

O Discurso do Livro Didático: Uma Análise à Luz dos PCNs

Prof. Dr. Rogério Casanovas Tílio
UFF

Resumo: Adotando como teoria de linguagem uma visão sócio-construcionista de discurso, este trabalho faz uma análise de livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira à luz dos PCNs. A análise enfoca as aberturas e fechamentos das unidades, seus títulos, atividades propostas, uso de língua materna, tópicos e ilustrações, além do tratamento dos temas transversais e da questão da interdisciplinaridade sugeridos pelos PCNs

Palavras-chave: livro didático, PCNs, ensino de inglês

Abstract: Adopting as language theory a socioconstrucionist view of discourse, this article analyses English language teaching coursebooks based on the PCNs. The analysis focuses on units openings and closings, their titles, activities, mother tongue use, topics, and illustrations, besides “transversal” topics and interdisciplinarity, both suggested by the PCNs.

Palavras-chave: coursebook, PCNs, English language teaching

1. Introdução

Tendo em vista a centralidade do livro didático no ensino, venho me dedicando ultimamente à análise deste material, buscando entender como ele pode contribuir, positiva ou negativamente, para a formação do aluno e para a sua aprendizagem. Escolhi analisar o livro didático de inglês como língua estrangeira por esta ser minha área de atuação, e o contexto escolar devido a recente implementação de uma nova proposta de ensino com um foco sócio-interacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Meu objeto de estudo é a série *Great!*, uma série de quatro livros que abrange os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries). Adotando como teoria de

linguagem uma visão sócio-construcionista de discurso e o modelo tridimensional do discurso (Fairclough, 1992), e utilizando como pressuposto teórico a análise crítica do discurso proposta por Fairclough, 2001), conduzo uma análise desse material à luz dos PCNs de língua estrangeira referentes às séries em questão. A análise deverá focar as aberturas e fechamentos das unidades dos livros, seus títulos, atividades propostas, uso de língua materna, tópicos, ilustrações e outros elementos semióticos, e do tratamento dos temas transversais (além da questão da interdisciplinaridade) sugeridos pelos PCNs. Como objetivo final, a análise visa identificar a teoria de linguagem e os modelos cultural e ideológico que subjazem ao trabalho.

2. Discurso: uma teoria sócio-construcionista

A análise conduzida neste trabalho vê o discurso por uma ótica sócio-construcionista. O conceito de discurso utilizado aqui é o mesmo adotado por Fairclough (1992), em que o discurso é visto como uma forma de agir socialmente; ou seja, é através do discurso que as pessoas interagem umas com as outras no mundo social. “O discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras pessoas” (Fairclough, 1992:63).

Ainda segundo Fairclough (1992:64), “existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, havendo portanto uma relação entre prática social e estrutura social, em que a segunda é tanto uma condição para a primeira quanto um efeito dela”. Em teoria crítica do discurso, “discursos são complexos de signos e práticas que organizam a existência e reprodução social” (Norton, 2000:14). Para Fairclough (1992), o discurso é a base da estrutura social, pois ele não apenas representa suas convenções, ele constitui, molda e restringe tais convenções, fazendo com que o mundo e as relações sociais adquiram significados.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que a moldam e a restringem direta ou indiretamente: suas normas e convenções, assim como as relações, identidades e instituições que se encontram por trás destas. O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados. (Fairclough, 1992:64)

A natureza sócio-construcionista do discurso implica um papel-chave para os significados. Significados são construídos em um contexto amplo – social, histórico e cultural (Wertsch, 1991) – e não apenas no contexto imediato. A construção de significados não depende apenas de práticas locais e momentâneas; significados são

construídos em um contexto mais abrangente, tomando como base nossas crenças e valores. Uma enunciação isolada, descontextualizada, não traz consigo qualquer significado; seu significado surge quando essa enunciação passa a fazer parte de um contexto social maior. Uma mesma enunciação pode adquirir significados diferentes em contextos diferentes (Bakhtin, 1929/1992).

3. A análise crítica do discurso de Fairclough (1992, 2001)

Uma outra abordagem que considero indispensável ao se analisar discurso é a análise crítica do discurso nos moldes propostos por Fairclough (1992, 2001). Este modelo só pode ser entendido se adotarmos uma concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 1992). Segundo esta concepção tridimensional, o discurso é composto basicamente de três elementos: textual, discursivo e social. Dessa forma, não se pode pensar textos fora dos contextos discursivos e sociais em que circulam; não se pode, portanto, ao fazer análise do discurso, analisar um texto sem considerar as práticas discursivas e sociais que envolvem tal texto.

Nessa concepção, toda produção lingüística – texto – está envolvida por processos de produção, distribuição e consumo (textual) – práticas discursivas –, que, por sua vez, variam de acordo com fatores sociais – práticas sociais. Com essa concepção tridimensional do discurso em mente, Fairclough (2001) elaborou um modelo de análise crítica do discurso.

A escolha pela análise crítica do discurso pode ser explicada pelo fato de que esta considera não apenas a análise textual, mas também a análise interacional (práticas discursivas) e ainda análises sociais de natureza variada (práticas sociais). Segundo Fairclough (2001:229), “seu objetivo é mostrar como a linguagem atua em processos sociais. Ela [a análise] é crítica no sentido de que seu objetivo é mostrar caminhos não-óbvios pelos quais a linguagem se envolve em relações de poder e dominação e em ideologias”. É importante ressaltar ainda que a análise crítica do discurso trabalha com um modelo semiótico de linguagem, em que a linguagem é analisada não apenas em seu componente lingüístico, mas também no extra-lingüístico – o que pode ser de grande importância para a análise de livros didáticos, em especial.

O conceito de análise crítica do discurso proposto por Fairclough (2001) é produto de três influências principais: (1) o Marxismo Ocidental, que enfatiza aspectos culturais da vida social ao entender que as relações de dominação e exploração são determinadas e perpetuadas cultural e ideologicamente; (2) Michel Foucault, que definiu discurso (não apenas a linguagem) como um sistema de conhecimento que tem como objetivo controlar a sociedade através da regulação do saber e do exercício do poder; e (3) Mikhail Bakhtin, para quem a linguagem é sempre utilizada de forma ideológica.

Como, segundo Fairclough (2001:234), a “análise crítica do discurso é a análise dialética entre elementos semióticos (inclusive a linguagem) e outros elementos presentes

nas práticas sociais” (entre os quais relações sociais, identidades sociais, valores culturais e consciência), considero-a o instrumento ideal para a análise que me proponho a fazer a seguir.

4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Tendo em mente a teoria sócio-construcionista do discurso apresentada acima, o governo brasileiro decidiu elaborar, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma série de documentos visando “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (PCNs, 1998:5). Em seu texto introdutório para os professores, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, afirma que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCNs, 1998:5)

Os PCNs colocam como objetivos do ensino fundamental:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direito e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los. Utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCNs, 1998:7-8)

Em relação ao ensino de língua estrangeira, os PCNs consideram sua aprendizagem “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (PCNs, 1998:15), pois a aprendizagem de uma língua estrangeira permite um distanciamento não só de sua própria cultura, como também da cultura da língua estrangeira, que não é a sua. Esse afastamento propicia uma maior visão crítica do mundo, entendendo melhor não apenas o outro como também si próprio.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCNs, 1998:19)

Para que tal meta de formação de cidadãos conscientes seja alcançada, “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (PCNs, 1998:19). Cabe aqui relacionar os objetivos gerais do ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental: promover “o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e interesses e desejos dos alunos”; promover “uma reflexão sobre a função social da língua estrangeira no país”; e dar “acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (PCNs, 1998:65).

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção.

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos de língua materna;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (PCNs, 1998:66-67)

Para que esses objetivos possam se concretizar, é preciso que seja adotada uma teoria de linguagem sócio-interacional, segundo a qual a linguagem é entendida como uma prática social e “todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem no vácuo social” (PCNs, 1998:27).

Uma teoria de linguagem que valoriza a negociação e construção de significados na interação também precisa valorizar diferentes formas de conhecimento. Dessa forma, aprender uma língua estrangeira não significa ensinar ao aluno o sistema da língua apenas. Além do conhecimento sistêmico, uma teoria sócio-interacional de linguagem também valoriza os conhecimentos de mundo – os conhecimento prévios trazidos pelos alunos e que devem ser aproveitados da melhor forma possível no processo de aprendizagem – e o conhecimento da organização textual – os intertextos presentes no discurso.

Um outro aspecto que merece atenção nos PCNs é sua orientação para o ensino de leitura. Os PCNs acreditam que, na realidade social brasileira, o ensino de habilidades orais não atende às necessidades da população, que não vê a relevância de tal aprendizagem. O ensino de leitura, ao contrário, pode estar mais próximo do contexto social imediato dos alunos, que certamente precisará mais ler em língua estrangeira do

que falar. Contudo, havendo oportunidades, as demais habilidades podem (e devem) também ser trabalhadas.

Os conteúdos propostos para o ensino de língua estrangeira estão organizados em quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes. Os conteúdos referentes ao conhecimento de mundo podem estar relacionados à realidade dos alunos, sua vida social (escola, família, lazer...), os problemas da cidade em que moram e do estado, país e mundo em que vivem, problemas ecológicos locais e mundiais, a convivência em sociedade e o respeito às diferenças, comparações entre aspectos da cultura / país do aluno e a cultura / país da língua estrangeira ensinada etc. Da mesma forma, os conteúdos referentes a tipos de textos devem incluir gêneros familiares aos alunos, e os conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico devem valorizar aspectos como: atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos da língua; estabelecimento de relações entre conectores e relações semânticas; identificação e uso de graus de formalidade; e reconhecimento de tipos de texto a partir de traços lingüísticos.

Os conteúdos atitudinais, por sua vez, devem envolver:

- a preocupação em ser compreendido e compreender outros (...);
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas. (PCNs, 1998:77)

Com o objetivo de viabilizar tantos objetivos, algumas orientações didáticas são dadas pelos PCNs: o uso de tarefas (“meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula” – PCNs, 1998:88); atividades de leitura (e / ou escuta) devem ser precedidas por atividades de pré-leitura (e / ou pré-escuta), que têm como objetivo a ativação do conhecimento de mundo do aluno em relação àquele assunto, facilitando sua compreensão e entendimento; da mesma forma, essas atividades de leitura (e / ou escuta) devem ser seguidas por atividades de pós-leitura (e / ou pós-escuta), com o objetivo de personalizar a atividade e buscar sua relevância no contexto social do aluno. Além dessas orientações didáticas, alguns recursos de apoio são também sugeridos pelos PCNs: dicionário, glossário e guias de apoio contendo conjugações, pontos gramaticais, características dos tipos de textos estudados etc.

Os PCNs reconhecem ainda a relação entre a língua estrangeira e a língua materna na aprendizagem da primeira. Ao aprender a usar a língua materna em situações diferentes e com objetivos distintos, o aluno adquire competência discursiva, o que “lhe possibilita pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua.” (PCNs, 1998:28). Ao chegar, portanto, ao ensino de língua estrangeira, “o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem” (PCNs, 1998:28). Esse conhecimento não deve, de maneira alguma, ser ignorado, pois o aluno não começa um novo processo do zero; ele parte de seu conhecimento de mundo prévio, neste caso, o conhecimento de língua materna. A aprendizagem da língua estrangeira deve, portanto, ser feita comparativamente à língua materna do aluno, o que lhe permitirá não apenas entender melhor os processos de uso da linguagem, como também lhe permitirá estabelecer comparações críticas entre os usos de linguagem por culturas diferentes e aumentar seu conhecimento sobre linguagem em geral.

Finalmente, um último ponto para o qual os PCNs chamam a atenção dos professores e educadores é para o tratamento dos chamados temas transversais ao ensino. Dentre os temas transversais, podemos enumerar:

o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a preocupação com que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho; a consciência do perigo de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os lingüísticos); a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; a organização política das minorias étnicas – [povos minoritários em um país] – e não-étnicas – por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica. (PCNs, 1998:44)

Vale lembrar que o ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a abordagem dos temas transversais, uma vez que trata-se do uso da linguagem para aprender / entender a própria linguagem. Diferentemente de outras matérias, que utilizam a linguagem para trabalhar conteúdos específicos, o conteúdo específico do ensino de língua estrangeira é a própria linguagem, o que permite ao professor inúmeras oportunidades de abordar os temas transversais. Além disso, o ensino de língua estrangeira “fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem”. (PCNs, 1998:43).

“Cabe aos professores”, portanto, “exercerem seu sentido crítico na escolha do conteúdo tematizado” (PCNs, 1998:44). Ao selecionar os tópicos a serem discutidos em sua aula, o professor deve considerar: escolhas de organização textual (diferentes tipos de textos servindo a diferentes propósitos), escolhas sistêmicas (representação discursiva do mundo social: escolhas lexicais em referência às minorias, escolhas sintáticas – por exemplo, transitividade – etc.), variação lingüística (o reconhecimento que algumas variedades lingüísticas têm maior prestígio que outras, mas que tais variedades correspondem a simples diferenças lingüísticas, que não podem ser tratadas com inferioridade), e pluralidade cultural.

Entender a pluralidade cultural é importante não apenas para o aluno perceber que nenhuma cultura é uniforme, o que acaba levando aos estereótipos, como também para levantar um questionamento crítico sobre o papel que a língua estrangeira desempenha na sociedade. O conhecimento de uma língua estrangeira pode ajudar no desenvolvimento individual e nacional, uma vez que contribui para a compreensão mútua, promoção de relações políticas e comerciais e desenvolvimento de recursos humanos (PCNs, 1998). Por outro lado,

ao mesmo tempo em que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras. (PCNs, 1998:39)

Entretanto, apesar dos possíveis pontos negativos, os PCNs entendem que, dentro de uma perspectiva pragmática, “é preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, (...) [e que] é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (PCNs, 1998:38). E para pertencer e ter chances de sucesso nesse novo mundo, o aluno precisa ter acesso ao conhecimento em vários níveis, sendo o conhecimento de línguas estrangeiras um deles:

para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis ao trabalho. (PCNs, 1998:38)

Segundo os PCNs, o acesso à tecnologia da informática é um dos quesitos que contribui para a obtenção de sucesso no mundo moderno, e a aprendizagem de língua estrangeira está diretamente ligada a esse acesso:

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. (PCNs, 1998:87)

Devido a sua importância na sociedade atual, principalmente no caso do inglês, uma espécie de língua franca no mundo moderno, talvez seja preciso deixar de lado o estereótipo do inglês como a língua do colonizador – afinal, este é apenas um dos estereótipos representativos da pluralidade da língua – e usá-la em benefício próprio, apropriando-se de modo crítico das vantagens que ela pode trazer.

O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercados internacional de línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato. (PCNs, 1998:49)

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. (PCNs, 1998:50)

Porém, esse acesso a uma língua hegemônica deve ser encarado de forma crítica, sem incorporar o discurso hegemônico, mas se utilizando dele para questionar o porquê de sua hegemonia e quais suas implicaturas. A apropriação do inglês como língua hegemônica pode contribuir até mesmo para a contestação dessa hegemonia, produzindo contra-discursos de resistência:

A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e grupos sociais (...) Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (PCNs, 1998:40)

5. Metodologia de pesquisa

O discurso que analisarei a seguir é o discurso do livro *Great!*, uma série de quatro livros para o ensino de inglês como língua estrangeira em escolas que abrange os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries). Cada livro é composto por cinco unidades, sendo a primeira uma unidade de revisão, que tem como objetivo ativar os esquemas de pré-conhecimento dos alunos, revisando o que foi trabalhado nos livros anteriores, ou, no caso do primeiro livro, uma pré-unidade, buscando o conhecimento de mundo do aluno para a língua inglesa. As demais quatro unidades constituem a essência de cada livro.

Os livros foram escritos conjuntamente por duas co-autoras, uma americana e uma brasileira. Segundo as palavras da co-autora brasileira, ela legitima o contexto brasileiro em que o livro pretende atuar, enquanto a americana, uma falante nativa, legitima a língua inglesa ensinada.

Adotando como teoria de linguagem uma visão sócio-construcionista de discurso (Fairclough, 1992), conduzo uma análise desse material buscando a voz dos PCNs de língua estrangeira referentes às séries em questão. A análise deverá focar os títulos das unidades, tópicos, aberturas e fechamentos das unidades, atividades propostas, uso de língua materna, ilustrações e outros elementos semióticos, o tratamento dos temas transversais (e interdisciplinares) sugeridos pelos PCNs, e o discurso da própria contracapa dos livros. Nesta, encontramos enumeradas as razões pelas quais os livros se dizem de acordo com os PCNs: estratégias variadas de leitura, gramática e vocabulário apresentados a partir de situações reais de uso, integração à outras disciplinas escolares (interdisciplinaridade), temas transversais, reflexão sobre a cultura local a partir de culturas contrastantes, desenvolvimento da autonomia do aluno, e estímulo à consciência do desenvolvimento da aprendizagem através do acompanhamento dos objetivos pedagógicos. Como objetivo final, a análise visa identificar a teoria de linguagem e os modelos cultural e ideológico que subjazem ao trabalho.

6. Análise

“De acordo com os PCNs”. Esta é a frase que todo livro didático se orgulha de exibir. Com a série *Great!* não é diferente – a frase é exibida logo na primeira página de cada livro, e explicada mais detalhadamente na contracapa (cf. seção 5). Meu objetivo neste trabalho é verificar a autenticidade desse discurso; para isso, analiso separadamente cada um dos itens que especifiquei na metodologia.

6.1. Títulos das unidades

Títulos são uma das primeiras coisas a chamar a atenção dos leitores. Por sua posição de destaque em relação ao texto, muitas vezes até mesmo com fontes, tamanhos e cores diferentes e chamativos, atraem ou não a atenção do leitor. Em um livro didático não é diferente. Apesar de muitas vezes o aluno não ter a opção de ignorar uma determinada unidade do livro, um título atrativo pode aumentar sua pré-disposição em estudá-la. Portanto, a informação que o autor decide tematizar (Brown & Yule, 1983) no título será responsável pelo espaço mental a ser aberto na mente do leitor (Fauconnier, 1994), favorável ou desfavorável ao discurso que se segue.

Para uma melhor discussão dos efeitos causados pelos títulos das unidades, segue uma tabela com os títulos das vinte unidades da série.

	<i>Great!1</i>	<i>Great!2</i>	<i>Great!3</i>	<i>Great!4</i>
Pre-unit / Review unit	English today	People and places	Understanding the world	Facts of life
Unidade 1	English and me	Living positively	Looking ahead	Making decisions
Unidade 2	Observations	Time	Looking back	Differences are interesting
Unidade 3	People	The natural world	Comparing and contrasting	Making a better world
Unidade 4	Places	Our lives	Fighting for progress	You are the starting point

Figura 1: Títulos de cada uma das unidades dos quatro livros da série

Conforme mostrado pela figura 4 acima, as autoras parecem ter optado por títulos “neutros”, representativos dos tópicos a serem abordados nas unidades – alguns desses tópicos diretamente relacionados ao conteúdo gramatical, conforme será discutido na seção 6.2 abaixo. A preocupação com uma tematização que atraia o aluno parece estar presente em pelo menos metade das unidades dos livros, em que os títulos procuram integrar o aluno à aprendizagem (“O inglês e eu”, “Nossas vidas”, “Você é o ponto de partida”), chamá-lo a agir no mundo (“Lutando por progresso”, “Tomar decisões”, “Fazendo um mundo melhor”), ou ainda mostrando a relevância do inglês no mundo de hoje (“O inglês hoje”). Os outros títulos são mais neutros (“Pessoas”, “Lugares”, “Tempo”, “O mundo natural”), sendo que alguns tematizam tópicos que possivelmente atraiam os alunos, mas sem necessariamente chamá-los diretamente à participação (“Olhando para o futuro”, “Olhando para o passado”, “Fatos da vida”).

6.2. Tópicos das unidades

Cada unidade é construída ao redor de uma configuração tópica (Brown & Yule, 1983). Ou seja, todo o ensino lingüístico (gramatical, lexical, compreensão e produção oral e escrita) é estruturado contextualmente dentro de um conjunto de tópicos e sub-tópicos inter-relacionados que, juntos, contribuem para a formação de uma determinada configuração tópica – uma tematização geral desenvolvida a partir de tópicos diversos com algum grau de conexão.

A figura 2, abaixo, ilustra, de forma esquemática, os tópicos e sub-tópicos abordados nas vinte unidades da série, e as configurações tópicas propostas a partir deles.

Great!1	
Pre-unit	
Tópicos	A língua inglesa no mundo atual e sua importância
Sub-tópicos	Diferentes línguas; diferentes países; diferentes povos
Configuração tópica	A importância da língua inglesa no mundo atual e sua influência em diferentes países e povos
Unidade 1	
Tópicos	Perguntar e fornecer dados pessoais; cumprimentar; a camada de ozônio e as mudanças climáticas; inglês como língua da comunicação internacional
Sub-tópicos	Países e nacionalidades; partes do dia; números; alfabeto
Configuração tópica	O inglês é a língua da comunicação internacional, sendo importante saber utilizá-lo a nível local – perguntar e fornecer dados pessoais, cumprimentar – e a nível global – discussão de questões mais sérias, como as mudanças climáticas decorrentes do buraco na camada de ozônio
Unidade 2	
Tópicos	Descrição de características físicas pessoais; manifestações artísticas como expressão cultural; comunicação não-verbal
Sub-tópicos	Cores, formas e tamanhos; objetos escolares; partes do corpo; roupas
Configuração tópica	Manifestações artísticas como expressão cultural, incluindo a comunicação não-verbal, presente nas artes plásticas
Unidade 3	
Tópicos	Organização social e familiar; profissões
Sub-tópicos	Relações familiares; amigos; as pessoas ao redor do aluno; abreviações; envio de mensagens; futebol
Configuração tópica	Refletir sobre diferentes formas de organização familiar e social, bem como ocupações e atividades básicas a elas relacionadas
Unidade 4	
Tópicos	Descrever lugares e posições; formas de agrupamento

	humano
Sub-tópicos	Nomes geográficos; preposições; partes da casa e móveis; tipos de casas
Configuração tópica	Diferentes formas de agrupamento humano e lugares em que o homem vive
Great!2	
Review unit	
Tópicos	Pedir e fornecer informações sobre pessoas e lugares; a língua inglesa como meio de comunicação entre pessoas de diferentes países
Sub-tópicos	Informações sobre pessoas e lugares
Configuração tópica	Entendendo a língua inglesa como meio de comunicação entre pessoas de diferentes países, saber pedir e fornecer informações sobre pessoas e lugares
Unidade 1	
Tópicos	Habilidades, permissões e proibições; desenvolvimento pessoal e vida saudável; olimpíadas e para-olimpíadas
Sub-tópicos	Quantidades
Configuração tópica	Desenvolvimento pessoal e vida saudável: o desenvolvimento do ser humano e suas habilidades
Unidade 2	
Tópicos	A contagem do tempo em diferentes épocas e sociedades, celebrações e festividades
Sub-tópicos	Horas, dias da semana, meses e estações do ano; datas especiais; instruções; numerais ordinais
Configuração tópica	A contagem do tempo como fator cultural e as diferentes celebrações e festividades em diferentes culturas
Unidade 3	
Tópicos	Meio ambiente; preservação de ecossistemas; ações para a preservação do meio ambiente; lazer x trabalho
Sub-tópicos	Descrever ações em desenvolvimento; sugestões
Configuração tópica	Preservação do meio ambiente e ecossistemas
Unidade 4	
Tópicos	Atividades diárias, lazer e preferências; hábitos culturais e a influência de fatores histórico-geográficos; planejamento do futuro
Sub-tópicos	Descrever frequência
Configuração tópica	O dia-a-dia e o planejamento futuro como produtos de hábitos culturais e sofrendo influência de fatores histórico-geográficos
Great!3	
Review unit	
Tópicos	Pedir e fornecer informações sobre habilidades, instruções, rotinas e ações em desenvolvimento; a história do dinheiro e sua importância nas relações entre os povos
Sub-tópicos	O conceito de dinheiro
Configuração tópica	Pedir e fornecer informações e negociar, inclusive envolvendo dinheiro e chamando a atenção para a sua importância nas relações entre os povos
Unidade 1	
Tópicos	Planos futuros, previsões e desejos; problemas futuros; relações entre ações / decisões presentes e conseqüências

	futuras
Sub-tópicos	Características / hábitos de diferentes países; estereótipos; a linguagem de uma revista
Configuração tópica	O futuro como consequência do presente, inclusive em relações internacionais
Unidade 2	
Tópicos	Fatos que marcaram a história da humanidade; invenções importantes do passado; marcos históricos para o desenvolvimento social;
Sub-tópicos	Acontecimentos passados
Configuração tópica	A influência do passado na construção do presente
Unidade 3	
Tópicos	Propaganda e persuasão; relacionamentos e namoros
Sub-tópicos	Comparações; obrigações; posse; fatos e opiniões
Configuração tópica	A mídia e a questão ética: a linguagem persuasiva da propaganda e a discussão de relacionamentos em revistas
Unidade 4	
Tópicos	Histórias de vida; relação entre fatos passados e resultados no presente; violência doméstica; superação de problemas e a busca do progresso pessoal
Sub-tópicos	Música; discussão de idéias; problemas pessoais; chocolate
Configuração tópica	Histórias de vida e a violência doméstica: rumo à superação de problemas e em busca do progresso pessoal
Great!4	
Review unit	
Tópicos	Pedir e fornecer informações sobre rotinas, planos para o futuro, previsões e fatos passados
Sub-tópicos	Apresentação de características pessoais
Configuração tópica	Falar sobre passado, presente e futuro, reconhecendo as influências de uns sobre os outros
Unidade 1	
Tópicos	Decisões, opiniões, sugestões e ofertas; relações entre decisões presentes e consequências futuras
Sub-tópicos	Quantidades; revistas; livros; previsões; pessoas; o tempo
Configuração tópica	A expressão de diferentes opiniões e as causas e consequências nas tomadas de decisões
Unidade 2	
Tópicos	Histórias de vida e experiências individuais; mudanças; a memória cultural; diferenças culturais; direcionamento pessoal; exílio
Sub-tópicos	Direções geográficas; brasileiros no exterior e estrangeiros no Brasil
Configuração tópica	Memória cultural; histórias de vida e experiências individuais como fatores geradores de mudanças individuais e sociais
Unidade 3	
Tópicos	Melhorar o mundo; decisões e ações; desenvolvimento pessoal; benefícios que invenções podem trazer à sociedade
Sub-tópicos	Experiências de vida; vícios; poesia
Configuração tópica	O papel das pesquisas e invenções no desenvolvimento da sociedade
Unidade 4	

Tópicos	Diferentes povos, diferentes línguas e diferentes culturas; entender as diferenças; aids; educação; o inglês como língua da comunicação internacional
Sub-tópicos	Dar conselhos; planos futuros
Configuração tópica	Um cidadão autônomo deve ser capaz de planejar seu próprio futuro, entendendo a diversidade cultural e reconhecendo o papel do inglês como língua da comunicação internacional

Figura 2: Tópicos, sub-tópicos e configuração tópica identificados em cada uma das unidades dos quatro livros da série

Não se pode deixar de notar que o ponto norteador para a escolha da configuração tópica de cada unidade parece ter sido o componente gramatical. Dois fatores contribuem para essa percepção. O primeiro é uma indicação clara e direta no próprio título da unidade. Dessa forma, a unidade *Looking back* aborda a formação do passado simples, a unidade *Looking ahead* trabalha com formas verbais para a expressão do futuro, e a unidade *Comparing and contrasting* pratica as formas comparativas. O segundo é a miscelânea de tópicos e sub-tópicos, às vezes dificilmente relacionáveis, dentro de uma mesma unidade. É esse ponto que discuto brevemente agora.

Nas unidades que abordam o passado e o futuro, o ensino das formas verbais fica muito bem contextualizado dentro de uma discussão mais ampla sobre influências passadas e futuras no presente, sempre considerando também a individualidade dos alunos – histórias de vida e planos para o futuro. Dessa forma, o ensino fica perfeitamente consoante com as idéias dos PCNs, pois trabalha-se não apenas o conhecimento sistêmico, mas também os de mundo e atitudinal. Levando-se em conta apenas essas duas unidades, não poderia afirmar, como fiz no parágrafo anterior, que o tópico gramatical parece guiar o tópico comunicativo. Entretanto, em outras unidades, como na intitulada *Comparing and contrasting*, o foco no conhecimento sistêmico fica mais óbvio devido a dificuldade em se estabelecer uma configuração tópica para a unidade.

Dessa forma, a preocupação central das autoras parece ter sido promover oportunidades de prática das estruturas comparativas, seja pela discussão do poder de persuasão da propaganda ou ao discutir namoros e relacionamentos. As oportunidades são válidas e interessantes, capazes de motivar os alunos a se engajarem em discussões. No entanto, não houve a preocupação com a elaboração de uma configuração tópica mais coerente que deslocasse o foco de atenção da língua para a discussão. Ou seja, ao invés de usar a discussão para praticar a língua, seria mais produtivo fazer a língua emergir da discussão. Com uma configuração tópica coerente, o aluno “mergulha” na discussão e a necessidade do conhecimento sistêmico emerge

naturalmente. Caso contrário, uma proliferação desorganizada de tópicos contribui para uma (des)configuração tópica capaz de prejudicar o entendimento que o aluno possa fazer da significação do conhecimento sistêmico trabalhado.

No entanto, crédito deve ser dado às autoras e reconhecido que, apesar dos deslizes – que apontam para a orientação sistêmica dos conteúdos – o trabalho de integração entre os conteúdos foi bastante produtivo. Não só algumas configurações tópicas são bastante eficazes, como também seguem a orientação dos PCNs para o tratamento de temas transversais.

6.3. Temas transversais e interdisciplinaridade

Uma das maiores contribuições dos PCNs ao ensino é a proposta de abordagem de temas transversais. Trata-se de uma visão de educação que considera ensinar mais do que fazer com que o aluno domine conhecimentos sistêmicos; ensinar é tornar o aluno um cidadão social e consciente, capaz de interagir e agir no mundo. Dessa forma, oportunidades devem ser criadas para a inserção da matéria no meio social. No caso da língua estrangeira, conforme já mencionei anteriormente, isso pode ser muito fácil. Os tópicos, como mostrado acima, podem ser os mais variados, cabendo ao professor escolher se vai discutir em suas aulas ou temas polêmicos relevantes para o engajamento dos alunos na sociedade em que vivem (meio ambiente, aids, violência doméstica, etc.) ou temas “neutros”, que não problematizam questões delicadas ou tabus da sociedade (por exemplo, o chocolate).

As autoras de Great! parecem ter tido uma grande preocupação com a abordagem de temas transversais ao escrever a série. A tabela abaixo mostra, por unidade, os principais temas transversais abordados em cada um dos quatro livros.

	<i>Great!1</i>	<i>Great!2</i>	<i>Great!3</i>	<i>Great!4</i>
Pre-unit / Review unit	A internacionalidad e da língua inglesa	Diferenças	Capitalismo (o papel do dinheiro na sociedade)	—
Unidade 1	Meio ambiente	Saúde (tabagismo); consumo; ética; respeito aos diferentes (deficientes físicos)	Pluralidade cultural (estereótipos); saúde; meio ambiente	Saúde; trabalho e consumo; pluralidade cultural
Unidade 2	Pluralidade cultural	Pluralidade cultural:	Ética (preconceito); orientação sexual	Pluralidade cultural; ética

		festividades nacionais e religiosas	(namoro e relacionamentos)	
Unidade 3	Pluralidade cultural; trabalho e consumo	Meio ambiente: parques nacionais e o Pantanal Matogrossense	Trabalho e consumo (associações de trabalhadores); ética e orientação sexual (sexo e gravidez na adolescência)	Saúde (álcool, drogas); sociedade (vícios, consumismo); trabalho e consumo; política (exílio)
Unidade 4	Pluralidade cultural; trabalho e consumo	Pluralidade cultural: diferentes hábitos ligados a culturas locais	Ética (violência doméstica); trabalho e consumo (busca da dignidade pelo trabalho)	Saúde e orientação sexual (aids); ética

Figura 3: Temas transversais abordados em cada uma das unidades dos quatro livros da série

É verdade que não se pode falar exclusivamente em temas transversais o tempo todo. Afinal, se a educação deve repetir a realidade, deve-se lembrar que esta não é construída apenas em cima de temas transversais. Uma rápida olhada na tabela 6 acima aponta a preocupação das autoras da série em discutir temas transversais relevantes para a realidade dos alunos e para sua formação como cidadãos conscientes. É impossível não notar a presença maior de alguns temas – pluralidade cultural, ética – e o pouco espaço dado a outros – orientação sexual, por exemplo.

Não é difícil entender o porquê dessa escolha. Falar de pluralidade cultural e ética, chamando a atenção para as diferenças entre pessoas, povos e países, rejeitando estereótipos e respeitando o outro, é muito mais fácil do que falar de sexualidade, um assunto ainda tabu na maioria das sociedades. No caso dos livros aqui analisados, os assuntos tabus (aids, drogas) são abordados de forma muito rápida, enquanto maior tempo é dedicado a questões menos polêmicas (diversidade cultural e diferenças). Entretanto, mesmo esses temas que estou chamando de menos polêmicos são de fundamental importância no processo educacional. Trabalhar, portanto, com tamanha ênfase a questão da diferença, já é, sem dúvida, um grande passo no ensino.

Ao falar em temas transversais ao ensino, vale também lembrar a importância da interdisciplinaridade. Ao extrapolar o nível sistêmico e ser situado no mundo, os tópicos tornam-se interdisciplinares, pois o mundo não é organizado didaticamente. Na escola, principalmente, é fundamental que o professor mostre como uma determinada disciplina co-existe com outras disciplinas. A tabela abaixo mostra como a série Great! organiza seus tópicos de forma interdisciplinar.

	Great!1	Great!2	Great!3	Great!4
Pre-unit / Review unit	—	—	—	História; geografia
Unidade 1	Ciências	Educação física; ciências	Português; ciências; geografia	Português; história; geografia
Unidade 2	Artes	História; geografia; matemática	História	Música; história
Unidade 3	Geografia	Ciências	Português (linguagem publicitária); geografia; matemática	Ciências; história
Unidade 4	História; geografia	História; geografia	História; música	História; filosofia

Figura 4: Interdisciplinaridade ao longo das unidades dos quatro livros da série

6.4. Aberturas e fechamentos das unidade

Todas as unidades de *Great!* abrem com a relação dos objetivos (*Your goals*), em português, a serem alcançados pelos alunos ao término da unidade. Ao tematizar os objetivos, colocando-os em evidência logo abaixo do título, espera-se estimular o aluno a seguir pela unidade, prometendo-lhe torná-lo capaz de fazê-los ao fim do estudo da unidade. Além disso, estabelecer claramente os objetivos dá maior autonomia ao aluno, ajudando-o aluno a focar a sua aprendizagem e tornando-o consciente do que está aprendendo e por quê.

Analogamente, todas as unidade fecham com a relação de funções (*Now I can...*), em inglês, que o aluno já é capaz de desempenhar. Mais uma vez, a lista tem a função de desenvolver a autonomia da aprendizagem do aluno. Ao estabelecer os objetivos em português, antes do estudo da unidade, e verificar a realização desses objetivos em inglês, as autoras sinalizam para o sucesso da aprendizagem – ao começo da unidade, precisavam da língua materna; ao seu final, já entendem as mesmas idéias em inglês.

Interessante ainda notar que, ao final dessa lista em inglês, pede-se que o aluno escreva exemplos (*Write examples*). Dessa forma, espera-se que ele, de maneira autônoma, certifique-se de que é realmente capaz de cumprir as realizações sugeridas pelo livro. Escrever exemplos é também uma oportunidade de personalizar o conhecimento de acordo com seus interesses.

Logo após os objetivos, a seção *Starting point* tematiza o tópico principal a ser trabalhado na unidade, ativando esquemas e abrindo um espaço mental para o que vai ser trabalhado na unidade. São normalmente leves, coloridas e estimulantes, com o intuito de despertar o interesse do aluno para o que vem pela frente.

Já no fechamento das unidades, antes da relação das realizações esperadas do aluno, cada unidade fecha com um *Reading development*, um trabalho com estratégias de leitura – a meu ver o foco principal, porém não explícito, do livro – e a seção *Learning to study*, com dicas para o aluno desenvolver autonomia de aprendizagem e consciência de seu desenvolvimento como aprendiz.

6.5. Atividades propostas

Seguindo a orientação dos PCNs, *Great!* dá um enfoque especial para o ensino de leitura. Seu trabalho com textos é desenvolvido através de estratégias variadas de leitura em diferentes tipos de texto (artigos de jornal / revista, publicidade, informativos, memorando, cartão-postal, poesia, letra de música, página da internet, textos gráficos etc.). Todas as atividades de leitura, assim como as de escuta, são precedidas por pré atividades de ativação de esquemas / conhecimento de mundo; algumas são ainda seguidas de pós atividades, com o objetivo de personalizar / contextualizar a informação apresentada na realidade do aluno. Apesar de não ser uma série dedicada exclusivamente à leitura, grande parte da unidade investe nessa habilidade, uma vez que está presente no corpo de todas as unidades – o que não acontece com as atividades de escuta, por exemplo – além de aparecer também ao final de cada unidade em um trabalho mais longo chamado *Reading development*.

Em geral, as atividades do livro co-existem em duas propostas: uma mais sócio-interacional, seguindo as orientações dos PCNs, e uma mais tradicional, preocupada com a sistematização do ensino de gramática. Sendo assim, as quatro habilidades lingüísticas – leitura, escuta, produção escrita e oral – são trabalhadas, de maneira comunicativa e contextualizada, nas seções *reading*, *listening*, *writing*, *speak up* e *integrated skills* – uma seção que reconhece a integração dessas habilidades em contextos reais de uso. Tais atividades tendem a mesclar as duas abordagens acima mencionadas. Mais voltadas para o sócio-interacionismo estão as seções *discussion*, *over to you*, *game* e *project work*, em que os alunos se engajam em atividades verdadeiramente dentro da proposta sócio-interacional de construção de conhecimento. Também a seção *learning to study* tem esse propósito, pois estimula a autonomia e desenvolvimento do aprendiz.

Por outro lado, o livro apresenta também atividades dentro de uma proposta mais tradicional de transmissão de conhecimento. É o caso do ensino de gramática, sistematizado na seção *Look* e praticado logo em seguida, em exercícios mecânicos e de maneira automatizada, em *Your turn*. Em muitos casos, os antigos exercícios de pergunta / resposta e complete as lacunas ganham uma roupagem nova: a tela de computador. O exercício é graficamente construído dentro de uma tela de computador, até mesmo como um site da internet, em que o aluno deve responder às perguntas ou preencher as lacunas seguindo um modelo. Apesar do visual tecnológico e moderno, a visão de educação e teoria de linguagem aqui vigentes ainda é o modelo de transmissão de conhecimento de um emissor para um receptor.

6.6. Uso de língua materna

O uso da língua materna é uma das estratégias adotadas por *Great!*. Seu uso vai diminuindo ao longo da série, conforme os alunos vão adquirindo competência na língua. O uso da língua materna busca criar um envolvimento com o leitor, abrindo um espaço mental para que este aceite com maior receptividade aquilo que vem depois, especialmente no primeiro livro, quando não se espera do aluno um conhecimento prévio da língua. Por isso, todas as seções *Starting point* dos livros 1 e 2, com exceção da última do livro 2, são em português. Já que o objetivo da atividade é envolver o aluno na aprendizagem, o uso da língua estrangeira poderia bloquear esse envolvimento nos níveis iniciais. A partir da última unidade do livro 2, quando o aluno já estará completando quase 2 anos de estudo da língua, acredita-se que esse “andaime” já possa ser retirado para que ele possa começar a caminhar sozinho.

Da mesma forma, a seção *Learning to study*, que busca desenvolver a autonomia do aprendiz, utiliza o português até a terceira unidade do livro 1, arriscando um entendimento do aluno na língua-alvo na última unidade. Um fracasso nessa seção, ao final da unidade – uma espécie de apêndice, independente dos conteúdos da unidade – não comprometeria a aprendizagem tão seriamente quanto um mal-entendimento no seu início, quando um resultado desastroso poderia abrir no aluno um espaço mental de dificuldades a serem encontradas ao longo da unidade. A seção segue em inglês até o final da série, só retornando ao português na primeira unidade do livro 2, quando espera-se que o aluno esteja retornando de férias após seu primeiro ano de estudo de inglês.

Diferentemente das seções *Starting point* e *Learning to study*, que migram da língua materna para a língua-alvo ao longo da aprendizagem do aluno, a seção *Your goals*, que estabelece para os alunos os objetivos de cada unidade permanece em

português até a última unidade do último livro. Esse uso da língua materna parece sinalizar uma preocupação das autoras em desenvolver a autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, não deixando qualquer brecha para uma eventual incompreensão dos objetivos e da proposta daquela unidade.

6.7. Ilustrações e outros elementos semióticos

Quero agora discutir o papel ocupado pelas ilustrações e pelos elementos gráficos em *Great!*. Na preocupação com a pluralidade cultural, o livro abre espaço para diferentes países e povos, que são representados visualmente em mapas e outras ilustrações. Por se tratar de um livro de inglês cujo uma das co-autoras é americana, seria de se esperar a presença dos Estados Unidos como o representante da língua inglesa. Curioso, entretanto, observar a ausência dos Estados Unidos no discurso. Ao longo dos quatro livros da série, poucas menções são feitas aos Estados Unidos, preferindo-se a referência a outros países falantes de inglês, como Inglaterra, Escócia, Austrália, Canadá. É verdade que o livro tem uma preocupação muito forte com a diversidade cultural, mas como falar em língua inglesa sem falar em Estados Unidos?

Tal exclusão parece marcar uma intenção de evitar a imagem de colonização e de propagação da ideologia americana através do ensino de inglês. Trata-se, portanto, de uma implicatura forte, pois não se pode ignorar que a língua oficial da maior potência mundial é o inglês. Falar das Américas (unidade 1 do livro 1) e ignorar a presença dos Estados Unidos é uma forma de tentar camuflar as relações de poder que os Estados Unidos exercem não apenas sobre as Américas, mas sobre todo o mundo. Esta implicatura aponta para um alinhamento ideológico não apenas na área da educação, mas em toda a sociedade de um modo geral. O modelo ideológico vigente é que os Estados Unidos estão no centro do mundo e, portanto, tudo o que é americano é melhor. Apagar os Estados Unidos do discurso pode ser uma tentativa de negar o modelo da hegemonia americana e tentar impor um modelo do politicamente correto. Interessante, entretanto, notar que tal estratégia discursiva é imposta por uma americana (uma das co-autoras).

Outro fator importante de ser apontado em relação à chamada diversidade cultural do livro é o uso de ilustrações representando pessoas. Ilustrações só contemplam pessoas de diferentes nacionalidades, etnias e idades quando o assunto em questão é a diversidade cultural. Nesse caso, obviamente, as ilustrações são variadas, ilustrando a diversidade proposta. No entanto, o livro se esquece que, mesmo não estando em foco, a diversidade continua existindo. Portanto, ao retratar situações cotidianas, as ilustrações deveriam incluir pessoas de diferentes faixas etárias e etnias, pessoas diferentes e diversas; afinal, não é isso o que ocorre no mundo real? O livro acaba,

portanto, perpetuando a idéia de que existe diferença: no cotidiano, são todos brancos, jovens e de classe média, outros padrões só surgem ao se falar em diferença. Não estou afirmando que o livro não represente tal diversidade em momento algum; a representação existe em alguns poucos momentos, porém é significativamente pequena.

A análise dos elementos visuais também aponta para uma outra relação de poder apontada no discurso do livro: o poder da internet e o poder de estar conectado à internet, que pressupõe conhecimentos de inglês. A internet marca bem o modelo ideológico desse discurso: o modelo capitalista, pois sua força comercial é inegável. Grande parte do desenho gráfico do livro é sob a forma de telas de computador e páginas da internet. Trata-se de um elemento de *staging* (Brown & Yule, 1983) usado pelas autoras, com o objetivo de chamar a atenção do aluno para o alinhamento da aprendizagem de inglês com aquele livro e a internet. O livro mostra para o aluno a relevância de se aprender inglês, a língua da tecnologia, da internet, dos computadores. Aprender inglês é não apenas um passo na direção de, mas uma condição para fazer parte do mundo moderno. Tudo pode ser transformado em informática e diagramado dentro de uma tela de computador pelo livro: um exercício estrutural se torna um moderno *software*, um texto se torna uma página da internet etc.

7. Conclusão

Tendo como foco de análise o discurso dos PCNs, e com pressupostos teóricos variados, porém tendendo para modelos de análise que se proponham a analisar o discurso criticamente, busquei, em minha análise, verificar em que instâncias o discurso dos livros didáticos por mim analisados estavam realmente alinhado, como se propõe, com o discurso dos PCNs.

Comecei, então, estabelecendo a visão de discurso que adoto, uma visão sócio-construcionista dentro do modelo tridimensional do discurso (Fairclough, 1992), privilegiando a influência / importância dessa visão no contexto pedagógico. Em seguida, trabalhei o discurso dos PCNs, o referencial de apoio à minha análise. Apesar desta não seguir um modelo específico, baseei-me em uma série de conhecimentos de análise do discurso para desenvolvê-la.

Como seria impossível analisar detalhadamente todo o discurso de todos os quatro livros, escolhi como foco analisar os títulos das unidades, tópicos, aberturas e fechamentos das unidades, atividades propostas, uso de língua materna, ilustrações e outros elementos semióticos, e o tratamento dos temas transversais (e interdisciplinares)

sugeridos pelos PCNs. Acredito que esses elementos sejam eficazes em sinalizar para as questões que levantei, apontando para resultados bastante confiáveis.

Uma conclusão importante que pode ser inferida a partir da análise é a identificação da teoria de linguagem e dos modelos cultural e ideológico que subjazem aos livros. Em relação à teoria de linguagem, parece clara a preocupação com o sócio-construcionismo, apesar de ainda haver momentos em que o modelo tradicional de transmissão de conhecimento ainda é muito forte, apenas disfarçado por um aparato supostamente moderno. Contribuindo para esse disfarce estão o modelo cultural, que propaga o discurso tecnológico, dos computadores e da internet, e o modelo ideológico, um modelo capitalista, dominado pela informática e pela língua inglesa. Pode-se, dizer, então, que o livro traz uma grande implicatura: para se obter sucesso no mundo moderno, é preciso dominar a tecnologia informática e a língua inglesa.

8. Referências bibliográficas

BAHKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M., TAYLOR, S. & YATES, S. J. *Discourse as data – a guide for analysis*. London: Sage, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education, 2000.

WERTSCH, J. V. *Voices of the mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991.

Livros analisados:

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

HOLDEN, S. & CARDOSO, R. L. *Great! Livro 2*. São Paulo: Macmillan, 2002.

HOLDEN, S. & CARDOSO, R. L. *Great! Livro 3*. São Paulo: Macmillan, 2002.

HOLDEN, S. & CARDOSO, R. L. *Great!* Livro 4. São Paulo: Macmillan, 2002.