadamente, perante o outro país.

Ricardo Schütz¹ mostra que, devido à forte expansão do inglês atualmente, fica difícil determinar, com precisão, a quantidade de falantes de inglês e sua distribuição geográfica no mundo. Praticamente no mundo todo se fala inglês como segunda língua, mas nos países acima citados (Estados Unidos e Inglaterra) fala-se inglês como primeira língua. Se fossem considerados aqueles que possuem domínio sobre o inglês como segunda língua, a quantidade de anglófonos aumentaria substancialmente. No Canadá, por exemplo, a porcentagem de falantes de inglês aumentaria de 63% para 83% (26,5 milhões) se for considerada a população bilingüe, que fala inglês como segunda língua.

¹ Ricardo Schütz professor de Língua Inglesa, mestre em Ensino de Língua Inglesa, pesquisador desde agosto de 2003 preside a Associação Sul-Brasileira de Intercâmbio Educacional e Cultural – ASBI.

Tal situação se dá pelo fato de que a língua inglesa teve significativa expansão no período pós Segunda Guerra Mundial, conforme explicado anteriormente. Um bom exemplo de motivação para tal expansão foi a popularização do “rock and roll” como gênero musical, que rompia com os padrões sociais estabelecidos durante a Segunda Guerra, se estabelecendo como forma de protesto juvenil. Outro fator importante é que, a partir de meados dos anos 70, mais precisamente em 1977, o primeiro computador para uso comercial, criado pela APPLE, foi aceito no mercado internacional, dando início a era da informática e incrementando ainda mais a expansão da língua inglesa. Com o advento do computador e a crescente informatização das relações e intercâmbios cotidianos, o inglês, através de vocabulário específico, insere-se cada vez mais nos lares e no comércio mundial. A linguagem utilizada para a programação e nos equipamentos vendidos era, e continua sendo, na maioria dos casos, a inglesa, o que contribuiu, e ainda contribui, para que novos vocábulos sejam criados e incorporados às diferentes línguas dos países onde há um grande número de usuários. Atualmente mesmo os dicionários brasileiros trazem palavras como *site*, *hardware*, *software*... incorporadas ao vocabulário brasileiro, como parte do processo de disseminação do idioma através da área da informática.

Os filmes, a moda, os programas de televisão, as redes de *fast food*, os brinquedos... também contribuem para a disseminação da língua. Tamanha é a incorporação destas palavras pelo vocabulário brasileiro, por exemplo, que existem projetos de lei lançados com o intuito de barrar a utilização de estrangeirismos na língua portuguesa. O mais conhecido deles é o de autoria do deputado Aldo Rebelo, que via a necessidade de proibir esses vocábulos de fazerem parte do dia a dia dos consumidores brasileiros. Outro aspecto do projeto para barrar os estrangeirismos vê como necessária a utilização de tradução simultânea nas vitrines das lojas ou até mesmo nos meios de comunicação de massa. Onde se lê *sale*, dever-se-ia ler logo abaixo “liquidação”. O intuito deste projeto era fazer com que as pessoas de classe mais “popular” pudessem ter acesso aos vocábulos estrangeiros tanto em inglês, e à sua versão em português.

Muitos lingüistas, entretanto, criticaram o projeto de lei defendido pelo deputado Aldo Rebelo, e muitas destas críticas estão no livro intitulado

Estrangeirismos: guerra em torno da língua. Segundo lingüistas como Pedro M. Garcez, Marcos Bagno, Ana Maria Zilles, Sírio Possenti e outros, a própria língua portuguesa incorporou empréstimos lingüísticos advindos de várias outras línguas como é o caso do francês, cuja herança está presente em vocábulos como restaurante, toailete..., do árabe, como em alface, dentre outros. Eles mostram também que os empréstimos advindos de outras línguas muitas vezes possuem vida curta ou são incorporados a ela, como nos casos acima citados, fato que não prejudica a estrutura da língua portuguesa. Ou seja: o processo de incorporação de estrangeirismos às línguas vivas seria um processo habitual e intrínseco nas línguas vivas e não prejudicaria a própria permanência da estrutura de línguas específicas.

Se considerarmos o fato de que a maior parte da população brasileira aprendiz de um idioma como a língua inglesa ou exposta a ele com mais freqüência está entre a classe média e média alta, esta ação de traduzir todo e qualquer vocábulo estrangeiro para que a “classe popular” possa ter acesso, não parece cabível.

A influência da língua inglesa em nosso vocabulário, e de tantas outras línguas, não é algo novo. Muitos de nossos vocábulos vêm se adaptando às mudanças da sociedade e incorporando aspectos de outras culturas. Para que se possa ter uma idéia mais clara deste processo de influência lingüística, principalmente relacionada a língua inglesa, foco principal deste texto, julga-se necessário um breve histórico¹ da origem da língua inglesa e de sua repercussão nos dias atuais.

A língua inglesa pode ser considerada, atualmente, como a linguagem dos negócios. É através dela que a maioria dos contratos de compra e venda entre países do mundo todo são firmados. Mas de onde se originou esta língua tão importante no mundo atual?

Pode-se afirmar que a língua inglesa se originou da mistura de línguas aparentadas dos anglos, saxões e jutos – tribos germânicas que invadiram as ilhas britânicas no século V da era cristã – e que o léxico da língua se ampliou extensamente com a incorporação de palavras do latim, do francês e das línguas vikings, faladas por povos da Escandinávia.

¹ Para este breve histórico, tomei como fonte de informação a revista Biblioteca Entre Livros. Ano I, nº4 – “A Milenar e Fascinante História das Línguas”, mais especificamente o artigo de Marisa Grigoletto intitulado “Inglês – a linguagem dos negócios”.

O desenvolvimento desta língua se deu em três períodos denominados: período do inglês antigo, período do inglês médio e período do inglês moderno.

O primeiro período teve início no século VIII e estendeu-se até o século XI. Neste período houve o domínio da Inglaterra pelo exército Franco-Normando até o início do século XIV, o que acarretou a incorporação de milhares de vocábulos franceses à língua inglesa. O segundo período estendeu-se por mais ou menos três séculos, de meados do século XII à metade do século XV. Após diversas mudanças neste período de transição da língua como a mutação vocálica e padronização do inglês da Inglaterra, teve início o inglês moderno, que se estende de 1500 até hoje.

A expansão da língua inglesa foi tão significativa que já passam de 300 milhões de pessoas no mundo que falam o idioma.

Segundo Grigoletto,

[...] Não há dúvida de que o inglês se tornou hoje uma língua global, como resultado de dois fatores principais: a extensão do poder colonial britânico, [...] e a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX. [...] No caso do inglês, o idioma tem estatuto de língua oficial em mais de 70 países, a maior parte dos quais tem em comum o fato de serem ex-colônia da Inglaterra. Nesses locais, a língua inglesa é usada como meio de comunicação em um ou mais setores: na administração governamental, na educação, no sistema jurídico ou nos meios de comunicação de massa. (2006, p.57)

A mesma autora afirma que há uma estimativa de que a língua inglesa seja falada por pelo menos um quarto da população mundial, não somente como primeira língua, mas também como segunda língua falada em países que a ensinam em suas escolas, como parte de seu currículo.

Como já foi dito anteriormente, a língua inglesa é tida como a língua dos negócios principalmente em consequência da posição de influência cultural e política obtida pelos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, como já abordamos anteriormente. Após a abertura de fábricas “americanas” na Europa, os funcionários e todos aqueles de alguma forma envolvidos com elas, tiveram de aprender inglês a fim de compreender com clareza os manuais de instruções do maquinário e para manusear as peças de reposição destas máquinas. No ramo da aviação todos os pilotos do mundo precisaram e precisam falar inglês para poder se comunicar com as

torres de controles de diversos países. Por outro lado, também o desenvolvimento do turismo influenciou na difusão mundial do inglês.

A televisão a cabo também influenciou fortemente nesta expansão da língua inglesa. É através dela que todos os exemplos citados são divulgados. Habitualmente, numa televisão a cabo, muitos dos filmes, dos seriados, da moda, das músicas, das reportagens científicas, dos programas de talk show estão intrinsecamente relacionados com a língua inglesa. Considerando que, em famílias de classe média alta, poucos são os lares que não possuem uma televisão a cabo. Isso faz com que os indivíduos estejam boa parte do seu tempo expostos a aspectos culturais diferentes dos seus e sintam-se incentivados a aprender um novo idioma, o inglês. Tudo ocorre, segundo Le Breton, *“como se ‘pensar em inglês’ se tornasse necessário para entender o mundo”*. (2004, p. 23) De acordo com este mesmo autor, a língua inglesa também pode ser considerada um dos meios mais rápidos de ascensão social dentro de uma empresa. Neste sentido, é comum que anúncios de emprego estabeleçam como exigência para executivos, secretárias ou mesmo cargos não gerenciais, o domínio da língua inglesa.

Nesta seção, procurou-se trazer dados que compusessem o panorama atual do uso e da expansão da Língua Inglesa no mundo. Intimamente conectada com a globalização econômica e cultural, motivada pela expansão do poder político dos Estados Unidos, a Língua Inglesa e seu domínio se tornam “objeto de desejo” de muitos cidadãos de todo mundo, inclusive dos brasileiros.

2.3 O Ensino de Inglês: um pouco de história e tendências atuais

Aprender uma segunda língua se tornou necessidade básica nas sociedades urbanas contemporâneas. Basta uma rápida ida ao supermercado mais próximo para se perceber a utilidade de tal aprendizado. Muitos bens de consumo fazem referência a outro idioma, seja ele inglês, espanhol ou alemão dependendo do produto que se queira adquirir. Em produtos como eletrodomésticos, os manuais de instrução são escritos em, pelo menos, três línguas diferentes, pressupondo-se que uma seja destinada ao país alvo.

Esse aprendizado tornou-se mais necessário na medida em que os países foram sendo incorporados à onda de industrialização, mesmo que o ensino de línguas estrangeiras tenha tido seu início anterior a ela. Segundo Costa¹, (2004, p.35), em 1809, deu-se início ao ensino de língua estrangeira no Brasil com base pedagógica jesuítica. Em 1837 a língua inglesa torna-se obrigatória nas escolas então existentes, mas foi em 1930, um século depois, com a Reforma Francisco Campos (ministro da educação e saúde do governo de Getúlio Vargas) que o ensino de língua inglesa passou a ser utilizado, com cunho obrigatório, da segunda à quarta séries do ensino superior, buscando a formação do indivíduo em qualquer um dos três cursos de especialização oferecidos no país (pré-jurídico, pré-médico ou pré-politécnico) (Oliveira, 1999). Anterior a esta reforma, apenas a língua francesa era obrigatória no então curso ginásial e isso se dava pelo fato de que a França era considerada o “centro cultural” do mundo ocidental para quem desejasse adquirir conhecimentos e progredir nos estudos; observe-se que a França, até hoje, é conhecida por sua variedade de produção tanto na literatura quanto nas artes e na filosofia. Em 1931 constituem-se os primeiros cursos de letras em faculdade. Em 1942, e nos anos seguintes, a língua inglesa era ensinada da segunda à quarta série do ensino ginásial

¹ O histórico a seguir está baseado principalmente nas obras de Oliveira (1999) e de Almeida Filho (2003) que constam da dissertação de mestrado de Costa (2004).

(correspondentes às séries finais do ensino fundamental) e nas primeira e segunda séries do ensino clássico, uma das opções do segundo grau (atual ensino médio). Já a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa em cursos de universidades confessionais, que não o de Letras, deu-se nos anos 60. É de 1969 a criação do primeiro programa de pós-graduação (mestrado) em Letras no Brasil e nesta mesma época o método áudio-lingual¹, isto é, um método no qual a língua era vista como fala e como um conjunto de hábitos que se adquiria através de estímulos e respostas, tem seu auge. A lei 5692 de 1971 fixou novas diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, mas foi em 1976, com a resolução nº 58 desta mesma lei, que a língua inglesa foi colocada no ensino de primeiro grau a caráter de recomendação. Anteriormente a isso, em 1973, houve um *boom* no mercado editorial de língua inglesa, quando os livros didáticos ganharam mais ilustrações, incentivando também o ensino e o aprendizado desta língua em escolas. Foi em 1978, na Universidade Federal de Santa Catarina, que se deu o primeiro seminário nacional para o Ensino Comunicativo de línguas, ajudando no aperfeiçoamento dessa abordagem de ensino. A década de 90 foi marcada pelo auge da abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira e pela proliferação das escolas de idiomas. Com a LDB de Educação nº 9394 do ano de 1996, o ensino de língua estrangeira passa a ser obrigatório da quinta série do ensino fundamental até o ensino médio conforme artigo 26 parágrafo 5º:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB nº 9394/96, p.09)

Foi com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, que o ensino de língua inglesa para o ensino fundamental e médio ganhou diretrizes mais concretas no Brasil. Diz-se que os PCNs fizeram com que o ensino de língua inglesa fosse visto com outros olhos por professores e alunos. A partir da instituição da nova LDB, as escolas foram obrigadas a oferecer uma língua estrangeira em seu currículo, a partir da 5ª série até o final do ensino médio; porém

¹ Mais informações sobre este e outros métodos/abordagens de ensino de idiomas estão no subcapítulo 2.4 desta proposta.

isso não poderia ser feito de forma com que várias línguas fossem ensinadas, apenas uma poderia sê-lo.

Os PCNs enfatizavam a conveniência da regularidade desse ensino:

...Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série. (PCNs Ensino Fundamental, p.20)

Outro aspecto relevante a respeito dos PCNs é que neles se reconhecia não haver profissionais suficientemente qualificados para que uma língua estrangeira fosse ensinada.

... Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais [...] Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas (PCNs Ensino Médio, p. 147).

O mais interessante é observar que os PCNs estabelecidos para quinta a oitava séries fazem referência a um ensino de idiomas que enfatize regras gramaticais e o domínio da habilidade de leitura; já os parâmetros referentes ao ensino médio mostram que, embora sejam importantes estas habilidades para o aprendizado de uma língua estrangeira, também há a necessidade de fazer com que o aluno tenha acesso a informações de vários tipos e que a escola possa voltar a cumprir seu papel de “formadora de cidadãos”.

...Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão. Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento

metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. (PCNs Ensino Médio, p. 148)

Atualmente o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio baseia-se largamente no ensino de regras gramaticais e na leitura e compreensão de textos. O aluno, para obter maior contato com o idioma que deseja aprender, procura por cursos livres de idiomas, cursos extracurriculares, onde as quatro habilidades (leitura, fala, escrita e audição) são priorizadas e onde há professores qualificados para o ensino de uma língua estrangeira, seja ela o inglês, o espanhol, o francês ou muitas outras.

Cursos tradicionais como o Yázigí, o Cultural e o Cultura Inglesa, já tem décadas de vida nas grandes cidades (55anos no Brasil, 70 anos no Rio Grande do Sul e 35 anos no Brasil, respectivamente), enquanto outros mais recentes como CCAA, Michigan, Wizard etc, multiplicam suas filiais e franquias. Estes cursos priorizam o ensino através de uma abordagem mais comunicativa, onde a fala e a audição dos aprendizes de língua estrangeira são testadas constantemente. Os professores que ministram as aulas nestes estabelecimentos normalmente ou são falantes nativos ou tiveram alguma experiência no exterior envolvendo a língua estrangeira que pretendem ensinar, fato perfeitamente justificável visto a importância que se dá a este tipo de falante, pois como afirma Bertoldo, 2003, o falante nativo é visto pelo aprendiz como um ideal a ser atingido na aprendizagem.

... Essa noção de falante nativo, normalmente, tem um estatuto bastante acentuado entre aqueles que se dedicam tanto a ensinar como a aprender uma língua estrangeira. O falante nativo é entendido como aquele que sabe sua língua perfeitamente bem, podendo servir como parâmetro ou mesmo uma autoridade para dizer aquilo que está ou não correto em termos da fala e/ou gramática da língua. Esse *status* de que goza o falante nativo pode ser percebido, por exemplo, em escolas que ensinam línguas estrangeiras e que absorvem em seus quadros professores nativos que nem sempre estão preparados para o exercício dessa profissão. (p. 88 e 89)

2.4. O Livro Didático como Artefato Pedagógico

*“...O homem é dotado de educabilidade,
isso é, ele é educável por natureza.”*

Comenius

Início este capítulo tomando por base os ensinamentos de John Amos Komenský, mais conhecido no meio acadêmico e filosófico por Comenius.

Comenius pode ser considerado, dentre tantos títulos que possui, como o pai da educação moderna, conforme Hawkins, ou ainda como um apóstolo da colaboração internacional em educação, conforme Piaget. O fato é que Comenius, além de tantos epítetos, voltou-se para a educação a fim de criar mecanismos que pudessem auxiliar tanto pais, professores quanto alunos na caminhada escolar.

Sua maior obra, a “Didática Magna”, demonstra que há uma necessidade da busca do desenvolvimento do indivíduo, pois um melhor conhecimento de si mesmo e uma capacidade maior de autocrítica levariam a uma melhor vida social. Na opinião de Comenius, todos têm que saber tudo, isto é, deve-se ensinar tudo a todos, sem exceção. A Didática Magna pode ser considerada o primeiro manual para professores existente. Nele, Comenius estabelece normas e outros tópicos para a educação do indivíduo, dentre as quais pode-se citar: a necessidade de instrução moral e religiosa; formação do homem; formação da juventude (abrir escolas e enviar os jovens para a escola); formação universal; reforma escolar; requisitos para ensinar e aprender (com facilidade e solidamente); método para ensinar artes, línguas, ciências em geral, moral, devoção e piedade; disciplina escolar; plano da escola moderna, de língua nacional e latina; graus de escolaridade; organização universal e perfeita das escolas; método universal.

A partir desta obra, várias modificações foram sendo feitas no ensino e no material didático utilizado com os alunos no Ocidente. O livro didático se tornou artefato importantíssimo no processo de escolarização, embora tenha sofrido importantes mudanças históricas, quanto aos princípios pedagógicos subjacentes, ao tipo de conteúdo nele presente e à sua organização gráfica, por exemplo. A importância do livro didático – cujo uso tantas vezes foi e é criticado – vem do fato de abrigar, em suas páginas, tanto conhecimentos que se entende devam ser ensinados aos alunos, como exercícios e atividades que facilitarão sua aprendizagem. Com ele professores podem planejar suas aulas e ministrá-las com mais facilidade, não necessitando preparar seu próprio material; por outro lado os alunos também têm acesso ao conhecimento que com eles será trabalhado.

Marisa Lajolo sintetiza algumas das opiniões sobre o livro didático ao afirmar:

...o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (p.4, 1996)

O livro didático consagrou-se como um instrumento didático importante em praticamente todas as disciplinas tradicionais no currículo: língua materna, matemática, história, geografia, etc... e também no ensino de língua estrangeira, no caso específico em estudo, no ensino de língua inglesa.

Assim como os livros didáticos de outras disciplinas sofreram e sofrem modificações conforme os ideários pedagógicos vigentes e outras questões culturais, sociais e econômicas, também os livros para ensino de língua inglesa foram se modificando, desde o início de sua utilização, no caso brasileiro.

Cabral (2006) mostra a importância do livro didático na formação dos professores e principalmente na “criação de alunos” quando afirma:

O livro didático e as apostilas (cada vez mais freqüentes) constituem-se ferramentas de ensino-aprendizagem bastante poderosas, podendo mediar as relações do aluno com o objeto de estudo, do aluno com o professor, do aluno com seus colegas e, ainda, do próprio professor com o objeto de estudo. São instrumentos de ensino muito utilizados e influentes

em sala de aula, chegando a assumir papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem. É fato, ainda, que esse material assume caráter formador junto ao educador, pois sugere papéis, oferece desafios, impõe atividades e comportamentos, de modo que, mais do que mero instrumento, torna-se de alguma forma, máquina de reprodução de subjetividades e regramento de relações sociais. Além de formar o professor, o livro didático/a apostila “cria alunos”, isto é, pressupõe leitores, subjetividades e papéis para que estes se adaptem, se “formem”. (p.1)

Análises como esta feitas por Cabral (2006) deixam clara a importância dos livros didáticos na formação acadêmica e principalmente na reprodução de subjetividades dos aprendizes de línguas, neste caso, da língua inglesa.

Porém, antes de iniciar o processo de análise dos diversos livros didáticos de língua inglesa já utilizados, vale fazer uma retrospectiva histórica dos diversos tipos de metodologias do ensino de línguas já aplicadas anteriormente e ainda hoje algumas vezes utilizadas¹.

No século XVIII, os métodos de ensino de língua inglesa visavam apenas a tradução de textos e a aplicação de aspectos gramaticais, muitas vezes com exercícios repetitivos e que partiam de frases isoladas tiradas da língua materna, como o português, neste caso. A consagração deste método chamado de “método gramática-tradução” ou “tradicional” ou ainda “clássico”, por alguns autores como Cestaro (1999) é que deu início a outras formas de pensar e de analisar o material didático a ser utilizado por aprendizes de língua inglesa.

Tal abordagem, chamada de gramática-tradução, tinha como objetivo transmitir um conhecimento sobre a língua estrangeira permitindo ao estudante o acesso a textos literários e ao domínio da gramática tida como “normativa”, isto é, baseada em normas, regras, tendo como material útil de trabalho o dicionário bilíngüe e o livro de gramática da língua alvo. Este método priorizava a memorização de regras e de exemplos, o que, diga-se de passagem, ainda perdura em muitos cursos de idiomas, onde o aluno é levado a repetir estruturas prontas, baseadas na língua alvo e na língua materna, sem muitas vezes saber o porquê da repetição. Neste tipo de método praticamente não existia uma interação

¹ Para tanto, vou me basear nos estudos de Cestaro, 1999 e Costa, 2004.

professor/aluno, o controle da aprendizagem era rígido e ao aluno não era permitido errar.

Por volta da década de 40, do século XX, passou-se, então, a se usar a “metodologia direta”, nela o aluno entrava em contato direto com a língua em estudo. A língua materna devia ser excluída de sala de aula e a transmissão de significados das palavras desconhecidas era feita por meio de gestos, gravuras, fotos ou qualquer outro material ilustrativo que facilitasse a compreensão do termo sem se recorrer à tradução literal. Nesta abordagem a ênfase maior era dada à compreensão oral, fazendo com que o aprendiz utilizasse apenas a língua alvo em sala de aula, não podendo reproduzir sua própria língua. Os exercícios de conversação eram baseados em substituições de palavras, compreensão de texto e de gramática, correção fonética e conversação a partir de perguntas fechadas e baseadas em um modelo proposto anteriormente. Os alunos só podiam comunicar-se entre si através de jogos ou atividades propostas na língua alvo; outro tipo de interação não era permitida. O professor continuava a ser o centro do processo de ensino-aprendizado.

Em 1943, com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, houve uma modificação da metodologia de ensino de línguas, que atendesse à necessidade de uma comunicação mais expressiva na língua alvo de forma oral e não escrita. Tornou-se mais premente a necessidade de uma fluência na língua inglesa. Foi então criada a “metodologia áudio-oral” ou “audiolingual” onde a língua era vista como fala e como um conjunto de hábitos que se adquiria através de estímulos e respostas. Esta metodologia baseava-se em princípios da psicologia behaviorista de Skinner¹ e da lingüística distribucional de Bloomfield², princípios dominantes nesta época nos Estados Unidos. Os alunos, nesta metodologia, eram ensinados através de estruturas previamente escolhidas e determinadas, fazendo com que o professor

¹ Skinner foi um autor e [psicólogo estadunidense](#). Ele conduziu trabalhos pioneiros em [psicologia experimental](#) e era proponente do [Behaviorismo Radical](#), abordagem que busca entender o comportamento inteiramente em função da história ambiental de reforço.

² Bloomfield é mais conhecido pelo seu compromisso com a lingüística como uma ciência independente e sua insistência no uso de “procedimentos científicos” para o estudo da linguagem. No início de sua carreira foi influenciado pelo [Behaviorismo](#), uma escola psicológica baseada no estudo objetivo do comportamento. Ele fundamentou seu trabalho especialmente pela aproximação do significado com os princípios behavioristas

continuasse no centro do processo de ensino-aprendizado, dirigindo e controlando o aprendizado do aluno.

Passada a Segunda Guerra Mundial e o notável aumento do prestígio estadunidense, a comunicação em língua inglesa tornou-se cada vez mais imprescindível. Foi, então, estabelecida uma nova metodologia, a “audiovisual”, que coincide com aspectos da metodologia comunicativa atual. Na metodologia audiovisual, toda idéia de progressão, anteriormente estabelecida, é abolida e há também o abandono do excesso de imagens como suporte de construção do sentido dos diálogos, pois as imagens constituem o ponto de partida da explicação, não o suporte principal da comunicação, também desempenha um papel de estimuladora verbal e não mais facilitadora semântica, como ocorria nas outras metodologias. Aqui o aluno era levado a exprimir um desejo, a desculpar-se, a pedir permissão, etc, tudo visando o desempenho da fala e seu funcionamento pragmático. A relação professor/aluno é mais interativa e o aluno é corrigido discretamente quanto ao ritmo e ao sotaque. O aluno também é levado a se expressar com mais liberdade. Os alunos são avaliados quanto ao domínio da competência lingüística e de comunicação bem como sua criatividade. Essa abordagem coincide em alguns aspectos com a abordagem comunicativa.

Atualmente predomina a chamada “metodologia comunicativa”; nela, o aluno é levado a construir seus próprios modelos de comunicação de acordo com a intenção da comunicação e dos atos de fala (pedir ajuda, permissão...) e com a situação de comunicação (status, escala social do interlocutor) a que se expõe. O aluno é levado a descobrir por si só as regras de funcionamento da língua estrangeira através da reflexão e da elaboração de hipóteses. Nota-se que, aparentemente, o papel do professor no processo ensino/aprendizado muda, isto é, deixa de ser principal para se tornar coadjuvante deste processo, porém não perde sua importância. Aqui ele age como facilitador, orientador, organizador das tarefas da sala de aula. Esta é a metodologia mais utilizada nos dias de hoje em cursos de idiomas.

Através da análise das metodologias de ensino, infere-se que muitos dos materiais didáticos utilizados na história do ensino de línguas passaram por modificações que os ajustassem às das metodologias. Este breve percurso histórico

sobre as metodologias do ensino de inglês, nos permite entender melhor a inserção do livro didático no ensino atual de inglês.

Atualmente, muitos professores, ao buscarem por um livro didático adequado para o ensino de língua inglesa, deparam-se com materiais, na maioria das vezes, escritos por estrangeiros. Acreditam, freqüentemente, que estes materiais, por serem escritos por estrangeiros, fornecem mais credibilidade ao ensino, fazendo com que a legitimidade no desempenho do seu papel de transmissor do conhecimento seja deixada de lado. É importante salientar que o professor, além de ser o mediador entre o conhecimento transmitido pelo livro didático e o aluno, é também o transmissor de aspectos culturais ligados à língua-alvo, de conhecimento adquirido durante anos de estudo sobre o idioma a ser ensinado e a cultura em que ele se insere.

Um dos mitos do ensino de língua inglesa é o fato de que falantes nativos são muito mais bem vistos dentre os profissionais que trabalham com o idioma do que aqueles que não o são. O interessante é notar que até mesmo a literatura que trata a respeito de falantes nativos como professores de língua estrangeira lhes dá respaldo, como em Bertoldo (2003, p.89, apud Davies 1991, p. 148-49). A autora traça o perfil do falante nativo que englobaria dentre muitos o fato de que este já tem conhecimentos prévios de sua língua, visto tê-los adquirido desde a infância; que ele tem intuições sobre a gramática de sua língua, intuições referentes a aceitabilidade e produtividade; que ele tem uma capacidade única de produzir diálogos fluentes e espontâneos em sua língua bem como escrever criativamente e fazer traduções para o idioma que fala.

A maioria dos livros didáticos de língua inglesa é criado para uma clientela mundial e, por isso, deve ser adaptado e complementado para se adequar a públicos alvos específicos, no caso alunos pertencentes a uma diversidade de culturas. Nesse momento, entra o professor que, conforme explicado anteriormente, deverá desempenhar seu papel de mediador do conhecimento que adquiriu durante anos de estudo e, a partir do convívio com seus alunos, complementar o material que utiliza.

Algumas escolas de idiomas utilizam o seu próprio livro didático, isto é, criam um material adequado à realidade de seus alunos, o que, por muitas vezes, pode levar a uma idealização muito grande de uma outra cultura e deixar de lado aspectos da cultura do país em que elas se situam. Dependendo da situação, até pode-

se supor que isto ocorra, pois neste tipo de material, aspectos da cultura brasileira, por exemplo, podem ser reforçados se houver interesse. Há também, digamos, o “outro lado da moeda”. No momento em que um profissional se predispõe a escrever um material didático de uma outra língua, necessita ao menos ser conhecedor de boa parte dos aspectos gramaticais da língua alvo e de aspectos culturais tanto da língua alvo como da sua própria. O interessante neste tipo de material é que aspectos culturais do país de origem podem ser inseridos como parte do conteúdo a ser trabalhado durante o curso e ser, de alguma forma, comparados com os do país alvo.

Já os livros que me proponho a analisar trazem imagens e informações alusivas a aspectos culturais do país onde foram escritos, no caso ou dos Estados Unidos ou da Inglaterra, as duas mais importantes nações de língua inglesa. Outros países apenas são referidos como parte de um mundo globalizado, mas não analisados e seus aspectos culturais não são referidos, a não ser com cunho exótico. Há escolas, no entanto, que buscam importar materiais, pensando ser essa a melhor forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste caso não há a necessidade de o professor buscar outras fontes a respeito dos aspectos culturais e da gramática do país alvo com profundidade, visto que normalmente os manuais dos professores trazem informações relevantes para explicação aos alunos bem como explicações gramaticais mais aprofundadas para os professores.

Como exemplo do que acabou de ser afirmado, pode-se citar o manual do professor do livro *English Knowhow*, um dos livros a ser analisado. O manual traz seções intituladas *In the know* a fim de trazer informações culturais sobre os países analisados – *In the know: Abby gives her street address as a house number + a street name. This might be unfamiliar to students, as the conventions for writing addresses vary greatly from one country to another. In some places, for example, the street name comes before the number¹* - e outra intitulada *Language Note* onde constam informações ao professor a respeito das regras gramaticais ensinadas na seção *Focus on Grammar* do livro do aluno – Exemplo: *Language Note: the term Wh-question is commonly used as a short form to refer to information questions that begin with*

¹ A saber: Abby fornece seu endereço com o número da casa + o nome da rua. Isto pode não ser familiar aos estudantes, visto que as convenções para escrever os endereços podem variar muito de um país para o outro. Em alguns lugares, por exemplo, o nome da rua vem antes do número.

question words like when, where, who, and how. These question words don't, of course, all begin with Wh-, but many of them do. Responses for these questions must convey some kind of information. Yes/no questions, on the other hand, can be answered with just the words yes or no. However, it is usually considered polite to add something more when responding to this type of question¹.

Estas e outras questões referentes a estrutura do material didático a ser analisado estão melhor explicitadas na seção *Como se estruturam os livros a serem analisados*.

¹ Nota de linguagem: o termo perguntas com Wh- é comumente usado como uma forma curta para se referir a perguntas informativas que começam com palavras interrogativas como *when, where, who, how*. Estas palavras interrogativas certamente não começam todas por Wh-, mas a maioria delas sim. Respostas para estas perguntas devem trazer algum tipo de informação. Perguntas de sim e não, por outro lado, podem ser respondidas apenas com uma dessas palavras. Entretanto considera-se educado acrescentar algo mais quando responder a este tipo de pergunta.

3. AFUNILANDO A PESQUISA

3.1 Problema de Pesquisa, objetivos e caminhos metodológicos

Nas páginas anteriores, procurei apresentar conceitos teóricos e elaborar um retrato do panorama que fossem conduzindo para o delineamento do meu problema de pesquisa. Neste sentido, vale lembrar que, como já expusemos anteriormente, num mundo marcado pela globalização, traços que eram originalmente mais ligados à cultura estado-unidense foram se transformando em elementos globalizados, se infiltrando em numerosos países através da mídia (cinema, p.ex.), coadjuvada por estratégias de cunho econômico e de mercado.

O presente trabalho tem, portanto, como temática as representações de mundo embutidas nas imagens dos livros de ensino de língua inglesa e as identidades culturais que elas projetam para o aprendiz dessa língua. Para tanto será feita uma análise em livros didáticos utilizados em cursos de idiomas. Um dos temas centrais deste trabalho é a possível “imposição” da cultura estado-unidense (ou de uma cultura globalizada ocidental, de classe média) em países de grande parte do mundo, incluindo-se neles o caso do Brasil. Esta “imposição” teria como um de seus principais meios de divulgação o material didático utilizado por escolas de idiomas. Nesse sentido, o trabalho toma como material para análise as imagens, devidamente contextualizadas, de três livros didáticos de ensino inicial, bastante utilizados no ensino de língua inglesa na região metropolitana de Porto Alegre.

Durante as pesquisas prévias que fiz a respeito da temática, descobri que alguns autores já haviam analisado imagens de livros didáticos de língua inglesa, como é o caso do breve estudo feito por Cabral (2006). Este autor discutiu a questão da alteridade e das noções de identidade presentes no ensino de línguas bem como analisou as imagens presentes nos materiais didáticos. A diferença de base entre a

análise realizada por ele e a que pretendo aqui expor é que, no meu caso, a análise foi feita em materiais utilizados em cursos de idiomas e na análise de Cabral os materiais utilizados foram livros e apostilas de Ensino Médio. Em sua pesquisa, Cabral (2006) constatou ainda que “a maioria das apostilas procura apresentar uma postura aberta em relação à diversidade cultural, nem sempre com sucesso. [...] Embora os textos revelem preocupação com a questão ecológica, tecnológica, da saúde com a juventude e adolescência no mundo contemporâneo, evidencia-se a exclusão de temas como a pobreza, as injustiças sociais e o preconceito racial” (p.07). Muitas das constatações de Cabral também se farão presentes nesta análise.

Algumas outras pesquisas foram realizadas nesta área também, porém a grande parte delas diz respeito aos conteúdos programáticos dos materiais, ao papel do professor de língua inglesa como mediador do aprendizado dentre outros assuntos por assim relacionados, colocando-se seus autores de uma forma “neutra” em relação a questões culturais e de poder.

Frente a essas questões, tenho ainda como objetivo nesse texto trazer para a discussão, através do referencial teórico dos Estudos Culturais (dentro do qual a cultura assume uma centralidade na contemporaneidade) e da análise das imagens, de que forma o aprendiz de língua inglesa é instado a ocupar uma posição identitária dada, identificando os traços (comportamentos, aparência, composição familiar, etc.) considerados “normais” – porque recorrentes e não apontados como excepcionais através do discurso verbal. Busco, assim, refletir e discutir a respeito das imagens presentes nos livros didáticos e suas contribuições para a aquisição de novas – ou reafirmação das existentes - identidades culturais dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Em termos metodológicos, fiz uma detida análise das imagens dos três livros que a seguir serão descritos. Para tanto, cataloguei todas as imagens encontradas, para observar as recorrências, as excepcionalidades; posteriormente, a partir das leituras teóricas e da análise das imagens, construí categorias que me possibilitassem atender ao objetivo e contemplar meu tema de pesquisa.

3.2 Como se estruturam os livros a serem analisados

Seguindo a tendência comunicativa, todos os três livros escolhidos são escritos apenas em língua inglesa.

O primeiro livro a ser analisado é *English Knowhow Opener*, de autoria de *Therese Naber* e *Angela Blackwell*, a primeira, professora de origem inglesa, e a segunda, de origem estado-unidense. Ele é editado pela *Oxford University Press*, um departamento da Universidade de Oxford. Segundo informações coletadas no site da própria universidade, este é um dos maiores centros de aprendizado e de escolarização no mundo e, por mais de 500 anos, tem demonstrado seu grande “comprometimento” com a educação ao redor do mundo através da qualidade de suas pesquisas e publicações. O livro do aluno, com 138 páginas, está composto por 20 unidades, das quais 4 são unidades de revisão e 16 são unidades temáticas. Chamo-as de unidades temáticas pelo fato de que cada uma contempla um tema diferente que será abordado no decorrer da mesma. Os temas são:

- A world of words* (Um mundo de palavras) – apresentações entre pessoas desconhecidas, perguntas a respeito do seu nome e da sua nacionalidade¹;
- Centered on Language* (Centrado na Linguagem) – alfabeto, números de 1 a 20, informações pessoais como número de telefone, endereço de e-mail e de moradia, expressões usadas em sala de aula (imperativos como: *open your book, listen to the conversation..*).
- Take Note!* (Tome Nota) – imperativos usados no dia-a-dia (*don't park here, do not open this window, go slow...*), números de 20 a 100, horas, dias da semana.

¹ Não listarei os aspectos gramaticais das unidades por não condizerem com o objetivo de minha análise.

- ☑ *Familiar Things* (Coisas Familiares) – vocabulário referente a ocupações, objetos de uso diário;
- ☑ *Family Network* (Rede Familiar) – vocabulário referente às pessoas da família (pai, mãe, irmão, irmã...);
- ☑ *Buying Power* (Poder de Compra) – cores, vocabulário referente a vestuário, pronomes demonstrativos, pergunta por preço (*how much...*);
- ☑ *Day in, Day out* (Dia sim, dia não) – atividades diárias (tomar café, banho, almoçar...), preposições de tempo, horários e como demonstrar interesse por algo;
- ☑ *Essential Ingredients* (Ingredientes Essenciais) – vocabulário referente a comida, *some* e *any* e expressões de polidez;
- ☑ *In the neighborhood* (Na vizinhança) – vocabulário referente a lugares e estabelecimentos dentro das cidades, outras preposições de lugar, fazer perguntas sobre como chegar aos lugares;
- ☑ *Fun and Games* (Diversão e Jogos) – vocabulário sobre esportes, jogos e habilidades e oferta de ajuda;
- ☑ *Home Phone* (Telefone de Casa) – ambientes da casa, linguagem usada ao telefone;
- ☑ *Hot and Cold* (Quente e Frio) – meses e estações do ano, vocabulário sobre o tempo, adjetivos e advérbios de frequência;
- ☑ *Take Care of Yourself* (Cuide-se) – partes do corpo, doenças e remédios, dar conselhos e sugestões;
- ☑ *It was Fantastic!* (Foi extraordinário!) – adjetivos e substantivos; expressões referentes a situações no passado;
- ☑ *Extraordinary lives* (Vidas Extraordinárias) – eventos da vida, datas, expressar graus de certeza;
- ☑ *Let's Celebrate!* (Vamos Celebrar!) – números ordinais, convites (formas de convidar, aceitar e recusar convites).

Vê-se assim como o livro procura abarcar um grande número de situações do cotidiano de cidades urbanas ocidentais. Este livro também é acompanhado de um

livro de exercícios, um manual do professor e um cd. Vale dizer que o livro de exercícios é de autor diferente do livro do aluno.

O livro de exercícios apresenta apenas exercícios escritos, em tons de cinza, onde o aluno é levado a praticar todas as estruturas aprendidas durante a unidade trabalhada. Este material apresenta gravuras diferentes das apresentadas no livro do aluno e os exercícios estão divididos de modo que o aluno possa colocar em prática todas as estruturas do mesmo modo como foram ensinadas, através de exemplos claros, porém repetitivos. Em nenhum dos exercícios o aluno é levado a criar seu próprio texto, apenas é levado a utilizar o vocabulário aprendido nas unidades. Os exercícios de interpretação textual exigem apenas a identificação de aspectos literais do texto, através de exercícios de verdadeiro ou falso ou de respostas curtas.

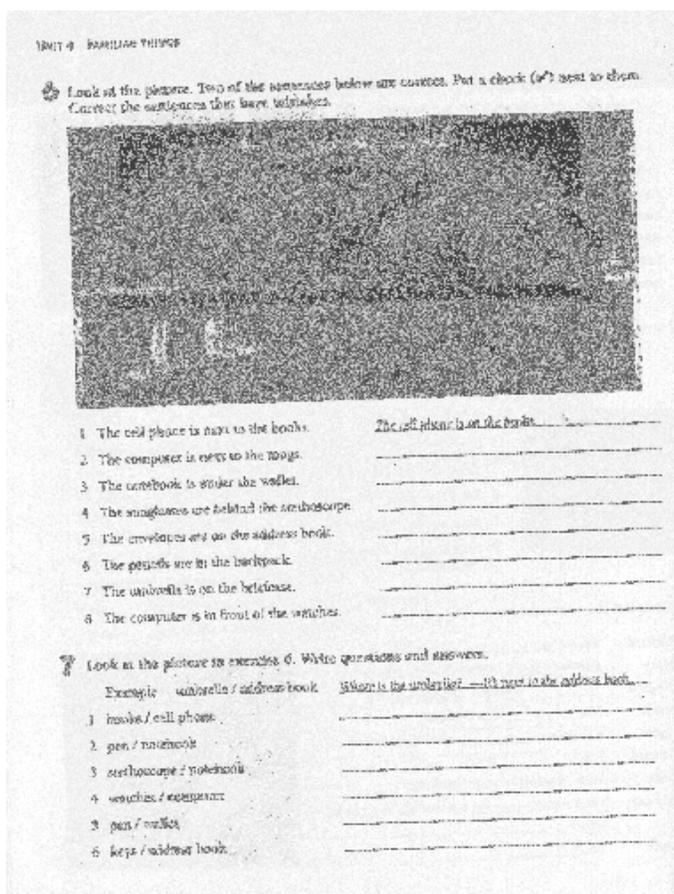


Fig 01, p. 15¹

¹ O tamanho da reprodução das imagens inseridas foi reduzido, atendendo à necessidade de diagramação do texto final.

Os demais exercícios são de natureza gramatical, lançando mão, eventualmente, de ilustrações e de vocabulário conforme informado anteriormente.

UNIT 6 BUSINESS ENGLISH

There is a problem with the ad below. The prices are in words, but they need to be in numbers. Write the prices in numbers.

OFFICE VALUES

Write questions asking how much the items cost. Then answer the questions. Use the information from the ad above.

1. the laptop	How much is that laptop?	It's \$500.10
2. those briefcases	How much are...	
3. this CD player		
4. those notebooks		
5. that printer		
6. those pens		

Fig 02, p. 24

O manual do professor traz dicas de como realizar cada exercício proposto ao aluno, no livro do aluno. Algumas explicações mais relevantes e específicas em relação à cultura estado-unidense estão descritas no manual, como por exemplo a dica da página 28 do manual do professor referente a moradias: *"In the Know: In some areas of the United States, small apartment buildings are popular. These buildings may have as few as two apartments, or as many as ten, but usually don't have more than four floors"*¹. Apresenta respostas para os exercícios do livro do aluno bem como atividades opcionais para incrementar as aulas e as atividades já propostas pelo livro do aluno; traz ainda notas sobre língua, pronúncia e etc.

O cd do aluno é composto pelos diálogos presentes nas unidades, porém difere dos 2 cds do professor onde também há exercícios de *listening* a que os alunos não têm acesso e testes de cada bloco de 4 unidades.

O segundo livro que me proponho a analisar, *New Interchange Intro*, é de autoria de *Jack Richards* com participação de *Jonathan Hull* e *Susan Proctor*. *Jack Richards* é professor em centros de Educação na Nova Zelândia, seu país de origem,

¹ Para saber: em algumas áreas dos Estados Unidos, prédios de apartamentos pequenos são comuns. Estes prédios podem ter, no mínimo dois apartamentos e, no máximo, dez, mas normalmente não têm mais do que quatro andares.

no Haváí, na Indonésia, em Hong Kong e em Singapura. Este material, editado pela *Cambridge University Press*, é composto por livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios, CDs e fita de vídeo. A editora é conhecida por ser parte integrante da Universidade de Cambridge e, conforme informado no site da universidade¹, tem objetivos semelhantes aos da universidade, tais como filantropia, conhecimento avançado, educação, aprendizagem e pesquisa.

O livro do aluno é composto de 16 unidades identificadas pelos seguintes temas:

- ☑ *It's nice to meet you* (Prazer em conhecê-lo) – alfabeto, cumprimentos e despedidas, nomes e títulos de endereçamento (senhor, senhora...), números de 1 a 10 e números de telefone;
- ☑ *What's this?* (O que é isto?) – objetos de sala de aula, itens pessoais e lugares em uma sala, artigos definidos e indefinidos, plural dos substantivos;
- ☑ *Where are you from?* (De onde você é?) – cidades, países, regiões, adjetivos de personalidade, números até 100, idade;
- ☑ *I'm not wearing boots!* (Não estou usando botas!) – vocabulário referente a vestimentas, cores, estações do ano, tempo, caso genitivo;
- ☑ *What are you doing?* (O que você está fazendo?) – partes do dia, horários, atividades diárias, atividades de final de semana;
- ☑ *We live in the suburbs.* (Nós moramos nos subúrbios.) – lugares e meios de transporte, relações familiares, rotina diária, dias da semana, expressões de tempo;
- ☑ *Does the apartment have a view?* (O apartamento tem uma vista?) – casas e apartamentos, peças da casa, mobília, uso do *no* e do *any*;
- ☑ *What do you do?* (O que você faz?) – ocupações e lugares para trabalhar, adjetivos descritivos para ocupações;

¹ www.cambridge.org

- ☑ *Broccoli is good for you!* (Brócolis é bom para você!) – vocabulário referente a comida, usos do *some* e do *any*;
- ☑ *You can play baseball really well.* (Você consegue jogar beisebol muito bem) – esportes, formas de expressar habilidade;
- ☑ *What are you going to do?* (O que você vai fazer?) - meses do ano, números ordinais, estações do ano, formas de expressar futuro;
- ☑ *What's the matter?* (Qual é o problema?) – partes do corpo, doenças, formas de expressar sentimentos descritos pelo interlocutor, medicamentos, dar conselhos;
- ☑ *You can't miss it!* (Não perca!) – lugares na cidade, coisas para se comprar nestes lugares, direções, pedido de informações, opostos, mapas de localização;
- ☑ *Did you have a good weekend?* (Você teve um bom final de semana?) - expressões usadas para expressar situações no passado, atividades de final de semana;
- ☑ *Where were you born?* (Onde você nasceu?) – matérias escolares, situações envolvendo passado e presente;
- ☑ *Please, leave us a message.* (Por favor, nos deixe uma mensagem.) – conversas ao telefone (vocabulário específico), pronomes objeto, pedidos de desculpa, aceitar, recusar ou dar desculpas para convites.

A exemplo do livro anterior, diversas temáticas ligadas a relações e situações do cotidiano são abordadas.

O livro de exercícios também é composto de 16 unidades, seguindo os mesmos temas apresentados anteriormente, em tons de cinza, onde o aluno pratica apenas as estruturas aprendidas no livro do aluno. São exercícios repetitivos com pouco espaço para o aluno usar de sua liberdade de expressão no aprendizado de uma segunda língua. Em todos os exercícios são apresentados exemplos que devem ser seguidos para a realização das outras alternativas. Nota-se também a não presença de exercícios de interpretação textual. As imagens estão presentes em todas as páginas do livro, ocupando um maior ou menor espaço.

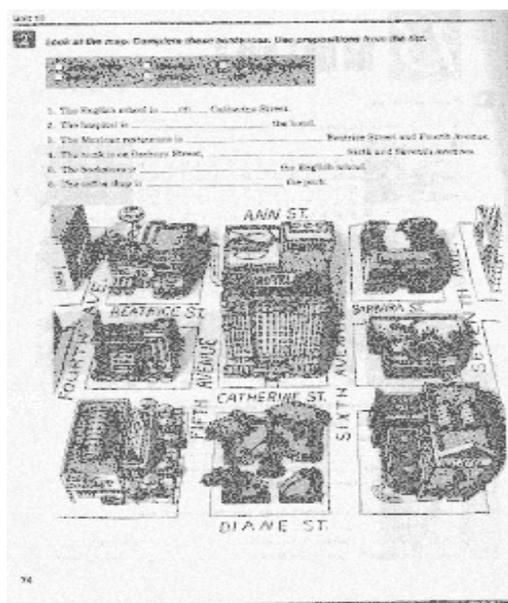


Fig 03, p. 74

O manual do professor traz instruções de como a unidade temática deve ser trabalhada, os passos a serem seguidos; respostas para os exercícios propostos tanto no livro do aluno como no livro de exercícios; reproduções idênticas das páginas do livro do aluno; notas sobre aspectos gramaticais e da cultura estado-unidense – principalmente para professores onde a língua inglesa não é tida como língua materna e sim como segunda língua –; transcrições das atividades auditivas (*listenings*) do livro do aluno; testes fotocopiáveis com transcrições dos *listenings* e grade de respostas e sugestões para atividades extras.

Os Cds de áudio trazem prática dos diálogos das unidades; a leitura dos quadros de gramática do livro do aluno; atividades de *listening* e exercícios de pronúncia.

O vídeo, de uso do professor, demonstra situações diversificadas correspondentes a cada tópico das unidades trabalhadas. As situações são, normalmente, apresentadas por um repórter e transcorrem como se fizessem parte do dia-a-dia dos personagens.

O terceiro livro a ser analisado é o *World Link Intro* da Thomson Heinle. A empresa Thomson está sediada em Stanford – CT nos Estados Unidos da América e considera-se uma empresa provedora de informação, conteúdo e ferramentas auxiliares que facilitam o processo de ensino e aprendizado, com produtos dirigidos a

instituições de ensino, corporações e indivíduos. O material em questão é composto por livro do aluno, manual do professor, livro de exercícios e cd.

O livro do aluno está dividido em 16 unidades, das quais 12 são unidades temáticas e 4 são unidades de revisão. Ao final de 3 unidades, há uma que é de revisão. Cada unidade temática está dividida em duas lições, cada uma abordando uma variação do tema apresentado. Os temas apresentados são os seguintes:

- ☑ *Greetings and Intros (Getting to know you / People we like)* – Cumprimentos e Apresentações (Conhecendo você / Pessoas que gostamos) – apresentações básicas, profissões variadas;
- ☑ *Countries and Nationalities (Countries of the world / What is your city like?)* – Países e Nacionalidades (Países do mundo / Como é a sua cidade?) – descrição de cidades, adjetivos;
- ☑ *Interesting Products (Personal Items / Modern Eletronics)* – Produtos Interessantes (Itens Pessoais / Eletrônicos Modernos) – adjetivos, expressar opiniões, plural dos substantivos, pronomes demonstrativos, adjetivos e substantivos;
- ☑ *Activities and Interests (Everyday Activities / At School)* – Atividades e Interesses (Atividades Diárias / Na escola) – atividades comuns, matérias escolares;
- ☑ *Food (Food and Eating Habits / Food Around the world)* – Comidas (Comidas e Hábitos Alimentares / Comida ao redor do mundo) vocabulário referente a café da manhã, almoço e janta, descrições de festivais;
- ☑ *My family (This is my family / Families, big and small)* – Minha Família (Esta é minha família / Famílias, grande e pequena) – vocabulário referente a família, relações familiares, pronomes possessivos, caso genitivo, números de 11 à 2000;
- ☑ *Time (Time and schedules / It's the weekend)* – Horas (Horas e horários / É o final de semana) – expressar-se usando vocabulário de horas, atividades de final de semana;
- ☑ *Special Occasions (Holidays and Celebrations / Holidays traditions)* – Ocasões especiais (Feriados e Celebrações /

Tradições de feriados) – meses do ano, números ordinais, datas, descrição de tradições, uso do *how long*;

- Person to Person (Busy Schedules / Modern Dating)* – Pessoa para Pessoa (Horários Ocupados / Namoro Moderno) – atividades diárias, atividades realizadas em um encontro, advérbios de frequência;
- Home Sweet Home (Housing / Student Housing)* – Lar doce lar (Moradia / Moradia de Estudante) – descrever partes da casa, demonstrar surpresa;
- Clothing (Shopping for clothes / What do I wear?)* – Vestuário (Comprar roupas / O que eu visto?) – roupas e acessórios, pedir por e informar preços, números de 100 à 50.000, substantivos contáveis e incontáveis;
- Jobs and Ambitions (Jobs / Getting a job)* – Empregos e Ambições (Empregos / Conseguindo um emprego) – profissões, anúncios de empregos, pedir e oferecer empregos, adjetivos de personalidade, formas de expressar habilidade.

O livro de exercícios também é composto de 12 unidades, seguindo os mesmos temas apresentados anteriormente, em tons de cinza. Os exercícios apresentam modelos a serem seguidos pelos alunos, porém o aluno é levado mobilizar seus conhecimentos de uma forma mais desafiadora.

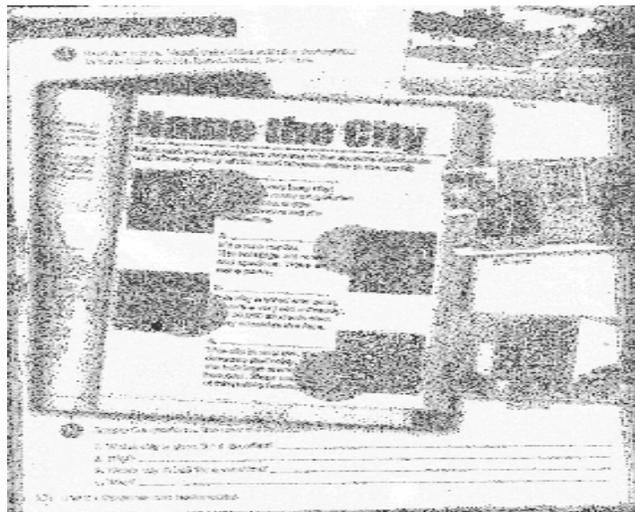


Fig 04, p. 12

A imagem a seguir demonstra uma atividade onde o aluno é instigado a criar seu próprio texto a partir de conhecimentos prévios já adquiridos por ele.

Na atividade em questão, é solicitado ao aluno que leia o *folder* sobre uma visita a cidade de Oslo para passar as férias. Após a leitura deste material o aluno deve corrigir os erros de *spelling* (erros que encontra ao soletrar as palavras) e, logo após, crie um material de divulgação de sua cidade favorita. Neste tipo de exercício, o aluno pode seguir dois caminhos: criar um material de divulgação similar ao que acabou de corrigir ou usar de sua criatividade e divulgar sua cidade favorita utilizando o vocabulário e as estruturas gramaticais adquiridas durante o curso.

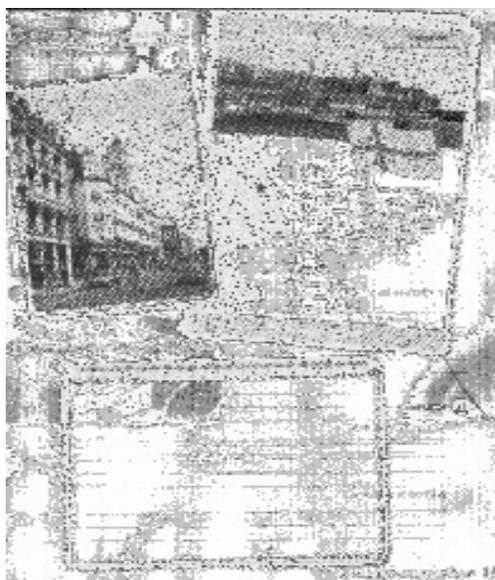


Fig 05, p. 13

Nas três obras, pode-se observar que as unidades não seguem o padrão estabelecido no sumário, no que diz respeito à ordem das atividades propostas, isto é, se o sumário está dividido em seis conteúdos, como por exemplo no livro *English Knowhow (Topics/Vocabulary; Grammar; Functions; Listening/Speaking; Reading/Writing; Knowhow)* onde todos os conteúdos, tópicos e estruturas a serem trabalhados durante a unidade estão descritos, já nas unidades, estes conteúdos não aparecem com o mesmo nome e nem ao menos seguem a mesma ordem.

Um bom exemplo da organização do material é verificar que os tópicos gramaticais estão distribuídos dentro da unidade de forma a complementar o que está descrito nos diálogos.

Unit 2 - Conversing in class

8 In Conversation

Read Is David in the correct class? Listen. Then read.

Paul: Excuse me.
Teacher: Yes?
Paul: What class is David in a beginning Spanish?
Teacher: No, this isn't beginning Spanish. This is advanced Spanish.
Paul: Oh, good!
Teacher: Good!
Paul: Yes, I've got this text my class. I don't understand anything!



9 Focus on Grammar

• Look at the class. Find two examples of the negative in the conversation above.

The verb *to be* Negative (isn't/aren't/ain't)

I am not	I'm not	
You are not	You aren't / You're not	
He / She / It is not	He / She / It isn't / It's not	isn't/ain't
We are not	We aren't / We're not	
You are not	You aren't / You're not	

• **Read** Fill in the blanks with negative constructions. Listen and check.

1. Class 1 isn't in Room 7. 3. Stephen and Sophie aren't English teachers.
 2. Yes isn't in Room 3. 4. I ain't in the Advanced English Class.

• **Write** pairs of sentences. What isn't correct on Class List A?

Example:
 (1) Class 1 isn't Advanced English III.
 Intermediate English.
 (2) It isn't in room 5. It's in room 11.

CLASS LIST A

Class 1
Advanced English
"Room 7"
Teacher: Paul.

Class 2
Advanced English
"Room 11."
Teacher: Lisa.

Class 3
Intermediate French
Room 5
Teacher: Stephen and Sophie.

FINAL CLASS LIST

Class 1
Intermediate English
Room 3
Teacher: Lisa.

Class 2
Advanced English
Room 7
Teacher: Paul.

Class 3
Intermediate French
Room 5
Teacher: Stephen and Sophie.

10

Fig 06, p. 10

Outro fato interessante é observar que os livros em questão apresentam seções extras de atividades para o aprimoramento da habilidade oral do aluno. Estas seções extras são apresentadas no final do livro intituladas: *Keep on talking* ou *Interchange Activities*. O único material que não apresenta este tipo de seção é o livro *World Link Intro*. Nele somente são encontradas duas seções; na primeira é feito um resumo dos aspectos lingüísticos apresentados durante o material e na outra é feito um resumo dos aspectos gramaticais do livro.

Há também outras seções como as que trazem o resumo do vocabulário trabalhado, as que fazem um apanhado dos aspectos gramaticais e as de transcrição de áudio. Percebe-se que, em nenhum momento, a língua materna do aprendiz é utilizada. Este deve se acostumar a ler, escrever, ouvir e principalmente pensar na língua alvo.

Quanto às ilustrações percebe-se o uso de figuras e de fotos. Não há um único tipo de ilustração, elas se misturam. São figuras e/ou fotos de pessoas, de ambientes,

de atividades diversificadas, o que varia de acordo com o tópico a ser desenvolvido. A unidade pode, também, iniciar por uma ilustração que ocupe mais da metade da página ou apenas por uma introdução do tópico (seja através de diálogo ou através de vocabulário) e figuras menores. Porém em ambos os casos as figuras estão diretamente relacionadas com as temáticas das unidades.

Um aspecto muito interessante a analisar é o de que tanto nas ilustrações quanto no material escrito, o aluno é levado a entrar em contato com aspectos culturais variados dos personagens da língua alvo, isto é, não há ilustrações que não representem algum aspecto da cultura estado-unidense ou da cultura de outros países que estejam sendo abordados na unidade. Assim a cultura estado-unidense, ou uma cultura ocidental globalizada, está bem mais enfatizada nas figuras e/ou nas fotos apresentadas do que qualquer outra cultura específica. Há também a presença de gráficos, de pesquisas realizadas – nos Estados Unidos – e que são analisadas como se toda a população mundial estivesse sendo vista e analisada da mesma maneira.

Vários aspectos referentes ou à cultura estado-unidense ou a aspectos culturais globalizados, perpassam os temas dos livros: alimentação, profissões, objetos de uso pessoal... e que são dimensões que contrastam cotidianamente com a identidade do aprendiz de língua estrangeira.

Cada material possui uma diagramação específica. No livro *English Knowhow*, os tópicos das unidades estão apresentados em cor branca com o fundo verde e todos têm uma imagem em plano de fundo que vem ao encontro do tópico a ser desenvolvido. Cada um dos conteúdos é apresentado em cor azul e a numeração destes tópicos em uma seta verde com o número branco. Os quadros de *help desk* (dicas úteis para o dia-a-dia do aprendiz) são azuis, com as letras. As caixas de gramática também seguem o mesmo padrão do *help desk*.

o tópico da unidade está apresentado de amarelo, como na unidade 1, as estruturas estão apresentadas em um vermelho bordô. O livro é muito colorido e a cor impõe sua presença. Cada frase, cada tópico, cada estrutura tem uma cor diferente, não há predominância de uma única cor ou de duas ou três no máximo.

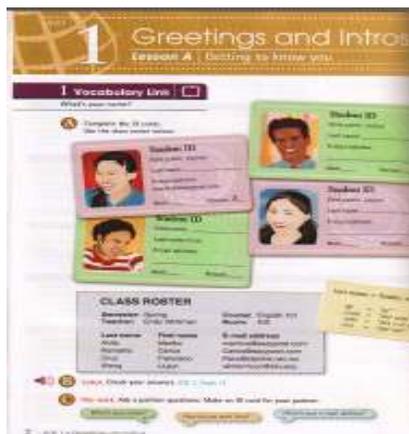


Fig 09, p. 02

No livro *New Interchange Intro*, há também uma mistura considerável de cores, como as apresentadas no livro *World Link*, porém as cores que predominam são o amarelo, o lilás (nas caixas de gramática e nas divisões entre os exercícios propostos) e o preto.

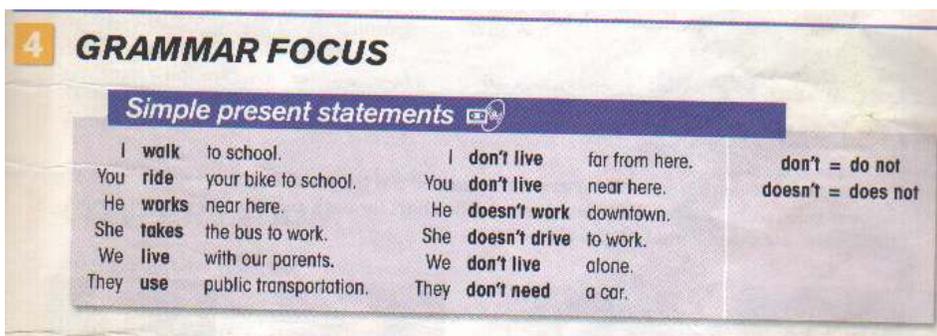


Fig 10, p. 35

A partir desta análise, é possível observar que o aprendiz de língua inglesa está exposto, durante o processo de ensino-aprendizado, a uma gama de informações culturais referentes a experiências diferentes da sua. Aspectos desta cultura, mais precisamente a cultura estado-unidense destacam-se nas imagens analisadas e podem ser definidos como um conjunto de coisas do cotidiano.

4. ANÁLISES

“Toda imagem é um mundo, um retrato cujo modelo apareceu em uma visão sublime, banhada de luz, facultada por uma voz interior, posta a nu por um dedo celestial que aponta, no passado de uma vida inteira, para as próprias fontes da expressão.” (Balzac, 1990, apud Manguel, 2001, p.30)

Balzac, em poucas palavras, exprimiu, de forma significativa, como entendia o poder sugestivo de uma imagem. A imagem, seja ela uma fotografia ou uma pintura, de alguma forma deseja ser lida, deseja passar informações, sensações, eventualmente também provocar sentimentos, busca ser desejada; e nós, meros espectadores, certamente fazemos o nosso papel: lemos as imagens, deixamo-nos envolver pelos sentimentos que elas transparecem e, se ela nos toca, podemos desejar algo mostrado nestas imagens e este desejo pode saltar aos olhos dos que nos rodeiam.

Ao efetuar o tipo de leitura chamado “análise”, busca-se levar em conta aspectos tais como a multiplicidade de informações que esta imagem traz, sua configuração plástica e o contexto em que ela se insere. Assim, uma imagem impressa permite diversos tipos de leituras, dependendo do público alvo, do texto que a acompanha, da posição em que ela está na página (do livro, da revista, do jornal...) e da sua relação com outras imagens.

Em um livro didático de língua inglesa, normalmente as ilustrações vêm acompanhadas de textos que a elas fazem referência ou que tentam explicá-las. Assim, tais imagens colaboram para que o leitor se sinta mais seguro ao fazer a leitura de um diálogo em outra língua que não a sua, por trazer informações de forma icônica, em uma linguagem menos convencional que a verbal, e que se sinta como se estivesse fazendo parte de um contexto fictício num determinado momento.

De acordo com Belmiro (2000)

...o uso das imagens nos livros didáticos sofre uma tremenda redução de suas possibilidades interpretativas, pela adaptação a uma configuração analítica que aponta para um modo de compreensão próprio de um objeto de estudo que é a linguagem verbal.(p. 16)

Mesmo considerando isso, é inegável que as imagens têm um papel importante na elaboração de um livro didático, seja ele de língua estrangeira ou não.

Observa-se, portanto, que os livros didáticos, principalmente os de língua inglesa, vêm se valendo tanto de imagens fotográficas quanto de ilustrações com desenhos, a fim de estabelecer a relação aprendiz / livro didático / uso da língua. Esta relação permite que o aprendiz amplie sua percepção, para que se torne mais fácil sua aproximação com aspectos culturais de outros países. Belmiro (2000) aponta três pontos de contextualização histórica das imagens, nos livros didáticos, em meio às políticas educacionais. As imagens, assim, poderiam funcionar como indicador do processo de “modernização” por que vem passando o suporte, no caso, o livro didático; como um meio de trazer para dentro da sala de aula linguagens, ou códigos renovados que circulam na cotidianidade das populações e, finalmente, como tradução didático-metodológica de um ponto de vista sobre as relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e de outras linguagens (p.16).

É baseada nessa relação entre aprendiz/imagens do livro didático, que apresento a análise realizada, ilustrada com a reprodução de algumas imagens retiradas dos livros em questão, que receberão a seguinte codificação: *English Knowhow*, livro A; *New Interchange*, livro B e *World Link*, livro C. A análise será distribuída em quatro campos: 1º personagens, 2º objetos, 3º cenários e 4º o exótico (o outro normalizado), embora eles possam se superpor. Esta foi a maneira que encontrei para viabilizar a apresentação dos dados de uma forma mais didática.

No primeiro campo, a análise terá como base o modo como foco os personagens retratados. Assim veremos, a questão de gênero; as idades predominantes dos personagens; a inserção de personagens famosos nos livros didáticos bem como sua funcionalidade para as unidades temáticas; as etnias representadas nos materiais analisados; as expressões faciais dos personagens e, ainda, os hábitos alimentares destes personagens, sugeridos pelas imagens.

No segundo campo, o foco é dado aos objetos e seus usos em relação aos personagens; nele, privilegio os seguintes aspectos: objetos que denotam profissões, objetos “cosmopolitas” ou ligados ao lazer da classe média; objetos que denotam status (vestuário e adornos); a relação dos objetos com os personagens; objetos relacionados a esportes; conjunto de objetos como sintagmas.

No terceiro campo, busco analisar de que forma os cenários são apresentados nos livros didáticos bem como a influência destes cenários na configuração de um mundo moderno e cosmopolita.

No quarto campo será analisado de que forma o exótico é abordado nos livros didáticos. Entendo por exótico o outro, aquele ou aquilo que difere das imagens apresentadas, do comum, do “normal”, como o deficiente físico, o obeso, o estrangeiro, dentre outros.

Mauad (2004) resumiu, em poucas palavras a importância das imagens. Para o autor “as imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história” (p.22). E é acreditando nesta importância da imagem, principalmente no que concerne o aprendiz de língua inglesa, que faço algumas observações introdutória na presente análise.

Pude então, observar que há uma simetria entre a utilização de desenhos e de fotografias nos livros A e B; já no livro C a presença de imagens fotográficas é bem mais expressiva do que a de desenhos, não privando o aprendiz nem de uma nem da outra. A utilização de fotos faz o livro assemelhar-se a um álbum de fotos, de alguma maneira sugerindo o realismo dos ambientes mostrados.

Outro aspecto relevante para a análise das imagens presentes nos livros didáticos em questão é a utilização de diferentes planos para as imagens, ou seja, as imagens estão dispostas em três diferentes tipos de planos: primeiro plano, ou seja, imagens que registram apenas o rosto e a parte do tórax do(s) personagem(ns) visando captar emoções expressas no rosto dos personagens; plano americano, isto é, imagens registradas da cintura do(s) personagem(ns) para cima, mas não de muito perto, dando ao leitor uma idéia mais geral do que está ocorrendo na imagem; plano conjunto, ou seja, o(s) personagem(ns) é(são) retratado(s) juntamente com o ambiente onde está(ao) inserido(s) proporcionando ainda mais detalhamento da ilustração/fotografia, revelando também suas características físicas. Neste tipo de

plano, as imagens não retratam apenas o rosto dos personagens, aqui os rostos ficam um pouco mais afastados do primeiro plano dando espaço também para a imagem de fundo, demonstrando a inserção do personagem em um determinado ambiente (ver figura 01).

A respeito dos planos de enquadramento de imagens, Zanchetta Júnior (2004, p. 84) afirma que o *enquadramento* denuncia o *ângulo de tomada* e o *plano* escolhido pelo fotógrafo, ou seja, um indivíduo observado de baixo para cima tende a transmitir a idéia de expansão e de seu poder, ao passo que a focalização de cima para baixo pode implicar a idéia de diminuição, de opressão, de falta de controle. Importante salientar, aqui, que estes dois tipos de plano/ângulo, talvez porque nenhuma dessas idéias (poder e opressão) fosse intenção dos autores, não estão presentes nas imagens analisadas dos livros didáticos em questão. De acordo com o mesmo autor, a planificação da fotografia tem funções descritivas, isto é, a fotografia (ou desenho) pode ser feita em *plano geral e médio*, que apresentam os cenários de maneira bem abrangente, enquanto que os planos mais próximos (variações de *close*) tendem a ressaltar a pessoa em seus traços, reações, posturas. O autor explica ainda que os planos médios e os que aproximam a pessoa representada do leitor são exemplos da estratégia de fazer parecer possível colocar o espectador no lugar do fotógrafo.

No livro A, há uma simetria quanto aos planos, pois nenhum dos três planos analisados se sobressai sobre o outro. No livro B o plano conjunto é bem mais utilizado nas imagens. Em contrapartida, no livro C, as imagens se valem mais freqüentemente do primeiro plano do que outros dois planos. Pode-se supor, portanto, que o livro C enfatize mais a apresentação dos personagens do que dos cenários.



Fig 11, livro B, p.33



Fig 12, livro C, p.13

A presença massiva de imagens nos livros didáticos de língua inglesa me remete a uma análise mais aprofundada da efetiva relevância destes signos. Como o livro didático de língua inglesa é uma ferramenta muito utilizada em sala de aula, seja ela em aulas regulares de ensino fundamental ou médio ou em cursos livres de idiomas, entendo que as imagens presentes nestes materiais tenham por objetivo, além de informar o aprendiz, fazer referência ao cotidiano de cidadãos ocidentais globalizados de classe média, demonstrando, de forma sutil, hábitos e costumes destes cidadãos e fazendo com que aspectos de uma cultura globalizada sejam mais facilmente reforçados junto ao aprendiz, numa forma um tanto quanto eficaz e sutil de abordagem.

Belmiro (2000) reconhece que é interessante observar o uso das imagens fotográficas nos livros didáticos, pois em sua maioria, estas imagens são utilizadas no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia ou para ampliar a consciência social do aluno ou, ainda, para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro. Já em se tratando de desenhos, Belmiro afirma que este tipo de imagens tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Mostra que em caso de textos muito longos a ilustração serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura e, além disso, a ilustração pode sugerir leituras, apoiar as leituras do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura.

No que concerne às imagens fotográficas e/ou as ilustrações presentes nos livros didáticos analisados nesta dissertação, discordo em parte de Belmiro. As imagens aqui analisadas não buscam apenas ajudar na visualização agradável da página, mas buscam, sim, transmitir significados, isto é, cada uma destas ilustrações, seja ela fotográfica ou desenhada, emoldura parte de um diálogo ou demonstra o

assunto que será abordado na unidade temática, bem como, e nisso concordo com a autora, compõe, junto com o texto verbal, um horizonte de leituras. Um bom exemplo pode ser encontrado na página 17 da unidade 3 do livro B, onde há uma ilustração de duas mulheres conversando a respeito do irmão de uma delas. Sem a ilustração não seria possível identificar que elas estão olhando para uma foto deste rapaz e que estão conversando em um lugar público, no caso uma mercearia. A ilustração, aqui, além de contextualizar o que está sendo apresentado no diálogo, dá mais detalhes deste e remete o aprendiz a uma construção visual do texto, podendo, com isso, ir além do diálogo e inserir-se ficticiamente no ambiente apresentado. Ou seja, texto e ilustração são, efetivamente, complementares.

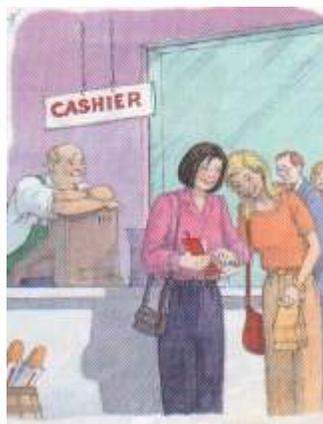


Fig 13, livro B, p.17

Passamos agora, então, às análises dos campos antes propostos.

4.1 Personagens

Vivemos numa época em que somos continuamente e intensamente interpelados por marcadores identitários; vivemos numa época de proliferação das diferenças, em que os sentimentos de pertença são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar. (Alfredo Veiga-Neto, 2000, p. 215)

Tomo a epígrafe acima como motivação para análise das imagens que trazem personagens nos livros didáticos em exame. Para realizá-la dividi-a em aspectos relevantes para sua realização, ou seja, examinei os personagens representados, atentando para: a) gênero (homem/mulher); b) idade (criança, jovem, adulto, velho); c) etnias (negro, branco, oriental ou outras). Porém, antes de iniciar a análise

proposta, gostaria de abordar alguns aspectos que julgo relevantes, aspectos esses relacionados com as expressões faciais dos personagens, com os hábitos alimentares sugeridos pelas imagens e também com a presença de imagens de celebridades ao longo das unidades dos livros didáticos analisados.

Nas ilustrações, início, portanto, observando que as expressões faciais dos personagens analisados são, predominantemente, expressões de satisfação e/ou felicidade. Praticamente todos os personagens dos livros didáticos, seja nas fotos ou nos desenhos analisados, estão de alguma forma expressando contentamento com algo. Sorriso ou ausência de expressões de contrariedade, nas faces, são a tônica dos rostos dos personagens.



Fig 14, livro A, p.33



Fig 15, livro B, p. 33



Fig 16, livro C, p.50

Imagens como estas fazem com que os aprendizes de língua inglesa, que utilizam estes materiais, sintam-se num ambiente prazeroso durante o processo de ensino aprendizagem, demonstrando também que, nas situações e lugares retratados, parece não haver problemas sociais, culturais ou até mesmo econômicos, pois seus habitantes estão sempre sorridentes e serenos.

Vale salientar que tanto no livro A, como no B e no C, a imagem que os personagens passam é de pessoas felizes, sem problemas financeiros, bem sucedidos (com um bom nível social), solícitas, organizadas, bem vestidas, saudáveis e sobretudo jovens, como veremos mais adiante. Para trazer e caracterizar expressões de dor e/ou outro tipo de sentimento que não a alegria ou a serenidade, os livros didáticos preocupam-se em organizar uma unidade específica para esta questão, mostrando que somente quando se está com dor ou com algum mal estar físico é que mudamos de expressão facial. O mundo dos personagens de tais livros é o mundo do bem estar.



Fig 17, livro C, p. 3

Por outro lado, deve-se considerar que, em uma sociedade como a nossa, há uma constante idealização do belo, do saudável e, sobretudo, do corpo “magro”. E esta idealização não provém dos dias atuais, ou seja, de acordo com Martins (2005), o pensamento em relação à mudança de hábitos alimentares em consonância com exercícios físicos apropriados instalou-se no Brasil no final do século XIX e início do século XX. A autora, entretanto, marca mudanças neste pensamento. Através de uma

pesquisa bibliográfica, ela observa que “o padrão de beleza que circulava naquela época (primeira metade do século XX) estava muito distante do padrão de magreza que se tornou imperativo no final do século XX e início do século XXI”. A autora complementa sua análise quando mostra que “a gordura e a obesidade, consideradas hoje ruins e até vulgares, não eram foco central das matérias de beleza como hoje o são”. Assim, foi através da “necessidade de pôr o corpo em movimento como pressuposto fundamental do bem-estar geral” que se “criou uma cultura própria ao corpo ágil, no mesmo período em que começam a se alastrar imagens positivas em torno dos corpos magros”. (Martins, 2005).

Em todos os livros analisados o estereótipo dos personagens é o mesmo: pessoas magras, jovens mas que se alimentam, paradoxalmente, de comidas gordurosas ou leves; apenas no livro A encontrei a imagem de um homem aparentemente um pouco acima do peso (fig. 06), porém esta não se relacionava com algum texto sobre comida e sim sobre o lugar onde morava. Nota-se que a equação beleza/magreza/juventude é tão forte e presente que impera nos nossos dias, quando vemos que tanto uma quanto as outras se tornam obsessões (Oliveira, 2005). A beleza/magreza/juventude aqui analisadas tanto fazem parte de padrões femininos como também dos masculinos.



Fig 18, livro A, p. 17

Já no que diz respeito à imagens dos personagens famosos presentes nos livros analisados, pude observar que, com o intuito de enfatizar a idealização de modelos do belo, do magro e do jovem, os livros didáticos também buscam incluir imagens fotográficas de pessoas famosas, sejam estas atrizes, atores, cantores, cantoras, ou outro tipo de ocupação que esteja sendo veiculada na mídia, tanto impressa como televisiva.

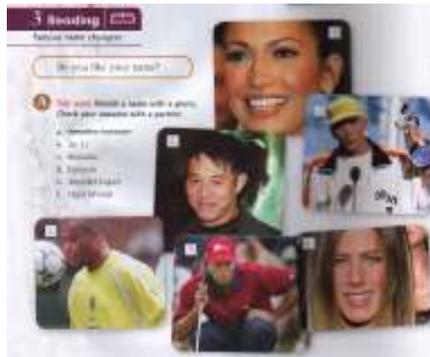


Fig 19, livro C, p. 8

No livro A, entretanto, a idealização do belo, do magro e do jovem não diz respeito às imagens de celebridades do *show business*, mas a personagens comuns distribuídos no decorrer das unidades temáticas. Em se tratando de personagens famosos, aparecem apenas três destas imagens, sendo que uma delas está representada por uma figura. As fotos são de Madre Teresa de Calcutá e John Lennon e a figura é de Galileu Galilei.



Fig 20, livro A, p. 96

Trata-se, pois, de personagens que, se supõe, serem conhecidos por sujeitos ocidentais, letrados, de classe média, um inclusive, supondo o conhecimento da História do Ocidente (Galileu Galilei) No livro B os personagens famosos têm a particularidade de representarem várias etnias, dando a impressão de a seleção ser feita visando mostrar a variedade de cor de pele, de nacionalidade e de faixa etária, fatos que não estão explicitados no livro, embora bem representados. Por exemplo, na unidade três, onde o aprendiz está envolvido com um vocabulário próprio para falar sobre nacionalidades, os personagens Antônio Banderas, Yuka Honda, Nelson

Mandela, Celine Dion, Pelé e Se Ri Pak servem como representantes de suas nacionalidades. Outros personagens, com diversidade de raça, nacionalidade e cor da pele, estão representados na décima quinta unidade onde são apresentados alguns americanos famosos, que nasceram em outros lugares e que, pressupondo-se, são pouco conhecidos dos aprendizes. São eles John Leguizamo, Carolina Herrera, Midori e Jerry Yang. Nesta mesma unidade aparecem também alguns famosos um pouco mais conhecidos: Michele Yeoh, Masahiko Harada, Helena Bonham Carter e Gustavo Kuerten.



Fig 21, livro B, p. 16



Fig 22, livro B, p. 92



Fig 23, livro B, p. 94

Observa-se, assim, que nos dois materiais analisados anteriormente (livros A e B), a presença de personagens famosos não pressupõe, necessariamente, a consagração do idioma a ser aprendido, visto que a maioria deles não é de nacionalidade estado-unidense e que são pouco conhecidos dos aprendizes de língua inglesa. Em contrapartida, no livro C a presença de personagens famosos está muito mais salientada, principalmente na primeira unidade, onde os personagens são introduzidos a fim de demonstrar diversas maneiras de apresentar-se ou de apresentar alguém. Dos 37 personagens retratados nesta unidade, 17 são famosos e estão representados através de fotografias, os outros 20 – pessoas comuns – estão representados através de figuras. Nesta unidade também há a preocupação de retratar diversas etnias e nacionalidades e todos os personagens conhecidos são jovens e mostram-se sorridentes.



Fig 24, livro C, p.9



Fig 25, livro C, p.8

Em um outro momento, mais adiante no livro, a imagem de personagens famosos é usada a fim de solicitar o conhecimento do aprendiz em relação ao personagem, de forma que o aluno responda perguntas sobre ele e treine a conversação. Na unidade 12 deste mesmo material, os personagens conhecidos são usados a fim de mostrar tipos de empregos e as ambições de cada um, demonstrando ao aprendiz como estes personagens também têm ambições e que também exercem um papel importante na sociedade. Aqui também estão retratados personagens de diversas etnias, idades e nacionalidades, inclusive alguns que estão vivos somente na memória das pessoas, como é o caso de Alexander Graham Bell, Frida Kahlo e de Ayrton Senna.



Fig 26, livro C, p. 124

Neste último livro pude perceber que a necessidade de se retratar pessoas famosas é muito maior do que nos outros dois materiais, e que estes personagens estão muito mais presentes durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira do que nos materiais descritos acima. Isto possivelmente responde ao entendimento de que o aprendiz de língua inglesa, principalmente o jovem, aprecie muito mais aprender uma língua diferente da sua e que incorpore aspectos da cultura globalizada ao se identificar com seu ídolo em seu material de estudo, associando o uso do inglês com fama e sucesso.

Dessas primeiras análises, observo que os livros didáticos de Língua Inglesa analisados não fogem aos padrões de produção global de identidades, contribuindo para que estas representações favoreçam o fortalecimento de identidades mais globalizadas.

A seguir inicio a análise de alguns aspectos que achei relevantes para um detalhamento maior das imagens dos livros didáticos (gênero, idade e etnia).

4.1.1 Gênero

Início este subcapítulo valendo-me das palavras de Louro (2003) para a qual o conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousem sobre uma idéia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla, que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de

masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação (p.18).

Complementando tal idéia, Pires (2002) mostra que

Como o gênero problematiza a essência, a homogeneidade e a universalidade dos pólos, entendo que não há apenas um homem e uma mulher, mas vários homens e várias mulheres tanto no aspecto do mercado de trabalho quanto na educação, como ainda no sistema político, enfim, nas instituições e estruturas/organizações sociais. [...] O sujeito assume “várias identidades”, e esse processo torna-se provisório, variável e problemático, constituindo-se, assim, um sujeito sem uma identidade fixa, essencial ou permanente, com diversas identidades assumidas temporariamente.(p.16,17)

É a partir de conceitos como estes e o de Silva (2000) que entende gênero como um “conceito geral na teoria feminista contemporânea, [que] refere-se – em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual – aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos”, que embasa a análise dos personagens dos livros didáticos de Língua Inglesa.

No que se refere ao gênero dos personagens encontrados nas imagens dos livros didáticos, posso afirmar que há uma certa padronização no que diz respeito à distribuição dos gêneros retratados. Por exemplo, no livro A o número de personagens masculinos difere muito pouco do número de personagens femininos, sendo que aqueles predominam ligeiramente (69 masculinos e 64 femininos). No livro B também há uma predominância maior de personagens masculinos do que femininos (134 masculinos e 116 femininos). No livro C, há uma equivalência em relação ao número de personagens masculinos e de femininos (82 masculinos e 81 masculinos).

O que se pode perceber, a partir deste levantamento, é que há apenas uma leve predominância de personagens masculinos em relação aos femininos nas imagens dos livros didáticos analisados e que possivelmente haja um cuidado na edição destes livros em relação à tal distribuição, considerando a existência tanto de alunos homens quanto de alunas mulheres.

Vale lembrar que, apesar dos avanços na situação feminina, o homem ainda é visto como sendo o provedor da família, aquele que traz o alimento e que sai para o

trabalho, enquanto que a mulher ainda possui a imagem patriarcal, isto é, aquela que supre as necessidades emocionais da família e que se dedica se não integralmente, de maneira importante aos filhos, ao marido e às lidas domésticas.

Pires (2002) entende esta relação homem/mulher dentro de práticas sociais, ou seja, é “por meio de práticas sociais (como estas que) vai-se legitimando o que é ‘natural’ para o homem e para a mulher” ou seja “se por um lado as mulheres sempre carregaram, em nossa cultura, uma grande parcela de responsabilidade em relação ao cuidado e à educação das crianças, porque estaria em sua natureza este dom maternal, é preciso reconhecer o quanto existe de prazer nesta relação afetiva e corporal com as crianças e o quanto tudo isto foi historicamente proibido ao homem, uma vez que o contato físico e a demonstração de afeto não se incluem no estereótipo de masculinidade em nossa cultura” (p.19)

É considerando que tais relações são práticas sociais e culturalmente diferenciadas, que entendo como homens e mulheres, nos livros didáticos analisados, têm a representação de serem parceiros no trabalho e na vida familiar. Poucas são as imagens que mostram a mulher como dona de casa, ou seja, ela também está relacionada à vida cosmopolita, ao trabalho, aos filhos e ao marido, aparecendo, na maioria dos casos, acompanhada destes. A mulher também é mostrada como independente financeiramente e bem sucedida. É possível supor que tal representação se deva ao fato destes livros retratarem a realidade da mulher no “primeiro” mundo e, de algum modo, procurarem mostrar como “deve” ser a mulher no mundo em desenvolvimento (ou no 3º mundo). Já o homem é mostrado como o executivo, aquele que trabalha em prol de uma família, mas também divide as tarefas domésticas ou vive sozinho, tendo que realizá-las da mesma forma.

Nas imagens analisadas a seguir pode-se observar alguns desses aspectos. Na figura 15 do livro A, as mulheres ao telefone estão conversando, sorridentes, mas uma está atendendo ao telefone na cozinha, enquanto faz comida, ao passo que a outra também toma notas; já o homem ao telefone está num escritório e sua expressão é de seriedade. O outro homem presente nas imagens está em segundo plano, atrás da mulher, provavelmente fazendo a comida enquanto ela exerce o papel de executiva.



Fig 27, livro A, p. 65

Na figura 18 do livro A, que são desenhos e não fotos como a maioria, mulheres retratadas refletem bem o papel de mãe, dona de casa e esposa. Observe-se que elas estão com seus filhos e com seus maridos e os homens estão presentes em duas destas imagens juntamente com suas esposas e filhos. Em uma delas o homem aparece como se estivesse saindo para o trabalho, como aquele que possivelmente vai providenciar alimento e conforto para a família.



Fig 28, livro A, p. 91

No livro B, em que a maioria das imagens é de figuras e não de fotos, as mulheres e os homens estão retratados da mesma forma que o livro anterior.

Na figura 19, do livro B, as mulheres aparecem como consumidoras, donas de casa e/ou profissionais que vão às compras em uma mercearia. O homem é o caixa da mercearia, provavelmente o dono da mesma. No plano de fundo aparecem um homem acompanhado de sua esposa que olham pela vitrine da mercearia com expressão de curiosidade. Lembremos o estereótipo comum, da nossa cultura, a associação entre mulher e o consumo exagerado e a preferência por fazer compras de maneira compulsiva.

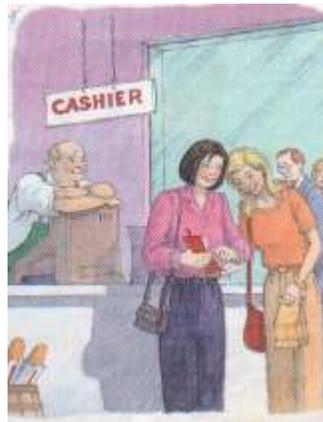


Fig 29, livro B, p. 17

Nas imagens a seguir, ambas retiradas do livro B, aparecem mulheres realizando tarefas, algumas das quais tradicionalmente atribuídas às figuras masculinas. Na figura 20, por exemplo, as mulheres aparecem realizando tarefas como: cantora, segurança de loja, chefe de cozinha ou piloto de avião; já na figura 21, a mulher realiza a tarefa de carpintaria, o que contrasta com o homem que, na mesma figura realiza a tarefa de cuidar das crianças, ou seja, há uma evidente troca das funções sociais tradicionais para posições mais cosmopolitas, em que é possível o homem fazer o papel de cuidar da família e a mulher o de trazer o sustento para esta.



Fig 30, livro B, p. 51



Fig 31, livro B, p. 51

No livro C, na figura 22 a mulher é mostrada como a executiva bem sucedida e ao mesmo tempo como a dona de casa cuidadosa e zelosa; nota-se que a executiva mantém uma postura mais séria enquanto que a dona de casa, que cuida do jardim, demonstra satisfação ao realizar sua tarefa doméstica, apesar de estar séria também. Já na figura 23 (desenho), o homem tem uma expressão de descontentamento ao realizar tarefas supostamente femininas (colocar as roupas para lavar), enquanto que, em uma imagem acoplada à primeira, as mulheres estão sorridentes, supostamente pelo fato de estarem reunidas e de terem ido às compras (observa-se aqui novamente a idéia do consumismo feminino). Em relação à figura 24, as mulheres realizam tarefas domésticas como fazer comida, ir ao supermercado e lavar louças; já o único homem presente na imagem aparece ajudando uma das mulheres na louça e eles estão conversando e sorrindo.



Fig 32, livro C, p. 119



Fig 33, livro C, p. 92



Fig 34, livro C, p. 92

A partir da análise efetuada nos três livros, pode-se perceber que a relação homem/mulher/aprendiz está mediada pelas imagens dos livros que confirmam algumas representações mais tradicionais e trazem outras mais novas.

Em relação ao livro didático Louro (1997) mostra que várias investigações – até aquele momento, ou seja, 10 anos atrás – tinham sido feitas a respeito da representação de gênero nos livros didáticos e paradidáticos e que muitas destas análises apontavam para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino) ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Entretanto, tais observações já não seriam adequadas para a atualidade, já que a entrada da mulher no mercado de trabalho tem ensejado outras ilustrações. Contudo, a associação da mulher à família e à maternidade parece mantida, conforme nossa análise. Louro, mostra ainda que, até então, observava-se a representação de estrutura familiar típica constituída de um pai

e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina, fato este observado também nesta análise e possivelmente correspondente a uma família padrão estado-unidense e da classe média ocidental. A este respeito também foi observado nesta análise que outros tipos de arranjos familiares não fazem parte dos materiais analisados. Busca-se assim uma padronização e incita-se a normalidade de uma identidade familiar no aprendiz de línguas (p.70). Assim não encontramos nenhuma representação de família (ou sugestão de existência) uniparental (apenas pai ou mãe) ou formada por casais homossexuais.

4.1.2 Idade

Mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade.
(Lloret, Caterina. 1998. p.14)

Para analisar a questão das idades dos personagens representados nos livros didáticos, faço referência a Veiga-Neto (2001), que, a respeito da idade, toma-a como “tema ou categoria mobilizada em processos identitários (...) cada vez mais difundidos e penetrantes” (p.217). A partir do conceito de marcadores identitários – símbolos culturais que diferenciam, agrupam, classificam ou ordenam – o autor mostra ainda que a idade pode ser vista como um tempo vivido pelo corpo (p.217) e é tratada quase sempre como uma questão biológica (p.223), mas que, efetivamente, a idade que atribuímos a cada um de nós é uma questão cultural (p. 228).

De acordo com Lloret (1998 p.15), ao pertencer a um grupo de idade necessitamos nos adequar a uma normativa bem precisa, ou seja, em cada idade, conforme o contorno cultural, se estabelece o que podemos ou não fazer, uma série de ações e tomadas de atitudes e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente estabelecidos.

Lloret ainda afirma:

A questão é que, ao colocar-nos ou ser colocados em um grupo de idade, somos captados por algumas imagens e certas práticas sociais que se articulam de forma mais ou menos contraditória. As contradições e os paradoxos do real vivido não evitam que as imagens e as práticas, reforçando-se mutuamente, configurem tópicos e categorias normalizadas e determinem respostas socialmente *pertinentes*¹. Assim

¹ Grifo da autora

a idade não é a tua nem a minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui. (1998, p.15)

Levando-se em consideração as palavras de Veiga-Neto e de Lloret, observei que a representação de personagens com diferentes idades nos materiais analisados parece demonstrar a não correspondência entre as vivências múltiplas dos aprendizes de língua inglesa e o que lhes é apresentado no livro didático. Esta representação prioriza personagens jovens ou adultos jovens, com a aparência de idade dos 16 aos 45 anos aproximadamente e é raro que sejam retratados personagens mais velhos ou muito jovens.

Os personagens mais velhos aparecem em apenas algumas imagens, ora como membros de uma família numerosa – seriam patriarcas ou matriarcas destas famílias – ora como representantes de uma faixa etária diferenciada. Neste caso suas atividades fazem parte de uma padronização ou normalização. Assim, estes personagens – tanto nas fotos como nos desenhos – são representados em atividades que não exijam muito esforço físico, como caminhadas, por exemplo; estão também relacionados com momentos de lazer como passear com os netos ou descansar no conforto do lar e ler um bom livro ou ainda conversando; com celebrações, como as bodas de casamento; ou com lembranças do que fizeram numa determinada época de suas vidas, dentre outras atividades. Vejamos as imagens abaixo que ilustram o que afirmo.



Fig 35, livro A, p.27



Fig 36, livro A, p.75

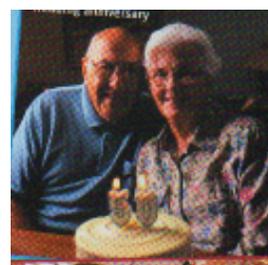


Fig 37, livro A, p.97



Fig 38, livro B, p.32



Fig 39, livro C, p.56



Fig 40, livro C, p.60



Fig 41, livro C, p.136

Além dessa reduzida presença de velhos, pude perceber a pouca presença de jovens, menores de 20 anos, ou de crianças. No livro A, das imagens que apresentam personagens apenas 10 incluem crianças, 16 incluem jovens menores de 20 anos e 13 incluem velhos. Os adultos estão presentes em um total de 63 imagens, perfazendo um total de 102 imagens. No livro B, 9 imagens incluem crianças, 5 incluem jovens menores de 20 anos, 5 incluem velhos e 192 incluem adultos, o que perfaz um total de 211 imagens, enquanto que no livro C, 17 imagens incluem crianças, 44 incluem jovens menores de 20 anos, 13 incluem velhos e 70 incluem adultos, perfazendo um total de 144 imagens. E aqui cabe perguntar: que conclusões podemos tirar desta análise?

Enquanto no livro B, o mundo retratado é predominantemente de adultos, as imagens do livro C apresentam uma tendência a um maior equilíbrio entre imagens das várias “idades da vida”. De certa maneira, tal escolha pode ser interpretada como motivada pela intenção de atingir um determinado público.

Observa-se aqui o fato de que, no livro C, muitos destes adultos retratados são celebridades do cinema, dos esportes e da música (28 dos 70 adultos) o que já reduz o número de personagens adultos, como pessoas comuns, do livro para 42, isto em número menor do que os jovens menores de 20 anos. A presença destas celebridades, conforme os motivos que lhes deram fama e prestígio, poderia ser entendida como

um incentivo ao aprendizado dos jovens e direcionaria o material para o uso de um público mais juvenil, apesar de também poder ser usado por aprendizes adultos.

As atividades que os personagens mais jovens e os adultos desenvolvem nas ilustrações são aquelas em que o uso das habilidades motoras, de força e agilidade é mais necessário, isto é, os jovens habitualmente estão mais relacionados com atividades físicas de lazer, que envolvam festas, escaladas, passeios na neve... Já os adultos desempenham seus papéis em atividades mais voltadas para a vida doméstica ou para o trabalho profissional. Nesses casos o adulto é representado trabalhando, vestido de acordo com a atividade que exerce (na maioria dos casos, executivos) ou realizando atividades conjuntas com sua família. As crianças, por sua vez, estão representadas de forma a não se separarem de seus familiares, estejam elas acompanhadas de avós, pais, mães ou de uma grande família em encontros programados. Não foram observadas imagens de crianças sozinhas. É possível supor que a pequena presença de crianças nas obras analisadas esteja diretamente relacionada à baixa natalidade dos países/continentes apontados nas obras (Estados Unidos e Europa), ou seja, naquele mundo não se faz sentido representar a infância abundantemente, mais que isto, é apenas uma infância, bem específica, que aparece representada, a da classe média/alta.

Verifica-se, assim, como as imagens dos livros analisados se alinham à segmentação de idades e seus marcadores identitários, corrente nas classes médias do mundo ocidental. O mundo, nesse sentido, é povoado por adultos produtivos que trabalham profissionalmente, por velhos que realizam atividades pertinentes à sua faixa etária (passeios, cuidado com os netos, caminhadas, compras...), por jovens que, ligados diretamente à tecnologia, buscam aperfeiçoamento de seus conhecimentos (jovens estudando, lidando com computadores ou se divertindo) e por poucas crianças que brincam no conforto de sua família ou que descansam nos braços dos pais.

Tais representações vêm ao encontro do que Lloret sugere:

É como se nos dissessem: se vocês consentem em ser crianças, serão os reis e as rainhas da casa, aproveitarão da escola (!) e do ócio (controlado) e serão felizes (...). Ou então se exorta aos jovens... o mundo é de vocês (supomos o da publicidade), porque, apesar dos inconvenientes de não ter moradia e trabalho, de ser mal pagos ou mal servidos dentro e

fora da escola, não se preocupem, a juventude é um tesouro, e faremos todo o possível para que dure. A, nós adultos, nos mantêm entretidos na luta por fazer nossas as quotas de trabalho e de poder, e isto é tão *enriquecedor*¹ que alguns de nós já começam a suspirar pelos benefícios da aposentadoria, na qual se supõe uma vida descansada de pensionistas (?) a nos esperar, sob a tutela dos *tours operators*² a preços baixos e de cursinhos de animação. (1998, p. 16-17)

4.1.3 Etnias

Os materiais de língua inglesa em análise, conforme observei anteriormente, buscam representar aspectos de uma cultura ocidental globalizada a fim de compor a imagem de um mundo harmônico, do qual os alunos fariam parte ao estudarem uma língua estrangeira. Assim, considerando que as discussões sobre racismo, democracia racial e tolerância às diferenças ganharam uma dimensão extraordinária na segunda metade do século XX, os materiais didáticos analisados buscam, também, representar, o que se pode chamar de o “politicamente correto”, ou seja, eles exibem em suas imagens representações de sujeitos com outras cores/etnias, diferentemente da branca. Isto ocorre de uma forma não muito expressiva nas unidades. Pode-se pressupor que, caso o aprendiz pertença a uma destas etnias representadas, vá se sentir confortável em saber que também está incluído numa comunidade de aprendizes de inglês e sentir que a cor/etnia branca não é a única a ser representada.

Quanto à questão do negro, é importante salientar que embora haja a presença de personagens negros nos livros didáticos analisados, na maioria das imagens, estes personagens vêm acompanhados de pessoas brancas; geralmente as representações do negro não estão em primeiro plano e são mais discretas, como se vê na figura 32.



Fig 42, livro B, p. 06

¹ Grifo da autora

² Grifo da autora

Observa-se, neste tipo de imagem, que a intenção do autor não é a de excluir o negro, mas de mostrar que, embora de alguma forma diferente, ele está presente em meio aos ocidentais de cor branca, de forma bem integrada. O branco, segundo Kaercher (2005), nestes casos, é tomado como incolor, ou seja, como racialmente não marcado, e esta “branquidade” tende a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, um padrão pelo qual todo resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios” (p.102,103).

Portanto, o negro está inserido neste contexto a fim de demonstrar a idealização de um mundo perfeito, sem preconceitos, onde até mesmo o diferente é aceito, e também que ele, tão discriminado historicamente em países ocidentais como os Estados Unidos, por exemplo, hoje pode fazer parte da sociedade de consumo e dos grupos sociais bem situados.

A partir da análise da frequência numérica destes materiais, observou-se que, nos três livros analisados, há uma predominância dos personagens de cor/etnia branca e que os negros e os orientais fazem parte de uma minoria.

No livro A, 23,7% dos personagens são negros, 64% são brancos, 11,4% são orientais e 0,9% pertencem a outras cores/etnias¹. No livro B, 8,4% dos personagens são negros, 73,3% são brancos, 17,3% são orientais e 1% pertencem a outras cores/etnias. Já no livro C, 18,6% são negros, 40,7% são brancos, 36,5% são orientais e 4,2% pertencem a outras cores/etnias. Interessante observar que o número de orientais presentes no livro C é quase o mesmo de brancos, porém em nenhum momento observou-se alguma motivação para esta significativa presença de orientais no material em questão.

Levando-se em consideração a análise numérica realizada, pude perceber que a cor/etnia branca está mais presente nos materiais, porém, como citado anteriormente, a fim de se tornar um material globalizado e “politicamente correto”, outras cores/etnias se fazem necessárias, mesmo sendo menos exibidas.

Notei também que o negro representado nas imagens analisadas não é demonstrado como representante de uma cultura diferenciada, ou de alguma forma ligado às origens africanas. O negro mostra-se “normalizado”, ou seja, ele veste as

¹ Entenda-se como “outras cores/etnias” personagens fora do padrão “branco/negro/oriental”, ou seja, personagens latino americanos, como mexicanos, bolivianos... Normalmente estes personagens aparecem retratados em unidades onde a nacionalidade dos personagens é o foco do aprendizado.

mesmas roupas que os brancos, realiza as mesmas atividades e está inserido nos mesmos grupos sociais, porém pouco retratado e com uma sutil diferença de planos de imagens. No entanto não se encontrou, nos livros didáticos analisados, a presença de imagens que representassem casamentos inter-étnicos (negros/brancos, orientais/ocidentais...)



Fig 43, livro C, p. 84



Fig 44, livro A, p. 6



Fig 45, livro B, p. 19

Outra observação interessante a fazer é o fato de que os negros demonstrados nas imagens fogem aos antigos estereótipos de países como os Estados Unidos, por exemplo. Nestes materiais não há a presença de mulatas nem de negras realizando atividades como empregadas domésticas ou negros em posição subalterna. Há porém, negros famosos como Ronaldo o “fenômeno”, Tiger Woods, Will Smith, Pelé, Nelson Mandela, representados através de fotografias (ver figura 36). Já os negros representados através de desenhos não apresentam traços característicos de seu fenótipo, ou seja, normalmente estes negros não possuem lábios grossos, nariz grande e cabelo encaracolado; estão “normalizados”, i.e, seus lábios não são muito grossos, seus narizes afinados e seus cabelos lisos. Poucas são as imagens de negros com fortes características da sua raça (ver figura 37).



Fig 46, livro C, p. 8



Fig 47, livro A, p. 2

4.2. Objetos

Para melhor expor a escolha da temática deste subcapítulo como uma categoria de análise, vou me valer de algumas reflexões de Roland Barthes. De acordo com Barthes, todo objeto tem simultaneamente uma função, isto é, todo objeto foi criado para exercer uma função, para estabelecer uma mediação entre o homem e a ação, e um sentido, ou seja, o objeto serve também para passar outros significados, comunicar outros sentidos. Barthes traz o exemplo do telefone para melhor elucidar estas questões:

... a aparência de um telefone sempre teve um sentido independente de sua função: um telefone branco transmite certa idéia de luxo ou de feminilidade; existem telefones burocráticos, telefones fora de moda, que transmitem a idéia de certa época (1925); enfim, o telefone em si é suscetível de fazer parte de um sistema de objetos-signos... (2001, p.208) ... por mais que eu precise realmente telefonar e para isso precise ter um telefone em cima da mesa, isso não impede que, aos olhos de certas pessoas que virão me visitar, que não me conhecem muito bem, esse telefone funcione como um signo, o signo de que sou um homem que precisa ter contatos em sua profissão... (2001, p.210)

Assumo aqui a mesma posição de Barthes, a de que os objetos têm, além de sua funcionalidade, um sentido e que a escolha de alguns e não de outros para serem apresentados nos livros didáticos de língua estrangeira, é motivada por estes significados que eles têm, significados estes bem presentes em objetos como carros conversíveis, computador, roupas da moda, buscando denotar status. Apresentarei, então, os objetos mais retratados nos livros analisados para depois comentar essas ocorrências.

Para esta análise foi elaborada uma categorização dos objetos, considerando que estes não estão apenas apresentados nas imagens, mas denotam e conotam sentidos, representam algo, têm uma função e um significado. Para tanto, estabeleci as seguintes categorias de caráter didático e instrumental: a) objetos que denotam profissões; b) objetos cosmopolitas ou ligados ao lazer da classe média; c) objetos que, prioritariamente, denotam status; d) objetos relacionados diretamente com os personagens; e) objetos relacionados a esportes. Também foi escolhida, de cada um dos livros analisados, uma imagem em que aparecessem conjuntos de objetos o que, segundo Barthes, estende de algum modo o sentido do objeto.

4.2.1 *Objetos que denotam profissões*

Nas três obras analisadas, encontrei objetos que representam profissões e que estão relacionados, de um modo ou de outro, com o personagem que o possui. Algumas vezes os personagens parecem representar de maneira completa o papel profissional indicado pelo objeto e pela legenda da foto, como é o caso do médico utilizando um estetoscópio pendurado no pescoço ou do policial vestindo um uniforme com insígnias e um chapéu que o identifica como tal. Outras vezes o personagem possui uma pasta de executivo, por exemplo, mas sua roupa não é tão marcada profissionalmente.

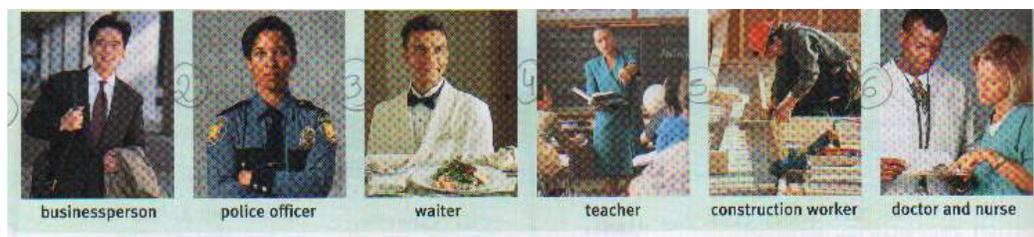


Fig 48, livro A, p. 19

Outra observação pertinente é a de que os objetos relacionados, por exemplo, com profissões como a de um executivo, são aqueles que incorporam alta tecnologia, ou seja, computadores, telefones celulares, agendas eletrônicas, pagers, laptops, porém sempre acompanhados de uma pasta preta de mão ou a tiracolo, uma prancheta e uma caneta. De certa maneira isso mostra que o executivo, por ser um personagem voltado para a tecnologia, pode ser considerado globalizado,

cosmopolita “moderno” e que ao mesmo tempo não deixa de se valer de objetos clássicos de sua profissão, como a prancheta e a caneta.

Vale salientar também que todas as profissões indicadas (médico, policial, professor (a), garçom...) encontram seu lugar legítimo e legal numa sociedade ordenada: não há contraventores, vendedores de drogas, camelôs, nem sequer recicladores de lixo.

4.2.2 Objetos cosmopolitas ou ligados ao lazer da classe média

Observou-se, durante as análises, que os objetos representados nas imagens dos livros didáticos estão voltados para o consumo e para as atividades usuais da classe média, e não para o consumo de pessoas de menor poder aquisitivo, como é o caso do laptop, do computador, aparelhos de dvd e de cd, dentre outros.

No que diz respeito ao consumo e ao consumidor, Bauman (1999b, p. 88) argumenta que o consumidor é uma pessoa em movimento e fadada a se mover sempre, ou seja, para ele e em minha opinião também, o consumidor está sempre consumindo, mesmo sem condições de fazê-lo. Há uma necessidade inerente ao consumidor que o faz consumir cada vez mais. O fato é que, na opinião do autor, todos podem desejar ser consumidores e podem ser *lançados* na moda do consumo a fim de aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas, porém somente este desejo não basta, é preciso fazer escolhas, é preciso alimentar uma esperança racional de conseguir o objeto almejado, independente da classe a qual se pertence (baixa, média ou alta).

Na maioria dos casos, os aprendizes de uma língua estrangeira pertencem a classes mais privilegiadas, como as classes média/alta, e realizam ações correspondentes ao status em que estão inseridos, de forma similar à do livro A, por exemplo, em que uma imagem mostra uma dona de casa fazendo compras de roupas via computador. Para esta ação, não apenas o computador é necessário, mas também uma conta em um banco, por exemplo, e um cartão de crédito, supõe-se.

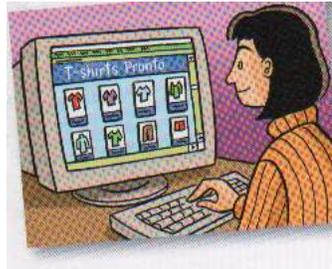


Fig 49, livro A, p. 37

Observou-se também que as atividades realizadas pelos personagens representam uma rotina na vida do cidadão estado-unidense. Esta vida “normal” de um cidadão estado-unidense encontra-se bem retratada, e foi difundida por todo o mundo, também, nos filmes hollywoodianos. Nestes filmes os personagens apresentam uma vida padronizada, ou seja, tomam café da manhã, tendo esta como a principal refeição do dia, e nela se come bacon, ovos fritos, panquecas, torradas, cereais e se bebe muito leite puro ou café puro; seguem para o trabalho, normalmente em empresas de grande porte, e, mesmo que não dirijam o carro do ano, por mais “pobres” que sejam possuem um carro na garagem; almoçam pouco, comem rápido, para novamente voltar ao trabalho; a rotina acaba quando chegam em casa do trabalho, a esposa e os filhos (caso haja) os esperam para um jantar em família e em seguida vão dormir, ver televisão, beber um drinque. Nos livros didáticos, de inglês, não há muita diferença. A alimentação também é representada da mesma forma, porém as atividades diárias estão mais voltadas para um público jovem, adolescente muitas vezes, de classe média alta que, normalmente, durante o dia, realiza atividades que envolvam leitura, exercícios físicos e tecnologia. Os objetos relacionados a estas atividades são os mais usados e os mais comuns no que se refere a povos de outras culturas. São objetos, por assim dizer, globalizados (celular, barco, jogos de mesa, computadores...).



Fig 50, livro C, p. 91



Fig 51, livro C, p. 73

Outro fato interessante a analisar é que não somente personagens “solteiros” realizam as atividades de lazer. Aparecem famílias reunidas realizando passeios, encontros de família, etc. A rotina diária de uma família ou de um indivíduo estadunidense ilustrada da forma supracitada, propicia ao aprendiz identificar-se com essa cultura e, até mesmo, incorporar alguns destes aspectos à sua própria.

4.2.3 Objetos que denotam status (vestuário e adornos)

Barnard (2003), em sua obra sobre moda, vestuário e adornos, afirma que estes devem ser considerados como práticas significantes da vida cotidiana, que irão fazer da cultura um sistema geral de significados. Para ele, a moda e a indumentária são algumas das maneiras pelas quais a ordem social é experimentada, explorada, comunicada e reproduzida. Afirma ainda que moda, indumentária e trajes são modos de gerar significados, que produzem e reproduzem aqueles grupos sociais, ao mesmo tempo que suas posições de poder relativo, ou seja, as peças de moda e vestuário marcam o limite entre um grupo e outro assegurando que uma identidade permaneça separada da outra, dela diferindo.

Com base nas palavras de Barnard, ao analisar as imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa, pude observar que os objetos relativos à indumentária e ao vestuário denotam algum tipo de status. A maioria destes objetos demonstra aspectos da rotina diária de pessoas da classe média/alta estado-unidense ou ocidental, de forma mais geral.

A figura 42 busca demonstrar de que forma o cidadão estado-unidense se veste no dia a dia, dependendo do clima, do momento... Por exemplo, num clima frio são mostradas vestimentas pesadas como gorros, casacos de lã, casacos de nylon, vestidos de manga longa, sobretudos... objetos utilizados por aqueles que vivem em climas frios com neve. Já para caracterizar a vida de aventuras de um cidadão atual, uma mochila com roupas e acessórios para viagem e escalada estão representados juntamente com botas e bermudas vestidas por um homem no topo de uma montanha. As mulheres usam roupas bem ajustadas com acessórios que valorizam seus corpos magros e esguios, mesmo quando são executivas ou somente estão posando para uma foto. Outra observação interessante a fazer é a de que, mesmo

durante o serviço em uma fazenda, carregando maçãs, o jovem veste calças jeans e camiseta branca, juntamente com um chinelo de dedos, o que demonstra sua simplicidade e a adequação de seu traje à atividade que está praticando.

Detalhes como estes fazem com que aprendizes de língua inglesa tenham contato com modos de vestir e de agir que podem ser próximos ao seu ou se mostrem como padrão a ser imitado.



Fig 52, livro C, p.114

4.2.4 Outras relações dos objetos com os personagens

Retomando a leitura da obra de Roland Barthes, pude observar que a maioria dos objetos “soltos”, isto é, que não estão sendo usados por nenhum dos personagens presentes nos livros analisados, permite uma leitura diferenciada, fazendo com que se estabeleça uma relação entre eles e as representações já presentes nos materiais. Para Barthes os significados dos objetos não dependem somente do emissor da mensagem, mas também do receptor, ou seja, daquele que lê o objeto, o aprendiz de língua inglesa, no caso. Barthes ainda afirma que o objeto é polissêmico, isto é, oferece-se facilmente a várias leituras que são possíveis: diante de um objeto (e de sua imagem) há quase sempre várias leituras interpretações, e isso não apenas de um leitor para outro, mas também no interior de um mesmo leitor, já que há toda uma experiência anterior, há códigos que influenciam tais leituras.

Para exemplificar melhor, relacionei alguns dos objetos soltos a características dos possíveis personagens que os possuem. O jornal, por exemplo, remete-nos a uma pessoa letrada, que gosta de uma leitura simples e de fácil acesso e

que sente a necessidade de se manter atualizada. A mala de viagens representa alguém que gosta de viajar, ou tem gosto por aventuras ou por trabalho. Os cartões de crédito denotam um consumidor de classe média/alta economicamente ativo e cosmopolita. O pente, a escova de cabelos e o relógio identificam alguém preocupado com a aparência e ao mesmo tempo com o tempo, com uma vida cheia de compromissos. O molho de chaves pode denotar um sujeito que possui bens que devem ser guardados a chave, possivelmente, ou que tem um lugar onde morar ou um carro. A lista telefônica representa um sujeito comunicativo, conectado a outras pessoas.

Através da leitura que fiz dos objetos pude perceber que todos eles, de uma forma ou de outra, representam um sujeito cosmopolita, globalizado, bem relacionado e bem posicionado socialmente.



Fig 53, livro A, p. 21



Fig 54, livro B, p. 09

4.2.5 *Objetos relacionados a esportes*

Muitos dos objetos presentes nas análises relacionam-se diretamente à prática de esportes. O fato é que estes objetos normalmente encontram-se em uma unidade específica sobre esportes e poucas são as imagens fora deste contexto.

Os objetos mais comuns representados são: taco de golfe, bola de futebol, raquete de tênis, *ski*, taco de *baseball*, patins, luvas de *baseball*, bicicleta, bola de futebol americano... Aqui se observa uma preocupação em mostrar objetos e esportes que podem ser tanto usados e/ou praticados pela classe média/alta como por qualquer outro nível social de habitantes de diversos países. No livro C a menção que se faz a esportes é apenas a que se refere a personalidades e nele aparecem imagens de pessoas como Ronaldinho (futebol brasileiro), Tiger Woods (golfe), Andre Agassi (tênis), porém não existe neste material uma unidade que faça referência somente a esportes como nos outros livros em análise.



Fig 55, livro C, páginas 7 e 8

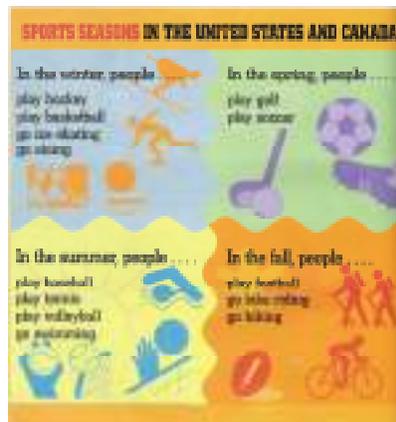


Fig 56, livro B, p. 60



Fig 57, livro A, p. 59

4.2.6 Colocações de objetos como Sintagmas

De acordo com Roland Barthes (2001), “...Depois da relação puramente simbólica, há que se examinar todas as significações que estão ligadas a coleções de objetos, a pluralidades organizadas de objetos; são os casos em que o sentido não nasce de um objeto, mas de um agrupamento inteligível de objetos: o sentido fica de algum modo estendido. [...] Esses agrupamentos de objetos são *sintagmas*¹, quer dizer, fragmentos estendidos de signos. A sintaxe dos objetos é, evidentemente, uma sintaxe extremamente elementar.” (p.214)

É a partir da conceituação de Barthes que escolhi analisar algumas imagens presentes nos livros didáticos, a fim de demonstrar o(s) sentido(s) atribuído aos objetos quando inseridos num contexto próprio, em que, não havendo personagens, os objetos se apresentam agrupados.

No livro A, a imagem que selecionei (ver figura 48) pode ser entendida como denotando um cidadão que viaja com frequência (mala com roupas), do sexo masculino (roupas em cores padrão masculino: bege, azul e cinza, mala azul); letrado e atualizado (jornal); consumidor economicamente ativo (carteira com cartões de crédito); preocupado com a aparência (óculos de sol, pente e escova para cabelos), em sintonia com outras pessoas (envelope de cartas, selos e canetas); não muito sintonizado com a tecnologia (não tem celular, pager,...); recém-chegado de uma viagem ou arrumando-se para uma (objetos espalhados sobre uma mesa ou chão).



Fig 58 livro A, p. 21.

Já no livro B a imagem selecionada (ver figura 49) os objetos remetem à idéia de se ser letrado e atualizado (jornal), com trabalho intelectual (valise), muito

¹ Grifo do autor.

provavelmente em uma empresa, à idéia da preocupação com o horário e com seus compromissos (relógio despertador), de posse de uma moradia (chave), de comunicação e em sintonizado com outras pessoas (lista telefônica e selo), de ligação com a tecnologia e às informações atualizadas (televisão), com a vida economicamente ativa (carteira) e de adequação a uma estética padrão de objetos a serem carregados.



Fig 59, livro B, p.9

No livro C a imagem selecionada foi a de um panfleto de uma loja de eletrônicos (p.23), dirigido àquelas pessoas que gostariam de dar um presente para alguém, mas que estão sem idéias. O título do panfleto sugere: *Great Gifts Ideas*, i.e, Grandes Idéias para Presentes. O que mais chamou atenção nesta imagem é que todos os presentes selecionados estão diretamente relacionados com a tecnologia e com personagens de um poder aquisitivo elevado, ou seja, adolescentes ou adultos de classe média/alta. Os objetos são: câmera digital, cd player, dvds virgens, relógio e telefone celular. Cada um dos objetos apresenta uma descrição de suas principais qualidades além do seu preço, por exemplo: câmera digital, \$500, 4.0 megapixel, lentes de alta qualidade. Já o cd player aparece em oferta de \$50 por apenas \$25 enfatizando o fato de ter controle remoto e de ter o modo playback. Quanto aos cds, observa-se a sugestão de que o comprador ou aquele que vai ser presenteado com este “mimo”, tenha um gravador de cds, pois estes vêm em branco e em pacotes de 20, 40 ou 60 cds. O relógio está sendo vendido por \$100, enfatizando que é revestido de prata e que mostra hora e data. Já os telefones celulares, apesar da imagem ser de aparelhos, neste momento, um tanto quanto antiquados, custam apenas \$99 e possuem roaming automático e bateria de longa duração.

Todos estes equipamentos mostram como deve ser o lugar e o status de um aprendiz de uma língua estrangeira: é alguém cosmopolita, ligado às inovações tecnológicas e marcado por uma padronização imposta pela indústria digital.

Outra informação relevante a ressaltar é que estes objetos são os mais presentes em boa parte do material analisado. Podem estar representados de cores e tamanhos diferentes, até mesmo modelos diferentes, mas estão presentes como algo comum entre os aprendizes. Enfim, o mundo dos objetos é um mundo tecnológico “avançado”.



Fig 60, livro C, p.23

Pode-se concluir, portanto, que os objetos representam seus personagens e transmitem informações adicionais para o leitor a fim de fazer com que este se sinta confortável para reproduzir um diálogo, por exemplo, em uma língua estrangeira. Nos três livros há a presença de ambientes bonitos, abertos ou fechados, limpos e variados e em nenhum momento há a presença da sujeira ou do que poderia ser considerado fora do lugar. Mesmo quando se quer demonstrar um ambiente desordenado, este reflete a imagem de organização e limpeza, sempre relacionados com o politicamente correto.

Para Bauman (1998) este mundo perfeito, que vimos de certa forma, retratado nos livros didáticos é perfeitamente possível, pois para ele as utopias modernas concordavam em que um “mundo perfeito” seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo (p.21). Bauman (1999) ainda lembra que colocar as coisas em ordem é uma forma de dar ao mundo uma estrutura. É através da nomeação e classificação de objetos que o mundo torna-se próprio a ser habitado pelo homem.

Segundo este mesmo autor, um mundo ordeiro é um mundo no qual a gente sabe como ir adiante.

Esta mesma relação pode ser estabelecida entre os objetos relacionados com os personagens, pois normalmente condizem com suas profissões, isto é, a professora com o livro na mão, o garçom com pratos, o médico com estetoscópio dentre outros. A representação destes objetos tem a função de mostrar como os personagens estão inseridos num mundo globalizado, sintonizado com qualquer tipo de tecnologia e como a ordem e a limpeza os inserem num mundo onde tudo é limpo, ordenado e perfeito.

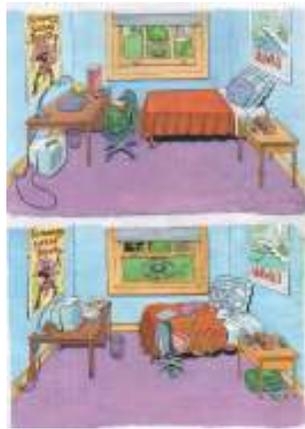


Fig 61, livro B, p. IC-3

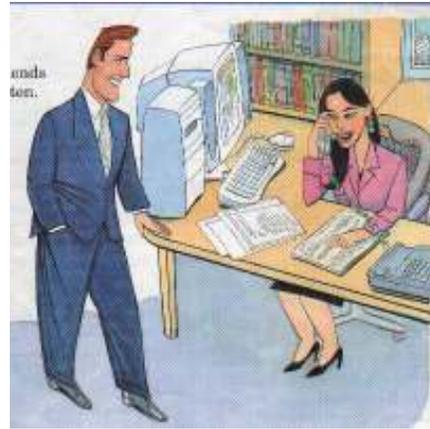


Fig 62, livro B, p. 29

4.3. Cenários

Bognini (1991), ao analisar um livro didático de língua alemã, observa que os manuais de língua estrangeira atuais são muito ilustrados e sua diagramação é bem cuidada. De certa forma, eles deixaram de ser um simples livro e assumiram também a função de cartão postal do país onde se fala a língua-alvo, retratando regiões muito bonitas, monumentos históricos, incluindo fotografias de locais, construções e monumentos que efetivamente são também tema de cartões postais, como é o caso dos livros que estão sendo analisados neste trabalho.

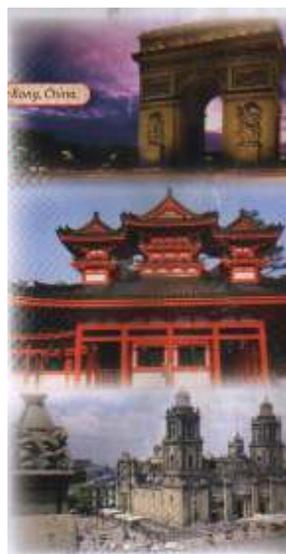


Fig 63, livro C, p. 13

Os ambientes externos, aqui retratados, levam o aprendiz a uma viagem por lugares sempre muito fotogênicos, muitos deles relacionados a conhecidos pontos turísticos de diferentes países (ver figura 53). A sensação que se tem é de que se está viajando e a sua utilização visa a suscitar o desejo de o aluno buscar fazer parte daquele cenário. Nos três livros analisados esses lugares são ilustrados através de imagens fotográficas e coloridas, como se o leitor estivesse lidando com álbuns de viagens. Estas imagens aparecem mais constantemente em unidades voltadas para desenvolver vocabulário referente a diversos países ao redor do mundo, tais como indicar o lugar onde alguém mora ou estabelecer adjetivos para estes lugares. Na figura 54, do livro C, por exemplo, a unidade temática a que se propõe o material está relacionada com viagens ao redor do mundo e a lugares onde visitar, quando em viagem. Isto leva o aprendiz de língua inglesa a analisar imagens de diferentes culturas e a escolher o que mais lhe interessa dentro de sua realidade. O aprendiz aqui, também é levado a se imaginar viajando, percorrendo um caminho diferente do que está acostumado, do seu cotidiano, e buscando por ampliar suas descobertas. A este respeito Ruíz (2001) observa que na contemporaneidade o “ fato turístico inscreve-se dentro de uma sociedade que valoriza a mobilidade espacial, o deslocamento, como um dos mecanismos essenciais dos quais depende a realização pessoal. Cada indivíduo se valoriza e é valorizado, em grande medida, em função da

quantidade e excepcionalidade dos locais em que esteve, isto é, de sua conta pessoal de países e cidades dos quais se pode dizer “eu os conheço” (p. 165-166)



Fig. 64, livro C, p. 21.

Durante a análise destes materiais, além da valorização do indivíduo como um turista, também pude notar que apenas em um único momento, no livro B, um país de terceiro mundo, no caso o Brasil, está representado; mesmo assim esta representação é feita juntamente com cidades famosas de outros países, como Kyoto (Tóquio) e Londres (Inglaterra). O Brasil, neste caso, está representado por uma fotografia do alto da cidade de São Paulo, possivelmente a cidade mais cosmopolita e “moderna” do país.



Fig 65, livro B, p. 15

Já nos outros materiais, não existem fotos de países representantes da categoria de terceiro mundo, ou ainda, de outros mais pobres. A idéia que tal seleção passa é que países como estes não são dignos de atividade turística e que, por neles não existir de forma significativa o uso de língua inglesa, raramente são retratados em imagens de livros didáticos.

Observei também que, nas imagens de cenários abertos, aparecem muitas paisagens naturais, remetendo o aprendiz a um ambiente mais tranquilo de

aprendizado, paisagens estas que contrastam com imagens de monumentos históricos (como o Coliseu em Roma ou a Muralha da China) ou com imagens de construções modernas (como o Opera House em Sidney).



Fig 66, livro C, p.15



Fig 67, livro C, p. 83

Outra constatação é a de que a maior parte das imagens de cenários diversificados encontra-se no livro C. Já os livros A e B apresentam imagens de monumentos, de diferentes cenários, porém não têm uma preocupação muito grande com estes aspectos e as imagens não estão diretamente relacionadas com unidades temáticas, envolvendo vocabulário referente a clima ou a viagens turísticas.

Já os ambientes fechados são retratados, nos livros analisados, de forma a ilustrar para o leitor os lugares mais comumente utilizados por jovens e adultos cosmopolitas, ambientes estes normalmente relacionados com quartos, cozinhas, escritórios, sacadas,... Observei que não há uma necessidade muito grande em demonstrar os outros cômodos de uma casa ou apartamento. O livro parte do pressuposto de que aqueles ambientes são de uso comum dos leitores, mesmo que não o sejam.

Os ambientes fechados apresentam-se limpos e organizados, ainda que seja intenção da unidade em demonstrar desorganização, como no caso em que o tópico preposições de lugar é trabalhado. Mesmo neste caso, esta “desordem” apresenta

uma ordem; as coisas estão fora do lugar, porém não estão sujas ou extremamente desorganizadas: observe que, na figura 58, os talheres, os pratos, os guardanapos e todos os outros utensílios sobre a mesa com as pernas quebradas continuam no mesmo lugar, não caindo no chão ou estando fora de ordem.



Fig 68, livro B, p.27



Fig 69, livro C, p. 22

A respeito desse afã de organização e transparência da modernidade, Bauman (1998) observa que

... as utopias modernas diferiram em muitas de suas pormenorizadas prescrições, mas todas elas concordavam em que o 'mundo perfeito' seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre. O mundo retratado nas utopias era também, pelo que se esperava, um mundo transparente – em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada 'fora do lugar'; um mundo sem 'sujeira'; um mundo sem estranhos (p. 21).

Esta análise de Bauman parece nos remeter ao passado, a utopias da modernidade, e entendemos que vivemos numa época por muitos chamada como pós-moderna. Mesmo assim, se refletirmos com profundidade, pode-se perceber que, principalmente no que tange às imagens presentes nos livros didáticos analisados, a idealização de um “mundo perfeito” ainda perdura, fato que pode ser nitidamente observado através das imagens de ambientes limpos, organizados, seguindo padrões de organização.



Fig 70, livro A, p. 69



Fig 71, livro B, p. 04

4.4 O Exótico – o “outro” normalizado

Em materiais de ensino de línguas, questões como racismo, deficiência física, surdez, bem como quaisquer outras diferenças que perturbam a imagem de um mundo perfeito, estão descartadas. De acordo com Skliar e Souza, a palavra *normal* é uma invenção da modernidade, vem da palavra latina *norma*, ou seja, a arte de seguir preceitos e corrigir erros (p. 267), e é por fugir do *normal* que deficientes físicos, auditivos ou quaisquer diferentes que possam existir, não aparecem nas imagens dos livros didáticos de língua inglesa.

Para estes mesmos autores

O mundo contemporâneo tem construído, nesse sentido, várias estratégias de regulação e controle da alteridade que, somente no início, podem parecer sutis variações de uma mesma narrativa. Entre elas: a demonização do outro, a sua transformação em sujeito “ausente”, quer dizer, a ausência de diferenças ao se pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; a sua invenção, para que os outros dependam das traduções “oficiais”; a permanente e perversa localização do lado do fora e do lado do dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras; a sua oposição a totalidades da normalidade através da lógica binária; sua imersão no estereótipo; a sua produção e utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis. (p.261)

Neste sentido, vemos que, nas ilustrações dos livros analisados, o “outro” ou é normalizado ou se inclui no exótico.

O interessante, ao analisar a questão do exótico, é que, mesmo que os materiais incluam, digamos, o negro e o obeso em suas páginas, o fazem não enfatizando sua alteridade. Não há um texto, por exemplo, discutindo questões como racismo ou obesidade ou até mesmo velhice. Assim os personagens “exóticos” aparecem raramente e encaixados em fotos de festividades, de certa maneira folclóricas.



Fig 72, livro C, p.132

O “outro” nos materiais didáticos analisados não é considerado como parte integrante do cotidiano “normal”, ou seja, imagens de cadeirantes, surdos, cegos, portadores de deficiência física ou mental, obesos, não fazem parte da realidade retratada nos materiais. Neles, a busca pela perfeição e pela normalidade é primordial, como se os “outros” sujassem o ambiente apresentado, como se eles fugissem a uma certa “normalidade”.

A este respeito, parece que as imagens dos livros didáticos vêm ao encontro do que caracteriza o “outro” conforme Bauman (1998) sugere: “... entre as numerosas corporificações da ‘sujeira’ capaz de minar padrões, um caso – sociologicamente falando – é de importância muito especial e, na verdade, única: a saber, aquele em que são *outros seres humanos*¹ que são concebidos como um obstáculo para a apropriada ‘organização do ambiente’; em que, em outras palavras, é uma outra pessoa ou, mais especificamente, uma certa categoria de outra pessoa, que se torna ‘sujeira’ e é tratada como tal” (p. 17)

Vê-se, no material analisado, que a representação de raças/etnias diferentes da branca é feita através de imagens de festividades. Nelas, outras raças/etnias podem ser visualizadas, bem como festividades representativas de países considerados subdesenvolvidos² ou em desenvolvimento. Há também as festividades mais famosas de países desenvolvidos, como o Japão, por exemplo.

A figura 63 representa uma festividade muito famosa em Phuket, na Tailândia. É um festival de comidas vegetarianas que dura 10 dias no outono.



Fig 73, livro C, p. 53



Fig 74, livro A, p. 101

¹ Grifo do autor

² Nota-se que palavras como *subdesenvolvido* não fazem parte do vocabulário presente nos materiais didáticos. Apresento este vocábulo como uma forma de representar países pouco retratados nos materiais didáticos e que são notoriamente conhecidos por suas festividades e por fazerem parte do grupo dos países em desenvolvimento.

A figura 64 representa um tipo de festividade que ocorre no Japão e que pessoas ao redor do mundo visitam durante o inverno japonês. É chamada de Sapporo Yuki Matsuri. Para esta festividade são construídas esculturas de gelo as quais inclusive pode-se andar dentro delas. Ou seja, em todas essas representações, temos uma idéia etnocêntrica, que classifica as festividades dos outros como exóticas.

Já em unidades que discutem a alimentação “globalizada”, as imagens são de pessoas jovens, bonitas, magras e felizes (ver figura 63).

Também há informações sobre comidas exóticas de diferentes países, por exemplo: México, Itália e China. Este tipo de comida é visto como diferente por não seguir padrões alimentares estado-unidenses ou cosmopolitas (livro B) e é transformado num item de atração turística e de consumo (ver figura 64).

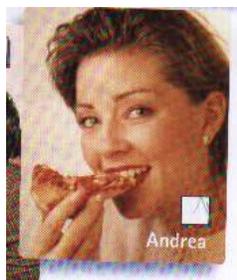


Fig 75, livro C, p. 36



Fig 76, livro C, p. 51

Em Sardar; Van Loon (2005, p.15 e ss.), encontramos o relato da forma como o “curry” nos restaurantes indianos da Grã-Bretanha, comida inicialmente considerada como popular e barata, foi adquirindo status, e, também, como “o restaurante indiano realizou um autêntico milagre. Transformou em cosmopolitas pessoas muito provincianas que eram anteriormente submetidas a controles

sanitários, e as humanizou”. (p. 22) Ou seja: a comida estranha pode ser transformada num item atraente de consumo, por ser exótica.

Nota-se, portanto, que todas as imagens são cuidadosamente escolhidas a fim de demonstrar um mundo globalizado, organizado e politicamente correto, que enquadra inclusive pratos originalmente de outras culturas numa oferta para um consumo globalizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DAS ANÁLISES

Trabalhar com uma língua estrangeira, como é o caso da língua inglesa, levou-me a enfrentar situações cada vez mais desafiadoras, sendo uma delas a construção desta dissertação de mestrado. De maneira especial, para a elaboração da pesquisa nela desenvolvida, a análise dos materiais didáticos (livros *English Knowhow*, *New Interchange* e *World Link*) serviu-me de base para uma melhor compreensão das muitas leituras que se pode fazer de uma imagem, principalmente no que diz respeito àquelas presentes em livros didáticos.

A dissertação teve como objetivo principal analisar as imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa, supondo que elas produzem determinadas representações que atuam sobre aqueles que estão aprendendo uma língua estrangeira. Tal análise teve como foco especial temas que dizem respeito à identidade cultural dos aprendizes.

É fato notório que os aprendizes de língua estrangeira, qualquer que seja esta língua, buscam por um aprendizado onde possam, em pouco tempo, dominar o idioma e sentir-se apto a visitar os países onde se fala a língua alvo, comunicando-se como se fizessem parte daquela cultura. E é neste momento que entra o livro didático. Por ser um material que pretende esboçar os modos de vida de um povo, seus aspectos culturais e sociais bem como a língua falada por este povo, é que os aprendizes de língua estrangeira nele depositam tanta confiança.

Para que a análise pretendida pudesse ser realizada com maior riqueza de detalhes, dividi-a em alguns capítulos. O início da análise conta com uma abordagem teórica que discute a importância da imagem para o aprendizado de uma língua estrangeira através de sua utilização em livros didáticos.

Alguns autores analisados discutem esta relevância demonstrando que as imagens representam um papel importantíssimo no livro didático, principalmente no que tange à ampliação do conhecimento do aluno em relação a aspectos de uma cultura diferente da sua ou em relação à conexão entre aquela língua e as referências culturais trazidas.

O primeiro capítulo desta análise discutiu a importância dos personagens representados nas imagens. Notou-se que em nenhum dos três materiais havia uma seqüência de personagens ou uma história contada sempre pelos mesmos personagens. Tanto em um material como nos outros, os personagens fazem parte de uma sociedade limpa, organizada e feliz, o que pode ser facilmente notado observando as expressões faciais destes personagens. Observou-se também a forte presença de personagens do *show business* ou que de alguma maneira fizeram ou fazem parte da mídia ou de importantes fatos ocorridos historicamente, o que vem ao encontro da evidente relevância da mídia na vida contemporânea e à globalização de imagens que ela proporciona .

No que diz respeito às imagens de pessoas felizes, Shohat & Stam (2006, p.297) ao analisarem as imagens etnocênicas no cinema, observam que: “No lugar de lidar com as contradições de uma comunidade, o cinema das ‘imagens positivas’ prefere uma máscara da perfeição”. Mesmo em se tratando de uma análise de imagens etnocênicas no cinema, penso que as palavras destes autores vêm ao encontro do que foi analisado nesta dissertação. Os personagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa foram imbuídos da “máscara da perfeição” a fim de demonstrar um mundo perfeito, sem defeitos, sem restrições quanto a facilidade de se viver em um mundo cosmopolita e de se falar uma segunda língua.

Este capítulo foi subdividido em *gênero*, *idades* e *etnias*, três aspectos considerados os mais relevantes para se analisar imagens de personagens de livros didáticos. Quanto ao gênero observou-se que há mais personagens masculinos, porém com pouca diferença dos personagens femininos. Notou-se também que os personagens femininos, apesar de realizarem tarefas tidas como femininas, de dona de casa, por exemplo, também realizam tarefas ditas masculinas, como trabalhar fora de casa ou fazer parte de um ambiente preferencialmente masculino, como é o caso de algumas profissões retratadas (policiais, carpinteiros...). Parece-nos evidente que,

neste sentido, as imagens dos livros correspondem às mudanças ocorridas nas classes médias urbanas ocidentais, durante o século XX, em que gradativamente a mulher foi tendo mais acesso ao espaço público e a papéis e ocupações tradicionalmente tidos como masculinos.

Em relação às idades destes personagens, observou-se que a maioria dos personagens retratados é de adultos, uma boa parte é de jovens e a minoria é de pessoas idosas. As crianças normalmente aparecem menos que os velhos e sempre acompanhadas de um adulto ou em uma situação em que não sejam apresentadas sozinhas. Já as etnias presentes nos livros didáticos de língua inglesa são basicamente a branca, a negra e a oriental; raras são as imagens de personagens representantes de outras etnias. Durante a análise foi ressaltado o fato de que a maioria dos personagens retratados é de etnia branca e que os negros, quando retratados, aparecem em companhia dos brancos ou em um plano um pouco mais afastado (segundo plano) ou ainda em companhia de uma enorme família, toda de negros, onde são vistos representando uma etnia diferente da “normal”, ou seja, da branca.

O segundo capítulo levou em consideração aspectos relevantes para a análise dos objetos utilizados pelos personagens. Analisaram-se os objetos que denotam profissões; os objetos cosmopolitas ou ligados ao lazer da classe média; os que denotam status como vestuário e adornos; as outras relações dos objetos com os personagens; os objetos relacionados a esportes; e por fim a representação destes objetos como sintagmas.

Já o terceiro capítulo analisa os cenários representados nos livros didáticos, observando-se inicialmente que, de certa forma, os livros exercem o papel de álbuns de cartões postais. Assim, o aprendiz é inserido em um mundo onde as paisagens são bonitas, uma natureza inspiradora está presente nos cenários externos, e a limpeza, bem como a ordem, nos internos. Neste momento buscou-se utilizar como referencial teórico o pensamento de Bauman, por permitir ao leitor interpretar as imagens em questão de uma forma diferenciada.

O último capítulo aborda a questão do exótico. Entende-se, aqui, o exótico como o “outro”, aquele que através das imagens dos livros didáticos é ou está sendo “normalizado”. Em nenhum momento das análises notou-se a presença de negros representantes de aspectos culturais próprios, de cadeirantes, de deficientes físicos ou

mentais, de cegos ou surdos. O mundo retratado, como dito anteriormente, não permite a imperfeição e estes “outros” são considerados imperfeitos, ou seja, não podem pertencer a este “mundo ideal”.

A este respeito Silva (2000, p.99) observa que:

o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. Em geral a representação do outro, nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço, quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância.

A partir de análises como a realizada nesta dissertação, pode-se perceber que, além de normalizar o “outro”, as diferenças entre os sujeitos são apagadas e a língua inglesa, neste caso, passa a ser considerada um passaporte para um mundo “normal”: um mundo onde tudo está limpo, organizado e harmônico, onde todas as pessoas (sem distinção) estão felizes, de bem com a vida e onde os problemas (de toda a ordem) passam despercebidos ou são irrelevantes, fazendo com que o aprendiz sintasse à vontade e motivado para exercer seu papel de “cidadão do mundo” – um mundo ordenado, limpo e “progressista” - e vá em busca de seus sonhos, suas necessidades como cidadão cosmopolita.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARNARD, Malcolm. *Moda e comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
2. BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (coleção tópicos)
3. BAUMAN, Zygmunt. O Sonho da Pureza. In: BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed.: 1998.
4. BAUMAN, Zygmunt. A Busca da Ordem. In: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed.: 1999a.
5. BAUMAN, Zygmunt. Globalização – as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.
6. BELMIRO, Célia Abicalil. A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 72, agosto/2000.
7. BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com a língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José (org). *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
8. BOLOGNINI, Carmen Zink. *Livro Didático: cartão postal do país onde se fala a língua alvo?* *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Instituto de Estudos da Linguagem, nº 17. 1991. UNICAMP. Jan/jun 1991.

9. Brasil, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96* de 20 de dezembro de 1996.
10. CABRAL, Gladir da Silva. *Constituição de identidades e alteridades em livros didáticos de inglês do Ensino Médio*. ANPED SUL. Santa Maria, 2006.
11. CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Revista Videtur. São Paulo: Editora Mandruvá, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 10/08/2006.
12. COSTA, Antônio José Henriques. *A Formação de Professores de Inglês: um estudo comparativo de currículos universitários*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, ULBRA. Canoas, 2004.
13. CRYSTAL, David. *A Revolução da Linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
14. DENNING, Michael. *A Cultura na era dos três mundos*. São Paulo: Francis, 2005.
15. FARACO, Carlos Alberto. *Estrangeirismos: guerra em torno das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial. 2004.
16. FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira. CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Caminhos e Colheita – Ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: UNB. 2003.
17. FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

18. GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, Maria José (org). *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
19. GRIGOLETTO, Marisa. *Inglês: a linguagem dos negócios*. Revista Biblioteca Entre Livros. Ano I, nº 4. São Paulo: Duetto Editorial, 2006.
20. HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
21. JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
22. KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola*. 1999. Tese de Doutorado. UFRGS. Faculdade de Educação.
23. LAJOLO, Marisa. *Livro Didático: um (quase) manual do usuário*. Revista Em Aberto. nº 69, v. 16, jan/mar 1996. INEP: Brasília, 1996.
24. LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões Anglófonas sobre a Geopolítica do Inglês. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. LACOSTE, Yves. (orgs) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
25. LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge. LARA, Nuria Pérez de. *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
26. LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

27. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
28. LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.
29. MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
30. MARTINS, Jaqueline. *Bola, bolinha, bolão, bolacha, gorducha, baleia, bolota: a literatura infanto-juvenil produzindo identidades, educando os corpos e governando as almas*. Projeto de dissertação (mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2005.
31. MAUAD, Ana Maria. Fotografias e história, possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria, ALVES, Nilda (orgs.) *A Leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
32. MEC – Ministério da Educação e Cultura. *PCNs – Língua Estrangeira Moderna Ensino Médio*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 15/10/2006a.
33. MEC – Ministério da Educação e Cultura. *PCNs – Língua Estrangeira Moderna Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>. Acesso em 15/10/2006b.
34. OLIVEIRA, Luiz Eduardo M. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de Mestrado, curso de Teoria da Literatura, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/teses/luizeduardo/index.html>. Acesso em 30/11/2006.
35. OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Representações da beleza feminina na imprensa. In: FUNCK, Susana Bornéo. WIDHOLZER, Nara (orgs). *Gênero em*

- discurso da mídia*. Florianópolis: Editora Mulheres. Santa Cruz do Sul: Editora UNISC. 2005.
36. PIRES, Suyan Maria Ferreira. *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. Dissertação (mestrado). Porto Alegre: Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em educação. UFRGS, 2002.
37. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica – linguagem, identidade e a questão da ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
38. RUIZ, Manuel Delgado. Trivialidade e transcendência. Usos sociais e políticos do turismo cultural. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
39. SARDAR, Ziauddin; VAN LOON, Boris. *Estúdios Culturales para todos*. Barcelona: Paidós, 2005.
40. SCHÜTZ, Ricardo. O Inglês e o Português no mundo. English Made in Brazil Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-stat.html>. Acesso em 04/10/2006.
41. SHOHAT, Ella. STAM, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
42. SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000
43. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
44. SKLIAR, Carlos Bernardo; SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re) pensar a educação. In: AZEVEDO, José Clóvis de.

GENTILI, Pablo. KRUG, Andréa. SIMON, Cátia (orgs) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

45. VEIGA-NETO, Alfredo. As Idades do Corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: AZEVEDO, José Clóvis de. GENTILI, Pablo. KRUG, Andréa. SIMON, Cátia (orgs) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

46. VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

47. VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Mariza Vorraber. *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade. UFRGS, 2000.

48. WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

49. ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. *Imprensa escrita e telejornal*. São Paulo: UNESP, 2004

LIVROS ANALISADOS

1. BLACKWELL, Angela. NABER, Therese. *English Knowhow. Student Book – opener*. New York, USA: Oxford University Press, 2003.

2. RICHARDS, Jack C. *New Interchange – Intro. Student Book*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

3. STEMPLESKI, Susan. DOUGLAS, Nancy. MORGAN, James R. *World Link Intro. Student Book*. Boston, USA: Thomson & Heinle, 2005.

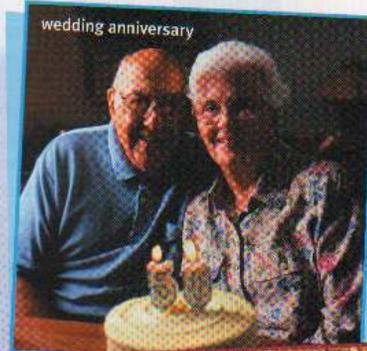
ANEXOS

16 Let's celebrate!

- ✓ Festivals and celebrations; invitations
- ✓ Future with *be going to* + verb; subject-object pronouns

1 Vocabulary: Celebrations

a Match the words (1–4) and definitions (a–d).



- | | | |
|-----------------------|---|---|
| 1 birthday | — | a the ceremony when you get married |
| 2 wedding anniversary | — | b the day that you were born |
| 3 graduation | — | c the same day that you got married |
| 4 wedding | — | d the ceremony when you finish school or university |

b Make a list of things you do for each celebration. Use the ideas below. Then compare lists with other students.

Example *birthday*: have a party, give and get presents

have a party
take pictures
have a special meal
get together with family or friends
send a card

give and get presents
wear special clothes
have a special ceremony
go out to a restaurant
dance

ANEXO B – Unidade 8 – New Interchange Intro, página 47

What do you do?

2

THE WORLD OF WORK

A Pair work Who works in these places? Complete the chart with occupations from Exercise 1. Add one more occupation to each list.

A: A doctor works in a hospital.
B: A nurse works in a hospital, too.






In a hospital	In an office	In a store	In a hotel
<i>doctor</i> <i>nurse</i>			

B Class activity Ask and answer questions about occupations.

<i>Who ... ?</i>	wears a uniform	talks to people	A: Who wears a uniform?
	stands all day	works hard	B: A police officer wears a uniform.
	sits all day	works at night	C: And a security guard ...
	handles money	carries a gun	

3

CONVERSATION

Listen and practice.

Rachel: Where does your brother work?
 Angela: In a hotel.
 Rachel: Oh, that's interesting. My brother works in a hotel, too.
 Angela: Really? What does he do, exactly?
 Rachel: He's a chef in the restaurant. What about your brother?
 Angela: He's a security guard, but he doesn't like it.
 Rachel: That's too bad.
 Angela: Yeah. He's looking for a new job.



47

ANEXO C – Unidade 4, World Link, página 36

UNIT
4 Activities and Interests
Lesson A Everyday activities

1 Vocabulary Link 

Things we do

A What are these people doing? Match each activity with a person.

1. listening to music
2. studying
3. eating
4. exercising
5. sleeping
6. cooking
7. watching TV
8. singing
9. reading
10. playing the guitar

B *Pair work.* Ask and answer questions about the pictures with a partner.

What is Todd doing?
He's reading.



36 Unit 4 • Activities and Interests

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)