UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

IVANA SIQUEIRA TEIXEIRA

A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: para quem são feitos os livros didáticos de língua inglesa do PROLINFO?

Recife
2019

IVANA SIQUEIRA TEIXEIRA

A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: para quem são feitos os livros didáticos de língua inglesa do PROLINFO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profª. Drª. Joice Armani Galli

Recife

2019

Catalogação na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

T266r Teixeira, Ivana Siqueira
A representação de atores sociais e a produção de conhecimento: para quem são feitos os livros didáticos de língua inglesa do PROLINFO? / Ivana Siqueira Teixeira. – Recife, 2019.
179f.: il.

Orientadora: Joice Armani Galli.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

Inclui referências e anexos.

1. Linguística aplicada. 2. Livro didático. 3. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. 4. Análise crítica do discurso. 5. Representação de atores sociais. I. Galli, Joice Armani (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-207)

IVANA SIQUEIRA TEIXEIRA

A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: para quem são feitos os livros didáticos de língua inglesa do PROLINFO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 22/8/2019.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Joice Armani Galli (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Marcelo Amorim Sibaldo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Eva Carolina da Cunha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Gilda e Descartes, pelo amor incondicional e pelo apoio.

À minha orientadora, Joice, pelos preciosos ensinamentos que levarei comigo não apenas no meu percurso acadêmico, mas também e principalmente, nessa trajetória desafiadora chamada vida.

À Julia Larré pelas contribuições valiosas na minha banca que qualificação.

À Marina Gomes e Karla Dantas, pela parceria durante esses três anos, pelas trocas e principalmente pela valiosa amizade.

Aos professores da Pós-Graduação em Letras, cujos ensinamentos perpassam essa dissertação da primeira à última página.

À CAPES, pelo apoio financeiro que viabilizou esta pesquisa.

E, por fim, a essa força maior que chamo de Universo, por ter me colocado exatamente onde estou e por ter me dado condições de enfrentar as responsabilidades que encontrei pelo caminho.

“Las convenciones creadas deforman la existencia verdadeira.” (MARTÍ, 2010)

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar o modo como a língua é concebida nos livros didáticos (LD) de Língua Inglesa (LI) do Programa de Línguas e Informática (PROLINFO), atentando para a relação desta concepção com o modo como os atores sociais são representados. Para tanto, iniciamos nosso trabalho buscando descrever os quatro volumes que compõem a coleção de LI do curso, considerando os parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL) e sua relação com as cinco competências linguísticas: *reading*, *listening*, *writing*, *speaking* e intercultural. Partimos da hipótese de que o ensino de língua estrangeira (LE) é caracterizado por fazer parte de um espaço privilegiado em que questões de diversidade são amplamente contempladas, sendo a língua o primeiro indicador desse fato. Esta razão, portanto, é crucial na construção de uma representação de atores sociais que acomode as diversidades que compõem as distintas identidades e suas nuances. Nesse sentido, observamos, à luz da Teoria de Representação dos Atores sociais de Van Leeuwen (1997), o modo como estrangeiros, mulheres e negros foram representados ao longo dos quatro volumes, a fim de estabelecer uma conexão entre essas representações e a concepção de língua compartilhada pelo LD. Nosso embasamento teórico foi constituído com base nos estudos da Linguística Aplicada, considerando principalmente os escritos de Moita Lopes (1996), Celani (1998), Galli (2015) e Oliveira (2015); nos estudos acerca do LD em Bunzen (2005), Bunzen & Rojo (2005) e Kleiman (2013); na Análise Crítica do Discurso com Fairclough (2001), Van Dijk (2015), Resende & Ramalho (2014) e o já citado Van Leeuwen (1997). Após nossa análise, verificamos que, de modo geral, as representações dos atores socais em questão foram construídas de modo estereotipado, distanciando-se de uma perspectiva cuja premissa base é a diversidade. Esse fator, por sua vez, revelou uma concepção de língua homogênea e fechada e si mesma, desvinculada de seus aspectos culturais e ideológicos.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Livro didático. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Análise crítica do discurso. Representação de atores sociais.

ABSTRACT

This research aims to investigate the way language is conceived in the English Language (EL) textbooks of the Language and Informatics Program (PROLINFO), focusing on the relationship of this conception with the way social actors are represented. Therefore, we started our work trying to describe the four volumes that make up the EL collection, considering the parameters of the Common European Framework of Reference for Languages (QCERL) and their relationship to the five language skills: reading, listening, writing, speaking and intercultural. We start from the hypothesis that foreign language (FL) teaching is characterized by being part of a privileged space in which diversity issues are widely contemplated, with language being the first indicator of this fact. This reason, therefore, is crucial in the construction of a representation of social actors that accommodates the diversities that make up the different identities and their nuances. In this sense, we observe, in the light of Van Leeuwen's (1997) Theory of Representation of Social Actors, the way foreigners, women and black people were represented throughout the four volumes, in order to establish a connection between these representations and the conception of language shared by LD. Our theoretical basis was based on Applied Linguistics studies, considering mainly the writings of Moita Lopes (1996), Celani (1998), Galli (2015) and Oliveira (2015); the studies about LD in Bunzen (2005), Bunzen & Rojo (2005) and Kleiman (2013); in Critical Discourse Analysis with Fairclough (2001), Van Dijk (2015), Resende & Ramalho (2014) and the aforementioned Van Leeuwen (1997). Após nossa análise, verificamos que, de modo geral, as representações dos atores socais em questão foram construídas de modo estereotipado, distanciando-se de uma perspectiva cuja premissa base é a diversidade. This factor, in turn, revealed a conception of homogeneous and closed view of the language, detached from its cultural and ideological aspects.

Keywords: Applied linguistics. Textbook. English language teaching and learning. Critical discourse analysis. Representation of social actors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - René Magritte.....16
Figura 2 - Quentin Tarantino: Bastardos Inglórios.....17
Figura 3 - Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas.....24
Figura 4 - Princípios de uso do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas.....25
Figura 5 - Concepção tridimensional do discurso.....39
Figura 6 - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL).....54
Figura 7 - Sistema de Representação de Atores Sociais.....64
Figura 8 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 21).....128
Figura 9 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 40).....130
Figura 10 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 32).....132
Figura 11 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 25).....135
Figura 12 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 33).....136
Figura 13 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 57).....137
Figura 14 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 20).....138
Figura 15 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 41).....140
Figura 16 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 4, p. 32).....141
Figura 17 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 80).....143
Figura 18 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 39).....144
Figura 19 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 43).....145
Figura 20 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 51).....146
Figura 21 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 53).....147
Figura 22 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 55).....148
Figura 23 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 36).....149
Figura 24 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 16).....150
Figura 25 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 21).....152
Figura 26 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 22).....153
Figura 27 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 17).....154
Figura 28 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 25).....155

Figura 29 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 15).....156
Figura 30 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 12).....157
Figura 31 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 15).....158
Figura 32 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 35).....160
Figura 33 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, pp. 47-48).....161
Figura 34 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 45).....163
Figura 35 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 50).....164
Figura 36 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 82).....165
Figura 37 - (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 44).....166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ocorrência de representações por livro - TEIXEIRA (2019).....62
Quadro 2 - Ocorrência das representações de acordo com o ator social - TEIXEIRA (2019).....66
Quadro 3 - TEIXEIRA (2019).....71
Quadro 4 - TEIXEIRA (2019).....73
Quadro 5 - TEIXEIRA (2019).....,..86
Quadro 6 - TEIXEIRA (2019).....88
Quadro 7 - TEIXEIRA (2019).....98
Quadro 8 - TEIXEIRA (2019).....99
Quadro 9 - TEIXEIRA (2019).....111
Quadro 10 - TEIXEIRA (2019).....112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13

2 LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: *ALGUMAS CONSIDERAÇÕES*.....19

2.1 SURGIMENTO E DESDOBRAMENTOS: *DA APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA À LINGUÍSTICA APLICADA (IN)DISCIPLINAR*.....19

2.2 A DICOTOMIA PÚBLICO VERSUS PRIVADO E O ENSINO DE LI NO BRASIL.....22

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LE: *UMA FORMA DE GARANTIR A INCLUSÃO SOCIAL E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA*.....27

2.4 INTERCULTURALIDADE E ESTEREÓTIPO.....30

3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: *RETOMANDO ALGUNS CONCEITOS*.....35

3.1 ACD: *SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO*.....35

3.2 A ABORDAGEM TRIDIMENSIONAL DE FAIRCLOUGH: *TEXTO, PRÁTICA DISCURSIVA E PRÁTICA SOCIAL*.....38

3.3 A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO: *DISCURSO, MUDANÇA DISCURSIVA E MUDANÇA SOCIAL*.....41

3.4 INTERTEXTUALIDADE, INTERDISCURSIVIDADE E REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS.....42

3.5 NOÇÕES DE PODER, ABUSO DE PODER, CONTROLE COGNITIVO E REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA.....45

4 PROLINFO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA.....48

4.1 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: *TRAJETÓRIA E DESDOBRAMENTOS*.....48

4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROLINFO E O LD.....53

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....57

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....57

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....58

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE ESTRUTURAL DO LD.....70

6.1 LIVRO DIDÁTICO 1.....71
6.2 LIVRO DIDÁTICO 2.....86
6.3 LIVRO DIDÁTICO 3.....97
6.4 LIVRO DIDÁTICO 4.....111
7 ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DISCURSIVO.....124
7.1 ESTRANGEIROS.....125
7.2 MULHERES.....133
7.3 NEGROS.....160
7.4 LÍNGUA.....166
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....168
REFERÊNCIAS.....170
ANEXO A - PRINCÍPIOS DE USO DO QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA DE LÍNGUAS (TRADUZIDO).....175
ANEXO B - RECORTES DO LIVRO DE PEREIRA SILVA.....176

1 INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem seja de língua materna (LM), seja de língua estrangeira (LE) vem sendo objeto de interesse da Linguística, em especial, da Linguística Aplicada (LA) há algumas décadas. Esta área de atuação busca produzir conhecimentos que possibilitem a compreensão das variantes que compõem o exercício de ensinar e aprender, muitas vezes alinhando teorias linguísticas a teorias das Ciências Sociais.

Na nossa sociedade, o ensino de (LE) está sujeito a uma série de fatores, dentre eles questões econômicas e políticas. Em termos gerais, na atualidade, a primazia do inglês em relação a outros idiomas dependeu basicamente de dois fatores: o primeiro deles foi a hegemonia do Império Britânico (que teve início no século XVI) responsável por fazer da Inglaterra uma potência mundial no que diz respeito às grandes navegações e, consequentemente, à descoberta de novos territórios. Nesse período era comum que as terras recém descobertas fossem dominadas e mantidas sob poder por meio do conhecimento. O principal intuito dessa dominação relacionava-se com a viabilização da extração de bens existentes nesses territórios, fator que contribuía com a manutenção do poder do Império (BRAILLAR; DE SENARCLENS, 1981). Em contrapartida, a principal consequência dessa atividade estava diretamente relacionada com a propagação política, cultural e linguística do país colonizador.

Um dos países colonizados pela Inglaterra foi os Estados Unidos da América (EUA), que assim como os demais territórios foi explorado e mantido sob o domínio inglês. Após sua independência, em 1776, os EUA tiveram a difícil tarefa de se organizar economicamente, já que a dívida pública do país era gigantesca. Foi com o avanço da industrialização e após as Duas Grandes Guerras que o país se firmou como a grande potência econômica mundial (KARNAL *et al*., 2007), configurando assim o segundo fator decisivo para a supremacia da língua inglesa (LI) na modernidade.

Negócios, comércio, indústria, internet, era digital, tecnologia, academia: todos esses setores são perpassados pelo idioma inglês (RICHTER, 2015). Sendo assim, a predominância dessa língua sobre as demais fez com que a procura por cursos especializados em LI crescesse. Tal fator, por sua vez, foi e ainda vem sendo responsável pelo surgimento de novos cursos no Brasil, cada um com suas particularidades, desenvolvendo os métodos que julgam mais adequados. Nesse viés, o livro didático (LD) ganha lugar de destaque, já que em muitos

casos ele é a ferramenta que possibilita a inserção do aluno na cultura estrangeira, além de ser considerado um importante recurso que auxilia e facilita o trabalho do professor.

Dada a importância do LD, muito cursos optam por produzir seu próprio material. Esse fator configura-se como uma atitude positiva, já que especialistas (KLEIMAN, 2013; ROJO, 2013) defendem que a indiscriminada distribuição desses materiais é a principal causadora de problemas presentes neles, pois muito dificilmente um LD conseguirá englobar um público muito amplo.

Por outro lado, outros problemas parecem surgir, já que a produção de qualquer material didático se configura como uma atividade em que questões teóricas e práticas devem dialogar, respeitando as particularidades do local e dos atores sociais que terão acesso a esses manuais. Nesse sentido, o desenvolvimento do LD passa a ser uma tarefa que exige inúmeras responsabilidades e conhecimentos (ROJO, 2013; SILVA, 2005; COSTA VAL & MARCUSCHI, B, 2005), tais quais: domínio dos conteúdos a serem trabalhados; conhecimento básico sobre o público a ser contemplado; conhecimento de mecanismos específicos de produção que guiam, por exemplo, a elaboração das atividades propostas pelo LD, entre outros.

O PROLINFO – Programa de Línguas e Informática – é um curso de idiomas que existe apenas no território pernambucano e está vinculado a uma universidade pública, mais especificamente à Universidade de Pernambuco (UPE). O programa desenvolve seu próprio LD que é distribuído gratuitamente para os alunos. Nesse aspecto, estamos diante de uma iniciativa positiva, já que em muitos casos os cursos de idioma cobram valores exorbitantes pelos seus materiais. Entretanto, como veremos mais adiante, os LD necessitam de avaliação e pesquisa frequente, pois configuram-se como materiais incompletos, conforme afirmação de Kleiman (2013) e Rojo (2013).

Por essa razão, uniremos à LA a Análise Crítica do Discurso (ACD), pois estes dois campos de estudo apresentam concepções de língua e de sociedade bastante semelhantes, além de possuírem pressupostos teóricos que dialogam. Acrescente-se o fato de que a união das linhas se mostrou eficaz na resolução do problema de pesquisa, uma vez que nossa pesquisa tem o intuito de investigar a representação dos atores sociais presentes no LD, a partir da 'Teoria da Representação dos Atores Sociais', de Van Leeuwen (1997), numa tentativa de responder a seguinte pergunta: *como a língua é concebida no LD e como essa concepção tem relação com o modo como os atores sociais são representados?* Além disso, interessa-nos como:

Objetivo geral:

- ✓ Investigar o modo como a língua é representada/concebida a partir da análise das representações do LD que envolvem os seguintes atores sociais: estrangeiros, mulheres e negros.

Objetivos específicos:

- ✓ Descrever e caracterizar o LD do PROLINFO;
- ✓ Investigar como são articuladas as diferentes ordens do discurso, laçando um olhar sobre as relações de poder que envolvem os referidos atores sociais;
- ✓ Verificar quais atores sociais são incluídos e excluídos e quais são postos em evidência;
- ✓ Identificar os mecanismos linguístico-discursivos que abrigam ideologias que subjazem às relações estabelecidas entre os atores sociais e a sociedade;
- ✓ Desvelar os discursos que mostram processo de (des)legitimação de certos atores sociais e que interferem na mudança discursiva e consequentemente na mudança da prática social;
- ✓ Observar o lugar da competência intercultural (CI) no LD.

Para tanto, partimos da hipótese de que o ensino de LE é caracterizado por fazer parte de um espaço privilegiado em que questões de diversidade são amplamente contempladas, sendo a língua o primeiro indicador desse fato. Nesse aspecto, pudemos observar que embora o material apresente certas vantagens, como contemplar um público apenas do território pernambucano, ele apresenta problemas do ponto de vista discursivo.

Após o procedimento de coleta de dados (que será explicitado no capítulo cinco deste trabalho), o *corpus* da pesquisa se materializou. Ele foi composto, por um lado, por excertos que possibilitaram uma investigação mais descritiva, considerando principalmente questões estruturais e, por outro lado, por textos específicos em que pudemos observar certas representações que mantêm relações de desigualdade entre os atores sociais elucidados.

Nesse sentido, partiremos de dois pressupostos: o primeiro diz respeito à relação existente entre o modo como o LD é constituído, ou seja, sua abordagem metodológica, e a

concepção de língua que essa construção evoca, pois se o LD se aproxima de uma abordagem tradicional, ele compactua com a visão de língua como mero código, desconsiderando automaticamente suas questões ideológicas, culturais e interacionais, por exemplo. O segundo diz respeito à noção de representação, que também nos oferecerá subsídios para compreendermos, por um viés discursivo, o modo como a língua é concebida no LD, já que a representação de determinados atores sociais está diretamente relacionada com questões ideológicas e políticas. Sendo assim, acreditamos que um LD que compreende essas relações de poder e desenvolve propostas interventivas sobre elas compartilha de uma visão de língua como prática social.

Por essa razão, defenderemos a representação como um modo de ação no mundo, a partir do qual são criadas realidades sociais. Todavia é importante mencionar a complexa relação existente entre representação e real. Vejamos a figura abaixo:

Figura 1– René Magritte

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Treachery_of_Images.

Nesta obra surrealista, Magritte se propõe a problematizar a complexa relação existente entre representação e real. Ao utilizar a imagem de um cachimbo e logo abaixo escrever a frase *Ceci n'est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo), o pintor explicita que o que aparece em seu quadro é a representação de um cachimbo e não um cachimbo propriamente dito. Do

mesmo modo devemos pensar sobre as representações encontradas nos LD, elas não são realmente o que designam e podem, inclusive, destoar significativamente daquilo que buscam representar.

Por outro lado, é importante mencionar que muitas representações, por mais equívocos que apresentem, podem ser responsáveis por criar verdades sociais. Isso pode se dar principalmente levando-se em consideração o local onde essas representações são realizadas. O LD, por exemplo, é um meio que alcança inúmeras pessoas e que por ser uma ferramenta educacional, boa parte dessas pessoas que têm acesso a ele não tendem a questionar seu conteúdo (VAN DIJK, 2015).

Dito isto, passemos para outra questão. É importante lembrar que o ensino de LE envolve muito mais do que questões econômicas, sendo necessário considerar a íntima relação existente entre língua e cultura, pois só assim é possível compreender que quando estamos diante de uma LE também estamos diante de uma cultura estrangeira. Nesse sentido, podemos concordar que o ensino de LE proporciona a seus aprendizes um espaço de exercício da diversidade.

Para exemplificar a importância de não considerar a língua apenas como um código, vejamos a imagem que segue retirada do filme "Bastardos Inglórios", do cineasta norte americano Quentin Tarantino:[1]

Figura 2 - Quentin Tarantino: Bastardos Inglórios

Fonte: Netflix.

[1] Este trecho do filme bem como a imagem evocada na Figura 1 foram estudados na disciplina Metodologia e Ensino-Aprendizagem de Línguas, ministrada pela Profª Drº Joice Armani Galli, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, em 2017.2.

O personagem que está fazendo o sinal do número três, está fingindo ser alemão, mas é na verdade um judeu americano. O segundo personagem, que está olhando para a mão do americano, é um nazista. Os acontecimentos seguintes do filme giram em torno deste gesto executado pelo americano, pois ao pedir três copos (*drei Gläser*) de whiskey, ele gesticulou como fazem os americanos, levantando os dedos indicador, médio e anelar. Os alemães (e europeus em geral), ao contrário, evidenciam os dedos polegar, indicador e médio. No filme, esse equívoco foi responsável por fazer com que o nazista percebesse a farsa, dando início a uma carnificina.

Esta imagem está diretamente associada à quinta competência: habilidade intercultural (GALLI, 2015).[2] Nesse sentido, ensinar uma língua é muito mais que ensinar um código linguístico, pois há questões culturais que têm lugar de destaque nesse processo. Com isso, compreendemos que propor um ensino cuja abordagem intercultural esteja assegurada é proporcionar aos alunos um trabalho de resistência para que as diferenças sejam respeitadas.

Tanto a LA como a ACD entendem que a língua não se resume a um mero sistema de regras lógicas, havendo uma relação clara entre língua e sociedade. As duas vertentes buscam compreender a sociedade em que estamos inseridos, já que, enquanto atores sociais, moldamos e somos moldados por ela. Nesse sentido, nosso trabalho visa também compreender as relações de poder possibilitadas pelas representações dos atores sociais no LD.

Sendo assim, o segundo capítulo abordará a LA, direcionando a discussão ao ensino de (LI). O terceiro capítulo, por sua vez, será destinado à ACD, mais especificamente às relações de poder e controle social, que também se estendem aos LD e ao ensino de línguas em geral. Já o capítulo quatro versará sobre LD, em especial o LD que será analisado no nosso trabalho, ou seja, as quatro edições do livro de LI do PROLINFO. No capítulo cinco mostraremos a caracterização da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados. Já o capítulo seis foi destinado à primeira parte da nossa análise que abordará questões mais relacionadas à LA, tais como: a composição dos conteúdos deste manual considerando o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL), a progressão das competências linguísticas em cada volume, além de observar o espaço dado à interculturalidade. O sétimo capítulo, por sua vez, albergará a análise da representação dos atores sociais à luz da ACD. E por fim, no capítulo oito, faremos nossas considerações finais.

[2] Falaremos sobre esta competência mais detalhadamente na seção 2.4.

2 LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: *ALGUMAS CONSIDERAÇÕES*

Neste capítulo, apresentaremos o primeiro campo teórico que orienta a presente pesquisa: a Linguística Aplicada (LA). Discutiremos o surgimento e as mudanças ocorridas na área até chegarmos à concepção que tomamos como base para desenvolver este trabalho. As considerações serão direcionadas ao ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE). Abordaremos a dicotomia existente entre a esfera pública *versus* privada no que diz respeito ao ensino de LE no Brasil e como essa divisão afeta negativamente um ensino com vistas à inclusão e à emancipação dos atores sociais.

2.1 SURGIMENTO E DESDOBRAMENTOS: *DA APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA À LINGUÍSTICA APLICADA (IN)DISCIPLINAR*

Quando, em 1916, a partir da publicação do Curso de Linguística Geral (CLG), os discípulos de Ferdinand de Saussure estabeleceram o que hoje conhecemos como Linguística Moderna, a primeira ciência no campo das Ciências Humanas foi inaugurada (RAJAGOPALAN, 1996). Até aquele momento, os estudos em Linguística se inseriam no que atualmente chamamos de Linguística Histórica ou Linguística Comparativa (LYONS, 1979), cujos interesses estavam e estão, ainda hoje, diretamente relacionados à busca pela compreensão do funcionamento das línguas em termos formais, por meio da diacronia.

Após ter atingido o patamar de ciência, muitas mudanças ocorreram dentro do campo. Entretanto o ensino-aprendizagem de línguas permaneceu alheio aos seus principais interesses e, mais do que isso, a Linguística "Científica" (Op. Cit., 1979) não se libertou do formalismo inerente à época, mesmo havendo um movimento contrário por parte de estudiosos, principalmente no campo da Filosofia[3] (RAJAGOPALAN, 2010), que problematizavam a concepção de língua transparente. Esses movimentos filosóficos aconteceram em dois momentos distintos, receberam o nome Virada Linguística e Virada Pragmática, e foram fundamentais para que novas áreas dentro da Linguística surgissem, além de oferecer subsídios para que as verdades já estabelecidas nas áreas existentes fossem questionadas. A primeira virada começou a dar sinais de vida com a publicação do texto de Frege, em 1892, intitulado

[3] Isso aconteceu devido ao fato de um grande número de problemas filosóficos acontecerem por não haver uma relação regular entre aquilo que determinado autor queria dizer, aquilo que ele dizia e aquilo que o leitor compreendia.

Sobre sentido e referência, e foi na verdade uma virada que os filósofos fizeram para a linguagem, que naquele momento era considerada apenas uma ferramenta de representação/designação. A segunda, mais de meio século depois, em 1953, ocorreu com a publicação de *Investigações filosóficas* de Wittgenstein, que, ao lado de *Quando dizer é fazer: palavras e ações*, de John Austin, colocou em xeque a visão de língua como algo transparente e domável, considerando-a, também, como um modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas. (RAJAGOPALAN, 1996)

É no intervalo desses dois períodos apresentados, mais especificamente na década de 1940 (MOITA LOPES, 2015), que surge um novo campo de atuação dentro da Linguística: a LA. Esse novo campo tenta diminuir o abismo existente entre Linguística Científica e ensino, já que essa não era uma das preocupações da Linguística naquele momento, como já citado anteriormente.

Nesse sentido, a LA se estabelece como uma subárea da Linguística preocupada com o ensino de língua, principalmente estrangeira, que utiliza o conhecimento teórico que estava sendo produzido pela Linguística Estruturalista para aplicá-lo em sala de aula. Em outras palavras, configurava-se como uma aplicação da Linguística. (MOITA LOPES, 2008)

Nos anos 1980, a LA passa a se valer também de conhecimentos produzidos em outras áreas como a Sociologia e a Psicologia Cognitiva, pois, na visão de Moita Lopes (2015, p. 16), "a compreensão subjacente é que nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade", fazendo com que a LA assuma a postura *interdisciplinar*. Além disso, a aplicação da Linguística mostrou-se pouco produtiva na resolução de problemas específicos no campo do ensino, fazendo com que a LA buscasse se tornar um campo autônomo de produção de conhecimento, afastando-se epistemologicamente, de acordo com Kleiman (2013), da Linguística e aproximando-se dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais. De acordo com a autora, isso se deu pelo fato de ter havido uma "necessidade social de problematizar a área". (p. 40)

Com isso, a LA passou a produzir suas próprias pesquisas, buscando possíveis alternativas para os problemas que lhe eram apresentados. Todavia vale lembrar que isso não significa que a LA rompeu com a Linguística, já que de acordo com Rajagopalan (2014), a libertação ou emancipação da pesquisa e do ensino nunca acontecerá de modo simples e calmo, há muitas questões por trás disso; além do mais, esse afastamento mostra-se algo não muito proveitoso, visto que o diálogo com as diversas áreas do saber é extremamente

importante para a produção de um conhecimento crítico e particularmente para com a área da qual ela se originou.

Para Celani (1998), a LA atua como articuladora de diversos saberes que de algum modo se preocupam com a linguagem. Nesse sentido, na visão da autora, a noção de *transdisciplinar* amplia a ideia de *interdisciplinar*, pois a LA passa a buscar em qualquer domínio do saber aquilo que se apresentou insuficiente durante o andamento da pesquisa, indo de encontro ao pensamento de alguns linguistas que ansiavam por uma "ciência pura".

Desse modo, quando compreendemos a LA como uma área transdisciplinar, observamos que os saberes não são justapostos, mas se organizam de acordo com a necessidade do problema, ou seja, não se busca apenas por áreas que mantenham uma relação epistemológica, mas por áreas que se interessem de algum modo pelo mesmo problema. Com isso são atingidos novos conhecimentos e novos espaços de produção de conhecimento.

Com o passar do tempo a LA torna-se *indisciplinar*. Isso acontece, na visão de Moita Lopes (2015), a partir do momento em que o campo começa a estabelecer-se como uma área mestiça e nômade e não apenas como uma disciplina com pensamentos e visões já preestabelecidas. É indisciplinar porque é dialógica, ou seja, não segue *uma* disciplina, e também porque mantém o desejo de ousar, pensando e fazendo o diferente, longe das verdades propagadas pela ciência produzida nos moldes do paradigma positivista que se distanciam da subjetividade e do conhecimento do senso-comum que são tão valiosos nesse novo momento. A LA indisciplinar busca produzir um conhecimento capaz de politizar a vida social, mantendo ou não uma relação com o ensino de línguas, já que a premissa é "criar um modo de inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Nesta nova concepção, a LA busca dar conta da relevância de desenvolver uma pesquisa não perdendo de vista as obrigações éticas do pesquisador, de modo que ele compreenda seu papel de ator e mediador de mudanças, não deixando de lado sua preocupação com o social e o humano, como sugere Rajagopalan (2003).

Nesse viés, a contribuição dos estudos culturais e sociais deu propriedade para que fossem desenvolvidas investigações que se ocupavam "de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações –feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos" (KLEIMAN, 2013, p. 40). Estas relações serão tomadas como

guias para o desenvolvimento da pesquisa que se interessa em particular pelo modo como a representação dos atores sociais afeta a construção da realidade social e a produção de conhecimento.

Com isso, podemos observar que as mudanças que ocorreram por meio de reflexões nos mais diversos campos de conhecimento que colocaram em xeque a concepção formal de língua, explicitando sua íntima relação com ação e poder sobre o mundo e sobre as pessoas, abalaram os pilares da LA que por sua vez começou a passar por mudanças em diversos níveis, indo de uma mera subárea da Linguística para uma área autônoma de produção de conhecimento.

Por essa razão, é possível que haja questionamentos sobre o que de fato é de interesse da área. Sendo assim, na visão de Celani (2000) e Jordão (2016), a LA pode atuar em diversas áreas, sendo elas: ensino-aprendizagem de línguas; distúrbios da comunicação; formação docente; práticas pedagógicas, letramento crítico, entre outras. Já a visão de Moita Lopes (1996, p. 19), a LA trata de pesquisas relacionadas à natureza aplicada em Ciências Sociais; às investigações que focalizam a linguagem do ponto de vista processual; à natureza interdisciplinar e mediadora, envolvendo formulação teórica, além de utlizar métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Nesse sentido, a presente pesquisa se insere no campo das práticas pedagógicas e visa compreender as relações de poder instauradas nesse âmbito com a finalidade de desvelar as investidas ideológicas que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem de LE. Um fato que merece atenção é que, mesmo se tratando de um campo bastante eclético, a área mais desenvolvida na LA é o ensino-aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 1996). E isso pode acontecer principalmente devido à importância do ensino e ao fato de ainda haver uma certa carência de áreas da linguística que dialoguem com ele, mas também por ser a sala de aula um ambiente inovador (MOITA LOPES, 2006). Na próxima seção, adentraremos numa discussão referente ao ensino de LI no Brasil; abordaremos sua história e, principalmente, o atual cenário em que se encontra.

2.2 A DICOTOMIA PÚBLICO VERSUS PRIVADO E O ENSINO DE LI NO BRASIL

No Brasil, ao longo dos anos, o espaço que separava o prestígio das línguas estrangeiras clássicas das línguas estrangeiras modernas foi desaparecendo. Isso aconteceu quando o

ensino de latim e grego foi perdendo lugar para o francês, alemão e inglês. De acordo com Chagas (1976, p. 105), o ensino oficial de línguas estrangeiras modernas, teve início no Brasil em 1837, com a criação do Colégio Pedro II[4].

Como o passar dos anos, o francês e o inglês foram construindo seu espaço no ensino brasileiro.[5] O primeiro idioma manteve uma vantagem sobre o segundo até a chegada do cinema falado em 1920 e mais especificamente até o final da Segunda Guerra Mundial, quando é intensificada a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos EUA[6] (PAIVA, 2003).

Com isso um fenômeno paradoxal ocorre: o prestígio e consequentemente a procura pelo ensino de LI aumenta, mas a carga horária nas escolas só diminui. Atém que em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) acaba com a obrigatoriedade do ensino de LE na educação básica, deixando a critério de cada estado a escolha por inclui-las ou não nos currículos (PAIVA, 2003). Esse fator certamente fez com que os cursos de idiomas privados fossem cada vez mais procurados, além de ajudar a propagar o discurso de que não é possível aprender LE em instituições públicas, conforme afirma Galli (2011).

Com a diminuição da carga horária, ensinar/aprender LE torna-se um desafio cada vez maior. A negação de um ensino de LE de qualidade para as camadas mais carentes da população acaba enfatizando a ideia de ensino de LE de qualidade apenas para quem puder comprá-lo. Esse fator, por sua vez, repercute diretamente no aumento do *status* social dos aprendizes de idiomas, visto que em uma sociedade capitalista, a educação vira mercadoria e, nesse caso específico, as LE tornam-se artigo de luxo, como veremos mais adiante.

Moita Lopes (1996, p. 128) nos alerta que mais um modo de deslegitimar o ensino de LI na escola é propagar a ideia de que o ensino só é eficaz se o aluno sair do Ensino Médio (EM) falando inglês, mesmo não sendo aplicada a mesma lógica para as demais disciplinas, visto que nenhum aluno sai do EM historiador, por exemplo, e nem por isso as pessoas questionam com o mesmo empenho a qualidade do ensino de História.

---

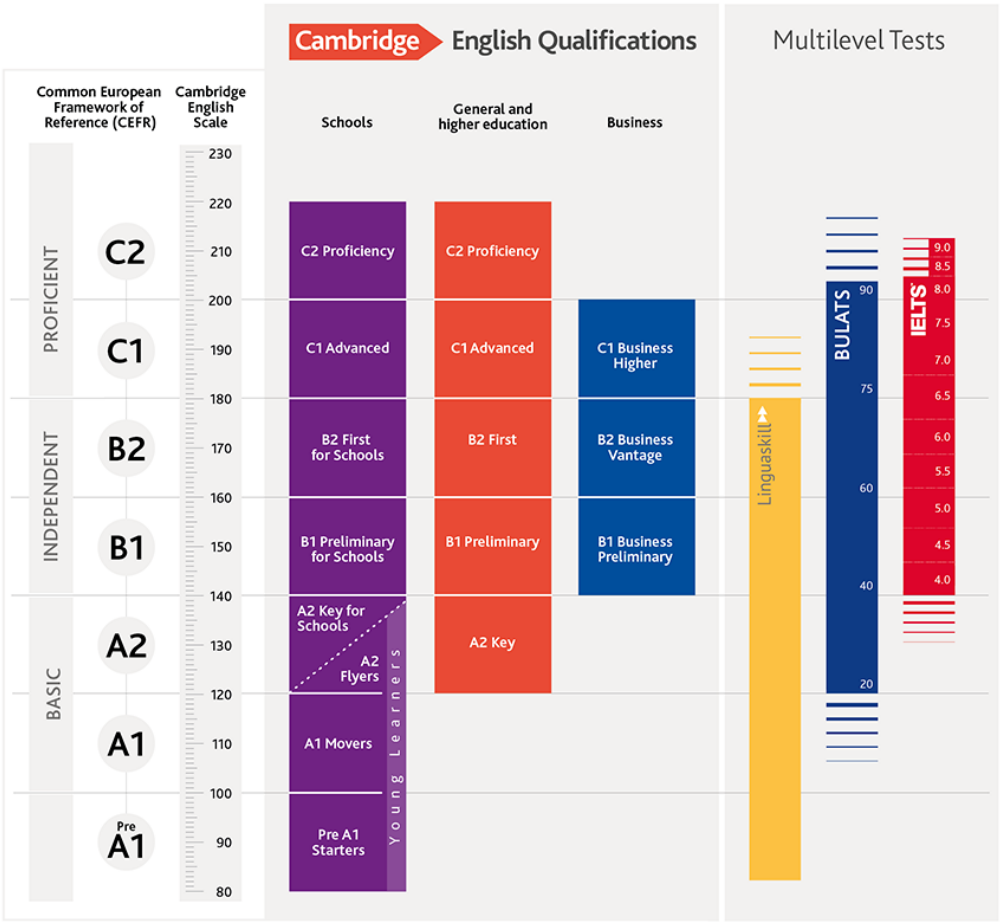
[4] Instituição de ensino público, fundada no período regencial brasileiro. Atualmente é considerado o terceiro colégio mais antigo em atividade no Brasil.

[5] Para uma melhor compreensão dos acontecimentos que ajudaram o inglês a se estabelecer como língua de prestígio em relação às outras LE, sugerimos a leitura do artigo de Paiva (2003) que consta nas referências deste trabalho.

[6] Gostaríamos de enfatizar que qualquer supremacia é problemática, não sendo diferente com o ensino de LI, já que cada região do Brasil apresenta necessidades linguísticas específicas, como é o caso de cidades que fazem fronteira com países que tem o espanhol como língua oficial, por exemplo. Em casos como esse, o ensino de língua espanhola seria muito mais pertinente que o ensino de LI.

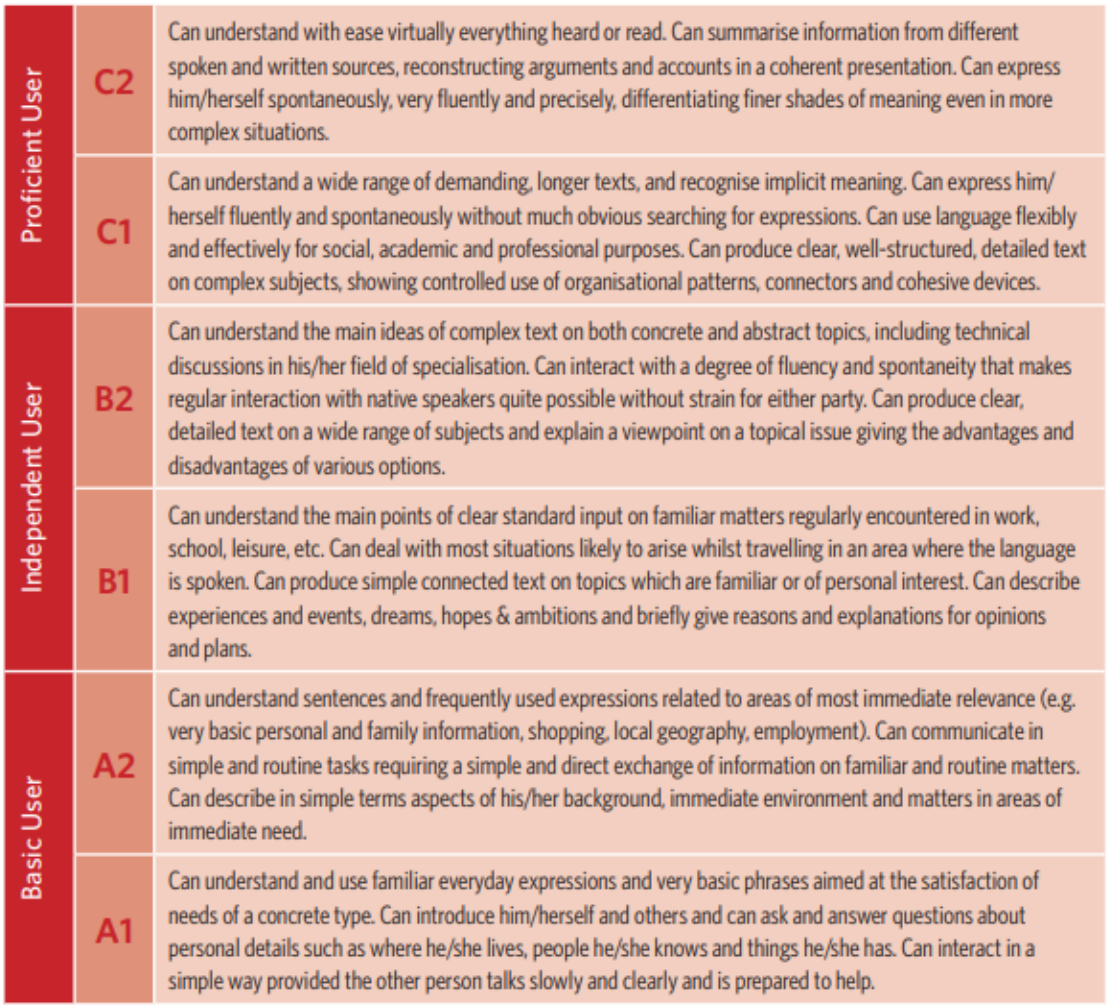
Saindo do campo escolar, que é guiado por leis específicas, e adentrando no universo dos cursos de idioma (principalmente privados, mas não apenas), observamos que estes são, em sua maioria, guiados pelo *Common European Framework of Reference for Languages* (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas). Vejamos as figuras abaixo:

Figura 3 - Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas



Disponível em: http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/.

Figura 4 - Princípios de uso do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas



Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Disponível em: http://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf.[7]

O principal objetivo dos quadros é oferecer um patamar em que instituições educacionais, professores de LE e bancas de exames de proficiências possam se basear tendo em vista seus interesses. Na segunda figura são descritas as habilidades linguísticas de acordo com os níveis que vão de A1 ao C2. Não é possível observar em nenhum dos quadros uma preocupação com questões interculturais, que vêm sendo apresentadas como a quinta habilidade por muitos estudiosos, como mencionamos no capítulo introdutório deste trabalho e veremos mais adiante.

[7] Ver quadro traduzidos no anexo 1. Tradução nossa.

No segundo quadro, fica explícito que a LE é tratada apenas como um meio para atingir certos objetivos comunicativos de ordem primária, não havendo nenhum tipo de discussão crítica acerca da relação entre língua, inclusão e diversidade, por exemplo.

Nesse sentido, a ampliação dos cursos de idioma privados vem sendo responsável por propagar interesses mercadológicos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE e, nesse ponto, nos deparamos com dois grandes problemas que têm a mesma raiz: a instrumentalização da LE.[8] A negação da possibilidade de se aprender uma LE na escola e, mais grave ainda, na escola pública[9], faz com que os indivíduos procurem por esse ensino apenas quando se depararam com uma necessidade específica, seja gerada por almejar um emprego que exija o conhecimento de uma LE, seja pela necessidade científica, no âmbito acadêmico, por exemplo. O segundo problema age diretamente na negação da importância da LE com um caminho para lidar com a diversidade, já que com a instrumentalização da língua, questões culturais e políticas perdem espaço para o ensino formal do idioma. Em outras palavras, o local em que seria possível desenvolver um ensino consciente e prudente de LE perdeu sua credibilidade para o espaço em que a ela é tratada, na maior parte dos casos, como objeto[10].

Com isso, podemos considerar que o ensino de LE no Brasil atingiu, também, um "*status* de utilidade", ou seja, as pessoas procuram por ele apenas se for útil para suas vidas acadêmica e/ou profissional, caso contrário, elas se contentam com as aulas oferecidas na escola. Todavia, quando ascendem socialmente por meio desse conhecimento linguístico, passam a se orgulhar dele e buscam se diferenciar daqueles que não o possuem. E buscam se diferenciar muito mais porque pagaram (e pagaram caro) por esse conhecimento, do que pelo fato dele ter feito algum sentido em suas vidas.

Dessa forma, saber LI nos dias de hoje, em muitos casos, está muito mais relacionado a *status* do que a conhecimento emancipatório. Nesse sentido, podemos nos questionar sobre a forma como o conhecimento é encarado no nosso país; ele é uma entidade capaz de emancipar? Ou é um meio de aprisionar os atores sociais, servindo apenas para distinguir

[8] A objetificação/instrumentalização do idioma vai de encontro à concepção de língua em que este trabalho tem se baseado. É nesse sentido, também, que atualmente tem-se falado tanto não apenas em ensino de *língua* inglesa, mas em ensino de *língua* e *cultura* inglesa, já que uma coisa não pode ser separada da outra e principalmente porque se acredita que esta é uma forma de desenvolver um ensino mais humano e menos mercadológico.

[9] Essa carência no ensino, por mais que exista também no campo privado, é muito mais discutido na esfera pública, já que oferecer educação de qualidade é dever do Estado.

[10] Podemos nos questionar também, se a diminuição da carga horária por parte do Estado não foi proposital e visou beneficiar a esfera privada, como vemos acontecer nos dias de hoje com a privatização de alguns órgãos públicos.

aqueles que têm ou não um diploma de graduação ou Mestrado ou Doutorado, ou até mesmo um certificado de inglês avançado numa instituição respeitada como a *Cambridge*? Embora este seja um assunto para outro trabalho, acreditamos que essa discussão se faz necessária para que possamos compreender a língua como uma entidade social que não deve ser encarada do ponto de vista mercadológico, uma vez que está diretamente ligada à emancipação e conscientização dos atores sociais. Abordaremos estas questões na seção seguinte, por meio da problematização do ensino-aprendizagem de LE como vistas nos interesses de mercado.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LE: *UMA FORMA DE GARANTIR A INCLUSÃO SOCIAL E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA*

Como vimos nas seções anteriores, a LA acabou se emancipando do *status* de subárea da Linguística e adquiriu seu próprio espaço como um campo indisciplinar. Esse fator foi responsável, dentre outras coisas, por fazer da LA o campo onde a diversidade teórica impera e, mais do que isso, onde a diversidade social tem seu lugar bem estabelecido e sempre considerado.

Preocupada em repensar e questionar as verdades já estabelecidas, a LA indisciplinar se consagra como o campo do contra-argumento. Do contra-argumento por muitos motivos, dentre eles por se contrapor diariamente ao preconceito linguístico tanto em LM quanto em LE, sendo este reforçado diariamente pelo discurso "você não sabe português, que dirá inglês"[11]. E são fatos como esse que fazem com que ao tocarmos no assunto ensino-aprendizagem de LE no nosso país, automaticamente, entremos na discussão sobre políticas públicas, já que a quebra do *status quo* em que o ensino de línguas se encontra no Brasil, necessita urgentemente da implementação de políticas públicas linguísticas que garantam ampla discussão sobre diversidade e respeito.

Como vimos anteriormente, foi especificamente o descaso com políticas públicas o grande responsável por construir um imaginário de LE para aqueles que podem comprá-la, tratando-a muito mais como uma forma de se atingir determinado *status*, do que como um meio capaz de produzir um conhecimento reflexivo, crítico e emancipatório.

[11] Nesse caso específico, o primeiro acarreta o segundo e isso se deve principalmente ao fato de o Brasil ter um grande número de analfabetos em LM, como nos mostra Rojo (2009).

A discussão sobre LE desemboca diretamente em questões de poder público e formação cidadã, já que há uma distribuição desigual não apenas de riquezas, mas de conhecimento, principalmente porque a língua não é apenas o meio através do qual é possível visualizar as desigualdades, ela também é responsável por proporcionar a mudança de certas realidades.

O modo como ensinamos língua mantém uma relação direta com o que acreditamos ser língua. Quando nas aulas de LE o que se destaca é o ensino formal do idioma, podemos considerar que naquele meio a língua é vista como um mero código que deve ser utilizado apenas para que a comunicação possa se efetivar, não havendo nenhuma discussão concreta sobre como a língua mantém uma relação direta com ideologia, cultura e política. Somando tudo que foi dito, é necessário considerar que, de acordo com Galli (2017, p. 249):

> O modelo de omissão e alienação, sobrepujado por um estudo da linguagem arbitrário, é próprio de sujeitos que vivem sob a tutela de estados totalitários, nos quais a educação passa a ser apenas uma mercadoria no reino do capital. [...] A mercantilização da educação é um problema que impede o avanço das sociedades, transformando os espaços educacionais em *shopping centers* que funcionam para atender a lógica do consumo e do lucro.

Os fatores apresentados até agora sobre como os atores encaram o conhecimento são essenciais para que possamos compreender como a produção de conhecimento acontece. Isso porque a reprodução ideológica ocorre principalmente a partir da escola, como veremos mais detalhadamente do capítulo de número 4. Nesse sentido, se a educação oferecida tem um fim mercadológico e não emancipatório, é essa visão que predominará entre os estudantes que têm acesso a ela, fazendo com que haja um ciclo estável. Nesse sentido, consideramos que uma das formas de fazer esse ciclo se instabilizar, mesmo que em pequeno nível, é investir em políticas públicas que coloquem a educação no patamar de emancipadora.

Por essas razões, a discussão sobre políticas públicas que ampliam o ensino de LE e investem na inclusão social não é apenas necessária, mas urgente. Será a partir disso que poderemos pensar em um discurso oposto ao que prevê o ensino de LE apenas para quem pode comprá-lo, desmistificando a ideia de que não se aprende LE na esfera pública.

Oferecer ensino de LE de qualidade é um exercício democrático, já que proporciona aos envolvidos a oportunidade de ampliar seu conhecimento científico e cultural, além de alargar seu campo de visão, para que seja possível tomar decisões conscientemente. Mas para que isso se efetive, muitas coisas precisam ser modificadas e a relação entre social e linguístico precisa ser considerada. Valendo ressaltar que conciliar humanização e ensino de língua não é

uma tarefa fácil, pois, de acordo com Wyatt (1977, p. 18), "a incorporação de ideias humanísticas nas abordagens de ensino de línguas parece um fenômeno recente, mas, ao contrário, tem raízes que alcançam o Renascimento e antes ainda".

Desse modo, compreendemos que ensinar/aprender LE no Brasil é resistir a uma realidade que foi estabelecida sem que tenha havido ao menos uma consulta às partes envolvidas.[12] E todo esse descaso acabou sendo responsável por tornar a estrutura que sustenta todas as desigualdades, algo extremamente resistente, que só pode se abalar por meio de resistência e luta diária, apoiadas em reflexões críticas que estejam preocupadas em fazer questionamentos referentes aos "arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante" (SILVA, 2017b, p. 29).

No âmbito educacional, muitas são as formas de manter certas verdades de pé. Neste trabalho, consideramos o livro didático (LD) uma ferramenta essencial para a manutenção de discursos específicos e, por esse motivo, nossas análises serão feitas com base nesses manuais.

Além disso, consideramos que um dos papeis da LA é desnaturalizar aquilo que foi imposto e criticar os consensos, fator que faz com que nosso trabalho se una à ACD numa tentativa de desvelar relações de poder instauradas no/pelo discurso que interferem no processo de ensino-aprendizagem, já que "o objeto de investigação [...] passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão" (RAJAGOPALAN, 2015, p, 16).

Na próxima seção, adentraremos num importante conceito que, junto a outros elementos, servirá de base para o desenvolvimento do nosso primeiro capítulo analítico: o conceito de *interculturalidade*. Do mesmo modo, reservamos um espaço para tecer algumas considerações acerca da noção de *estereótipo* que, por sua vez, será de fundamental importância nas discussões do nosso segundo capítulo analítico.

[12] Embora este trabalho não se insira na educação básica, ele é também uma forma de explicitar nossa indignação frente aos acontecimentos na área de LE no nosso país, tendo em vista a retirada do espanhol como disciplina obrigatória para o ensino médio.

2.4 INTERCULTURALIDADE E ESTEREÓTIPO

Como viemos salientando, a premissa que guia este trabalho diz respeito ao fato do ensino de LE ser um espaço favorável ao encontro e à união de culturas. Neste ponto, esbarramos inevitavelmente na noção de interculturalidade que, diferente do que se pode pensar, não diz respeito apenas à presença de diferentes culturas num dado espaço (já que assim estaríamos falando do conceito de *multiculturalidade*), mas sua principal característica está diretamente relacionada à ideia de integração, exprimindo uma noção de relação recíproca. Sendo assim, a interculturalidade demanda uma ligação entre as culturas em pauta, de modo a criar uma relação de diálogo entre elas.

O trabalho com a interculturalidade é responsável por permitir que atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam compreender e reconhecer a existência de valores próprios existentes em diversas culturas e crenças, além de possibilitar o estabelecimento de diálogos entre diferentes grupos culturais. Esses dois fatores possibilitam que possíveis conflitos estabelecidos por meio de choques culturais possam ser dirimidos, uma vez que a partir do trabalho intercultural, os indivíduos são convidados a dialogar e construir novos saberes, sobre os outros e sobre si (SILVA, 2018).

De modo simples, podemos notar a importância da interculturalidade de dois modos: no desempenho linguístico e no autoconhecimento e conhecimento do outro.

Interculturalidade e desempenho linguístico

O desempenho em LE depende de uma série de fatores. Com o desenvolvimento de teorias relacionadas a este processo, estudiosos perceberam que seria produtivo realizar uma divisão de competências linguísticas para organizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem de LE. Essa divisão contou inicialmente com quatro competências: *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*[13] (OLIVEIRA, 2015).

Vale ressaltar que neste momento houve de fato uma segmentação das habilidades e até mesmo uma priorização da compreensão escrita em detrimento das demais competências no ensino de LE no Brasil (MOITA LOPES, 1996). Entretanto, com o passar do tempo e após o desenvolvimento de novas pesquisas, notou-se que essa segmentação e priorização eram

[13] Essas noções serão discutidas no capítulo 5 desta dissertação.

problemáticas, pois não concebiam o processo de ensino-aprendizagem de maneira global, deixando de considerar que as competências precisavam ser desenvolvidas conjuntamente.

Um outro ponto que merece destaque diz respeito ao fato dos estudiosos terem compreendido que o componente linguístico sozinho não era suficiente para que houvesse uma comunicação efetiva, já que o falante precisa apresentar comportamentos e atitudes familiares aos dos seus interlocutores (DOURADO; POSHAR, 2010). Lembremos, pois, da nossa segunda figura, apresentada no capítulo introdutório, relacionada a questão intercultural no filme Bastardos Inglórios. Nesse sentido, notou-se que gestos, referências históricas e expressões idiomáticas refletiam a cultura da qual eram oriundos e por essa razão configuravam-se como recursos interculturais. Foi neste ponto que a interculturalidade passou a ser considerada um recurso fundamental para que o aprendiz aprimorasse seu desempenho linguístico. Além do mais, na visão de Carvalho (1996), o reflexo da cultura na língua é manifestado principalmente no léxico, uma vez que os saberes culturais e sociolinguísticos de uma dada comunidade refletem o modo como seus integrantes concebem e representam sua realidade.

Outro aspecto que merece atenção neste processo diz respeito à afetividade, uma vez que o reconhecimento da união entre a cultura do outro e a cultura do aprendiz proporciona um cenário familiar que mexe com o lado afetivo e estimula a interação (PAIVA, 2014). Nesse aspecto, vale mencionar que por muito tempo (e podemos dizer que em alguns casos isso se estende até hoje), o ensino de LE priorizou a cultura de chegada, ou seja, a cultura relacionada à língua que estava sendo ensinada. Essa falta de diálogo entre a cultura de partida (cultura do aprendiz) e a cultura de chegada era responsável por criar uma certa resistência entre os alunos, capaz de comprometer o desempenho linguístico, já que estes não se sentiam representados.

Interculturalidade, autoconhecimento e conhecimento do outro

Quando falamos sobre cultura, estamos falando automaticamente sobre identidades. Nesse sentido, o trabalho com a interculturalidade diz respeito exatamente às identidades que compõem as culturas contempladas no processo de ensino-aprendizagem. Woodward (2014) nos mostra como as identidades são construídas através de um processo complexo que leva em consideração a diferença. Sobre isto, a autora explica que ser algo é necessariamente não ser outra coisa; por exemplo, ser negro é necessariamente não ser branco. Desse modo,

podemos concluir que em muitos casos visualizamos melhor nossa própria identidade quando a contrastamos com outra. E é exatamente neste ponto que o trabalho intercultural exerce uma função de extrema importância no que tange ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro.

Passamos a refletir sobre nossos costumes e crenças quando nos são apresentados novos costumes e crenças. Sendo assim, o trabalho intercultural não nos possibilita apenas conhecer o outro, como também a nós mesmos. Na visão de Cuq (apud GALLI, 2015), o resultado da vivência intercultural só traz ganhos, uma vez que oferece possibilidades de troca e promove conexões entre os atores sociais envolvidos no processo. É nesse aspecto que Galli (Op. Cit.) defende que conhecer uma LE é essencialmente experimentar a intercultura. Sendo assim, voltamos a salientar a importância de espaços que trabalhem o ensino-aprendizagem de LE evidenciando esta noção, uma vez que este espaço está diretamente relacionado com questões de natureza social que prezam pelo respeito à diversidade.

Outro ponto importante é que a interculturalidade depende fundamentalmente de processos de representação. Quando vemos num LD, por exemplo, culturas sendo contempladas no processo de ensino-aprendizagem, estamos diante de representações dessas culturas. Neste ponto, como já discutimos, a representação é uma forma de descrição de algo que existe no mundo, originada de processos complexos e subjetivos, e que por essa razão pode ou não manter relação com a realidade. Sobre esta última declaração, torna-se fundamental adentrar no conceito de estereótipo que, em alguns casos, pode ser o princípio básico para estabelecer algumas representações.

Estereótipos

Na visão de Charaudeau (2017), os estereótipos são responsáveis por criar descrições simplificadoras e generalizantes. Nesse sentido, se algum termo é considerado estereotipado significa que ele faz uma descrição ou caracterização levando em conta uma falsa verdade. Podemos dizer que uma das características do estereótipo é o fato de não haver uma preocupação em manter relação com a realidade, de modo que não há uma verificação dos fatos que servirão como base para a caracterização. Ainda segundo o autor, a criação de uma caracterização estereotipada depende do julgamento do sujeito que a concebe; com isso, nota-se a existência de uma subjetividade inerente a este processo.

O estereótipo não é apenas uma caracterização preconcebida, mas antes uma definição criada a partir de fatores subjetivos no processo de identificação do outro, como citamos anteriormente. Podemos pensar também no estereótipo como um modo de generalizar características ou até mesmo o comportamento de determinadas pessoas ou grupos de pessoas. Além disso, não podemos deixar de mencionar que a criação e manutenção de descrições e caracterizações estereotipadas servem a propósitos particulares, na maioria das vezes relacionados ao controle social.

Segundo Possenti (2002), o estereótipo é concebido socialmente, levando em consideração o imaginário coletivo. Ele se caracteriza por ser uma imagem simplista e, na maior parte dos casos, negativa de um grupo ou assunto. Dentro dos preceitos do senso comum, em geral, o estereótipo é interpretado como uma verdade universal, dissociado de suas relações históricas, sociais e ideológicas.

Na visão de Charaudeau (Op. Cit., p. 573), duas questões estão por trás dos estereótipos: "a forma com que concebemos a conexão da linguagem à realidade e o lugar que damos ao fenômeno das representações sociais". Estas duas ideias serão cruciais para que possamos compreender os objetivos deste trabalho, uma vez que a partir da linguagem representamos situações e pessoas, construindo, desse modo, uma realidade social. É importante ressaltar que o autor faz uma distinção entre "realidade" e "real". De forma concisa, a realidade estaria relacionada ao mundo empírico, dissociado do julgamento humano. O real, por sua vez, seria criado por meio da linguagem, levando-se em consideração o estabelecimento de consensos entre os indivíduos participantes desse processo. Nesse sentido, o que queremos mencionar aqui é que não utilizaremos estes conceitos, uma vez que partiremos da ideia de construção da realidade social prevista pela ACD (NOVODVORSKI, 2013), em que o discurso é parte integrante e decisivo na construção desse processo.

Ainda segundo o autor, nem sempre uma verdade social poderá ser checada no mundo empírico. Para exemplificar esse fato, o autor se vale da ideia de que nenhum ser humano jamais viu a terra girar em torno do sol, no entanto, tomamos esse fato como verdadeiro já que ele é oriundo do saber científico, que por sua vez é tomado como indiscutível.

Nesse aspecto, vale ressaltar o lugar de prestígio ocupado pelo discurso científico, que desfruta de uma posição de poder em relação a outros tipos de conhecimento. Com isso queremos dizer que grupos que ocupam espaços de poder tendem a não sofrer questionamentos sobre os discursos que produzem, sejam eles verdadeiros ou falsos. Mas qual a função do estereótipo? Na visão de Charaudeau:

> De um lado, defende-se a ideia de que o estereótipo tem uma necessária função de estabelecimento do elo social – a aprendizagem social se faria com a ajuda de ideias comuns repetitivas como garantias das normas do julgamento social; de outro, rejeita-se o estereótipo, já que ele deformaria ou mascararia a realidade. (2017, p. 573)

Aqui, percebemos claramente que há um jogo de poder por trás do uso de estereótipos. Em primeiro lugar, podemos pensar que se ele serve como estratégia de controle social para manter regras e relações de poder; ele também maquia a realidade, uma vez que indivíduos que estão no poder deslegitimam aqueles que não estão, na intenção de não saírem do grupo de domínio. Como exemplo, podemos pensar no conhecimento empírico, bruscamente varrido para debaixo do tapete e deslegitimado pelo paradigma dominante. (SANTOS, 2010; KUHN, 2017)

Nesse sentido, podemos pensar que o estereótipo é uma ferramenta utilizada também com a intenção de deslegitimar certos indivíduos ou grupos de indivíduos (PIERROT; AMOSSY, 2001), auxiliando os grupos de domínio a se manterem no poder, já que em geral, ao longo da história, as verdades propagadas pelos grupos de domínio não eram contestadas. E esse fato se estende até hoje, basta pensarmos na disseminação de notícias pelo jornalismo e até mesmo na difusão de informações promovida pelo setor educacional.

Também vale mencionar que em determinados casos não é possível saber ao certo de onde determinado estereótipo nasceu, e essa não precisa ser uma inquietação do pesquisador, cuja função deve ser desvendar as razões para o estabelecimento e recorrência de seu uso. Nesse sentido, é a partir dos estereótipos que poderemos resgatar relações de poder e suas possíveis intenções.

No capítulo que segue, adentraremos no segundo campo teórico que orienta esta pesquisa, a ACD.

3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: *RETOMANDO ALGUNS CONCEITOS*

Como mencionado anteriormente, neste capítulo discutiremos alguns conceitos que julgamos pertinentes para a realização de nossa análise. Com isso, queremos dizer que não pretendemos retomar todas as questões que envolvem a Análise Crítica do Discurso (ACD) e esta escolha se deve a alguns motivos como, por exemplo, por reconhecermos que dar conta do vasto campo que abarca a ACD é uma tarefa extremamente complexa e, podemos dizer, até impossível, tendo em vista os caminhos que o campo trilhou e ainda vem trilhando. Além disso, entendemos que esta pesquisa não se insere unicamente no campo da ACD, estando nosso problema de pesquisa mais ligado à LA.

Nesse sentido, a ACD nos dará subsídios para que possamos desenvolver nossa análise, mas com isso não queremos reduzi-la a uma mera metodologia, pois temos consciência da sua autonomia e compromisso. Com o desenvolvimento do trabalho, observamos que a ACD se mostrou extremamente importante para que pudéssemos buscar possíveis alternativas na resolução dos problemas que foram apresentados na introdução desta dissertação, relacionados à representação dos atores sociais e à produção de conhecimento. Esse motivo, por sua vez, nos parece suficiente para unir seus pressupostos aos pressupostos da LA.

Sendo assim, neste capítulo abordaremos o surgimento e consolidação da área, a teoria social do discurso segundo Fairclough, bem como conceitos extremamente importantes como *discurso*, *ideologia*, *identidade*, *intertextualidade*, *interdiscursividade*, *atores* sociais, *poder* e *representação*. Nossa discussão está alicerçada principalmente nos estudos de Van Leeuwen (1997), Fairclough (2001), Ramalho & Resende (2011), Resende & Ramalho (2014) e Van Dijk (2015).

3.1 ACD: *SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO*

Como vimos no capítulo 2 deste trabalho, muitos fatores foram responsáveis por problematizar a visão de língua transparente que imperou em boa parte do século XX. Muitos campos teóricos dentro da Linguística tiveram origem neste período e foram também responsáveis por concretizar a mudança do pensamento vigente acerca da temática.

Ainda na década de 1960, por exemplo, a Análise do Discurso de linha francesa (AD) se estabeleceu ao unir Linguística (estruturalismo), Marxismo (materialismo histórico) e Psicanálise (Lacan). (ORLANDI, 2013). Junto de si, a AD trouxe uma série de inquietudes com tal nível de complexidade que ainda hoje, cinco décadas mais tarde, estudiosos ao redor do mundo tentam desvendá-las.

Já na década de 1970, de acordo com Fairclough (2001, p. 20), por meio da combinação de "teorias e métodos de análise textual da 'linguística sistêmica' com teorias de ideologia", um grupo de linguistas na Grã-Bretanha desenvolve o que conhecemos hoje como Linguística Crítica (LC): um campo de união entre estudos linguísticos e teorias sociais. Apesar de, inicialmente, ter gozado de uma boa recepção, com o passar dos anos, a LC foi recebendo uma série de avaliações contrárias e perdendo *status*, pois, de acordo com o autor (p. 49) a área apresentava "uma tendência a enfatizar demais o texto como produto e a relegar a segundo plano os processos de produção e interpretação". Além disso, a área foi se mostrando limitada por conceber muito estreitamente a interface linguagem-ideologia.

Mesmo assim, em 1985[14], tendo como base os estudos da LC[15], o linguista britânico Norman Fairclough inaugura o termo Análise Crítica do Discurso[16] em um de seus artigos (RESENDE & RAMALHO, 2014, p. 20). Nesse sentido, o autor buscou considerar aquilo que fora deixado de lado ou que se mostrou limitado na LC, contribuindo para que mais tarde a ACD fosse compreendida, de acordo com Van Dijk (2015, p. 13), como uma área preocupada com "um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos" por meio da linguagem. Em outras palavras, a ACD é compreendida como um campo multidisciplinar de produção de conhecimento que compõe parte da vasta área de atuação da Linguística e tem como uma de suas principais preocupações discutir o impacto da linguagem na construção das práticas sociais e culturais (RESENDE; RAMALHO, 2014).

[14] Vale lembrar que, embora seu surgimento tenha ocorrido na década de 1980, a ACD só ganhou impulso na década de 1990 (OLIVEIRA, 2013, p. 281). Atualmente, a área conta com grandes nomes, tais como: Teun A. van Dijk, Theo Van Leeuwen, Ruth Wodak, o próprio Norman Fairclough, que é considerado o "maior expoente da ADC" (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 8), entre outros.

[15] Atualmente, considerada um movimento já consolidado, a LC visa contribuir com a ideia de que os linguistas se configuram como cientistas sociais e que, nesse sentido, eles prestam um importante serviço à comunidade, pois militam para que os setores menos privilegiados possam gozar de melhorias em suas condições de vida. (RAJAGOPALAN, 2003)

[16] Vale mencionar que isso ocorre mesmo havendo uma notória reputação da AD. (OLIVIERA, 2013, p. 281).

A linguagem, na ACD, será considerada, como sugerido por Ramalho e Resende (2011, p. 11), como "prática social e como instrumento de poder", em que identidades e ideologias serão parte constitutiva das práticas discursivas. Esta perspectiva de estudo é compreendida como uma "abordagem social e linguisticamente orientada[17]" (RESENDE; RAMALHO, 2014) que desempenha um papel bastante relevante na pesquisa social. Neste sentido, na ACD, a questão ideológica tem um papel crucial, visto que através dela podemos observar como são constituídos discursos e atores sociais, sempre levando em consideração as relações de poder que podem ser mantidas ou modificadas com a luta pela mudança discursiva.

É importante frisar que a ACD trilhou um longo caminho até se concretizar como um campo respeitado entre os linguistas. Isso aconteceu, como já mencionado no segundo capítulo deste trabalho, devido ao fato de existir um movimento por parte de linguistas formais que ansiavam por uma linguística "pura", encarando como problema toda tentativa de diálogo entre a Linguística e outras ciências, como, por exemplo, as Ciências Sociais.

Um ponto de extrema importância diz respeito à ACD considerar o discurso uma forma de ação social e, nesse sentido, poder explicitar sua íntima relação com a mudança social[18]. Este é sem dúvida um dos pontos que diferencia a ACD de outras análises do discurso. O discurso não serve apena para representar, mas também para agir, além do mais, acreditamos que a própria representação é uma forma de ação social, pois como veremos mais adiante, é por meio da representação que realidades são construídas. No caso específico do nosso problema de pesquisa, podemos observar que determinadas representações no LD colaboram com certos discursos, mantendo relações de desigualdade.

Nesse sentido, com a discussão que será realizada no capítulo 6, nossa pesquisa tem o intuito de interferir criticamente no modo como as representações do LD em questão são recebidas, já que para Fairclough (2001, p. 28), na ACD, o termo "'crítico' implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção". Sendo assim, na visão de Ramalho & Resende (2011, p. 21), "o propósito das análises em ACD é, portanto, mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder" para que assim possamos reivindicar as mudanças que almejamos. Na ACD, analisar e problematizar já

[17] Linguisticamente orientada porque, na visão de Fairclough (2001, p. 103), a separação da forma e do significado é problemática e ilusória, pois "os signos são socialmente motivados, isto é, [...] há razões sociais para combinar significados particulares a significantes particulares".
[18] Abordaremos a mudança da prática social na seção 3.2 deste trabalho.

configuram uma atividade interventiva, pois são postas em evidência discussões que podem possibilitar a mudança discursiva e, posteriormente, a mudança da prática social.

Vale mencionar que, com a ampliação do campo e com o passar do tempo, algumas mudanças foram acontecendo e novas problematizações foram surgindo. Atualmente, os estudos em ACD contemplam uma diversidade de temáticas que vão desde política a letras de músicas. Também vale mencionar que cada um dos grandes nomes da área passou a se interessar por uma temática diferente, como é o caso de Van Dijk (2016), que enveredou pelos caminhos da cognição e de Van Leeuwen (1997), que seguiu o caminho da representação. Na próxima seção, trataremos de questões mais pontuais da área, discutindo a abordagem tridimensional do discurso.

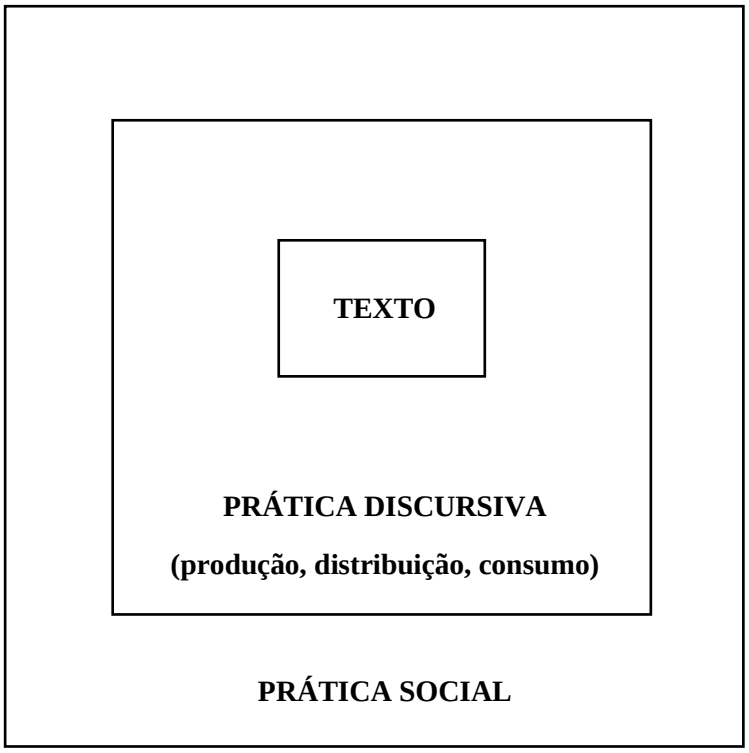
3.2 A ABORDAGEM TRIDIMENSIONAL DE FAIRCLOUGH: *TEXTO, PRÁTICA DISCURSIVA E PRÁTICA SOCIAL*

Já apresentada uma breve discussão acerca do surgimento e da consolidação da ACD, é hora de tratarmos do modelo analítico sugerido por Fairclough (2001). Em outras palavras, vamos observar como o autor propõe que seja realizada uma análise dentro da ACD.

Quando consideramos que a linguagem é um dos principais modos de ação social e que por trás de cada uso, como sugerido por Bakhtin ([1927) 2014), é travada uma luta entre as palavras, pois estas possuem um sentido construído social e historicamente, concordamos que o analista do discurso busca compreender os diferentes sentidos que estão em jogo nos mais diversos textos por meio daquilo que está linguisticamente posto.

Partindo desse pressuposto, Fairclough constrói seu quadro tridimensional do discurso. Vejamos:

Figura 5 – Concepção tridimensional do discurso



(FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).

A abordagem tridimensional de Fairclough é um modo de conferir criticidade à pesquisa, pois visa a observar o discurso por diferentes dimensões, já que ele é encarado como sendo simultaneamente um *texto*, uma *prática discursiva* e uma *prática social*. Nesse sentido, o quadro combina três abordagens analíticas, a saber:

1) *Análise linguística e textual* - busca compreender os usos dos seguintes elementos:
    a) *vocabulário*, já que as palavras não são escolhidas aleatoriamente, existindo uma razão subjacente a cada uso. É importante ressaltar que o autor faz uma crítica à noção de vocabulário que se encontra presa ao dicionário, pois, como é possível imaginar, esse manual não dá conta de questões de significado mais amplas por trás de cada palavra, limitando seu sentido[19]. Sendo assim, o autor propõe a troca do termo *vocabulário* por *lexicalização* e *significação*;

[19] Vale mencionar que na visão de Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), mesmo que existam duas ou mais maneiras de se dizer "a mesma coisa", cada uma das formas serve a propósitos comunicativos distintos e cada uma delas é recebida de um modo diferente pelos membros da sociedade. Tomemos como exemplo as palavras *Golpe* e *Impeachment*, as duas servem para nomear um mesmo evento: a saída de um político do governo. Mas o uso de

b) *gramática*, já que a combinação de palavras dentro de orações e frases tem propósitos bem definidos, como, por exemplo, a escolha por certos tempos verbais e a distinção entre voz ativa e passiva;

c) *coesão*, pois assim como a combinação de palavras, a relação entre as orações dispostas em cada texto e os elementos que ligam essas frases também obedecem a questões específicas, como, por exemplo, em "ela é negra, *mas* é bonita";

d) *estruturação do texto*, já que a construção do texto final também obedece a um planejamento de elementos e episódios que são combinados com um propósito, pois geralmente o que vem primeiro é aquilo que queremos evidenciar.

2) *Análise da prática discursiva* – diz respeito à interpretação dos processos discursivos, sua produção, distribuição e seu consumo. Isso ocorre porque o texto em si não apresenta sentido, sendo por meio da interação que o sentido é construído (MARCUSCHI, 2010), logo a opacidade da linguagem é também considerada e por esse motivo a análise exige um desdobramento maior, passando por diversos momentos, desde o seu processo de produção até a sua leitura. Outro fator importante é a ideia de que todo texto é constituído dentro de um contexto específico e do mesmo modo é sua distribuição e consumo, sendo importante mencionar que não há apenas uma forma de interpretação. Nesse processo de produção, distribuição e consumo é necessário recorrer às noções de intertextualidade e interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001).

3) *Análise da prática social* – diz respeito à interpretação e à explicação, já que a realidade social é concretizada, segundo Fairclough, por meio da linguagem. Neste ponto, é necessário recorrer a contextos específicos, como, por exemplo, o contexto cultural, contexto situacional, contexto histórico, dentre outros.

A abordagem tridimensional[20] é importante, pois de acordo Fairclough (2001, p. 27), "permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistemicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como

cada uma é capaz de mostrar o lugar político de quem a utiliza, além de gerar reações diversas por quem as recebe.

[20] Em 1999, Chouliaraki e Fairclough revisitam a proposta de análise tridimensional e passam a considerar a prática social como o conceito central para a análise, mesmo não deixando de conferir importância às demais questões tratadas anteriormente. Com essa reestruturação, a prática social passa a comportar relações sociais (em que as relações de poder estão incluídas), fenômenos mentais (valores, desejos e crenças perpassados pela ideologia), discurso e atividade material.

instâncias de prática social". Nesse sentido, o discurso precisa ser estudado historicamente para que através dele seja possível compreender a funcionalidade da linguagem no viés das práticas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011).

É importante mencionar que "o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos constitutivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença" não são visíveis e dados aos participantes do jogo discursivo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31). Em outras palavras, as relações de poder moldam as práticas discursivas. Sendo assim, é interessante pensar a linguagem por um viés multifuncional, considerando que os textos estabelecem relações sociais e identitárias através da representação da realidade, além de considerar que a mudança da prática social implica a mudança da prática discursiva.

3.3 A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO: *DISCURSO, MUDANÇA DISCURSIVA E MUDANÇA SOCIAL*

Como vimos anteriormente, o discurso é uma das principais formas de prática social. Isso significa dizer que a partir dele podemos ser atores de mudanças sociais. Mas antes de adentrarmos nessa discussão, é necessário observar os diversos conceitos de discurso, que, embora venha sendo objeto de interesse de diversas Ciências da Linguagem, configura-se como uma entidade que oferece um nível considerável de dificuldade no momento de conceituação.

Segundo Fairclough (2001, p. 21), "na linguística, 'discurso' é usado algumas vezes com referência a amostras ampliadas de diálogo falado, em contraste com 'textos escritos'". Especificamente, para a ACD, discurso é compreendido como "um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação" (p. 91). A representação por sua vez também é um modo de ação, pois defendemos aqui que a partir dela construímos verdades sociais.

A ACD considera que "os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22). Nesse sentido, "os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem, as 'constituem'" (Op. Cit.). Não sendo diferentes nos LD, onde vemos realidades sendo construídas e certos discursos mantidos. Os atores sociais que estão ali presentes podem ser

representados de várias formas, de modo que alguns podem ser privilegiados e outros até mesmo excluídos. Essa exclusão ou posição de evidência serve para ilustrar as relações de poder existentes na sociedade.

Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 90) define o termo discurso como "o uso de linguagem como forma de prática social". Nessa perspectiva, segundo Bezerra (2011, p. 495), "a linguagem tanto pode ser utilizada para reforçar situações de desigualdade social como para impulsionar a transformação dessas situações", tendo em vista a relação dialética entre discurso e práticas sociais já apontada por Fairclough (2001). Assim, devemos considerar que "mudanças no uso linguístico são uma parte importante de mudanças sociais e culturais mais amplas" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 24), pois:

> A mudança discursiva ocorre mediante a reconfiguração ou a mutação dos elementos da ordem de discurso que atuam dinamicamente na relação entre as práticas discursivas. Ela pode estender seus efeitos sobre os sujeitos e suas identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 12)

Nos parece bastante simples compreender que se o discurso ajuda a manter certas desigualdades, ele também pode transformá-las. Assim sendo, acreditamos que nossa pesquisa busca contribuir com a ideia de modificação de certas verdades sociais já enraizadas na nossa sociedade, por meio da mudança discursiva.

Até aqui, vimos que a ACD se consolidou como uma área autônoma e que, acima de tudo, acredita que a mudança das relações sociais pode acontecer através da mudança discursiva. Na seção que segue veremos alguns conceitos-chave que guiam as pesquisas na área.

3.4 INTERTEXTUALIDADE, INTERDISCURSIVIDADE E REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS

Quando consideramos a intertextualidade, como sugerido por Fairclough (2001, p. 114), como uma propriedade dos textos de possuírem fragmentos de outros textos, percebemos que estes fragmentos emprestados, implícita ou explicitamente, agem de diferentes modos de acordo com o intuito do produtor do texto, podendo contradizer, concordar, ou até mesmo ridicularizar aquilo que foi exposto no fragmento.

Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 152) trata de quatro tipos de intertextualidade, a saber: a intertextualidade manifesta, que diz respeito à ocorrência explícita "de textos específicos em um texto"; a intertextualidade sequencial, "em que diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto"; intertextualidade encaixada, "em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro"; e intertextualidade mista, "em que textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável". Além destes quatro tipos de intertextualidade, o autor expõe um quinto tipo de intertextualidade, que será posta como interdiscursividade e que recebe o nome de intertextualidade constitutiva. Esta, por sua vez, será o tipo de intertextualidade mais trabalhada no capítulo sete deste trabalho.

Fairclough (2001, p. 137) utiliza o termo 'interdiscursividade' para "enfatizar que o foco está nas convenções discursivas e não em outros textos", ou seja, para o autor o mais importante é compreender como discursos particulares se conectam a campos sociais, interesses e projetos particulares, pois (p. 152), "interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso[21]". Se considerarmos que todos os nossos discursos são constituídos com base em vários outros discursos, compreendemos que a forma como representamos eventos e os atores sociais que estão inseridos no mundo é passiva a essas relações a que somos submetidos no jogo discursivo.

Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 29), "a ideia de que a função principal e imprescindível da linguagem seja a de representar o mundo está muito fortemente arraigada entre nós e escancaradamente presente em quase todas as teorias linguísticas". O autor esclarece que existe uma escala de valores que faz parte do escolher, há uma hierarquia no momento de representação que serve a questões políticas maiores. Ele afirma, também, que a ética e qualquer "atividade que envolve política, envolve escolha" (p. 34-35) e que "todas as formas de pensar e representar, até mesmo aquela que explicitamente procura negá-la, acabam tendo certos desdobramentos políticos" (p. 36).

A identidade, por sua vez, também se apresenta como um conceito de extrema importância. Na visão de Fairclough (2001, p. 209):

[21] Consideramos que as ordens do discurso são especificidades discursivas de territórios sociais que têm a função de articular e reger aquilo que pode ser proferido em determinada esfera social.

> Quando se enfatiza a construção, a função da identidade da linguagem começa a assumir grande importância, porque as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental do modo como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas.

Assim sendo, podemos dizer que as identidades são construídas e mantidas socialmente e que as representações estão intimamente relacionadas a elas. Por outro lado, não podemos falar em identidade sem falar em diferença, já que a diferença é aquilo que separa uma identidade de outra (WOORDWARD, 2014), ou seja, para que um indivíduo se reconheça como negro, ele não pode se reconhecer como branco. E isso se estende às representações, pois para que um indivíduo seja representado como estrangeiro, ele não pode ser nativo, conforme já mencionado anteriormente.

As identidades também dependem de relações de poder, pois determinadas representações estão ligadas à manutenção de certas identidades. Nesse sentido, consideraremos a ACD como uma área de conhecimento concentrada no estudo das relações de poder e controle constituídas no jogo discursivos que promovem descriminações frequentemente legitimadas pelo uso da linguagem.

No que tange à representação, os estudos de Van Leeuwen (1997) sobre a representação dos atores sociais servirão para orientar a análise do nosso *corpus*, que será apresentado no capítulo metodológico. No seu "inventário sociossemântico", o autor expõe os modos pelos quais os atores podem ser representados no discurso, mostrando que a forma como eventos e atores sociais são representados revela a perspectiva de mundo e evidencia as posições ideológicas e culturais de quem executa a representação.[22] Por meio dessas representações podemos perceber a universalização de representações particulares, bem como a naturalização de determinados discursos, pois na visão de Gomes (2013, p. 49):

> Diferentes discursos podem se relacionar de modo a complementarem um ao outro, como também de modo a competirem entre si. É preciso deixar claro que é assim também que os atores sociais se relacionam. Isto é, se relacionam de forma cooperativa, competitiva ou dominadora e os discursos são utilizados por tais atores como parte do recurso para o estabelecimento dessas relações.

[22] Falaremos com mais atenção sobre esta questão no capítulo 7 deste trabalho.

A teoria de Van Leeuwen é "capaz de desvendar relações opacas de significados, especificamente no que diz respeito à representação dos atores sociais nos discursos" (NOVODVORSKI, 2013, p. 21), e por esta razão, desenvolveremos nossa análise também à luz dela.

3.5 NOÇÕES DE PODER, ABUSO DE PODER, CONTROLE COGNITIVO E REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA

Com tudo que foi exposto até o presente momento, podemos observar que o discurso é algo de extrema relevância para que possamos compreender a estrutura social na qual estamos inseridos. Desse modo, aqueles que apresentam consciência sobre este fato podem fazer uso do discurso com diferentes finalidades. É neste sentido que adentraremos na discussão acerca das noções de poder, abuso de poder, controle cognitivo e reprodução ideológica e seus desdobramentos na elaboração de LD.

Consideramos que uma das grandes preocupações da ACD é compreender as relações de poder existentes numa sociedade e que são exercidas pelo uso da linguagem, apontando sempre para a transformação de relações de desigualdade propiciadas pelo jogo discursivo.

Sobre o poder[23], Van Dijk (2015, p 87-88) discute uma série de características, dentre elas a que segue:

> Poder social é definido em termos do *controle* exercido por um grupo ou organização (ou seus integrantes) sobre as *ações* e/ou as mentes de (membros de) um outro grupo, limitando dessa forma a liberdade de ação dos outros ou influenciando seus conhecimentos, atitudes e ideologias.

O autor discorre sobre três tipos de poder, a saber: o *poder econômico*, ligado ao capital; o *poder coercitivo*, ligado à força; e o *poder simbólico*, ligado à intelectualidade dos indivíduos. O poder simbólico (cuja influência sobre a mente é mais significativa quando comparado ao poder econômico) é empregado em geral por jornalistas, professores, escritores, acadêmicos, tradutores etc. Esses indivíduos, compreendidos como "fabricantes do conhecimento, dos padrões morais, das crenças, das atitudes, das normas, das ideologias e dos valores públicos", comporão o que o autor concebe por *elite simbólica*. (VAN DIJK, 2015, p. 45)

[23] Dijk considera o poder em sua obra apenas por um viés social.

Nesse sentido, quanto mais poder um indivíduo ou grupo detêm, mais controle eles exercem sobre a mente e as práticas daqueles que são submetidos aos seus discursos. Em outras palavras, o controle ao qual Van Dijk (Op. Cit.) se refere, diz respeito à reprodução ideológica, ou seja, o controle de mente implica controle de opiniões, conhecimentos, ideologias e, consequentemente, atitudes.

Ainda sobre o poder, Van Dijk esclarece que a ilegibilidade do seu uso ocasiona o *abuso do poder*, acrescentando que este "só pode se manifestar na língua onde existe a possibilidade de variação ou escolha". (Op. Cit, p. 13)

Direcionando esta discussão na perspectiva dos estudos sobre LD, podemos considerar, primeiramente, o produtor destes manuais como um membro da elite simbólica, pois este especialista é detentor de um poder simbólico caracterizado pela posição privilegiada de produtor de certas verdades sociais. Já que na visão de Hanks (2008, p. 152), o texto "é também um modo poderoso de naturalizar a realidade social. [...] Assimetria, distorções ideológicas, limitações perceptuais e valores advindos das relações sociais, tomam a aparência de condições naturais, inevitáveis". Nesse sentido, podemos pensar no LD nesta mesma perspectiva, observando como o produtor utiliza a linguagem para naturalizar relações de poder e auxiliar na manutenção destes discursos, pois, ainda segundo Hanks (p. 53), "ao se engajarem na prática linguística [...], os atores sociais são cúmplices das difusas relações de poder às quais sua linguagem é incorporada". Este fator nos faz compreender o jogo complexo de que se trata o poder.

É evidente que quando determinado grupo ou ator social detém poder, eles agem, por meio da linguagem, sobre os atores que terão acesso aos seus discursos. Na visão de Van Dijk (Op. Cit.), os grupos que têm mais poder são, evidentemente, os que mais controlam. Os menos poderosos são os que tendem a ficar em silêncio diante da fala dos mais poderosos. O controle cognitivo é resultado de um processo de influência sobre a mente dos atores sociais mais fracos. A reprodução ideológica ocorrerá quando o controle cognitivo tiver êxito. Nesse sentido, a reprodução discursiva tem fronteiras muito próximas da reprodução ideológica, pois os atores sociais controlados cognitivamente além de reproduzirem discursos, reproduzem ideologias.

Se considerarmos o local de poder ocupado pelo produtor de LD, compreendemos o porquê de muitas pessoas não contestarem os discursos que estão presentes nesses manuais, uma vez que estes profissionais gozam de uma posição de confiança no meio social. O ideal

de que dificilmente ocorrerão desvios (propositais ou não) na atuação dos produtores de LD age diretamente na manutenção das relações de poder por meio da reprodução ideológica, já que não há um interesse de verificação das ideias propagadas nesse meio.

Contudo, o mais significante em todos esses apontamentos é que "para a ACD o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável. Por isso, relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação" (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 24). Neste ponto torna-se nítida a relevância de pesquisas na área, pois os problemas que nascem no uso linguístico precisam e podem ser superados.

No próximo capítulo, adentraremos na temática Material Didático, direcionando a discussão para o *corpus* desta pesquisa: o Livro Didático do PROLINFO.

4 PROLINFO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo faremos algumas considerações acerca do Programa de Línguas e Informática (PROLINFO) com a finalidade de retomar a discussão sobre seu livro didático de língua inglesa (LDLI). Ao longo das seções, faremos apontamentos mais gerais sobre a trajetória do livro didático (LD) no Brasil e sobre o seu lugar nas aulas de LE. Buscaremos explicitar as relações de poder que envolvem a produção desses manuais, pois eles servem a interesses específicos como, por exemplo, uniformizar e, de certo modo, controlar os atores sociais que têm acesso ele. Além disso, tentaremos evidenciar que por se tratar de uma ferramenta produzida por atores sociais, dificilmente o LD estará livre de apresentar certos posicionamentos ideológicos e políticos.

4.1 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: *TRAJETÓRIA E DESDOBRAMENTOS*

Embora seja uma ferramenta extremamente popular, poucas pessoas refletem sobre os caminhos percorridos pelo LD até chegar às carteiras das escolas. Sua produção e distribuição comportam questões políticas e econômicas pouco discutidas e responsáveis por boa parte dos problemas apontados em sua composição por inúmeros especialistas (KLEIMAN, 2013; ROJO, 2013; SILVA 2005). Esses problemas (pouca representatividade, propagação de estereótipos com vistas na homogeneização, entre outros), bastante conhecidos e estudados, têm raízes sólidas e, de certo modo, antigas.

De acordo com Gatti Jr. (2012), nas escolas brasileiras, até a década de 1920, havia uma tendência em trabalhar com LD desenvolvidos por autores estrangeiros, editados e impressos em países como França e Portugal. Até essa época, como é possível imaginar, a escola era um espaço que poucas pessoas tinham acesso, sendo um privilégio quase exclusivo de filhos de figuras abastadas da sociedade. Todavia, segundo o autor, a partir da década de 1930, inicia-se uma mudança e pessoas de outras classes passam a frequentar a escola, mesmo que em número ainda pequeno. É nesse momento também que os LD produzidos por autores brasileiros tornam-se mais populares.[24]

Para Gatti Jr. (2012, p. 382), algumas questões importantes merecem atenção no que diz respeito à produção e distribuição de LD entre as décadas de 1930 e 1960. São elas: o fato de

[24]Vale ressaltar que essa popularização se deu principalmente porque os livros importados tornaram-se mais caros, como nos lembra Freitag *et. al* (1989).

o LD sofrer poucas mudanças devido ao longo período que permaneciam no mercado; ser desenvolvido por autores vindos de lugares considerados de alta cultura; serem publicados num número pequeno de editoras e não apresentarem uma adaptação da linguagem para as diversas faixas etárias que contemplavam. Entretanto, transformações e adaptações foram acontecendo paulatinamente e, segundo o autor, a partir da década de 1970 os LD passam a apresentar características de LD como conhecemos hoje e esse fato foi impulsionado, entre outas coisas, pela democratização do ensino, ou seja, pela inserção de um público economicamente menos privilegiado, tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Vale ressaltar que o período ditatorial no Brasil também exerceu forte influência na trajetória dos LD. Isso aconteceu devido ao fato de muitos conteúdos terem sido censurados pelo regime militar, por apresentarem ideologias diferentes das do regime. Além disso, segundo Araújo (2016), os conteúdos eram desenvolvidos visando ao controle e à uniformidade. Nesse viés, podemos perceber as investidas ideológicas a que são submetidos os LD, já que questões políticas também afetam fortemente sua produção e isso se estende até os dias de hoje.

Neste ponto, faz-se necessário salientar que nenhum LD está isento de propagar certas ideologias, já que ele mesmo é produzido por atores sociais que apresentam posicionamentos políticos. Além disso, ele serve a certas intenções, como vimos no caso do período ditatorial. Outro ponto que merece atenção é que embora tenha havido desde a década de 1970 um movimento de heterogeneização do LD, ainda hoje podemos ver que esses manuais apresentam alguns problemas principalmente do ponto de vista da multiculturalidade[25], que na visão de Liberali (2009), somada às multimídias e às multimodalidades, deve ser bastante explorada em bons materiais.

Se remontarmos à democratização do ensino, tomando como exemplo sua contribuição para a mudança na construção dos LD na década de 1970, podemos pensar que ainda hoje esse processo de democratização não se estabeleceu, já que ainda existem camadas da população que não são contempladas nem em termos de representação nesses manuais, nem em termos de participação real, ou seja, tendo acesso formal ao ensino. Negros, por exemplo, ainda parecem invisíveis aos olhos da educação formal do Brasil, como veremos na nossa análise, e esse assunto precisa ser debatido.

[25] Optamos por manter o termo utilizado pela autora, mesmo após nossa explicação acerca da distinção entre multiculturalidade e interculturalidade.

Nesse sentido podemos considerar que muitas mudanças ainda irão acontecer nos LD e que provavelmente esse manual nunca estará completamente apto a representar todos aqueles que têm acesso a ele. Sendo importante mencionar também que a homogeneização existente no LD é algo proposital, para que uma dada ideologia seja mantida e o mesmo vale para determinados padrões, como ressalta Coracini (1999), pois, na visão da autora, isso se dá por meio de um processo histórico e social complexo, em que certos interesses ditam aquilo que pode ou não aparecer nesses materiais. Assim sendo, o que queremos destacar aqui é que o LD não é detentor da verdade, já que ele apresenta uma das muitas versões dos fatos existentes, cabendo àqueles que têm acesso a ele, problematizar ou complementar aquilo que for necessário.

No entanto, vale lembrar que a realidade é socialmente construída (NOVODVORSKI, 2013), ou seja, ela depende de certos consensos para ser estabelecida. Esses consensos, por sua vez, são evidentemente estabelecidos e mantidos por relações de poder, onde aqueles que dominam e detêm os meios de comunicação podem fixar seus padrões. Nesse sentido, podemos pensar que o LD também é uma ferramenta que ajuda a manter e a estabelecer certas verdades sociais.

Além disso, é preciso combater uma concepção de ensino utilitarista que tem como principal objetivo atender as exigências de um mercado capitalista, preocupado apenas com o lucro. Esta ótica é problemática porque entende apenas a sua própria ordem, desejando manter o mecanismo de consumo intacto por meio do controle, da obediência e da uniformidade. E talvez seja nesse sentido que surgem os especialistas contrários a adoção do LD, como é o caso de Souza (1999), que argumenta que esses manuais são questionáveis considerando-se as necessidades do ensino-aprendizagem, tanto pelas ideologias que propagam quanto por limitar a autonomia do professor em sala de aula.

Já na visão de Silva (2005), embora o LD seja de certo modo homogeneizador, ele pode ser utilizado de forma flexível e bastante diversificada, pois é o professor quem conhece as necessidades dos seus alunos, podendo fazer as adaptações necessárias ao contexto em questão. Ou seja, reconhecidos os pontos negativos dos LD, é possível desenvolver alternativas para lidar com eles. Percebemos que, na perspectiva do autor, é conferida mais autonomia ao professor, já que ele é o ator social que proporciona a intermediação do conhecimento contido no LD com os alunos.

Costa Val & Marcuschi, B. (2005) abordam o lugar de destaque do LD na sala de aula demonstrando a multiplicidade de funções que ele pode apresentar, seja como delimitador de propostas pedagógicas ou como suporte para os docentes e alunos. Nessa perspectiva, o LD é encarado positivamente e é visto como um forte aliado do professor e dos alunos, pois esse manual é umas das ferramentas que possibilita que o discente se aproxime do conteúdo a ser aprendido.

Até este momento, podemos concluir que o LD não é o limite nem a única referência para professores e alunos, mas é uma ferramenta norteadora muito importante e bastante presente em sala de aula. Nesse sentido, é necessário que haja pesquisa crítica e regular sobre ele, pois é através de investigações sérias e criteriosas que buscamos alternativas para problemas.

Além disso, acreditamos que não condiz com a postura educativa tomar atitudes extremas, condenando e abolindo o LD da sala de aula. É necessário ter consciência de suas limitações, investindo também numa formação docente de qualidade para que na prática pedagógica, o professor esteja apto a lidar com essas adversidades. Nesse sentido, é indispensável mencionar que, em nossa concepção, os LD são instrumentos incompletos e, por mais completos que pareçam, carecem de ajustes e de pesquisas constantes. Em alguns casos, essa incompletude não significa necessariamente que o material é ruim, mas apenas que necessita de ajustes para determinados contextos.

Para além do que foi mencionado, acreditamos que a retirada do LD das aulas acabaria acarretando um problema ainda maior para os professores, principalmente levando-se em consideração a estrutura das escolas e o grande número de alunos. Esse último fator é responsável por gerar ainda mais heterogeneidade, e consequentemente a responsabilidade de lidar com essa heterogeneidade recairia sobre o professor.

Assim sendo, o LD pode ser considerado um artefato da nossa cultura por ter uma trajetória que se entrelaça com as mudanças sociais e políticas da nossa sociedade. Nesse aspecto, podemos enxergar uma relação dialética entre ambos, pois do mesmo modo que ele foi atingido pelas mudanças ocorridas na sociedade, ele foi responsável por gerar mudanças nela, principalmente no âmbito pedagógico.

Seja em escolas regulares ou em cursos de idiomas, o LD é um dos recursos pedagógicos mais utilizados em sala de aula de LE. Além disso, muitas vezes, ele é o único recurso disponível para que sejam mantidas as relações entre professor, aluno e conteúdo

(ROJO, 2013). No que diz respeito ao ensino regular, em 2011, o Livro Didático de Língua Estrangeira (LDLE) do ensino fundamental foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no ano seguinte foi a vez do LDLE do ensino médio[26]. Com isso, a utilização desse recurso cresceu, visto que os LD aprovados no PNLD passam por um rigoroso processo de avaliação, o que o lhes confere certa credibilidade. Todavia essa não é uma realidade dos LD de cursos de idioma, já que não há um programa semelhante ao PNLD interessado em avaliar esses materiais.

Nesse âmbito, os LDLE geralmente são desenvolvidos levando-se em consideração o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL), que vimos no segundo capítulo deste trabalho e sobre o qual falaremos novamente a seguir. Em outras palavras, sem uma avaliação criteriosa e uma mudança regular do LD, como ocorre do PNLD, os cursos de idioma acabam investindo pouco nesses materiais, embora cobrem caro aos seus alunos por eles.

Podemos observar que a maioria dos LDLI são desenvolvidos visando a contemplar quatro competências: *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*. A primeira está relacionada à atribuição de sentido aos sons percebidos pelo aprendiz; ela depende de uma série de fatores como, por exemplo: conhecimento do vocabulário, dos elementos fonológicos e da estrutura sintática da língua. A segunda competência, a fala, está diretamente associada à capacidade de interagir com outras pessoas utilizando o idioma estrangeiro; neste ponto, deve-se levar em consideração conhecimentos linguísticos e enciclopédicos na construção de sentido. A terceira competência, por sua vez, diz respeito à capacidade de produzir enunciados num dado contexto na modalidade escrita da língua; para isso, é necessário levar em consideração a escrita como um processo e não como um produto. Por fim, a competência de leitura está associada a processos cognitivos que levam em consideração um texto escrito e que visam à construção de sentido. (OLIVEIRA, 2015)

Entretanto, é importante mencionar que não há uma tendência em segmentar as competências como se elas funcionassem sozinhas, há, na verdade, uma tentativa de desenvolver atividades que as contemplem. Além disso, a quinta competência, o intercultural (GALLI, 2015), deve levar em consideração elementos que envolvem culturas em processos comunicativos. Nesse viés, a LE é considerada fundamental para desenvolver a cidadania e a criticidade, primeiramente na cultura do aluno e, posteriormente, na cultura estrangeira.

[26] Informações disponíveis em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico.

Além das funções que já foram ressaltadas anteriormente, o LDLI tem a característica particular de ser uma das ferramentas que possibilita o encontro entre a cultura do aluno e a cultura estrangeira. Em muitos casos é o único recurso didático de que o aluno dispõe fora do contexto escolar. Por essa razão, entendemos que o LD é um artefato de grande importância tanto para alunos quanto para professores, merecendo ser devidamente pesquisado e avaliado. Na próxima seção, iniciaremos nossa discussão acerca do PROLINFO e do seu LD.

4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROLINFO E O LD

O PROLINFO - Programa de Línguas e Informática[27], nasce em 2002, por meio de uma iniciativa da PRODINE, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Extensão da Universidade de Pernambuco (UPE), como uma forma de manter firme o terceiro pilar de sustentação da universidade: a extensão, que se caracteriza pelo diálogo entre o saber produzido na academia e a sociedade.

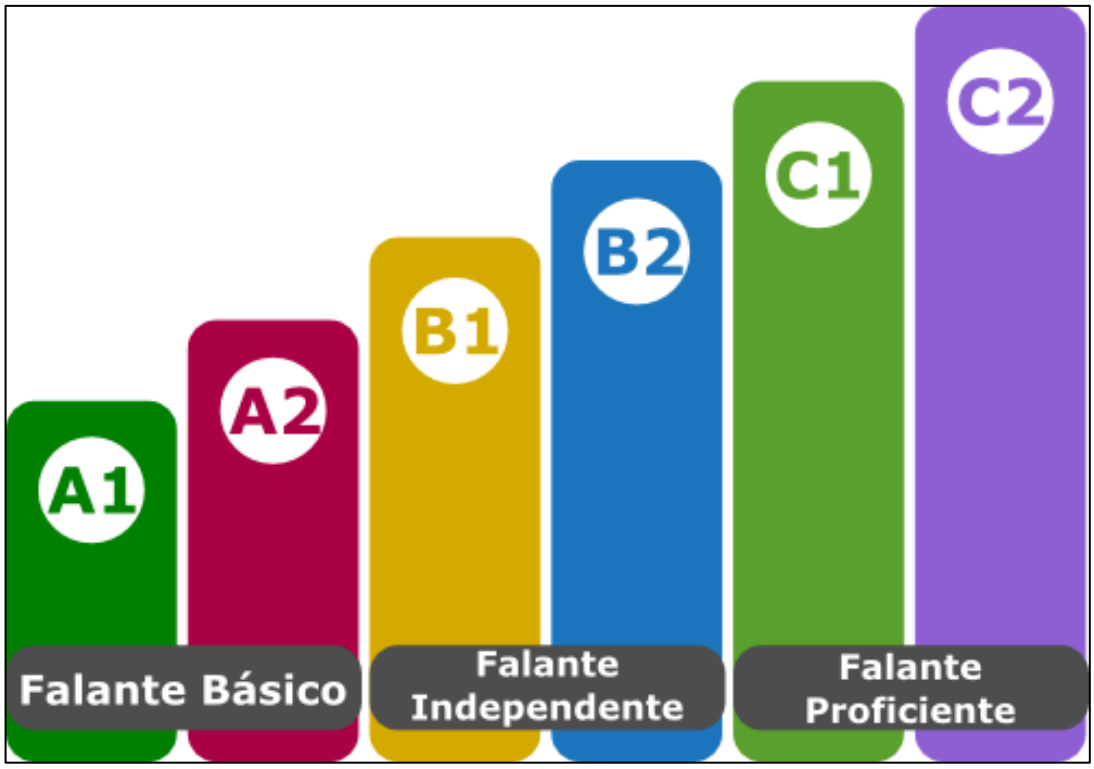
O programa, que pode ser descrito como um desdobramento das políticas públicas da UPE, contribui não apenas com a comunidade externa, mas com a formação profissional dos alunos de graduação, especialização e mestrado nas áreas de Letras, Design Gráfico e Ciência da Computação que necessitam ou desejam adentrar no âmbito da docência. Isso acontece, pois, esses alunos interessados passam por um processo seletivo e, quando aptos, tornam-se professores do programa.

Atualmente o PROLINFO está presente em dez polos distribuídos ao longo do território pernambucano: Recife, Nazaré da Mata, Camaragibe, Palmares, Caruaru, Garanhuns, Arcoverde, Petrolina, Salgueiro e Serra Talhada. O programa oferece cursos de Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Computação Gráfica, Informática, Excel, além de especializações em Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa.

O curso de LI tem duração de três anos, sendo dividido da seguinte forma: dois semestres para o nível iniciante, dois semestres para o nível intermediário e dois semestres para o nível avançado. Podemos dizer que os níveis foram assim distribuídos levando-se em consideração o Quadro Comum Europeu, conforme vemos abaixo:

[27] Todas as informações dessa seção foram retiradas do site oficial do programa, no dia 31/03/2018, podendo ser acessadas pelo link http://www.prolinfo.com.br/site/.

Figura 6 - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL)



Disponível em: http://www.activekids.com.br/site/active-kids/

De acordo com o quadro, no nível A1, o falante é capaz de compreender e utilizar expressões cotidianas e frases simples, apresentar a si e a outros e comunicar-se de modo simples. Já no nível A2, o falante é capaz de compreender frases e expressões de uso frequente relacionadas ao cotidiano, comunicar-se de maneira direta e simples, além de tratar de assuntos de interesse imediato. No nível B1, por sua vez, o aprendiz é capaz de expressar-se de forma simples e coerente sobre assuntos triviais e relatar/descrever acontecimentos, desejos e objetivos. No nível B2, o falante está apto a conversar de forma espontânea com nativos sem maiores dificuldades, além de expressar-se de maneira clara e detalhada sobre inúmeros assuntos. Já no nível C1, o aprendiz é capaz de compreender uma ampla gama de textos complexos, orais e escritos, reconhecendo significados implícitos, além de utilizar o idioma de forma eficaz tanto na vida social quanto profissional. Por fim, no último nível, o falante compreender sem maiores esforços praticamente tudo que ouve e lê, expressa-se com fluência, precisão e espontaneidade, além de compreender os sentidos implícitos de textos com grande complexidade.

Nesse sentido, o primeiro e o segundo semestres do nível básico do PROLINFO equivalem, respectivamente, aos níveis A1 e A2 do (QCERL). Já os dois semestres do nível

intermediário equivalem ao B1 e B2. Os dois últimos semestres do curso equivalem à fala proficiente, ou seja, níveis C1 e C2.

O programa conta com um LD próprio, desenvolvido e revisado por membros do programa. A editora responsável pela publicação dos livros é a EDUPE, Editora da Universidade de Pernambuco. O curso de língua inglesa conta com quatro livros didáticos (dois para o nível iniciante e dois para o nível intermediário[28]) que se relacionam com os níveis previstos no QCERL, ou seja, o LD 1 corresponde ao A1, o LD 2 ao A2, o LD 3 ao B1 e o LD 4 ao B2. Cabe-nos, no entanto, levantar uma breve discussão acerca da uniformização por níveis, uma vez que tal correspondência exata não é linear temporalmente. Compreendemos que um ano de um nível elementar não equivale a um ano de um nível avançado, entretanto, é deste modo que os LD são construídos, como veremos no sexto capítulo. Sendo esse um dos problemas do ajuste de um livro nacional a parâmetros internacionais.

Cada livro tem em média noventa páginas, divididas entre unidades didáticas e exercício de fixação. Os textos contidos do LD, em sua grande maioria, não foram retirados de situações reais de uso da língua, ou seja, foram criados pelos produtores tendo como única finalidade o ensino. Além disso, o livro é gratuito para todos os alunos, sendo necessário apenas realizar o *download* pelo site oficial do programa. E é nesse sentido que essa iniciativa se caracteriza como algo positivo, pois ter acesso a um LD sem pagar por ele é algo extremamente importante, visto que em grande parte dos cursos o MD é um artigo extremamente caro.

Como vimos anteriormente, os LD são materiais que guiam e amparam o trabalho docente e é por intermédio deles que o currículo e o planejamento são mantidos. É nesse sentido que reforçamos a necessidade de pesquisas que busquem compreender e não apenas apontar os defeitos dos LD, pois só compreendendo os problemas é possível desenvolver alternativas para lidar com eles.

Direcionando nossa discussão aos LDLE, de acordo com Rojo (2013), esses manuais não são apenas importantes, mas indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Isso se dá devido ao fato deles exercerem uma função central, sendo a ferramenta capaz de transportar o aluno para a realidade linguística e cultural em questão. E mesmo o LD não

[28] O nível avançado não conta com LD, sendo de reponsabilidade do professor organizar os conteúdos de acordo com os interesses dos alunos.

sendo suficiente, poucos são os recursos utilizados em conjunto com ele. Fator que o torna ainda mais importante.

Vale mencionar que atualmente já existe uma tendência que concebe o LD como um gênero discursivo (BUNZEN, 2005), dotado de *unidade discursiva*, *autoria* e *estilo*, já que na visão de Bunzen & Rojo (2005, p. 86), o LD comporta "muito mais a produção de enunciados em um *gênero do discurso* do que um conjunto de textos num *suporte*, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria."

Aqui, consideramos o LD um gênero discursivo construído por gêneros intercalados, o que o torna apto a abrigar outros gêneros, outras vozes. E é nesse sentido que compreendermos que os gêneros ali presentes estão ressignificados, constituindo a finalidade central de ensinar. Nesse aspecto, o produtor do LD pode utilizar determinado gênero para trazer outras vozes e atingir objetivos específicos. Quando enxergamos o LD como um gênero ampliamos as possibilidades de análise.

O LD do PROLINFO é o mesmo desde sua fundação, em 2002.[29] O que se mostra algo problemático, principalmente se considerarmos que estamos na "Era do Hipertexto" (XAVIER, 2009) e isso significa que os saberes estão em constante modificação, podendo ser acessados pelos atores sociais com a agilidade de um simples clique, nos mais diversos contextos socioculturais. Em outras palavras, devido à gama de informações que vem sendo difundida e a sua ágil transformação, o conhecimento também passou a ser alvo de mudanças, sendo necessário desenvolver alternativas para contemplá-las, do contrário certos conhecimentos podem ser considerados até mesmo ultrapassados. Por essa razão, acreditamos que o LD precisa de revisão periódica, além de ser necessário efetivar mudanças em sua composição para alinhá-lo ao público ao qual ele é destinado.

Como vimos até o momento, a mudança no público que frequentava o ambiente escolar foi responsável por iniciar uma série de mudanças nos LD. Acreditamos que a expansão do programa, que já vem acontecendo, pode ser responsável por proporcionar uma mudança também na produção do seu LD. No próximo capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos que guiaram nossa análise, cujo desenvolvimento acontecerá nos capítulos 6 e 7.

[29] No PNLD, por exemplo, o LD é trocado de três em três anos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos e analíticos que guiaram nosso trabalho. Iniciaremos nossa discussão, fazendo uma breve caracterização da pesquisa. Posteriormente, falaremos sobre os procedimentos adotados para a coleta e tratamento dos dados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nosso estudo se baseia do paradigma crítico, já que salienta uma possível contribuição para evolução e emancipação dos atores sociais alcançados por essa discussão. Nesse viés, o pesquisador se percebe enquanto participante da tentativa de modificação da realidade social, passando a ser também agente. Aqui, a pesquisa é vista como responsável por proporcionar condições de luta contra relações de opressão, contribuindo com a ideia de igualdade e democracia, já que no nosso estudo são investigadas as investidas ideológicas a que os atores sociais que têm acesso LD são submetidos. Nesse sentido, podemos nos questionar para quem são produzidos os LD do PROLINFO, uma vez que os atores sociais que nos propomos a analisar foram excluídos ou representados de modo estereotipado.

É uma pesquisa do tipo intervencionista, já que envolve o processo de investigação e visa à transformação, pois acredita na mudança da realidade social através da discussão que será apresentada e de uma possível conscientização daqueles que terão acesso a esta problemática. Trata-se também de uma pesquisa de natureza aplicada, pois os resultados serão aplicados e utilizados na resolução dos problemas levantados a partir da análise dos dados e da sua interpretação. E o método utilizado foi o qualitativo, cujo enfoque diz respeito ao trabalho com o universo dos significados, pois nesse tipo de pesquisa, o *corpus* é recolhido para ter início o processo de interpretação, em que serão analisadas as relações de sentido envolvendo a problemática. (LIBERALI & LIBERALI, 2011).

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionamos, o curso de LI do PROLINFO conta com quatro livros didáticos que serviram de base para nossa análise[30]. Os dois primeiros volumes apresentam dez unidades didáticas. Já o livro três apresenta nove unidades didáticas. O quarto volume, por sua vez, apresenta apenas oito. Vale ressaltar que todos os livros também contam com exercícios de fixação ao final de todas as unidades. A maioria dos textos contidos no LD não é retirada de exemplos de uso real da língua, ou seja, os textos são criados pelos produtores do LD tendo como única finalidade o ensino.

Optamos por dividir nossa análise em dois capítulos, uma vez que nosso aporte teórico engloba dois campos distintos: LA e ACD. Sendo assim, optamos por iniciar nossa investigação fazendo um trabalho descritivo dos quatro volumes, seguido de uma breve análise do que pudemos visualizar a partir da observação dos dados coletados. Em outras palavras, optamos por realizar uma análise estrutural de todo o material de acordo com as exigências do QCERL, considerando as cinco competências linguísticas já discutidas no quarto capítulo deste trabalho e sua progressão ao longo dos níveis.

Desse modo, a análise de cada volume contará com uma tabela de nossa autoria, contendo a distribuição dos conteúdos por unidade didática, seguida de um breve comentário acerca da pertinência dos tópicos em relação às exigências do QCERL. Para separar os conteúdos por unidades, levamos em consideração tanto o sumário do próprio LD (que apresenta as temáticas e conteúdos gramaticais), quanto a realização de uma leitura atenciosa para checar (acrescentar ou retirar) as informações do índice.

Além disso, mostraremos uma tabela com o número de ocorrências de cada habilidade ao longo dos volumes, levando em conta a seguinte ordem: *reading*, *listening*, *writing*, *speaking* e intercultural. Essa ordenação foi adotada levando-se em consideração as habilidades de recepção (leitura e compreensão oral) e as habilidades de produção (escrita e fala) [31], de acordo com Oliveira (2015). É importante mencionar que optamos por analisar a competência intercultural após as demais devido ao fato de em alguns casos ela também ter sido observada nos excertos de outras habilidades.

[30] Os quatro livros foram adquiridos durante o tempo em que fui professora do curso, nos anos de 2014 a 2016.
[31] As habilidades de produção vieram depois das de recepção por acreditarmos ser necessário ter primeiramente um contato prévio com os conteúdos para assim conseguir produzir enunciados com eles.

Sendo assim, após o levantamento das ocorrências, adentraremos na análise da progressão dos exercícios. Para tanto, separamos seis tipos de atividade: primeiramente, os exercícios de abertura (que na maior parte dos casos contempla três habilidades, como veremos mais a frente[32]) e um exercício de cada umas das cinco competências já mencionadas. Vale ressaltar que não foi possível encontrar exercícios interculturais em todos os volumes analisados, nesses casos, a análise apresentou apenas cincos tipos de atividade: os exercícios de abertura e uma atividade para cada uma das demais habilidades. Além disso, faz-se necessário esclarecer que os exercícios de abertura foram selecionados para compor o *corpus* por, na maior parte dos casos, guiarem os conteúdos gramaticais e temáticos da unidade.

Considerando que grande parte das atividades desenvolvem-se levando em consideração mais de uma habilidade, para compor nosso *corpus*, adotamos os seguintes critérios:

a) *Reading* – por acreditarmos que o exercício da leitura demanda um contato com textos que ultrapasse o limite da palavra e da frase, optamos por selecionar atividades com textos mais extensos, mesmo que em algumas unidades esses textos se apresentassem ainda em curta extensão.
b) *Listening* – essa competência não foi trabalhada de maneira isolada das demais habilidades em nenhum dos volumes analisados, ou seja, esteve sempre associada, pelo menos, à habilidade de leitura, mesmo que de modo mais discreto, como nos exercícios que se resumiam à escuta de palavras soltas que também apareciam escritas no livro. Em outras palavras, não há nenhuma atividade em que o aluno precise ouvir algo sem que o LD apresente o texto por escrito. Além disso, como na competência anteriormente mencionada já havíamos selecionado exercícios mais extensos que também contemplavam a leitura para compor o quadro de progressão, aqui optamos por selecionar atividades de outra natureza, para ilustrar de modo mais amplo os exercícios do livro. Com isso, não queremos desconsiderar que algumas dessas atividades também pertencem à competência *listening*, no entanto, acreditamos que essa junção de habilidades em todos os excertos de compreensão oral (CO) nos parece um tanto problemática, uma vez que nos leva a pensar que esses exercícios, independentemente de nível, visam criar uma espécie de associação mecânica entre som e palavra, sem abrir espaço para que os alunos

[32] A escolha de analisar esses exercícios separadamente levou em consideração que eles guiam a unidade como um todo, uma vez que na maior parte dos casos albergam as temáticas centrais e o conteúdo gramatical que serão ali trabalhados.

possam ensaiar sua CO sem a interferência da leitura[33]. Além disso, em grande parte dos excertos que selecionamos não há sinalização de que a proposta deve ser trabalhada em conjunto com a habilidade de leitura. Nesse sentido, optamos por selecionar exercícios (de acordo com a ocorrência) que explorassem imagens (desenhos, fotos, figuras), já que consideramos esses elementos muito importantes no processo de ensino-aprendizagem de LE.

c) *Writing* - nesta habilidade, optamos por priorizar exercícios que explorassem a criatividade do estudante (sempre que a unidade apresentava esse tipo de atividade), possibilitando a construção de textos mais livre, já que grande parte dos exercícios de escrita, apresentam-se de modo bastante engessada, em outras palavras, atividades que pressupõem respostas óbvias facilmente localizadas no texto e que precisam apenas de uma transcrição a ser feita pelo estudante.
d) *Speaking* – esta foi a habilidade que apresentou mais exercícios em todos os volumes. Aqui, o critério que utilizamos para selecionar os excertos foi basicamente considerar as atividades que, na nossa interpretação, se mostrassem mais avançadas. Vale ressaltar que esse mesmo critério foi empregado nas demais habilidades, sempre que havia mais de um exercício da mesma natureza na unidade.
e) Intercultural – por esta ter sido a competência com menos ocorrências, optamos por selecionar todos os excertos que a contemplassem ao longo das unidades.

Para não desenvolvermos uma análise extensa, julgamos pertinente analisar a progressão dos exercícios de cada competência, levando em consideração apenas três unidades, entre início, meio e fim do LD. Ou seja, no primeiro e segundo volumes consideramos as unidades 1, 5 e 10. No terceiro volume consideramos as unidades 1, 4 e 9. E por fim, no quarto volume, consideramos as unidades 1, 4 e 8.

A análise sobre cada uma das competências nos possibilitou observar de qual metodologia cada volume mais se aproximava. Nesse sentido, levamos em consideração, como sugerido por Cornaire (apud GALLI, 2004), as abordagens mais influentes no ensino de LE: a abordagem tradicional, estrutural-behaviorista (da qual os quatro volumes analisados se aproximam), estrutural-global audiovisual, cognitiva e comunicativa.

A primeira abordagem desenvolveu-se no século XVIII (antes mesmo do estabelecimento da LA) e tinha como principal objetivo trabalhar a leitura e a escrita,

[33] A nossa crítica, aqui, não recai sobre o fato de haver no LD atividades que unam essas duas (ou em alguns casos até mais) habilidades, mas sim sobre esse formato estar presente em todos os excertos dos quatro volumes.

recorrendo à gramática e a dicionários com o intuito de interpretar textos. Nesse sentido, a LE era pouco utilizada, já que o foco maior estava na língua nativa. Além disso, os tópicos gramaticais eram trabalhados minunciosamente com longas explicações e o ensino de vocabulário baseava-se em listas bilíngues. Como podemos deduzir, as habilidades de fala e audição eram quase que completamente deixadas de lado, havendo pouquíssimo espaço para o exercício da pronúncia e de outros aspectos comunicativos (SALLES; PALLU; LOPES, 2017). Atualmente, como é possível imaginar, esse método goza de pouco prestígio e recebe inúmeras críticas, uma vez que apresenta uma influência mínima no quesito expansão da capacidade comunicativa e apresenta-se como um exercício tedioso de memorização de regras gramaticais e vocabulário.

A abordagem estrutural-behaviorista também acabou priorizando uma habilidade do mesmo modo que a corrente anterior. Entretanto, desta vez, a ênfase recaiu sobre a competência oral (GALLI, 2004). A escrita e a leitura foram negligenciadas sob o argumento de que língua é fala. Além disso, como o próprio nome sugere, este método baseou-se na teoria behaviorista de Skinner "em que a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos e estes são obtidos pelo reforço-estímulo do comportamento desejado" (SALLES; PALLU; LOPES, 2017, p. 212). Em outras palavras, a ferramenta base dessa abordagem era a repetição, fator que tornava o processo de ensino-aprendizagem extremamente mecânico, não deixando espaços para que questões subjetivas de cada aluno em cada contexto fossem consideradas. Além disso, nessa abordagem havia uma tendência em considerar a língua do ponto de vista estrutural, ou seja, criava-se um ideal de língua padrão e universal que não correspondia com à realidade, uma vez que a língua tem como característica marcante a variação.

A abordagem estrutural-global audiovisual prioriza a CO em detrimento das demais habilidades. Os trabalhos nessa metodologia apoiam-se na ideia de que a compreensão global da estrutura/forma deve ser o foco do ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, audição e visão são postos como elementos que auxiliam a percepção dos aprendizes em relação aos componentes linguísticos que fazem parte do processo (SALLES; PALLU; LOPES, 2017).

Já a abordagem cognitiva foi a primeira a tratar o aprendiz como parte central do processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, a leitura também passou a ocupar um novo espaço nessa abordagem, uma vez que foi considerada por uma ótica menos superficial. Entretanto, mesmo assim é possível visualizar uma proposta de trabalho que relacionava o

desenvolvimento dessa habilidade (leitura) a uma quantidade de questões compreendidas num dado texto, e não a pontos particulares e situacionais.

Por fim, a abordagem comunicativa pressupõe a noção de língua como interação social. O elemento visual é inserido como um facilitador na organização da memória dentro do processo de informações. Por ser uma abordagem que compreende a comunicação como interação, fatores contextuais, bem como o conhecimento do aprendiz terão um espaço privilegiado no processo de ensino-aprendizagem (GALLI, 2004).

Já no segundo capítulo analítico, a coleta de dados se deu a partir de uma primeira leitura já direcionada à problemática levantada, que consistia na ideia de que o ensino de LE goza de um lugar de prestígio no que diz respeito à diversidade e que por essa razão as representações de certos atores sociais deveriam levar em consideração os diferentes discursos que constituem determinada identidade. Sendo assim, buscamos por textos que trouxessem à tona a representação das mulheres, dos negros e da língua. Imagens também fizeram parte do processo de análise que foi desenvolvido à luz da Teoria de Representação dos Atores Sociais, de Van Leeuwen (1997). Ou seja, buscamos dentre as categorias de representação descritas pelo autor, aquelas que mais se aproximavam da representação realizada pelo LD, como veremos mais adiante.

Ao longo da análise, pudemos notar o surgimento de um novo objeto de estudo para o capítulo dois: o estrangeiro. Com ele utilizamos os mesmos critérios de análise dos demais, sendo possível notar uma relação mais direta entre ele e o objeto de estudo "língua". Nesse sentido, nossa análise se deu a partir dos seguintes objetos de estudo: estrangeiros, mulheres, negros e língua. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Ocorrência de representações por livro – TEIXEIRA (2019)

Atores sociais representados	**Ocorrência das representações**				
	English 1	**English 2**	**English 3**	**English 4**	**Total de ocorrências por objeto de estudo**
Estrangeiros	2		1		3

Mulheres	6	5	9	8	28
Negros		3	1		4
Total de ocorrências:					36

Neste quadro, distribuímos a ocorrência das representações para cada objeto de estudo analisado. Como é possível visualizar, "mulheres" foi o objeto com o maior número de representações, somando vinte e oito ocorrências. Em segundo lugar ficaram os negros, que foram representados quatro vezes. Os estrangeiros, por sua vez, foram representados três vezes e, por último, a língua foi diretamente representada uma vez.

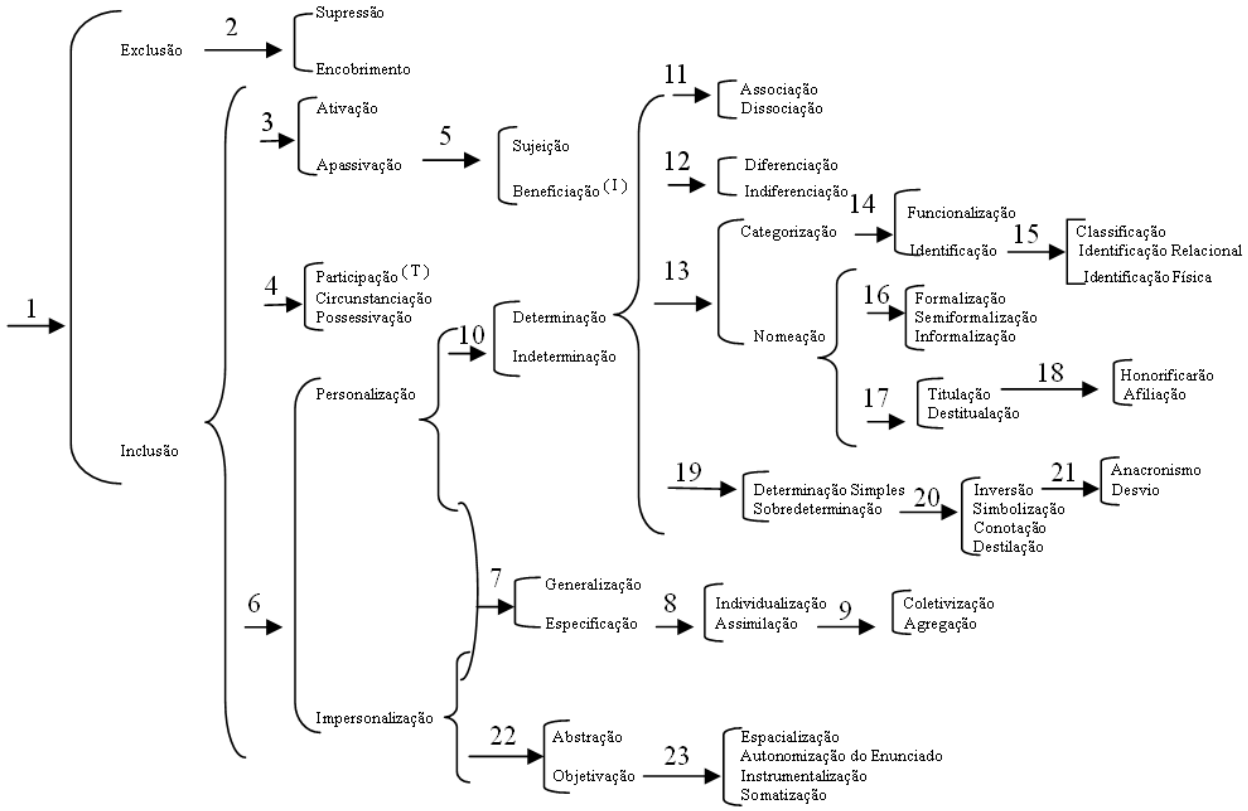
Após a coleta dos dados, que contemplou os quatro objetos apresentados no quadro acima, constituindo assim nosso *corpus*, iniciamos o processo de análise e interpretação, buscando resgatar os inúmeros discursos que inferiorizavam os atores sociais mencionados e que cada texto abrigava. Sendo este fator responsável por fazer como que a interdiscursividade tenha sido o conceito mais desenvolvido, já que os estereótipos são construídos e mantidos por meio desse mecanismo. Para cada objeto de análise, observamos discursos concorrendo, sendo sobre as mulheres o maior número de interdiscursividade encontrado, já que visualizamos um número considerável de estereótipos construindo a representação deste ator social.

Para a seleção do *corpus*, optamos por trabalhar com os textos que apresentaram discursos estereotipados e que colocavam os atores sociais já mencionados em posição de desigualdade. Em outras palavras, trabalhamos com passagens em que as mulheres foram inferiorizadas em relação aos homens e que os negros foram inferiorizados em relação aos brancos. Nesse sentido, as representações estereotipadas foram encaradas como problemáticas, já que reproduzem condições de desigualdade, além de agirem contrariamente à ideia de diversidade. Se retomarmos a problematização levantada no início deste trabalho, veremos que a reprodução de discursos estereotipados é responsável por manter de pé certas relações de poder. Além disso, é responsável por tardar o processo de mudanças e por não ampliar a visão dos atores sociais que têm acesso a essas representações (VAN DIJK, 2015), fazendo com que o ensino-aprendizagem de LE perca umas de suas contribuições básicas: proporcionar um ensino plural que respeita as diversidades.

Nesse sentido, podemos pensar que, de certo modo, o LD é desenvolvido para contemplar um público preestabelecido, composto por representações homogêneas e estereotipadas. Todo ator social que não se encaixa no padrão estabelecido é automaticamente excluído e isso acontece para que as relações de poder sejam mantidas.

Junto a isso, iniciou-se o processo de categorização das representações de acordo com Van Leeuwen (1997), pois cada categoria somada a um discurso específico (ou mais de um) trazia significados próprios. Vejamos abaixo o quadro sócio semântico:

Figura 7 - Sistema de Representação de Atores Sociais



Fonte: Assis (2013, p. 101)[34].

Nesta figura, é explicitado o modo como os atores sociais podem ser representados no discurso, havendo dois tipos de representação mais gerais: por Inclusão ou por Exclusão. Em outras palavras, num dado texto, determinado ator social pode ou não ser representado.

[34] A teoria é de Van Leeuwen (1997), apenas a organização do quadro foi feita por Assis (2013).

Além disso, como vimos no quadro, tanto a Inclusão quanto a Exclusão apresentam subdivisões. A Exclusão pode ocorrer de dois modos, por Supressão ou por Encobrimento. No primeiro caso não existe sequer referência em nenhuma parte do texto ao ator social; já no segundo caso, a referência é pouco visível, pois o ator social é relegado a segundo plano.

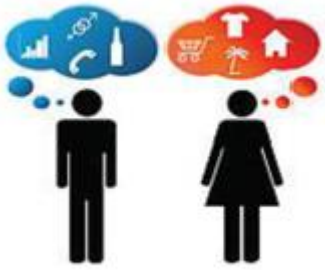
A Inclusão, por usa vez, ocorre de inúmeras formas, como é possível verificar no quadro. Para não desenvolvermos uma discussão longa, falaremos das categorias que apareceram na análise do nosso *corpus*. Logo no item três, vemos que a Inclusão pode ocorrer por Ativação ou por Apassivação. No primeiro caso, os atores são representados com papéis de agente, pois são ativos em relação às atividades; já no segundo caso, os atores são pacientes, pois são submetidos ou recebem dada ação. A Apassivação pode acontecer de dois modos: por Sujeição ou por Beneficiação. No primeiro caso, os atores são representados como alvo da ação, ou seja, são objetos intercambiáveis; já no segundo caso, o ator social se beneficia de algo.

No item sete, nos deparamos com a representação por generalização, que acontece quando os atores sociais são referidos de forma genérica, ou seja, quando há uma representação vaga, pouco específica em que estão presentes generalizações. Já a funcionalização, no item quatorze, diz respeito a uma referência em termos de função, ocupação ou atividade que determinado ator social desempenha.

Já no item quinze, temos a Identificação por Categorização, que diz respeito à origem, ao sexo e à raça dos atores sociais, como mencionado por Novodvorski (2013). Ou seja, os atores são representados levando-se em consideração essas três características. Ainda nesse item, temos a Identificação pelo Vestuário, que tem como principal objetivo rotular os atores sociais (ASSIS, 2013) pelo modo como se vestem. Temos também a representação por Identificação Física, que considera, como o próprio nome sugere, características físicas dos atores sociais, como altura, cor do cabelo etc.

Já no item vinte e um, temos a Inversão por Desvio, que diz respeito à representação de atores sociais vinculados a práticas que estariam em oposição, já que eles normalmente não estão aptos a desempenhar as atividades em que são representados. Sobre isto, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2 – Ocorrência das representações de acordo com o ator social – TEIXEIRA (2019)

Tipo de representação de acordo com Van Leeuwen (1997)	Ator social			Exemplos[35]
	Estrangeiro	Mulher	Negro	
Identificação por classificação	2	1		"Eu espero que seus pais gostem de uma garota finlandesa com sotaque francês."
Identificação pelo vestuário		2		"Estou usando um vestido preto justo."
Identificação física		3		"Você está em boa forma, Hope. Você sempre se exercita?"
Inversão		1		"Tuomas: filmes românticos? Tarja: filmes de ação, meu amigo."
Funcionalização		3		She's sweeping the floor
Generalização		2		
Apassivação por sujeição		1		"Eu quero ser rico, eu quero ter uma linda namorada Eu quero ser bonito."

[35] É importante mencionar que a compreensão global dos exemplos depende dos demais componentes presentes em cada fragmento ou imagem.

Exclusão por encobrimento		1		“Falar sobre mulheres é melhor.”
Exclusão por supressão		7	3	

Neste quadro, estamos diante do modo como os atores socais analisados foram representados tendo em vista as categorias de Van Leeuwen (1997).

Num outro viés, podemos pensar no conceito de multimodalidade que, embora não seja nosso foco, é um importante elemento para que possamos compreender determinadas representações, já que em alguns casos, nossa análise foi feita com base em imagens. A multimodalidade pode ser compreendida como o uso de diferentes semioses na elaboração de um texto, seja oral ou escrito. Sendo assim, a articulação entre elementos verbais e não verbais, como um desenho ou uma imagem, faz parte de textos que evidenciam seu caráter multimodal. (DIONÍSIO, 2007)

Dito isto, é importante mencionar que também baseamos nossa discussão nos estudos de Galli (2015) para discutirmos a noção intercultural, que está diretamente associada à análise do estrangeiro e da língua. Nesse sentido, partimos da premissa de que a competência intercultural (CI) é fundamental para que a diversidade seja contemplada. Na visão da autora “ao se conhecer uma LE experimenta-se a intercultura, responsável por disparar toda uma série de representações inegáveis para a efetiva aquisição da língua alvo.” (p.112). Nesse sentido, a competência cria um elo entre a cultura da língua de origem e a cultura da língua estrangeira.

Também trabalhamos amplamente com o conceito de interdiscursividade, tentando resgatar os inúmeros discursos que constituíram as representações presentes nos textos. A partir desse resgate discursivo, foi possível categorizar as representações de acordo com Van Leeuwen (1997), bem como o que foi visto no capítulo teórico a esse respeito.

Além disso, é importante ressaltar que devido à diversidade de informações suscitadas através da análise dos dados coletados, buscamos subsídios em estudiosos não referenciados no aporte teórico da presente pesquisa para embasar nossa escrita. Nossa investigação trouxe à tona a representação de três atores sociais por diferentes vieses, ou seja, os discursos que constituem a representação desses atores sociais foram perpassados por inúmeros interdiscursos, sendo necessário resgatar trabalhos que possibilitassem uma discussão embasada.

Nesse sentido, no que tange à discussão acerca da temática estrangeiros, nos respaldamos nas contribuições de Holanda (2014 [1936]), que apresenta um debate referente às raízes que constituem principalmente a cultura brasileira; e Revuz (1998), que aborda questões linguísticas relacionadas à condição do aprendiz (estrangeiro) de um novo idioma.

Já na análise acerca das mulheres nos apoiamos nos estudos de Louro (2014), que debate questões basilares acerca da construção e perpetuação das identidades de gênero; Coracini (2007), cujo texto versa sobre questões relacionadas ao sexismo, tanto do ponto de vista do trabalho quanto do ponto de vista sexual; Breton (2003) e Silva (2017a) que trazem uma discussão acerca do corpo feminino como bem de consumo no mercado simbólico; Saffioti (2013), cuja contribuição diz respeito à análise acerca do lugar da mulher em contextos de trabalho formal; Levi-strauss; Gough; Spiro (1980) e Araújo (2002), que falam sobre o casamento e os papéis desempenhados por cada gênero nessa relação. Já na discussão sobre a representação dos negros, consideramos os trabalhos de Amaral (2011), que disserta sobre a exclusão histórica a que os negros foram submetidos no que tange a espaços de prestígio.

Em especial, a união da LA com a ACD possibilitou que os dados fossem observados e analisados por diferentes pontos de vista, atribuindo à pesquisa um caráter interdisciplinar. Cada campo teórico se mostrou relevante na análise e resolução dos problemas da pesquisa. A LA foi bastante explorada nos aspectos relativos ao ensino, já a ACD deu base para a discussão acerca dos discursos produzidos nesse meio.

No próximo capítulo, mostraremos a análise dos dados. Iniciaremos nossa discussão contemplando a análise referente aos estrangeiros; posteriormente será a vez de observar como a mulher foi representada no LD; logo em seguida, mostraremos como se deu a representação dos negros e, por fim, será a vez de observar o modo como a língua foi

representada. A escolha por essa organização dos objetos de estudo se deu levando-se em consideração a ordem das ocorrências nos LD.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE ESTRUTURAL DO LD

Como mencionado anteriormente, neste capítulo analisaremos aspectos do livro didático (LD) levando em consideração os trabalhos produzidos no campo da Linguística Aplicada (LA). Com isso, abordaremos questões que dizem respeito às cinco competências linguísticas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), considerando, também, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL), tendo em vista a análise progressiva dos componentes necessários para o desenvolvimento linguístico em cada nível. Neste sentido, este capítulo será dividido em quatro seções: uma para cada livro, visto que cada volume representa um nível do QCERL, entre A1 e B2.

Para iniciar nossa análise, levaremos em consideração **quais** conteúdos gramaticais e temáticos estão presentes no LD, atentando para sua relação com o que está previsto no QCERL, ou seja, observaremos se os conteúdos abordados dialogam com as exigências de cada nível, além disso, mostraremos o número de ocorrência de cada uma das habilidades por volume. Feito este levantamento, buscaremos compreender **como** esses conteúdos são trabalhados ao longo de cada livro; para tanto, selecionamos alguns excertos do material, relacionando-os sempre à competência linguística a qual se associam. A partir dessas análises, buscaremos compreender de qual abordagem o LD mais se aproxima, levando em consideração as discussões realizadas no nosso capítulo metodológico acerca da temática. Além disso, toda essa apuração nos dará condições de fazer uma análise global sobre o material investigado ao fim deste capítulo.

Entretanto, antes de dar início ao processo analítico, é importante mencionar que os exercícios e textos presentes nos LD são flexíveis e podem servir de base para mais de uma competência linguística, levando-se em consideração os interesses de cada docente. Como essa flexibilidade depende de fatores subjetivos e contextuais, nosso objetivo não é fazer uma análise exaustiva, tentando esgotar as possibilidades de trabalho possíveis de cada exercício ou texto. Pelo contrário, tentaremos nos comprometer com aquilo que se mostra mais evidente enquanto competência linguística, visto que um número considerável de atividades conta com uma sinalização sobre qual ou quais competência(s) deve(m) ser ali contemplada(s).

6.1 LIVRO DIDÁTICO 1

Organizado em 10 unidades didáticas e 10 exercícios de fixação (um para cada unidade) localizados ao fim do material, o LD 1 do PROLINFO conta ao todo com 91 páginas. Como mencionamos, para dar início às discussões acerca de cada volume, optamos por fazer um levantamento dos conteúdos abordados (temáticas e gramática) em cada unidade didática, uma vez que eles servirão de base para o cotejo entre o que é solicitado no QCERL e o que se apresenta no LD. Vejamos:

Quadro 3 – TEIXEIRA (2019)

	Temáticas/ vocabulário	**Gramática**
Unidade 1	Saudações; apresentação; o alfabeto; números cardinais.	Pronomes pessoais do caso reto; verbo *to be.*
Unidade 2	Profissões; objetos na sala de aula.	Verbo *to have*; Pronomes possessivos; presente simples; pronomes interrogativos; artigo indefinido; pronome demonstrativo; plural nominal.
Unidade 3	Países e nacionalidades	Preposições de lugar.
Unidade 4	Roupas; cores; condições climáticas.	Presente contínuo.
Unidade 5	Horas; períodos do dia; dias da semana.	*'s* possessivo; conjunções.
Unidade 6	Cômodos da casa.	Verbo *there to be*; adjetivos.
Unidade 7	Meios de transporte; expressões de tempo.	Presente simples.
Unidade 8	Filmes; esportes e música.	Advérbios de frequência.
Unidade 9	Habilidades.	*Can*; *know how* e *be good at*.
Unidade 10	Tipos de comida.	*Some* e *any*.

Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, de acordo com o QCERL[36], no nível A1 (correspondente ao volume em questão), o aprendiz deve conseguir utilizar e compreender

[36] Nesta seção e nas demais, retomamos as exigências do QCERL de acordo com a figura 4 desta dissertação, apresentada no nosso segundo capítulo.

expressões cotidianas familiares e frases muito básicas que visam à satisfação de necessidades de um tipo concreto. Além disso, ele deve ser capaz de apresentar a si e outros, bem como perguntar e responder questões sobre detalhes pessoais como, por exemplo, onde mora, pessoas que conhece e objetos que possui. Ele também deve ser capaz de interagir de maneira simples sempre que seu interlocutor estiver disposto a falar com clareza, respeitando seu nível de compreensão. Nesse sentido, faz-se necessário observar cada conteúdo apresentado, tendo como propósito compreender como eles mantêm relação com as exigências do QCERL[37].

Em relação às necessidades concretas apontadas no QCERL, podemos associá-las, num primeiro plano, à comunicação propriamente dita (neste caso, num nível iniciante), ou seja, à capacidade de compreender e criar diálogos simples num contexto comunicativo básico. Num segundo plano, podemos associá-las a questões mais pontuais, como alimentação, locomoção e trabalho, por exemplo. Algumas das temáticas que podem dar conta dessas questões são: tipos de comida, meios de transporte e profissões. Em relação aos conteúdos gramaticais, pode-se dizer que a maior parte deles serve a diferentes propósitos comunicativos e níveis de proficiência, uma vez que se caracterizam por serem elementos basilares da língua, como é o caso dos pronomes pessoais do caso reto, do verbo *to be*, dos pronomes possesivos e interrogativos e do artigo indefinido.

No que diz respeito à capacidade de apresentar a si e outros e explanar questões pessoais como local de origem, pessoas conhecidas e bens, podemos recorrer às seguintes temáticas: saudações, países e nacionalidades, apresentação, roupas e objetos na sala de aula. No que tange aos conteúdos gramaticais (além dos já mencionados no parágrafo anterior), podemos citar o Presente Simples de modo geral, por ser um tempo verbal utilizado para expor situações concretas; o verbo *to have*; as preposições de lugar e o *'s* possessivo.

Já no último ponto, relacionado a uma interação simples, as temáticas e conteúdos gramaticais podem variar consideravelmente a depender dos interesses dos interlocutores. Isso se deve ao fato de a interação não pressupor uma espécie de engessamento comunicativo, em que as pautas são preestabelecidas e mantidas sob controle. Ao contrário disso, a interação é dinâmica e obedece a princípios que só passam a ser conhecidos quando os interlocutores nela mergulham. Nesse sentido, todos os conteúdos e temáticas do volume tornam-se passíveis de uso para os aprendizes, como é o caso do Presente Contínuo, já que esse tempo verbal se

[37] É importante ressaltar que todo conhecimento linguístico (vocabular e gramatical) é cumulativo e dinâmico. Com isto, queremos dizer que um mesmo conhecimento servirá a inúmeros propósitos e situações. Nesse sentido, nossa prioridade é construir uma análise prática e objetiva, relacionando os conteúdos às exigências do QCERL do modo mais direto possível.

caracteriza por possibilitar que o aprendiz mantenha um diálogo simples com seu interlocutor, falando sobre acontecimentos simultâneos ao momento de sua fala.

Um ponto que merece destaque diz respeito à divisão dos conteúdos por unidades didáticas. É possível notar a existência de um certo descompasso neste aspecto, uma vez que a unidade 2, por exemplo, apresenta um número mais extenso de elementos gramaticais em relação às demais unidades. Já as unidades 6, 9 e 10 apresentam apenas um conteúdo temático/vocabular, enquanto a unidade 1, por exemplo, apresenta quatro. Entretanto, mesmo com essa discrepância em relação à divisão dos conteúdos, numa primeira análise, podemos notar que as temáticas e conteúdos gramaticais escolhidos oferecem condições para que o aprendiz atenda aos requisitos do nível em questão.

Uma vez mostrados os conteúdos do LD e sua relação com o QCERL, é hora de observar o modo como esses conteúdos são trabalhos no volume. Para tanto, optamos por iniciar nossa discussão fazendo um levantamento do número de atividades por competência. Essa medida foi adotada para que o leitor possa ter uma visão quantitativa das ocorrências, uma vez que a progressão dos exercícios será feita levando-se em consideração cada habilidade, como veremos mais adiante. Agora, vejamos o quadro[38] a seguir:

Quadro 4 – TEIXEIRA (2019)

Competências	**Número de atividades por competência**
Reading	20
Listening	30
Writing	34
Speaking	53
Intercultural	0

Este quadro[39] foi desenvolvida a partir de todos os excertos das unidades didáticas do volume em questão. Consideramos as atividades que levavam em conta as habilidades acima referenciadas, estando elas associadas ou não a outras habilidades. Ou seja, algumas

[38] Aqui, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas será sempre referenciado como QCERL, ou seja, sempre que utilizarmos o termo "quadro", estaremos nos referindo a estes excertos por nós produzidos, contendo informações sobre o próprio LD.
[39] E os outros três desta mesma natureza que aparecerão na análise de cada volume.

atividades fizeram parte de mais de uma competência no quando, uma vez que apresentaram propostas para habilidades variadas.

Sendo assim, como é possível observar, há uma discrepância significativa entre o número de exercícios de *speaking* e das demais habilidades. Se fôssemos criar um *ranking* de ocorrências, teríamos a seguinte ordem: *speaking* (53), *writing* (34), *listening* (30) e *reading* (20). Primeiramente, tal distribuição nos possibilita observar uma nítida priorização das competências de produção em relação às de recepção. Ou seja, as habilidades em que o estudante cria (fala e escrita) têm maior número de ocorrência no LD do que aquelas em que ele absorve (compreensão oral e leitura). No entanto, é importante ressaltar que compreendemos que o processo de interpretação (seja oral ou escrito) é naturalmente um processo de construção de sentidos, neste caso, não acreditamos que as competências de recepção aconteçam por meio de um processo passivo, havendo, pois, um tanto de produção nesta recepção (OLIVEIRA, 2015).

Deste modo, numa primeira análise, o LD parece fazer um esforço para se distanciar da metodologia tradicional, que priorizava o ensino de leitura e escrita em detrimento das demais competências (SALLES; PALLU; LOPES, 2017). Um outro fator que nos permite fazer tal interpretação é o fato de a leitura se apresentar como a habilidade com menos exercícios. Por outro lado, escrita e compreensão oral (CO) apresentam um número de ocorrência muito próximo.

Dito isto, é hora de observar o modo como esses conteúdos são trabalhados de acordo com as competências. Para fazer tal análise, optamos por apresentar uma tabela com a progressão dos exercícios de cada habilidade ao longo do volume. Entretanto, como não seria possível analisar um exercício de cada competência nas 10 unidades, decidimos observar a progressão considerando, neste exemplar, as unidades 1, 5 e 10, conforme já havíamos mencionado no capítulo metodológico. Sendo assim, iniciaremos nossa análise levando em consideração a atividade de abertura das unidades indicadas. Vejamos:

Progressão dos exercícios de abertura	
Unidade 1 (p. 9)	**First Class** **Listen and Practice** ***Teacher***: Good morning, students! ***Students***: Morning, teacher! ***Teacher***: Hum! That's OK. Let me introduce myself to all of you. My name is Markus Harlem, I am thirty years old and I live near here. And I am your new Spanish teacher. ***Students***: Nice to meet you teacher. ***Student 1***: My name is Tarja Turunen. I am thirteen years old and... I don't like Spanish very much... ***Teacher***: I don't think that's funny. ***Tarja***: Sorry teacher, it's a joke. ***Teacher***: That's OK. Is your last name Turunen? ***Tarja***: Yes, teacher. ***Teacher***: How do you spell your last name? ***Tarja***: It's T – U – R – U – N – E – N. ***Teacher***: OK! Let's start class.

Unidade 5 (p. 32)	**The sun is shining** **Listen and Practice** *Tarja and Tuomas are good friends. They agree a picnic this afternoon 'cause there is a beautiful day outside. Do you agree?* ***Tuomas***: So, Tarja, here we are at this amazing place. The sun is shining so bright, there are a lot of birds singing a special song to us and the wind is blowing warmly. ***Tarja***: Mother Nature is fantastic. God knows how I love it! Take a look right there. The waterfalls! We can feel the scent of life! ***Tuomas***: How romantic this place is, but I am so hungry. Let's have lunch. ***Tarja***: Good idea my darling. I am hungry, too. ***Tuomas***: Can you help me with the basket? ***Tarja***: Yes, I can, Tuomas. ***Tuomas***: Can you see the lake over there? ***Tarja***: Can we swim after having picnic? ***Tuomas***: Why not? We can do what we want to do. (Tarja is smiling now) ***Tuomas***: Ok! It's time to have lunch. ***Tarja***: What time is it? ***Tuomas***: It's almost twelve o'clock. Let's go!
Unidade 10 (p. 63)	**Tarja loves fruit!** **Listen and Practice** ***Tuomas***: Hey, Tarja. Do you like fruit and vegetable? ***Tarja***: Well, I don't like vegetable very much, but I like fruit! ***Tuomas***: I like all kinds of food, but my favorites are salt and drinks. By the way, what do you usually eat everyday here? ***Tarja***: I often drink juice and eat something like apple, grape and banana in the morning. For the lunch I eat meat, rice, green salad, beans and a fruit salad for dessert, of course. I only drink some coffee at night. What about you? ***Tuomas***: I don't eat in the morning very much. I prefer to eat at night. I'm really hungry after work at night.

Como já mencionamos, o texto de abertura está presente em todas as unidades didáticas de todos os volumes que analisaremos. Na maioria dos casos, eles albergam as temáticas principais da unidade (ou pelo menos uma delas) e anunciam o conteúdo gramatical que será ali trabalhado. De modo geral, são os textos mais longos de que o livro dispõe, ganhando em extensão até mesmo de alguns textos direcionados para as atividades especificamente de *reading*.

Conforme declaramos no nosso capítulo metodológico, em boa parte dos exercícios do LD há uma sinalização[40] referente à habilidade que deve ser trabalhada. Um outro ponto que merece destaque diz respeito às atividades que atendem a mais de uma competência, já que no LD há muitos exercícios dessa natureza. Sobre isso, é importante reiterar que as competências linguísticas não se anulam, tampouco se bifurcam (OLIVEIRA, 2015), ou seja, muito dificilmente será possível apresentar uma atividade que se encaixe em apenas uma competência. Tal separatismo é impensável no campo linguístico. E por mais que o LD sinalize a competência a ser trabalhada em cada exercício, compreendemos que essa sinalização seja em grande parte uma sugestão, que evidentemente leva em consideração a(s) habilidade(s) que mais dialoga(m) com a proposta, seguindo, obviamente, um critério em que as competências sejam trabalhadas harmonicamente, ou seja, sem sobrepor uma em relação a outra.

Nos exercícios de abertura que acabamos de mostrar, três são as competências sugeridas pelo LD: CO, fala (*practice*) e, obviamente, leitura, já que estamos diante de um texto escrito. Nenhum dos três excertos do quadro que apresentamos é seguido por uma proposta de atividade que retome o que foi ali abordado. Ou seja, não há nenhum tipo de debate sobre o conteúdo do texto e sua interpretação. O que nos leva a crer que o objetivo da atividade parece ser apenas possibilitar que o aluno decodifique, ouça e repita o que está sendo apresentado. Nesse sentido, acreditamos que a proposta é problemática mesmo se tratando da primeira atividade do nível básico, uma vez que considera de modo bastante estreito noções que se afastam de uma perspectiva instrumental e que levariam em conta, por exemplo, a retomada do conteúdo e sua contextualização.

No que diz respeito à progressão das atividades, é possível visualizar que o primeiro texto é constituído por frases curtas e diretas. Aliás, é importante ressaltar que os dez textos

[40] Essa sinalização é feita ou por meio de imagens (fone de ouvido para a competência *listening*; boca para a competência *speaking*) ou da própria escrita (*writing*, *reading* e *practice* – este último também diz respeito ao *speaking*). Entretanto, alguns exercícios não contam com essa sinalização, estando todos estes relacionados à competência *writing*.

de abertura deste volume foram construídos numa estrutura de diálogo (como pudemos observar nos três excertos) que se caracteriza pela objetividade e ao mesmo tempo dinamicidade. Esse tipo de texto é válido principalmente se levarmos em consideração o nível a que o LD se destina.

Já no texto da unidade 5 é possível observar algumas falas mais longas, embora ainda discretas. Observamos também que além de abrir caminho para novos assuntos, o texto também retoma conteúdos trabalhados em unidades anteriores, pois como mencionamos, o conhecimento linguístico é acumulativo. Por outro lado, na unidade 10, visualizamos um texto que pareceu não acompanhar a progressão do LD. Apesar de introduzir um vocabulário específico, o texto não explora os conteúdos gramaticais já trabalhados, o que na nossa compreensão não é tão produtivo, principalmente por se tratar da unidade final.

Embora outros textos ao longo do LD também sejam apresentados sem que haja nenhum tipo de exploração (como aconteceu com os exercícios de abertura), os excertos que selecionamos referente à competência *reading* contam com propostas de atividade. Vejamos:

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de reading</td></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 12)</td><td>10. Tarja Turunen. Listen and practice.

Hello! My name is Tarja Turunen. Just call me Tarja. I'm from Finland. My city is not so big. I'm 13 years old and my birthday is on August 17. I'm very good at singing. I like classical music very much. What about you? What are your interests?</td></tr>
<tr><td>Unidade 5
(p. 38)</td><td>14 – Reading

Liza's Illness

Liza is staying in Patch Adams' hospital for about a month. She is working in the United States and she is living there alone. She had a terrible car accident and she almost died. Hope, her sister, is coming from Italy to visit her this weekend. Liza is looking forward to seeing her dear sister.</td></tr>
</table>

Unidade 10 (p. 66)	**8. Reading. Read the text and answer the questions.** ***Dinnertime*** Americans consider the dinner an important event or a "holy time with the family". According to a recent study seven in ten American families have dinner together three or more times a week. But there is one interesting thing – some of these families have dinner with the television on. Everybody describes this moment together as calm and enjoyable. What about Brazilian families? It's the opposite. Few Brazilian families have dinner together (two in ten), and most members prefer to watch TV while they eat. Also, the dinnertime is very fast – from 10 to twenty minutes – and they don't talk usually.

Como mencionamos, ao contrário dos exercícios de abertura, os excertos acima são seguidos por atividades. Tanto na unidade 1 quanto na 5, algumas questões básicas relacionadas à compreensão do texto são apresentadas após sua leitura. Nos dois casos, a proposta se apresenta dentro da competência *speaking*, ou seja, o estudante precisa responder oralmente àquilo que está sendo solicitado. Podemos dizer que boa parte dos questionamentos têm um caráter óbvio, já que as respostas são facilmente localizadas no texto para, em seguida, serem transcritas, como em: *how old is she?* (relacionada ao primeiro excerto). Na unidade 10, por sua vez, o texto é seguido por uma atividade de *true or false* que explora melhor os elementos textuais, compondo perguntas que possibilitam uma interpretação mais elaborada por parte do estudante, como em: *few American families have dinner together*.

Outro fator que merece atenção diz respeito à extensão dos textos. Mesmo se tratando de uma atividade capaz de possibilitar que a competência *reading* seja mais bem trabalhada, os textos são curtos, principalmente quando comparados aos exercícios de abertura, sobre os quais já falamos. Além disso, nos textos das unidades 1 e 5, vemos pouquíssimas conjunções, que são elementos de grande importância na manutenção da coesão textual. E por mais que compreendamos que elas não são soberanas na garantia desse princípio, entendemos que o seu uso confere ao texto um aspecto de naturalidade, tornando-o mais dinâmico. Sendo assim, por mais que a atividade se associe ao nível iniciante, entendemos ser extremamente importante introduzir tais elementos ainda neste momento, considerando sempre os conectivos mais adequados ao nível como, por exemplo, neste caso, as conjunções aditivas, adversativas e integrantes.

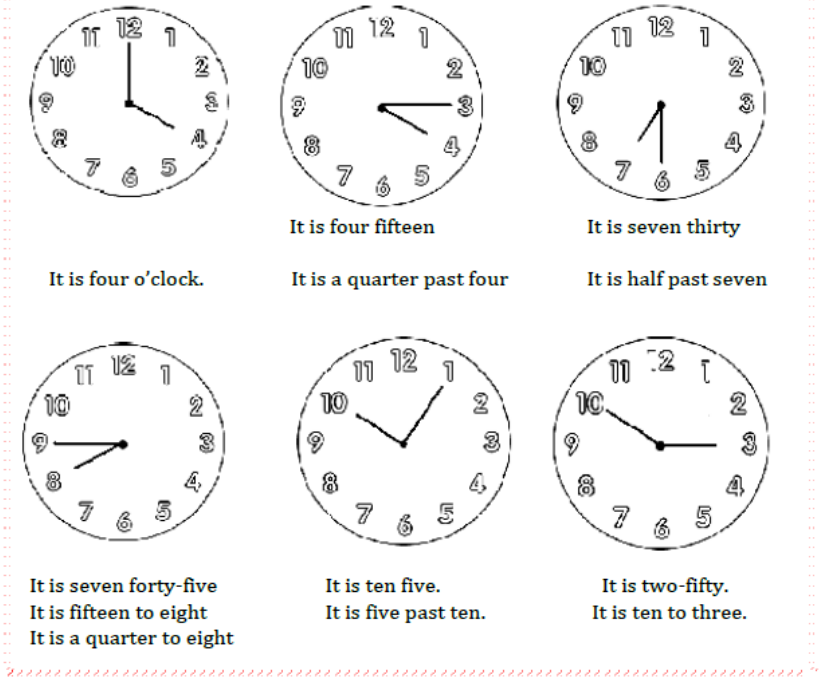
O último texto, por sua vez, além de ser mais extenso e conciliar os conteúdos gramaticais trabalhados ao longo das unidades, explora melhor as conjunções e, ao contrário

dos dois excertos anteriores, não parece ser um amontoado de frases. Nesse sentido, conseguimos notar uma importante progressão nas atividades dessa habilidade.

Como é possível observar, os excertos que apresentamos além de contemplarem a competência *reading* trabalham com a competência *listening* (e no caso do primeiro, também com o *speaking*). Entretanto, como explicitado, o critério utilizado para encaixar as atividades anteriores na habilidade *reading* levou em consideração o fato de compreendermos que para exercitar a leitura é importante dispor de textos que ultrapassem o limite da palavra e da frase. Nesse sentido, não há dúvidas de que tais excertos também correspondem à habilidade de CO, no entanto, nas passagens da nossa próxima tabela veremos que não há uma sinalização de que essas atividades contemplam a competência *reading*, estando, desse modo, mais ligadas à habilidade *listening*. Vejamos:

<table>
<tr><th colspan="2">Progressão dos exercícios de listening</th></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 11)</td><td>6. Numbers. Listen and repeat.

1- one
2- two
3- three
4- four
5- five
6- six
7- seven
8- eight
9- nine
10- ten
11- eleven
12- twelve
13- thirteen
14- fourteen
15- fifteen
16- sixteen
17- seventeen
18- eighteen
19- nineteen
20- twenty
30- thirty
40- forty
50- fifty
60- sixty
70- seventy
80- eighty
90- ninety
100- one hundred
1000-one thousand</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td>Unidade 5
(p. 33)</td>
<td>
1. Structure. What time is it?


</td>
</tr>
<tr>
<td>Unidade 10
(p. 63)</td>
<td>
1. Vocabulary. Kinds of food. Listen and repeat.
fruit
watermelon
apple
orange
mango
banana
melon

salad
lettuce
potato
tomato
carrot
onion

meat
shrimp
beef
ham
chicken
fish

drink
water
wine
beer
milk
tea

salt
cheese
hamburger
pizza
french fries

sweet
ice-cream
cake
pie
</td>
</tr>
</table>

Nos excertos das unidades 1 e 10, estamos diante de atividades que trabalham vocabulário. O fragmento da unidade 5, por sua vez, aborda uma questão estrutural relacionada às horas. Nos três exemplos, podemos observar que o exercício do áudio se encontra transcrito no LD, fator importante para este nível se considerarmos que o aluno provavelmente está tendo seu primeiro contato (pelo menos formal) com esse conteúdo. Nesse

sentido, recorrer à escrita é uma estratégia bastante válida, já que é necessário criar um ambiente em que aluno tenha contato, também, com certas regras de ortografia.

No que diz respeito ao modo como esses conhecimentos apresentados são trabalhados, faz-se necessário dizer que o primeiro excerto não é seguido por nenhuma atividade. Após os números serem apresentados, há apenas uma breve explicação de como podemos perguntar a idade e o número de telefone dos nossos interlocutores. Na unidade 5, no entanto, após o trecho que vimos na tabela, é exposta uma proposta de atividade de *writing*, apresentando em números algumas horas e solicitando que o aluno as transcreva em inglês[41], seguindo o modelo do próprio excerto. O fragmento da unidade 10, por sua vez, é seguido por um exercício de *speaking* cuja proposta apresenta-se de modo mais aberto, já que os alunos precisam fazer algumas perguntas pessoais aos seus colegas de sala, como: *which fruit he/she loves/hates*. Vale ressaltar que os questionamentos não estão no modo interrogativo, sendo imprescindível que o estudante faça as modificações necessárias antes de executar a pergunta.

Sendo assim, é possível dizer que, se considerarmos apenas os excertos, é possível notar uma certa progressão dos exercícios da habilidade em relação às unidades 1 e 5. Enquanto a primeira contempla apenas palavras soltas, a segunda apresenta uma estrutura de certo modo complexa. No entanto, a unidade 10 parece quebrar essa progressão quando retoma o mesmo princípio utilizado na unidade 1: uso de palavras soltas. Diferentemente dos números, acreditamos que os tipos de comida poderiam ser explorados de um modo mais contextualizado, podendo-se explorar até mesmo o uso de imagens. Por outro lado, se considerarmos as atividades propostas após a apresentação dos excertos, visualizamos uma progressão dos três exercícios, como mostramos anteriormente.

Tecidas algumas considerações acerca dos exercícios relacionados às competências de recepção do LD 1, vamos dar início à descrição dos exercícios de produção deste volume. É importante mencionar que, apesar de não haver uma relação unilateral entre as habilidades, podemos dizer que de certo modo a escrita desenvolve-se com o exercício da leitura, e a fala com o exercício da audição. Em outras palavras, a leitura está para a escrita como a CO está para a fala (OLIVEIRA, 2015). Resta-nos saber se esse princípio é válido neste LD. Vejamos os exercícios de *writing*:

[41] Esse exercício será apresentado na próxima análise da habilidade *writing*.

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de writing</td></tr>
<tr><td>Unidade 1</td><td>X</td></tr>
<tr><td>Unidade 5
(p. 33)</td><td>2. Now, what time is it? (write the time in English)

a) 02:15 _____
b) 03:00 _____
c) 06:25 _____
d) 09:55 _____
e) 09:45 _____
f) 08:30 _____
g) 01:05 _____
h) 11:25 _____
i) 12:00 _____
j) 05:50 _____</td></tr>
<tr><td>Unidade 10
(p. 65)</td><td>7. Write affirmative and negative statements using the kinds of food given, following the example. Use the verbs in the box.

have – read – need - drink

Example:

(eggs / bread) I have some eggs, but I don't have any bread.

a) (cookies / candy)
_____

b) (beer / wine)
_____

c) (crackers / bread)
_____

d) (coffee / tea)
_____</td></tr>
</table>

Conforme é possível visualizar no quadro acima, a unidade 1 não conta com nenhum exercício de *writing*, fator que por si só reitera o descompasso existente entre as competências. Na unidade 5, por sua vez, optamos por selecionar o exercício que foi trabalhado após a atividade de *listening*, apresentada na descrição anterior. Trata-se de um exercício interessante, uma vez que retoma o trabalho com a ortografia no campo dos números e exercita a estrutura linguística relacionada às horas, como já discutimos. Já na unidade 10, é possível observar uma proposta que explora o conteúdo gramatical relacionado aos modos interrogativo e negativo das orações, bem como os pronomes *some* e *any*. Por se tratar de atividades de produção, não é necessário observar o que aparece após cada uma delas, como fizemos nos casos anteriores.

No que tange à progressão, por mais que a primeira unidade não conte com um exemplo, podemos dizer que as atividades dialogam tanto com o nível a que se destinam, quanto com o desenvolvimento linguístico em relação ao próprio volume. Primeiro porque o exercício da unidade 5 trata de questões mais pontuais relacionados à própria unidade, enquanto a atividade da unidade 10 une alguns conteúdos importantes trabalhados ao longo do nível, retomando esses conhecimentos.

Por outro lado, de modo geral, podemos dizer que as atividades de *writing* das unidades em questão não mantêm uma relação de proximidade com os exercícios de *reading*. Ou seja, trata-se de propostas que se apresentam apenas no nível frasal e impõem um certo engessamento criativo, uma vez que os exercícios são de certo modo encapsuladores e restringem as possibilidades de respostas, priorizando um princípio que se interessa apenas por questões estruturais/gramaticais. Dito isto, resta-nos saber se esse mesmo fato ocorre com os exercícios de *speaking*. Vejamos:

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de speaking</td></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 11)</td><td>
9. Oral exercise
Now, use the questions below to make a conversation with your partner.
○ What's your name?
○ How do you spell your last name?
○ How old are you?
○ What's your cell phone number?</td></tr>
<tr><td>Unidade
5
(p. 38)</td><td>
Ask your partner:
○ What his/her favorite day is.
○ What he/she is doing on Saturday morning.
○ What he/she is doing every night.
○ If he/she is cooking on Fridays.
○ If he/she is sleeping at 05:00am.</td></tr>
<tr><td>Unidade 10
(p. 64)</td><td>
3. Talk about your eating habits. Follow the example.
Example: In the morning I usually eat bananas, a sandwich and some coffee.
In the afternoon I...
and
At night I...</td></tr>
</table>

Se voltarmos ao início desta seção, lembraremos que a competência *speaking* foi a que apresentou mais ocorrências de atividades neste volume. De modo geral, ao contrário do que aconteceu na análise dos exercícios de *writing* já discutidos, nenhuma unidade neste e nos demais volumes deixou de apresentar exercícios de *speaking*.

De modo geral, a proposta apresentada na unidade 1 ajusta-se harmonicamente aos conhecimentos abordados pelo LD até ali. Trata-se de perguntas simples que servirão de base para inúmeros diálogos com distintos interlocutores. Já na unidade 5, vemos um exercício com uma proposta mais aberta. Diferentemente do que se viu nos exercícios de *writinig*, aqui o aluno está diante de um leque de possibilidades de respostas que variam de acordo com sua rotina. Na unidade 10, por sua vez, observamos uma proposta semelhante à da unidade 5 no sentido de possibilitar uma variedade de respostas a depender de cada aluno. Entretanto, diferente de outros casos, o foco aqui parece recair sobre o vocabulário e não sobre a gramática. Além disso, por ser uma atividade que oferece um modelo a ser seguido, a proposta também pressupõe que o aluno, em suas respostas, siga a estrutura indicada para se encaixar num determinado padrão.

A partir das descrições e discussões realizadas ao longo desta seção, podemos apresentar algumas considerações acerca do presente volume. Primeiramente, vale explicitar que não visualizamos uma conexão entre os exercícios de *reading* e *writing*, bem como entre os exercícios de *speaking* e *listening*. Como mencionamos anteriormente, as atividades de leitura apresentaram-se em formato de pequenos textos, enquanto as de escrita ficaram no nível da frase. Já as atividades de CO mostraram-se bastante básicas e ficaram apenas no nível da palavra, enquanto as de *speaking* demandaram por parte do aluno a construção de enunciados pala além do vocábulo. Nesse sentido, acreditamos que a fala foi a competência que mais progrediu ao longo do volume, mesmo que o exercício da última unidade tenha seguido um princípio menos aberto que o da unidade 5.

Outro pronto que merece destaque diz respeito à ausência de exercícios que abordassem a competência intercultural (CI). Na nossa visão, esse fator parece reforçar a ideia de língua como instrumento, já que o trabalho com a interculturalidade caracteriza-se pelo seu viés inclusivo e enriquecedor no que tange à construção de novos saberes e respeito à diversidade (SILVA, 2018). Uma vez desconsideradas essas questões, estamos diante de um ensino de LE desviado de seu compromisso social. Por essa razão, também podemos dizer que o LD se aproxima da abordagem estrutural-behaviorista, pois prioriza a CO em detrimento das demais habilidades e foca na estrutura/forma (SALLES; PALLU; LOPES, 2017).

Finalizada a descrição e análise do primeiro volume, adentraremos no LD 2. Para tanto, utilizaremos os mesmos princípios utilizados nesta seção, entretanto, como já esclarecemos algumas questões mais pontuais relacionadas à estruturação, não retomaremos certos pontos para que nossa escrita não seja repetitiva.

6.2 LIVRO DIDÁTICO 2

O LD 2, assim como o LD 1, é composto por 10 unidades didáticas e seus respectivos exercícios de fixação, distribuídos em 84 páginas. Como mencionamos no quarto capítulo, este volume corresponde ao nível A2 do QCERL, ainda referente ao grau ~~elementar/~~básico da língua. Vejamos o esquema de distribuição dos conteúdos por unidade:

Quadro 5 – TEIXEIRA (2019)

	Temáticas/ vocabulário	**Gramática**
Unidade 1	Saudações.	Pronomes possessivos; pronomes demonstrativos.
Unidade 2	Profissões; expressões de tempo.	*Wh-questions*, *yes/no questions*, presente simples.
Unidade 3	Moedas americanas.	*How much/ demonstrativies/ which one(s) for* choices; locuções conjuntivas comparativas; regras de ortografia para adjetivos curtos e longos.
Unidade 4	Convites e desculpas; tipos de entretenimento.	Pronome objeto; *would*.
Unidade 5	Membros da família.	Presente contínuo; advérbios de quantidade.
Unidade 6	Esportes e exercícios.	*How* + adjetivos/advérbios.
Unidade 7	Rotina e viagens.	Passado simples; verbos regulares e irregulares no passado simples; advérbios de tempo (passado); passado simples do verbo *to be*.
Unidade 8	Pontos de referência numa	Preposições de lugar.

	vizinhança.	
Unidade 9	Aparência.	X
Unidade 10	Lazer.	*Present perfect*, verbos regulares e irregulares no *past participle*, passado simples x *presente perfect*.

Inicialmente, quando comparamos o número de conteúdos temáticos deste volume com o anterior, verificamos uma pequena redução dos assuntos. Das dez unidades, apenas quatro abordam mais de uma temática, ou seja, mais da metade aborda apenas um tópico. No que tange à gramática, observamos mais uma vez um certo descompasso entre a divisão de conteúdos de cada unidade, uma vez que as unidades 3 e 7 apresentam, respectivamente, cinco e quatro assuntos dessa natureza, diferentemente da unidade 8, que apresenta apenas um, e da unidade 9, que sequer exibe um *box* destinado ao tema.

Mostrada a organização dos conteúdos, faz-se necessário observar se os mesmos estão em consonância com os preceitos do QCERL, que, neste nível, demanda do aluno a capacidade de compreender frases e expressões usadas com maior frequência, relacionadas a áreas de relevância imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares muito básicas, compras, geografia local, emprego). Além disso, esclarece que o aprendiz deve ser capaz de se comunicar num contexto de tarefas básicas e rotineiras, de modo simples e direto, utilizando informações sobre assuntos familiares e cotidianos. Também deve ser capaz de descrever em termos simples aspectos de sua formação, ambiente e assuntos em áreas de necessidade imediata.

Aqui, é possível observar que as exigências do QCERL no nível A2 são bastante semelhantes às exigências do nível A1, afinal de contas os dois correspondem ao nível básico. Notamos que boa parte dos conteúdos trabalhados no LD 1 são de suma importância para que o aprendiz consiga colocar em prática o que vem sendo solicitado no nível A2. Por essa razão, voltamos a pontuar que o conhecimento linguístico é acumulativo.

Os conteúdos temáticos do LD 2 complementam aquilo que não pôde ser trabalhado no LD 1, abrindo espaço para que o aluno consiga ter acesso a um leque maior de elementos e expressões frequentemente utilizadas em contextos básicos. Nesse sentido, compreendemos que todos os conteúdos temáticos presentes no volume são importantes para a familiarização do aluno com essas situações cotidianas. Além do mais, observamos que alguns conteúdos são revisitados neste segundo volume, sendo, em algumas situações, apresentada uma nova

informação a seu respeito. É o caso dos pronomes possessivos, que no LD 1 se referiam aos *possessive adjetives* e agora no LD 2 também se referem aos *possessive pronouns*; dos demonstrativos; do Presente Simples e do Presente Contínuo.

Neste volume, percebemos também a inserção de novos tempos verbais, como é o caso do *Simple Past*, do *Presente Perfect* e do Futuro do Pretérito com os primeiros usos de *would*. Com os verbos no passado, o aprendiz pode retomar questões da sua vida, como aspectos de sua formação, além de fornecer informações pessoais que são utilizadas em conversações corriqueiras. Do mesmo modo o *would*, utilizado em situações de possibilidade ou contextos de gentiliza relacionados a convites e pedidos, pode ser um forte alinhado na comunicação cotidiana, oferecendo ao aluno novas possibilidades de interação.

Dito isto, passemos para a descrição do número de ocorrências de cada habilidade considerando os exercícios ao longo do volume. Para tanto, seguimos os mesmos critérios utilizados no primeiro volume. Vejamos:

Quadro 6 – TEIXEIRA (2019)

Competências	**Número de atividades por competência**
Reading	23
Listening	31
Writing	28
Speaking	46
Intercultural	1

Numa primeira análise dos números, não visualizamos grandes diferenças entre este e o volume anterior, o que nos parece levar a crer que o LD possivelmente segue um critério relacionado à quantidade de atividades por habilidade (entretanto, esta hipótese só poderá se confirmar após o fim da análise). Enquanto as competências *reading* e *listening* (competências de recepção) sofreram um aumento discreto de ocorrências em relação ao volume anterior, *writing* e *speaking* (competência de produção) tiveram uma diminuição. Sem dúvidas a mudança mais expressiva relaciona-se às habilidades de produção, que juntas perderam treze atividades (fator que pode manter relação com a diminuição do número de páginas do volume), enquanto as outras duas ganharam quatro.

Com essa diferenciação, o *ranking* das habilidades sofreu uma pequena alteração: permanecendo em primeiro lugar o *speaking* (46); seguido do *listening* (31), que subiu uma posição; *writing* (28) e *reading* (23), mais uma vez no último lugar. Sendo assim, observamos que esse é mais um volume que, pela análise de ocorrência das atividades, tenta se distanciar de uma metodologia tradicional, principalmente se levarmos em consideração a queda da posição da competência *writing*. Além disso, observamos uma maior proximidade em relação ao número de ocorrências das habilidades que, como já mencionamos, de certo modo, mantêm uma espécie de relação de acarretamento: *reading* e *writing*, que no primeiro volume apresentavam uma diferença de ocorrência de 14 atividades, agora apresentam apenas 5; e *listening* e *speaking*, que antes se distanciavam por 23 exercícios, distanciam-se agora por 15.

Dito isto, é hora de compreender na prática o que as atividades revelam. Passemos, pois, à análise, iniciando nossa discussão tendo como base os exercícios de abertura, tal como fizemos no volume anterior. Vejamos:

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de abertura</td></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 9)</td><td>
I'm Antonio, but call me Tonico

Antonio: Excuse me. Are you Liza Miranda?
Liza: Yes, I am. What's your name?
Antonio: Antonio Silva, but please call me Tonico. I'm the chef in the hotel.
Liza: Oh, cool! It's nice to meet you, Sir!
Antonio: Nice to meet you too! By the way, where are you from?
Liza: I'm from Italy.
(...)
Hope: Hi, Linda.
Liza: Hi, Hope. Look! This is the chef here. His name is Antonio.
Antonio: Hello, Hope.
Hope: Hi, Sir.</td></tr>
</table>

Unidade 5 (p. 28)	 **How big is your family?** ***Liza***: So, tell me about your family Tonico. ***Tonico***: Well, I don't live with my family, but I know my brother is studying a lot for the university and my sister is taking a trip to Italy this year. ***Liza***: Interesting! What about your parents? Where do they live? ***Tonico***: They live in the country because it is quite. By the way, do you live with your family, Liza? ***Liza***: Yes, I do. My father is dead, so I live with my mom and my twin sister, Hope. She is in college now.
Unidade 10 (p. 51)	 **Catamarã** ***Liza***: Where do you intend to go before our trip back to the United States, Hope? ***Hope***: The tour guide talked about a catamarã trip on Capibaribe river. I think it must be interesting. ***Liza***: A catamarã trip? Are you sure? ***Hope***: Why not? I'm sure we are going to have fun! What do you think? ***Liza***: Ok! Let's go!

Também neste volume, todos os textos de abertura das unidades foram construídos na estrutura de diálogo. De modo geral, podemos observar que boa parte desses textos são menores até mesmo do que os que estavam presentes no LD 1. Além disso, assim como ocorreu na análise do volume anterior, os três excertos que selecionamos não acompanham atividades de interpretação ou debate acerca do que apresentam. Esse fator, por sua vez, volta a reforçar a noção de que alguns conteúdos não são devidamente explorados pelos produtores, servindo como pretexto para o ensino de questões ligadas apenas à estrutura.

No excerto da primeira unidade, observamos que há uma retomada de um conteúdo trabalhado no LD 1: apresentação. De modo geral, podemos associar esse resgate a uma tentativa de manter em diálogo os conteúdos dos referidos volumes. O mesmo ocorre com o texto da unidade 5, que revisita o *Present Continuous*, e da unidade 1, que retoma os pronomes possessivos. Por outro lado, na unidade 10, que introduz o *Present Perfect*, observamos que o texto de abertura não leva em conta esse novo conteúdo, tratando apenas do *Simples Past* e introduzindo o futuro simples, que será alvo de explicação apenas na unidade 5 do LD 3.

Nesse sentido, podemos dizer que os exercícios de abertura que selecionamos não apresentaram grandes mudanças quando comparados aos que analisamos no volume anterior. Pelo contrário, demonstram até mesmo uma certa queda de produtividade, já que são menos extensos e oferecem poucos elementos contextuais. No que tange à progressão dessas atividades dentro do volume, podemos dizer que também não visualizamos avanços, uma vez que o último texto do livro sequer dialoga com os conteúdos gramaticais de sua unidade didática e introduz de maneira superficial os conteúdos temáticos, já que contempla apenas uma pequena parcela do tema.

Por mais que esses exercícios de abertura também contemplem a competência de leitura, entendemos que a estrutura de diálogo não dá conta de certos elementos que precisam ser explorados nessa habilidade, tais como o discurso indireto e determinados componentes coesivos. Passemos, pois, para a análise dos exercícios de *reading*, que, por sua vez, são construídos numa estrutura de texto corrido. Vejamos:

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de reading</td></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 11)</td><td>7. Reading:
Greetings
People greet each other in different ways and customs. We don't use the same greeting from country to country. For example, for Brazilians it's the custom to give a pat on the back or shake hands simply. Also, men usually kiss women on the cheek but they always kiss the air. In the United States it is not the same. A handshake is normally used for men and women. In Russia men kiss themselves on the cheek and in Asian countries people generally bow in a sign of honor. It happens in Japan, Korea and China. What about you? What do you prefer?</td></tr>
<tr><td>Unidade 5
(p. 31)</td><td>11. Reading:
Tonico's Family
Tonico's family lives in the country. They live in Petrolina, Pernambuco. Petrolina is far from Recife, the capital. It takes around 12 hours from Recife to Petrolina. Tonico's parents are João and Maria. His father is fifty years old and his mother is forty-five years old. He has two brothers and two sisters. They are all in high school.</td></tr>
</table>

Unidade 10 (p. 54)	**8. Reading** **Bye, Bye Recife... Olinda...** Ok! Here we are, at the airport. We have already traveled all around the world and we have already known many beautiful sightseeing. But nothing was so special as our carnival in Pernambuco. How happy the people are! They are always playing and smiling, singing and dancing. We are going to miss people and this country very much. We'll get back to stay here more time one day. Thanks everybody. Bye!

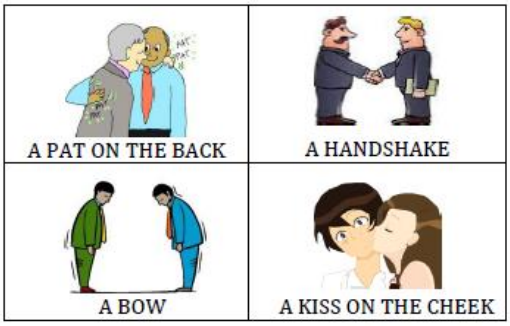
Após uma primeira leitura dos exercícios de *reading* apresentados, percebemos que a estrutura utilizada nesse tipo de atividade no LD 1 se prolonga no volume: textos curtos e que mantêm estreita relação com a temática central da unidade. No entanto, se considerarmos o último exercício de *reading* do volume anterior, iremos lembrar que houve um progresso considerável em termos linguísticos (principalmente no que diz respeito à coesão textual) quando o comparamos aos demais textos do mesmo volume. Neste LD, no exercício da unidade 1, observamos que esse princípio foi mantido. Apesar de o texto ter curta extensão, notamos que as ideias apresentadas estão bem amarradas e dialogam com os conteúdos gramaticais que foram trabalhados até ali.

Além disso, é possível notar que estamos diante de um exemplo de interculturalidade, uma vez que a temática central do texto diz respeito aos diferentes tipos de cumprimento e como eles mantêm relação com fatores culturais, locais e situacionais. Por exemplo, no Brasil, é comum que homens cumprimentem mulheres com um beijo na bochecha, mas não é tão recorrente que cumprimentem outros homens deste mesmo modo. Já na Rússia, esse tipo de saudação é comum entre os indivíduos do gênero masculino. Referenciando aspectos de outra cultura, o LD proporciona um espaço de autorreflexão aos seus aprendizes, que serão convidados a examinar, através do contraste, a sua própria, característica natural neste processo, como defendido por Woodward (2014).

Já na unidade 5, voltamos a encontrar um texto que, embora dialogue com a temática da unidade, não explora devidamente os elementos coesivos. Esse fator, como já mencionamos, é pouco produtivo, uma vez que transforma o texto numa espécie de amontoado de frases. Por outro lado, no fragmento da unidade 10, parece haver um esforço para retomar a conexão entre as ideias ali apresentadas e, por mais que o texto não apresente uma fluência similar ao

da primeira unidade, podemos observar que ele se desenvolve de um modo mais condizente com o nível ao qual pertence.

Sendo assim, de modo geral, podemos dizer que a progressão dos exercícios de leitura deste volume foi inferior aos da mesma habilidade no LD 1, mesmo tendo ocorrido um aumento do número de atividades dessa competência em relação ao volume anterior. Esse fator, por sua vez, fortalece a hipótese que levantamos na seção anterior em relação ao afastamento do LD de uma abordagem tradicional. Como vimos, o volume anterior se aproximou da abordagem estrutural-behaviorista, que dentre outras coisas, defende que língua é fala. No entanto, a fala pressupõe interação, nesse sentido, para que a habilidade *speaking* seja bem desenvolvida é necessário explorar atividades relacionadas também à CO. Sendo assim, se retomarmos o *ranking* com o número de ocorrências dos exercícios, lembraremos que tal habilidade ocupou a segunda colocação. Vejamos como essas atividades foram constituídas neste volume, já que no livro anterior, elas ficaram apenas no nível da frase.

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de listening</td></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 11)</td><td>Different ways of greetings:
 
</td></tr>
<tr><td>Unidade 5
(p. 30)</td><td>7. Conversation: At work.

Hope: Do you have a newspaper, Liza?
Liza: Yes, here it is. Why do you want it?
Hope: There is an interesting article about crime... Where is it? ... Oh, here it is. Listen: The government invests U$ 20.000.000 to combat the violence at schools. But the president says that all the problems begin in the families and many of them don't have strong relationships with their members. What do you think, Liza?
Liza: Yeah, it's a real fact. We need to fight against that quickly.</td></tr>
<tr><td>Unidade 10
(p. 51)</td><td>1. Vocabulary – Experiences of life

*A riverboat
*Travel abroad
*Try bungee jumping
*Ride a horse
*Ride a camel
*Try Japanese food.</td></tr>
</table>

Ao fazer os primeiros exercícios de análise dos excertos de CO selecionados, conseguimos visualizar que assim como no volume anterior, tal habilidade permanece desenvolvendo-se apenas no nível da palavra e da frase, à exceção da segunda unidade, que dispõe de um texto em formato de diálogo.

A atividade da primeira unidade complementa o texto que vimos na análise da habilidade anterior, cuja temática abordava os diferentes tipos de cumprimentos. De modo geral, poderíamos dizer que se trata de um exercício que tem como única finalidade o ensino de pronúncia das expressões referenciadas, uma vez que essas mesmas expressões já haviam sido utilizadas no texto de leitura, que também contava com a opção de *listening*. No entanto, compreendemos que o uso das imagens representando cada tipo cumprimento configura um mecanismo importante no ensino de LE, já que em muitos casos, elas substituem o uso da tradução. No que tange a este aspecto, compreendemos que, assim como defendido por Revuz (1998), no processo de ensino-aprendizagem de LE, o aprendiz parte sempre da sua língua materna (LM), sendo imprescindível em muitos casos o uso da tradução. No entanto, entendemos também que sempre que possível (principalmente com a progressão dos níveis) é importante recorrer a outros elementos que de certo modo substituam a tradução para que os parâmetros da LE possam ser acionados, a exemplo da estratégia de referência.

Já a unidade 5 apresenta um texto mais extenso que servirá de base para o ensino dos advérbios de quantidade, contemplados também num quadro que sucede o excerto aqui selecionado. Por outro lado, a atividade da unidade 10, volta ao nível da frase, introduzindo expressões relacionadas a lazer, como é possível visualizar.

Nesse aspecto, compreendemos que o progresso dos exercícios de *listening* ficou abaixo das exigências do QCERL, uma vez que neste nível o estudante deveria ser capaz de compreender diálogos, mesmo que simples, que levassem em conta assuntos cotidianos. Entretanto, como foi possível observar, a maior parte dos exercícios analisados sequer saiu do nível frasal.

Vale ressaltar que não é apenas a CO que se apresenta no nível da palavra e da frase. Como vimos no LD anterior, os exercícios de *writing* seguiram esse mesmo princípio. Resta-nos saber se esse fator se estende ao presente volume. Vejamos:

<table>
<tr><th colspan="2">Progressão dos exercícios de writing</th></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 10)</td><td>3. Complete the conversation and then practice it with your classmates orally.

her - fine - who - mine - how are you

Kate: Hey, Adam! _____[1]?
Adam: _____[2], thanks. And you?
Kate: Good, thanks.
Adam: _____[3] is that girl over there?
Kate: Her? That's my friend. Would you like to meet _____[4]?
Adam: Yes, please!

Adam: Hello, my name's Adam. And yours?
Jackie: _____[5] is Jackie. Nice to meet you.
Adam: Nice to meet you too.</td></tr>
<tr><td>Unidade 5
(p. 30)</td><td>6. Decide if the verbs in the sentences are right or wrong. Correct the wrong ones.

a) Do you believe in God?
_____

b) Dad tries to open the door now. It's broken.
_____

c) Please, don't make noise. I study.
_____

d) Can you drive a truck? -No, I can't. But I'm learn how to drive it.
_____</td></tr>
<tr><td>Unidade 10
(p. 53)</td><td>6. Complete the conversation using the simple present or present perfect.

A: _____ you ever _____ to an art exhibition? (Go)
B: Yes, I _____. I _____ last weekend.

A: _____ you ever _____ a crocodile? (See)
B: No, I_____. But my father _____ one last month.

A: _____ you ever _____ snails with garlic? (Eat)
B: Yes, I _____. I _____ in an old Italian restaurant last Saturday.</td></tr>
</table>

Já numa primeira leitura, percebemos que as três atividades selecionadas acima estão diretamente associadas a questões unicamente estruturais. No início deste capítulo, quando separamos as competências em dois grupos, sendo um relacionado às habilidades de recepção e outro às habilidades de produção, a escrita foi posta no segundo grupo. No entanto, nos excertos apresentados, é possível notar que tanto no primeiro volume quanto neste, a competência em questão não apresenta uma perspectiva produtiva, pelo contrário, está associada a propostas de mera associação vocabular, ou seja, o aprendiz deve apenas

acomodar a melhor opção (principalmente em termos gramaticais) para o contexto em questão num espaço em branco presente no LD. Tudo isso apenas no nível da palavra e da frase.

Enquanto o primeiro fragmento mescla elementos vocabulares e gramaticais, o segundo e o terceiro consideram apenas a gramática. Evidentemente, todas as propostas estão em sintonia com os conteúdos das unidades a que pertencem, entretanto, criam uma proposta extremamente engessada e elementar que não valoriza os conhecimentos já trabalhados pelo LD e que não explora a criatividade linguística do aprendiz.

Dito isto, faz-se necessário observar se neste volume as propostas de trabalho para a segunda habilidade de produção também desvalorizam a capacidade de criação do aluno. Adentremos, pois, na análise dos exercícios de *speaking*:

<table>
<tr><th colspan="2">Progressão dos exercícios de speaking</th></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 11)</td><td>
6. Make and answer questions following the model.

(Tom Cruise / actor / U.S.A)
○ Who's he?
○ He's Tom Cruise and he is an actor. He's from the U.S.

(Kate Winslet/ actress / England)
(Avril Lavigne/ singer / Canada)
(Zezé di Camargo and Luciano / singers / Brazil)</td></tr>
<tr><td>Unidade
5
(p. 31)</td><td>
10. Time for a discussion. Do you agree or disagree with the facts below? Why?

I agree because... or I disagree because...

○ Dating early;
○ Getting married early;
○ Crime at school;
○ Kids who work;
○ Late parties at home;
○ Virtual shopping;
○ Teens that leave home to work;
○ Adoption.</td></tr>
<tr><td>Unidade 10
(p. 54)</td><td>
Time for a discussion.

○ What do you think of Brazil?
○ Are there many nice and happy people?
○ Why do you think many people come to Brazil?</td></tr>
</table>

Neste volume, observamos uma incidência maior de atividades de fala mais abertas e desamarradas, ou seja, exercícios que exploram a criatividade do aprendiz, valorizando os conhecimentos vocabulares e gramaticais trabalhados ao longo das unidades e livros. Tomemos como exemplo inicialmente os excertos das unidades 5 e 10. Nos dois exercícios, conseguimos visualizar bem essa proposta mais livre, já que neles, os alunos têm oportunidade de apresentar suas opiniões sobre os assuntos em questão.

Apenas na primeira unidade visualizamos uma atividade que fornece um modelo a ser seguido e que trabalha principalmente com questões estruturais. Nesse sentido, de modo geral, pudemos observar uma progressão dos exercícios de *speaking*, uma vez que duas das três propostas não aprisionaram as possibilidades de resposta dos aprendizes, considerando questões pessoais e abrindo espaço para o acionamento da criatividade linguística.

No que diz respeito ao volume como um todo, permanecemos associando-o à abordagem estrutural-behaviorista, pois a fala continua ocupando um espaço de destaque, mesmo não havendo um diálogo consistente entre suas atividades e as atividades de CO, que deveriam manter certa proximidade (OLIVEIRA, 2015).

Neste sentido, até aqui, mostramos alguns aspectos dos livros 1 e 2 do PROLINFO relativos ao nível elementar, como denomina o QCERL. Na próxima seção adentraremos na descrição e análise de mais um volume, entretanto, desta vez iremos tratar de um novo nível: o nível intermediário.

6.3 LIVRO DIDÁTICO 3

Diferente dos volumes anteriores, o LD 3 conta apenas com 9 unidades didáticas e seus respectivos exercícios de fixação, distribuídos em 81 páginas. Para não destoar da análise dos livros anteriores que contavam com 10 unidades didáticas, aqui, decidimos analisar as unidades 1, 4 e 9, considerando o critério de início, meio e fim do LD. Mesmo havendo menos unidades, esse volume apresenta quase o mesmo número de páginas que o LD 2, com diferença de apenas três páginas a menos. Vejamos os conteúdos gramaticais e temáticos contemplados neste volume:

Quadro 7 – TEIXEIRA (2019)

	Temáticas/ vocabulário	**Gramática**
Unidade 1	Halloween.	Revisão do passado simples; regra de ortografia para verbos terminados em *–ed*; *used to,be used to, get used to.*
Unidade 2	Casamento.	Passado contínuo x passado simples.
Unidade 3	Lugares para visitar e atividades de lazer.	Concordando e discordando; *wish*,
Unidade 4	Compras.	Perguntas indiretas.
Unidade 5	Lazer.	Futuro simples.
Unidade 6	Espaços geográficos.	*Tag questions*
Unidade 7	Amizade; adjetivos para descrever pessoas.	Superlativo dos adjetivos.
Unidade 8	Pontos de referência numa vizinhança.	Preposições de lugar.
Unidade 9	Horóscopo.	Comparadores de igualdade e inferioridade.
Unidade 10	Corpo humano, problemas de saúde.	*Modal verbs*.

À exceção dos conteúdos gramaticais da primeira unidade, o LD 3 não apresenta um descompasso em relação à distribuição dos conteúdos. De modo geral, as demais unidades são compostas por um ou dois tópicos (entre temática e gramática) a serem trabalhados. Neste nível, seguindo os preceitos do QCERL, o aprendiz deve ser capaz de compreender os principais pontos relacionados a assuntos familiares em contextos de trabalho, escola, lazer etc. Também deve estar apto a lidar com a maioria das situações que podem surgir enquanto se viaja numa localidade onde o idioma em questão é falado. Além disso, deve conseguir produzir textos simples e conectados sobre tópicos que são familiares ou que mantenham relação com seus interesses pessoais. Do mesmo modo, pode descrever expectativas e eventos, sonhos, esperanças e ambições e, brevemente, justificar opiniões e planos.

Mais uma vez, compreendemos que todas as unidades apresentadas no volume, no que tange às temáticas, estão em concordância com o que é demandando pelo QCERL. Atentemos, no entanto, ao fato de, pela primeira vez, observarmos neste documento

orientador uma exigência que evidenciasse a competência escrita de modo tão direto. Por essa razão, torna-se ainda mais importante analisarmos quantos exercícios são destinados a essa competência e como eles são trabalhados.

Tanto os interesses pessoais, quanto as expectativas, os sonhos e as ambições podem ser transpostas com o uso do *wish*, do Futuro Simples (por exemplo com o *will* que tem um uso relacionado a intenções e decisões) e de alguns dos modais trabalhados na unidade 10, que podem ser utilizados para indicar possibilidade. No que diz respeito às opiniões, podemos fazer referência ao emprego da estrutura de concordância e discordância apresentada na terceira unidade.

Além disso, conseguimos perceber que neste volume há um conteúdo relativo ao vocabulário (espaços geográficos, na unidade 6) que poderia ter sido trabalhado ainda no LD 2, quando foi sugerido que ali o aprendiz deveria ser capaz de expressar algumas questões relacionadas à geografia local. Expostos todos esses fatores, passemos então para o levantamento do número de ocorrências de cada competência no presente volume. Vejamos:

Quadro 8 – TEIXEIRA (2019)

Competências	**Número de atividades por competência**
Reading	28
Listening	24
Writing	21
Speaking	36
Intercultural	0

Considerando o quadro anterior, podemos dizer que há um aumento progressivo nas ocorrências da habilidade *reading* ao longo dos volumes. Entretanto, enquanto essa competência progride em número de aparições, *listening*, *writing* e *speaking* estacionam.

Com isso, mais uma vez, o *ranking* se altera, pois, a diminuição das atividades de *writing* somada ao aumento das atividades de *reading*, fez com que essa habilidade cedesse seu posto de última colocada àquela. Nesse sentido, no novo *ranking* temos: *speaking* permanecendo em primeiro lugar com 36 atividades; seguido de *reading*, que subiu duas posições, com 28; *listening* voltando à colocação que se encontrava no primeiro volume, com

24 ocorrências; e, por último, com 21 exercícios, a competência *writing*. Esta descrição nos faz enxergar um fato curioso, já que pela primeira vez a escrita foi diretamente evidenciada pelo QCERL e, no entanto, foi a competência com menos atividades no LD.

Nos volumes anteriores, o grande número de atividades relacionadas à competência s*peaking* nos faz associar o LD à abordagem estrutural-behaviorista, pois, como já discutimos, esse tipo de metodologia se baseia na ideia de que a fala é a principal manifestação da língua (GALLI, 2004). Entretanto, por mais que no presente exemplar essa habilidade ainda permaneça em primeiro lugar no número de ocorrências, compreendemos que a escalada da competência escrita confere ao volume um aspecto mais tradicional. De certo modo, num primeiro momento, este fato parece apontar para um certo distanciamento entre o LD e as exigências do QCERL. Todavia, é extremamente necessário observar o desenvolvimento da análise para que assim possamos apresentar um posicionamento mais adequado. Entremos, pois, na análise da progressão dos exercícios de abertura.

Progressão dos exercícios de abertura	
Unidade 1 (p. 7)	

Cinderella

Cinderella **lived** in a small village in the north of England. She **had** two sisters; they **were** very ugly. She **got up** every morning at six o'clock, then she **made** breakfast for her sisters, and afterwards she **cleaned** the house. She **worked** all day. Her two ugly sisters **were** very lazy. They never **did** any work because Cinderella **did** everything. Cinderella **was** very unhappy.

One day, the postman **came** to the house. He **gave** Cinderella's sister an envelope. In the envelope there **were** three invitations to a party at the Prince's house. She **said** to her sisters, "Fantastic! There is a party at the Prince's house. I can wear my new red dress and Esmerelda can wear her new blue dress, but Cinderella can't go because her dress is old and dirty and she hasn't got any shoes."

On Saturday at 8 o'clock, the ugly sisters **went** to the party. Cinderella **sat** in the kitchen. She **was** very sad. **There was** a ring at the door. Cinderella **opened** the door. **There was** a woman. She **said**, "Hello! I am your Fairy Godmother. Why are you sad?" Cinderella **said**, "I want to go to the party but I haven't got any beautiful clothes." The Fairy Godmother **said**, "No problem, here is a new dress and some glass shoes. There is a golden bicycle in the street. Now you can go to the party, but you must return before 12 o'clock." Cinderella **said**, "Thank you." She **put on** the glass shoes and the red dress. She **looked** very pretty. Then she **went** to the party by bicycle.

The party **was** very good. At first, Cinderella **was** very shy but after an hour, the Prince **asked** Cinderella to dance. They **danced** for a long time. The Prince **said** to Cinderella, "I like your dress and you are very pretty." Cinderella **was** very happy. She **forgot** what time it **was**. Suddenly the clock **rang**. Cinderella **said**, "Oh no! I must go. It is 12 o'clock." She **ran** home, at the door of the Prince's house she **lost** her shoe.

The next day, the Prince **was** very sad because he **was** in love with Cinderella but he **didn't know** where she **lived**. He **went** to all the houses in the village and **said**, "Do you know whose shoe this is?" Finally, he **went** to Cinderella's house. Cinderella **opened** the door. The Prince **said**, "I love you. Do you want to marry me?" Cinderella **said**, "Yes." The wedding **was** the week after. Cinderella and the Prince **were** never unhappy again.

(Adapted from http://www.lingolex.com/simplepast/)

The End

<table>
<tr>
<td>Unidade 4
(p. 23)</td>
<td>

God and the Man

A man visits God and says: "God, do you mind if I ask you a few questions?"

God says: "No, ask me anything at all."

So the man says: "God, you've been around for a very long time, so, for you, do you know how long a thousand years is?"

God replies: "For me, a thousand years is only five minutes."

The man then says: "That's interesting God. And, could you tell me how much a million dollars is?"

God replies: "For me, a million dollars is only five cents."

The man says: "Really? Well then God, could you lend me five cents please?"

God looks at the man, smiles, and says: "Of course my son. Just wait five minutes!"

</td>
</tr>
<tr>
<td>Unidade 9
(p. 46)</td>
<td>

Human Body

"Blending In But Staying Special"

Red, brown, yellow,
black and white,
Let's look at people
around us.
We'll take a look at systems
that make the body work,
and learn that sometimes
there might be some quirks.
A heart may lose its ability
to pump the blood it needs,
Or a kidney no longer functions
to its capacity.
We'll learn about a hero
who gave a gift of life,
And even a recipient
who was given a better life.
Organ donation is an issue
that many don't like to discuss;
But hopefully after some reflection
you'll decide it might be a plus!

</td>
</tr>
</table>

Neste LD, diferente do que acontecia nos demais volumes, alguns textos são construídos levando em consideração histórias reais ou fictícias conhecidas em certas culturas, como é o caso do excerto da unidade 1, que versa sobre o conto de fadas de

Cinderela. Dos nove textos apresentados, apenas quatro permaneceram na estrutura de diálogo.

O primeiro excerto difere bastante da proposta que vinha sendo apresentada em relação aos exercícios de abertura dos volumes anteriores. Temos aqui um texto mais extenso, construído em formato de narrativa que apresenta até mesmo algumas figuras. Observamos também que durante todo o texto, um dos conteúdos gramaticais da unidade (*Simple Past*) é trabalhado. Este, por sua vez, já havia sido explorado pelo LD 2, nesse sentido, compreendemos novamente o esforço dos produtores para revisitar e revisar esses conhecimentos.

Já no excerto da unidade 5, voltamos a nos deparar com um texto na estrutura de diálogo. Notamos que, assim como o anterior, ele contempla o conteúdo gramatical que será trabalhado ao longo da unidade. Entretanto, quando fazemos a comparação entre este fragmento e o fragmento da unidade 1, observamos como as atividades destoam, sendo a segunda muito mais produtiva que a primeira. Outro fator que merece destaque é que, dentre os três excertos, apenas o primeiro é seguido por atividades de interpretação textual.

Situação curiosa ocorre na unidade 9, que apresenta um texto que não se constitui nem na estrutura de diálogo nem de narrativa. Trata-se de uma espécie de poema que aborda uma temática relacionada à doação de órgãos. Nele, o conteúdo temático da unidade é referenciado, bem como o conteúdo gramatical. No entanto, podemos dizer que, por mais que os textos contemplem o conteúdo gramatical e temático da unidade, esse fator não é garantia de que as atividades apresentarão uma progressão linguística, uma vez que no presente volume, o texto que mais desenvolveu aspectos linguísticos foi o da unidade 1.

A evolução do primeiro excerto aqui apresentado em relação aos exercícios de abertura dos livros anteriores faz com que a leitura seja exercitada de um modo diferente de como vinha sendo e, se considerarmos o que foi apresentado no início desta seção, lembraremos que a competência *reading* teve um grande aumento de ocorrências neste volume, ficando atrás apenas da fala. Sendo assim, passemos a análise dos exercícios de leitura.

Progressão dos exercícios de *Reading*	
Unidade 1 (p. 12)	**Reading Text:** **At a Halloween party** ***Mark***: Say, David, did you go to Stella's Halloween party? ***David***: Yes, I did. ***Mark***: It was pretty good, except for one small incident. ***David***: What happened? ***Mark***: When Cindy was ready to go home, she realized her house keys were missing. We looked everywhere, but we couldn't find them. ***David***: How did Cindy get into her house? ***Mark***: Well, as a matter of fact, when Sue was leaving, she took Cindy's keys by mistake. They were next to her purse and she thought they were hers. Later, she turned up again with the keys in her hands. She was really embarrassed. ***David***: Oh, Cindy is really absent- minded. Well, I'm glad to know everything turned out OK.

<table>
<tr>
<td>Unidade 4
(p. 25)</td>
<td>
Reading Text:
At the Mall

Cindy: Slow down. You're walking too fast.
Julie: I'm sorry, It's just because there are so many things I want to buy before the mall closes.
Cindy: We've already been in half of the stores. What else do you need to buy?
Julie: Well, I need a new pair of boots. Come on. The mall closes in half an hour. Let's check out the sale at Tony's Leather Goods.
Cindy: Is that the store that always advertises genuine Italian leather at half price?
Julie: Yeah, and they usually have great deals there. Oh, I almost forgot. I also need to buy some summer clothes for my vacation in Florida next week. I hope I can find something.
Cindy: Oh, that's right. Your trip is next week.
Julie: Yeah, I can't wait. But I don't have anything to wear. I really need to find some light clothes.
Cindy: Hey, I saw some linen dresses on sale at that boutique that just opened. That one just ahead of us on the right. Let's go.
Julie: I don't think I want to buy linen. It'll wrinkle in my suitcase.
Cindy: I know linen wrinkles easily, but I love it anyway. I just bought a beautiful white linen dress. It was expensive, but I tried it on and I couldn't resist.

</td>
</tr>
<tr>
<td>Unidade 9
(p. 48)</td>
<td>
Reading:
Brandon's "Perfect" Day
Brandon was having a great day. He got an A on his math test, the girl he liked had said "hi" and smiled to him in the hall, and he had eaten an awesome steak sandwich with cheese, peppers, and lots of onions for lunch.
Unfortunately, as he sat in social studies class, he started feeling like his stomach and chest might explode just like the volcano the teacher was talking about. He wasn't sure if it was his stomach or his chest that ached. He started swallowing more to keep that burning feeling from rising up to his mouth but there was nothing he could do to keep his stomach from rumbling loudly.
</td>
</tr>
</table>

Nesse volume, os exercícios de *reading* também ganham um novo formato. Como foi possível observar nos volumes anteriores, essa habilidade era contemplada através de exercícios curtos (dentro de um *box*) e que pouco exploravam elementos multimodais. Neste volume, boa parte dos exercícios de leitura ganha uma extensão maior e passa a contar com imagens, que são grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem de LE. Outro ponto importante diz respeito ao fato de dois dos três excertos que selecionamos terem sido produzidos numa estrutura de diálogo, situação que não havia acontecido em nenhum dos volumes anteriores.

Na primeira unidade, visualizamos um texto que aborda um acontecimento na noite de Halloween. Nesse sentido, estamos diante de uma atividade que poderia desenvolver a CI, já que o Halloween é uma celebração principalmente anglófona, ou seja, está mais presente em países falantes da língua inglesa. Todavia, nem o excerto, nem as atividades relacionadas a ele exploram essas questões interculturais. O que podemos observar é que o texto parece estar ligado apenas a questões estruturais, já que contempla os conteúdos gramaticais da unidade sem levar em conta o que está por trás da sua temática.

Já o segundo excerto (que também servirá para a segunda parte da nossa análise, destinada ao conteúdo discursivo), apresenta um vocabulário com expressões de grande importância relacionadas à temática compras, no entanto, não contempla o conteúdo gramatical da unidade. Ele é seguido por uma atividade de *speaking* (que veremos mais atentamente no nosso próximo quadro destinado à referida habilidade) cuja proposta leva em consideração tanto questões de interpretação textual, quanto questões pessoais relacionadas a cada estudante.

Por fim, o excerto da unidade 9 retoma a estrutura textual que vinha sendo utilizada nos exercícios de leitura dos volumes anteriores. Além de dialogar com o conteúdo temático da unidade, introduz alguns elementos relacionados ao conteúdo gramatical. Também é seguido por uma atividade de *speaking* que une interpretação textual e opinião pessoal.

Dito isto, compreendemos que, neste livro, os exercícios de leitura apresentam uma maior proximidade com a proposta apresentada pelo QCERL e, sem dúvidas, desfrutam de uma progressão considerável quando comparados aos volumes anteriores. Vale ressaltar que essa mudança foi notada exatamente quando o número de ocorrências dessa habilidade aumentou, ocupando a segunda colocação do *ranking*. Cabe agora analisarmos como a habilidade que sucede a leitura foi contemplada no LD. Sendo assim, vejamos a progressão dos exercícios de *listening*:

Progressão dos exercícios de *listening*	
Unidade 1	X
Unidade 4	X

Unidade 9 (p. 51)	**Doctor Joke** **A man goes to the doctor and says:** "Doctor, please help me. I hurt all over." **The doctor asked the man to explain more.** **The man said:** "When I touch my arm it hurts, when I touch my leg it hurts, when I touch my head it hurts. Everywhere I touch it hurts." **The doctor examined the man and said:** "Mr Smith, your finger is broken!"

Desconsiderando o texto de abertura e o exercício de *reading* que já analisamos aqui, a unidade 1 não apresenta nenhum exercício destinado à competência *listening*. Do mesmo modo ocorre na unidade 4, que além da atividade de abertura e do exercício sobre compras, não contempla nenhuma atividade para a habilidade que nos propomos a analisar neste ponto.

Por outro lado, a unidade 9 apresenta três exercícios de *listening* afora o texto de abertura e a atividade de *reading*. Dois deles permanecem no nível da palavra, ou seja, utilizam algumas imagens para trabalhar a questão vocabular relacionada a partes do corpo humano e a alguns problemas de saúde, como dor de cabeça, dor de ouvido etc. Entretanto, seguindo nosso critério de seleção dos exercícios, optamos por escolher a atividade que apresentasse uma proposta mais avançada de trabalho. Nesse sentido, o excerto que elegemos faz uma ligação contextual com os elementos vocabulares apresentados na unidade, todavia não dialoga com o conteúdo gramatical. Além disso, é possível notar que se trata de um texto extremamente elementar que encerra a unidade e consequentemente o LD 3, já que após ele só encontramos uma tabela com a conjugação dos principais verbos irregulares no infinitivo, S*imple Past*, *Past Participle* e suas respectivas traduções.

Evidentemente compreendemos que há outros exercícios que também trabalham com o *listening*, no entanto, como já mencionamos, acreditamos que a união de outras habilidades (principalmente a leitura) a esses exercícios, em todos os exemplos, acaba condicionando a CO dos alunos a depender de um texto escrito. E por mais que na nossa análise, as unidades selecionadas não tenham apresentados tantos exercícios desta competência, vale lembrar que a habilidade com menos ocorrências neste volume é a escrita, que veremos a seguir.

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de writing</td></tr>
<tr><td>Unidade 1
(p. 10)</td><td>

5- Make up questions according to the answers below.

a. _____?
No, it wasn't good.

b. _____?
Sue studied at PROLINFO.

</td></tr>
<tr><td>Unidade 4
(p. 26)</td><td>

6- Rewrite the question below in a polite way.

</td></tr>
<tr><td>Unidade 9
(p. 51)</td><td>

6- Fill in using the modal verbs.

a. _____you play soccer?
b. Teacher, _____ I go to the bathroom, please?
c. _____ you swim well?
d. You stole a CD from a friend? You _____ be ashamed of yourself!
e. Julie said they traffic was heavy, so she _____ be late for the meeting.
f. You _____ take a sweater in case it gets cold.
g. Do I really need to stop smoking doctor? -No, but if you don't stop you _____ die.
h. _____ I borrow your car this weekend? -No because I _____ need it if I get better from my first-day toothache
i. He doesn't sing very well now, but he _____ sing beautifully when he was a child.
j. Does it look it _____ rain?

</td></tr>
</table>

Inicialmente, é importante mencionar que os três excertos que acabamos de apresentar são atividades isoladas, ou seja, são apresentados sem nenhum texto ou informação prévia. Esse fator colabora, mais uma vez, com a ideia de que tais exercícios estão associados a questões meramente estruturais. Sobre isso, é importante ressaltar que compreendemos a importância do trabalho com a estrutura linguística, não contestamos esse fato, principalmente quando levamos em consideração as diferenças de organização dos elementos na frase entre o português e o inglês. Todavia, aqui, estamos analisando o modo como esse trabalho estrutural vem sendo realizado no LD, uma vez que as frases são criadas aleatoriamente sem que haja uma preocupação contextual. Nesse sentido, acreditamos que o ensino dos elementos estruturais pode e deve acontecer em harmonia com questões discursivas e enunciativas, por exemplo.

Enquanto a proposta da primeira unidade visa abordar uma questão estrutural no nível da frase, a proposta da unidade 10 se constitui no nível da palavra. Já a unidade 5, que apresenta imagens e outros recursos multimodais (como o balão), poderia explorar esses elementos para construir uma atividade mais aberta e desamarrada, no entanto, permanece seguindo os mesmos critérios dos demais trechos. Por tratarem de questões estruturais, os três excertos estão em harmonia com os conteúdos gramaticais de suas respectivas unidades.

Nesse sentido, de modo geral, podemos dizer que não visualizamos progressão em relação às propostas deste nível e do nível anterior em relação à habilidade em questão. Além disso, acreditamos que tal falta de progressão possivelmente mantém relação com a diminuição do número de ocorrências das atividades da competência, como vimos acontecer com a leitura.

Por outro lado, a fala permanece sendo a habilidade que mais apresenta atividades. Nesse sentido, nossa análise também buscará compreender se o número de ocorrências mantém ou não uma relação com o desenvolvimento/progressão da competência. Vejamos:

Progressão dos exercícios de *speaking*	
Unidade 1 (p. 11)	**7- Find out at least five things that your classmates are used to doing, used to do and need to get used to doing.**

Unidade 4 (p. 25)	**3- Answer about the text:** ○ Is Julie going to buy new boots? ○ Is Cindy's trip going to be tomorrow? ○ Does Julie need to buy dark clothes? ○ Do you agree that linen wrinkles easily? ○ What is the best part about shopping?
Unidade 9 (p. 48)	**1- Discussion** ○ Talk about what parts of your body you like and you don't like. Say the reasons. ○ Do you have any health problems? In your opinion, what is the worst? Why? ○ Which health problem is the most common among Brazilians? Why?

No exercício de *speaking* da primeira unidade, vemos que a proposta de atividade mais aberta e menos estrutural, presente no LD 2, é mantida. O exercício é apresentado após ser feita uma breve explicação acerca das expressões *used to*, *be used to* e *get used to*. Além dos conhecimentos gramaticais necessários para que o aluno possa executar as perguntas e obter as respostas solicitadas, compreendemos que esse exercício continua seguindo o princípio do volume anterior, como já mencionamos. Por possibilitar uma grande variedade de respostas, entendemos também que a atividade coloca em prática diferentes campos vocabulares.

Já o excerto da unidade 4 apresenta um exercício relacionado ao texto de *reading*, que tratava da temática compras, cuja análise já foi feita neste trabalho. Trata-se, portanto, de uma proposta interessante, uma vez que mescla perguntas de interpretação textual com perguntas pessoas relacionadas à temática em questão.

O exercício da unidade 9, por sua vez, também evoca uma proposta mais aberta. Ele se apresenta após dois exercícios de *listening*, um que expõe as partes do corpo (utilizando imagens) e outro que faz referência a alguns problemas de saúde como dor de cabeça, dor de ouvido etc. (também fazendo uso de imagens). Sendo assim, observamos que a posposta da atividade está em harmonia com o conteúdo temático do volume.

Neste ponto, é importante mencionar que diante do que pudemos visualizar com a nossa análise, até o presente momento, os exercícios de *speaking* têm mostrado maior desenvolvimento e progressão em relação aos exercícios das demais habilidades. Neste sentido, o presente volume também se insere na abordagem estrutural-behaviorista, principalmente por ter priorizado em maior grau elementos estruturais (SALLES; PALLU;

LOPES, 2017). Dito isto, passemos ao último volume a ser analisado, referente ao nível B2 de acordo com o QCERL.

6.4 LIVRO DIDÁTICO 4

O LD que nos propomos a analisar nesta seção apresenta 8 unidades didáticas juntamente com seus exercícios de fixação, organizados em 69 páginas. Trata-se, pois, do volume menos extenso desta coleção, sendo este um fator curioso se considerarmos o grau de dificuldade que o nível inspira, conforme veremos mais adiante. Aqui, selecionamos as unidades 1, 4 e 8 para serem analisadas.

Quadro 9 – TEIXEIRA (2019)

	Temáticas/ vocabulário	**Gramática**
Unidade 1	Shakespeare.	Gerúndio e infinitivo
Unidade 2	Nova Iorque; natal ao redor do mundo.	Voz passiva.
Unidade 3	Scotland Yard; desejos.	*Present perfect*; *for* e *since*; *yet* e *already*; numerais cardinais e ordinais.
Unidade 4	Cruz vermelha.	Passado perfeito.
Unidade 5	*The Moon Walk*.	Futuro perfeito, futuro contínuo, futuro perfeito contínuo.
Unidade 6	A Casa Branca.	Pronome reflexivo, pronome relativo.
Unidade 7	Pablo Picasso.	Discurso relatado.
Unidade 8	Natal.	Sentenças condicionais.

Como mencionamos, estamos diante do último volume da coleção de LI do PROLINFO. Isso significa que todos os conteúdos gramaticais que não foram trabalhados nos livros anteriores precisam aparecer aqui.

Levando em consideração novamente aquilo que prevê o QCERL para este nível, o aprendiz deve ser capaz de compreender as principais ideias de textos complexos sobre temas

concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas em seu campo de especialização. Além disso, deve conseguir interagir com um grau de fluência e espontaneidade que torne a interação com falantes nativos bastante natural sem esforço para qualquer uma das partes. Também deve ser capaz de produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de assuntos e explicar um ponto de vista sobre uma questão, dando as vantagens e desvantagens sob diferentes óticas.

Todas as colocações do quadro apontam para um conhecimento vocabular e gramatical de alto nível, intimamente relacionados às cinco habilidades. Seguindo a ordem das exigências, primeiramente observamos que a competência de leitura passa a ocupar um espaço que até então não havia ocupado. Já a CO e a fala, que desde os níveis iniciais vinham sendo abordadas pelo documento orientador, continuam sendo apresentadas de acordo com as exigências do nível em questão. A escrita, por sua vez, também reivindica seu espaço que já vinha sendo construído no nível B1.

Como todas as exigências do QCERL são de certo modo abertas e consideram a interação de um modo mais amplo e avançado, podemos concordar que todos os assuntos, seja deste ou dos volumes anteriores, podem servir às necessidades comunicativas dos aprendizes. Por exemplo, a expressão de um ponto de vista seria bem aproveitada com o conteúdo que já foi trabalhado na terceira unidade do volume 3: concordando e discordando.

Aqui, o que vale ressaltar, é que, de modo geral, visualizamos um balanço entre as competências linguísticas na proposta do QCERL para o nível em questão, uma vez que todas elas são claramente evidenciadas no momento de exposição das expectativas relacionadas ao B1. Vimos que neste nível, as habilidades passam a ser consideradas de um modo mais igualitário, não havendo preponderância de uma em relação à outra. Resta-nos saber se no LD esse princípio é seguido. Vejamos, pois, o número de ocorrências por habilidade:

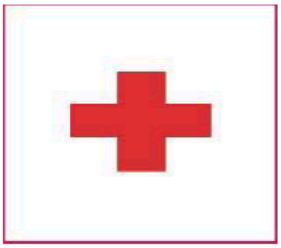
Quadro 10 – TEIXEIRA (2019)

Competências	**Número de atividades por competência**
Reading	28
Listening	17
Writing	30
Speaking	38
Intercultural	1

De modo geral, por mais que o número de atividades de cada habilidade venha diminuindo progressivamente ao longo dos volumes (fato que se relaciona, obviamente, à diminuição da extensão do LD), ainda neste exemplar podemos ver que certas atividades continuam destoando de outras em número de ocorrências, basta compararmos no quadro acima o *listening* com o *speaking*.

Novamente o *ranking* é modificado. *Speaking* permanece em primeiro lugar com 38 ocorrências acompanhado de *writing* com 30. *Reading* ocupa a terceira posição pela primeira vez com 38 exercícios e, por fim, *listening*, também pela primeira vez, ocupa a última colocação com 17 atividades. Isso demonstra que as duas habilidades de produção apresentam mais propostas de trabalho que as habilidades de recepção, mesmo havendo uma harmonização entre as competências nas exigências do QCERL.

Nesse sentido, percebemos que o balanço entre a divisão das ocorrências por habilidade sugerido pelo QCERL parece não se concretizar ao longo do volume. Entretanto, a análise das ocorrências de cada nível separadamente parece revelar que em cada volume, o LD procurou evidenciar uma habilidade diferente (exceto no caso do *speaking* que ocupou a primeira posição em todos os volumes). Desse modo, resta-nos dar continuidade à análise para posteriormente tecer algumas considerações. Vejamos, pois, os exercícios de abertura deste último volume.

Progressão dos exercícios de abertura	
Unidade 1 (p. 7)	 **William Shakespeare** *Listen and practice.* William Shakespeare was an English poet and dramatist born at Stratford-on-Avon. He lived at a time when new lands were being discovered, new ideas were rising, and people were anxious to learn all that was to learn. There are four periods in his career which covered about twenty years - from 1591 to 1611. In the beginning he adapted a lot of stories for plays such as **Romeo and Juliet**. Neither the plot nor all of the characters were his own, but he put into them such ardor and beauty that they became known as his own. The plays of the second period consist largely of comedies and history. England was eager to see her glorious and eventful history on stage so Shakespeare wrote a series of plays. In the third period Shakespeare begins to question life and death and his plays became sadder and deeply philosophic. **Hamlet** belongs to this period. The last period combines wisdom and a more cheerful outlook on life.
Unidade 4 (p. 25)	 **The Red Cross** *Listen and practice.* The International Red Cross was founded by a Swiss, Henri Dunant, who invested all of his fortune in it. In his honor, the symbol adopted by the movement is a red cross on a white background – the reverse of the Swiss flag. He had two inspirations to found the Red Cross: the brilliant example of the English Nurse Florence Nightingale that helped the war-wounded, and his own experience in the battlefield. Dunant offered the war-wounded medical help and established an emergency hospital in the village of Castiglione. Nowadays the Red Cross operates in several countries and although they work independently, there is an international committee in Switzerland composed by 25 Swiss citizens which can act as a neutral intermediary between conflicting nations.

Unidade 8 (p. 42)	 **Christmas** *Listen and practice.* When I was a child, my dad used to tell me stories about the Christmas. And every December, when there was much snow on the streets and the cold was too intense, I used to open my window hoping that Santa Claus would come and left a Christmas gift for me. But the thing I liked most in my childhood at Christmas time was the peace and happiness that any child can feel at this time of the year. Once, my mom told me that we were going to spend the Christmas at my grandmother's house and I was too happy, because I knew the family would be together and certainly, we would have a special dinner: turkey, wine for adults, and some delicious desserts. Besides, my grandma always placed a very Beautiful Christmas tree in the middle of the living room. Oh, how I miss the Christmas in my childhood!

Ainda na análise do volume anterior, mencionamos que alguns dos textos de abertura haviam sido construídos levando em considerações histórias reais ou fictícias conhecidas, fator que neste volume se estende a todos os exercícios de abertura, ou seja, diferentemente dos livros 1 e 2, este volume não cria textos com personagens aleatórios e desconhecidos. Deve-se dizer também que nenhum dos oito textos foi construído numa estrutura de diálogo. Além do mais, os três excertos aqui selecionados seguem exercícios com questões de interpretação textual e contam com imagens.

Na unidade 1, estamos diante de uma atividade que aborda algumas questões relacionas à vida e obra de William Shakespeare. Notamos que o texto explora uma grande variedade de conteúdos gramaticais, como por exemplo o *Simples Past*, *Presente Perfect*, passado contínuo e o infinitivo, que será um dos conteúdos trabalhados na unidade.

O texto da unidade 4, por sua vez, versa sobre o surgimento e uma breve história da Cruz Vermelha. Assim como ocorreu no excerto anterior, também há um número considerável de conteúdos gramaticais abordados, no entanto, o conteúdo gramatical do

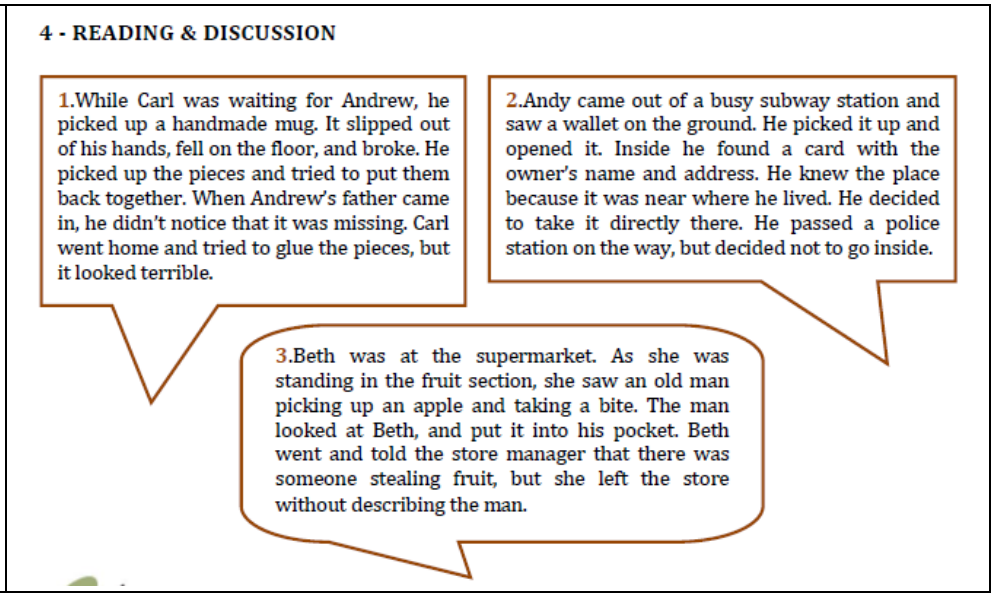
capítulo em questão (passado simples) não é contemplado na construção textual. Situação semelhante ocorre na unidade 8, em que o LD aborda a temática do natal, explorando inúmeros conteúdos gramaticais já trabalhados em outros volumes sem abordar o conteúdo gramatical que a unidade em questão prevê: os condicionais.

Neste excerto, estamos diante um uma atividade que aborda uma questão intercultural, uma vez que o natal é uma festividade associada à religião cristã. Entretanto, para além dessa questão mais ampla relacionada à religião, podemos discutir o natal dentro das culturas que comemoram essa data, já que como é possível notar, o natal ao qual o texto se refere pertence ao hemisfério norte, pois, no hemisfério sul, não há natal com frio nem neve, já que nesta data estamos passando pelo verão. Outro ponto importante diz respeito ao fato de o texto não ter abordado a questão central do natal que é o nascimento de Jesus. Pelo contrário, o que visualizamos foi a reprodução de um discurso de natureza comercial, remetendo, por exemplo, à noção de Papai Noel.

No que tange à progressão das atividades, podemos dizer que neste volume, apesar de os textos não apresentarem uma grande extensão, houve um avanço considerável do ponto de vista linguístico, uma vez que os excertos aqui analisados contemplam vários conteúdos gramaticais e temáticos. O próprio fato de os textos não terem sido construídos em estrutura de diálogo viabiliza o uso de elementos que nos demais volumes não eram tão explorados, como é o caso de algumas conjunções.

Feitas essas observações, resta-nos saber se os exercícios de leitura também progrediram em relação aos demais níveis. Vejamos:

<table>
<tr><td colspan="2">Progressão dos exercícios de reading</td></tr>
<tr><td>Unidade 1</td><td>X</td></tr>
<tr><td>Unidade 4
(p. 29)</td><td>7-READING
Read the first part of this short story.
Matt had just finished watching the late news when there was a knock at the door. “That’s strange,” he said to himself. “Who can it be at this time of night?” He opened the door. A young girl was staring at him.
“Matt Warren?” she asked.
“Yes?” he said.
“Great!” she said. “I’m Toni. Can I come in?”
“Come in?” repeated Matt. “Who are you?”
“I’m your cousin from Canada. I wrote you a letter. Didn’t you get it?”
Matt hadn’t received any letter. Actually, he had never received a letter from Canada in his life. Before he said anything, she had walked past him into the apartment.
“Just a second.” Matt said
“What are you doing?”</td></tr>
</table>

Unidade 8 (p. 45)	

Como é possível observar, a primeira unidade não conta com nenhum exercício de *reading*, fator que até então não havia ocorrido nos demais volumes. Além disso, observamos que nenhum dos dois excertos selecionados para compor nosso quadro se relacionam também à competência de CO, como era recorrente nos livros anteriores.

Sendo assim, comecemos pela atividade da unidade 4, construída em formato de diálogo. Trata-se de um texto que não mantém relação direta com a temática da unidade, mas aborda os conteúdos gramaticais ali trabalhados. De modo geral, podemos dizer que estamos diante de mais um exemplo em que a ideia de texto como pretexto foi utilizada, primeiro por não haver relação entre o conteúdo do excerto e a temática da unidade, como já mencionamos, e também por não haver uma maior contextualização da história ali apresentada, que termina de um modo inesperado e com pouca coerência. Essa atividade é acompanhada por três exercícios de *speaking* com questionamentos como: *Did he (Matt) know the woman?*; *Did she know him*?

Já na unidade 8, temos uma proposta de atividade bastante diferente das que analisamos até o presente momento. Trata-se de três textos que relatam distintas situações protagonizadas por diferentes personagens. De modo geral, nenhum dos três textos apresenta um diálogo com os conteúdos gramaticais e temáticos da unidade. No entanto, a atividade que segue o excerto é proposta de modo que o conteúdo gramatical previsto seja contemplado através da habilidade oral ao solicitar que o aluno relate o que teria feito em cada uma das situações apresentadas.

Sendo assim, compreendemos que, de certo modo, a primeira proposta não condiz com o nível a que se dedica, já que o texto pode ser considerado em certo grau até mesmo confuso. Por outro lado, por mais que a segunda atividade não apresente diretamente os conteúdos gramaticais e temáticos da unidade, acreditamos que elas dialogam com o nível em questão. Nesse sentido, num panorama geral, levando em consideração os quatro volumes que estamos analisando, podemos dizer que os exercícios de *reading* foram pouco produtivos, considerando o que previa o QCERL, e não tiveram a progressão que necessitavam ao longo dos volumes, à exceção do LD 3.

Acreditamos que o fato de tal habilidade ter apresentado o menor número de ocorrências em relação as demais (apenas 99, considerando os quatro volumes) mantém uma certa relação com essa pouca produtividade e pouca progressão a que acabamos de nos referir. Considerando esse mesmo princípio, se revisitarmos o quadro das ocorrências, veremos que a segunda habilidade menos contemplada foi o *listening*, com apenas 102 atividades, uma diferença ínfima em relação ao *reading*. Vejamos, pois, se assim como a leitura, a CO será pouco produtiva e pouco progressiva.

Progressão dos exercícios de *listening*	
Unidade 1 (p. 12)	**6 - CONVERSATION** **MATH CLASS** *Listen and practice.* ***Diana***: I'm afraid of doing this math test. ***Bill***: Take it easy and stop shaking. ***Diana***: But I heard the teacher saying it just would be very difficult. ***Bill***: Well, she loves being a strict teacher, but her tests are generally easy. ***Diana***: All I know is that she advised us to study hard. Anyway, did you study for the test, Bill? ***Bill***: Unfortunately, I haven't studied. ***Diana***: Sorry for you and me.

<table>
<tr><td>Unidade 4
(p. 28)</td><td>4- READING

MY LAST DREAM

Listen and practice.

Generally I don't remember my dreams. As soon as I wake up, my mind comes to the reality and I forget that I had just finished to sleep for hours.
Sometimes, I remember perfectly what I dreamed. The last time I dreamed, I was eaten by an alligator and before someone helped me, this wild animal had chewed all my bones. All this happened because I had entered in a big forest full of lions, tigers, and alligators.
But when I was fighting against this animal, suddenly I woke up and breathed smoothly: My God, I was saved!</td></tr>
<tr><td>Unidade 8
(p. 45)</td><td>5 - READING
Listen and practice.

When Jesus was born, the world was happy because the king of the kings came to the world to save every soul from the darkness. Jesus didn't come to the rich, but to the poor people. Indeed he was born in an old horn in a little town called Nazareth. His parents used a donkey, and not a horse, to take him to Egypt, where He would be kept away from the bad king Herodes. Three foreign kings from the orient came to visit him and gave him gifts to welcome the king of the kings. In fact, we don't know if Jesus was born in December, but just about all the Christians have chosen this time of the year to mark Jesus' birth.</td></tr>
</table>

Como é possível observar, neste volume, os exercícios de *listening* ultrapassam o nível da palavra e da frase, apresentando uma estrutura semelhante aos exercícios de *reading*, já que dois dos excertos selecionados também servem a esta competência. Além disso, visualizamos uma questão curiosa que diz respeito ao fato de a primeira e a última atividades fecharem as unidades a que se destinam, ou seja, após elas não há nenhuma proposta de exercício.

O primeiro excerto apresenta um texto simples em formato de diálogo com uma temática corriqueira, contemplando os conteúdos gramaticais da unidade, que são o gerúndio e o infinitivo. Já o fragmento da unidade 4 é construído em formato de relato, levando em consideração o uso do passado perfeito, tempo verbal trabalhado na unidade. Além disso, o excerto segue um exercício de *speaking* que propõe a construção de um relato semelhante ao que foi ali apresentado, considerando o já referido tempo verbal. Na oitava unidade, por sua vez, observamos uma narrativa que tece algumas considerações acerca da história de Jesus. Como já mencionamos, esse excerto também não é seguido por nenhum exercício.

Sendo assim, podemos enxergar nitidamente uma progressão dos exercícios de *listening* deste volume em relação aos volumes anteriores. No entanto, fica claro que, de modo geral, as atividades dessa habilidade estiveram muito abaixo do esperado, primeiro por terem permanecido no nível da palavra e da frase em muitas unidades, e segundo por terem sido até o presente momento, na nossa análise, um dos exercícios menos produtivos do LD, ficando atrás até mesmo da leitura.

Todavia, se retomarmos as análises da competência *writing*, veremos que fato semelhante pode ser visualizado, uma vez que essa habilidade também não explora a produção textual para além da frase. Vejamos:

Progressão dos exercícios de *writing*	
Unidade 1 (p. 11)	**Rewrite the conversations using gerunds.** Student 1: What do you use your cell phone for? Student 2: I use my cell to send text messages. _____ Student 1: How do you use your iPhone? Student 2: I use my iPhone to listen to music. _____ Student 1: What do you need an electronic translator for? Student 2: I need an electronic translator to look up words. _____ Student 1: What technology do you use everyday? Student 2: I use my smart phone to organize my schedule. _____
Unidade 4 (p. 28)	**6- Complete the conversation with information about you.** Student 1: Where did you go on your last vacation? Student 2: _____. Student 1: Was it your first time there? Student 2: (Yes/No) _____ before. Student 1: Where did you stay? Student 2: _____. Student 1: Had you stayed there before? Student 2: (Yes/No) _____ before.
Unidade 8	X

Inicialmente, é importante pontuar que na unidade 1, todos os exercícios de *writing* estão ligados diretamente a questões gramaticais. Neles, é solicitado apenas que o aprendiz preencha lacunas com verbos num tempo específico ou reescreva frases utilizando o conteúdo gramatical contemplado pela unidade, como é possível observar no primeiro excerto. No entanto, como já vimos, trata-se de algo recorrente nos demais volumes.

Já na unidade 4, além das atividades que seguem o mesmo princípio da que vimos no primeiro excerto (diretamente relacionadas a questões gramaticais), vemos uma atividade que solicita certas respostas de natureza pessoal. Entretanto, como é possível notar, feitas ainda de um modo bastante elementar, uma vez que permanecem no nível da frase. Vemos também que a unidade 8 não conta com nenhum exercício de *writing*. Mais uma vez, um fator problemático, já que essa habilidade vem progressivamente ocupando maior espaço nas exigências do QCERL, como vimos no início desta seção.

Agora, no entanto, gostaríamos de fazer uma breve observação, uma vez que visualizamos um grande descompasso entre as propostas de atividade das duas competências de produção, ou seja, *writing* e *speaking*. Sobre isso, é importante ressaltar que, como defendido por Marcuschi (2010), fala e escrita são modalidades diferentes da língua. Nesse sentido, para que cada uma se desenvolva são necessárias estratégias próprias. O que queremos dizer com isso é que, por mais que *writing* e *speaking* sejam duas habilidades de produção, é necessário que o LD utilize propostas específicas para que o aprendiz desenvolva cada uma delas. Sendo assim, adentremos na nossa última análise estrutural deste capítulo.

Progressão dos exercícios de *speaking*	
Unidade 1 (p. 10)	**Ask your partner:** ○ What's your favorite possession? What do you use it for? ○ Could you live without it? Why (not)?

Unidade 4 (p. 25)	**Discussion:** Health care ○ How is the health care in your country? ○ Is the health care in your country getting better or worse? ○ Is health care in your country free for some people? ○ Do you ever think about health care for when you are old? ○ What is health care like for old and poor people in your country? ○ Is your country's health care system in need of reform?
Unidade 8 (p. 44)	**According to the first conditional, answer in pairs.** ***What will you do if…*** ○ You have time this weekend? ○ It doesn't rain? ○ You get a visa? ○ You get a bad grade? ○ You see your best friend tonight?

Logo no primeiro excerto selecionado voltamos a nos deparar com uma proposta de atividade mais aberta, que considera sempre os conteúdos gramaticais e vocabulares que vêm sendo trabalhados ao longo da unidade. Além disso, se considerarmos que boa parte dos exercícios de fala deve ser feito em grupos, compreenderemos que os alunos estão diante de um leque de possiblidade de respostas que prevê muito conhecimento vocabular.

Se contrastarmos esse tipo de exercício com as atividades de interpretação textual presentes nos quatro LD, veremos que estas estão muito mais relacionadas à reprodução frasal, ou seja, boa parte dos exercícios interpretativos são construídos de modo que as respostas necessárias sejam óbvias, como é o caso das respostas de *yes/no*. Aqui, não queremos negar a pertinência dos exercícios de interpretação, no entanto, é necessário que eles não sejam construídos com base na mera localização e transcrição linguística, principalmente nos níveis mais avançados.

O exercício da unidade 4 também segue o mesmo princípio criativo e aborda inúmeros assuntos relevantes. O último excerto, por sua vez, apresenta uma grande relação com o conteúdo gramatical trabalhado na unidade. Esses dois tipos de atividade estão em sintonia com o nível em questão, já que nessa altura o aluno já possui um conhecimento vocabular mais desenvolvido e deve ser capaz de uni-lo aos conteúdos gramaticais avançados. Neste sentido, podemos dizer que, de fato, a fala foi a competência que melhor se desenvolveu e progrediu, considerando os quatro LD.

Com isto, nesta seção e na seção anterior, buscamos tecer algumas considerações acerca dos volumes destinados ao nível intermediário. Embora o QCERL vislumbre ainda duas divisões para o nível avançado, a primeira parte da nossa análise será finalizada aqui, pois, como já mencionamos, o PROLINFO conta apenas com livros para os níveis básico e intermediário.

De modo geral, a presente descrição e análise nos revela que o LD se baseia numa concepção de língua tangencial, uma vez que boa parte das atividades sequer consegue dar conta das necessidades de cada competência. Em todos os volumes, visualizamos uma aproximação da abordagem estrutural-behaviorista, por haver uma priorização de questões formais e pela audição ter sido a habilidade mais evidenciada. Outro fator que merece atenção diz respeito ao fato de que em nenhum momento o LD ter apresentado propostas relacionadas à variação linguística, seja em qualquer nível. Isso reforça o ideal de língua padrão e universal, desconsiderando fatores sociais e culturais. Além disso, também visualizamos a pouca atenção dada à CI ao longo dos volumes e compreendemos que a junção de todos esses fatores se distancia da visão de ensino-aprendizagem de LE como um espaço privilegiado de exercício da diversidade e da cidadania, como defendemos no nosso segundo capítulo, baseado nos estudos de autores como Wyatt (1977), Silva (2018) e Galli (2015).

No próximo capítulo, observaremos como esta concepção de língua exerce papel fundamental na representação dos atores sociais contemplados pelo LD. Nos debruçaremos em teorias discursivas na tentativa de desvelar aspectos dos textos que reforcem situações de desigualdade, uma vez que, na nossa compreensão, as palavras possuem um sentido historicamente construído e que o uso da linguagem não é transparente.

7 ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DISCURSIVO

No segundo capítulo deste trabalho, tentamos salientar a importância do ensino LE como uma alternativa possível para abordar a temática relativa à diversidade, já que a língua comporta questões culturais e ideológicas que são decisivas no processo de conhecimento do mundo e dos demais atores sociais com quem mantemos qualquer tipo de relação. Unimos a essa concepção da LA, as contribuições trazidas pela ACD numa tentativa de explicitar a importância do diálogo entre o ensino de línguas e teorias do discurso no processo de construção e representação cultural, ideológica e política.

Nesse sentido, o discurso vem sendo aqui tratado como sugerido por Fairclough (2003), assumindo dois significados extremamente importantes. O primeiro que relaciona, de forma irredutível, vida social e linguagem, e o segundo que salienta o modo único com que cada indivíduo representa o mundo a partir de sua experiência. Assim, voltamos a enfatizar que representar é também uma forma de agir e que por essa razão, neste capítulo, nos propomos a analisar o modo particular como estrangeiros, mulheres e negros são representados nos LDLI do PROLINFO, além de buscar compreender como a língua é concebida nesses manuais.

Não podemos esquecer de mencionar que muitos são os discursos que rodeiam esses quatro universos que nos propomos a analisar. Por essa razão, não poderíamos dar conta de todas as possiblidades interpretativas, fazendo com que nesse sentido, o que apresentamos aqui seja apenas um dos muitos vieses possíveis de serem salientados.

Iniciaremos nossa análise abordando a temática "estrangeiro" na primeira seção; além disso, achamos pertinente unir essa discussão à temática da interculturalidade, já que segundo nosso escopo teórico elas estão intimamente ligadas. Na segunda seção, adentraremos na temática "mulheres", resgatando os interdiscursos que compõem os textos. Em seguida será a vez de observar como os "negros" são representados no LD e, por último, veremos o modo como a língua é representada e consequentemente concebida.

Vele ressaltar que o último elemento (língua), em particular, será analisado de duas maneiras: a primeira, observando-se de modo semelhante aos outros casos, as representações e referenciações. Por não ser a língua um ator social, não poderíamos usar as mesmas características analíticas que utilizamos com os demais elementos. Sendo assim, a partir da investigação acerca dos demais objetos, construiremos também nosso estudo sobre a língua, sendo este o segundo modo de análise.

Optamos por iniciar nossa discussão contemplando o elemento “estrangeiro”, uma vez que ele está diretamente ligado à noção de interculturalidade que foi abordada no capítulo anterior. A discussão acerca da representação da mulher aparece em segundo lugar, pois ainda nos exemplos sobre a representação do estrangeiro foi possível visualizar problemas do ponto de vista do gênero. O mesmo acontece com a representação do negro, que é excluído desde os exemplos apresentados na seção sobre as mulheres. Já a decisão de manter o elemento língua em último lugar se deu devido ao fato de a análise deste depender também da análise dos demais componentes.

O recorte do material foi feito a partir de uma leitura direcionada levando em consideração os textos em que os elementos já citados foram contemplados na produção do LD. Como veremos ao longo da análise, na maior parte dos exemplos, esses componentes apresentaram problemas de representação do ponto de vista discursivo. Outro ponto que merece destaque diz respeito ao fato de termos optado por considerar os estereótipos uma forma de interdiscurso, como já mencionamos no capítulo metodológico. Isso aconteceu porque acreditamos que o mecanismo que mantém o estereótipo de pé é o mesmo que caracteriza o interdiscurso: uma “convenção discursiva”, como definido por Fairclough (2001). Nesse sentido, sempre que nos referirmos a estereótipo ao longo da análise, estamos automaticamente nos referindo a interdiscurso. Disto isto, passemos para a análise.

7.1 ESTRANGEIROS

Não é falso dizer que só pode aprender com a diversidade aquele que tem acesso a ela de algum modo (DOURADO; POSHAR, 2010). Ser estrangeiro e se reconhecer como estrangeiro são condições fundamentais para que o indivíduo compreenda o viés multifacetado que integra o ser sujeito no mundo, afinal de contas todos somos estrangeiros em algum país que não é o nosso e isso torna nossa problematização, de certo modo, universal. Só quem está em contato com outra língua e com outra cultura consegue compreender os ganhos e modificações que essa atividade oferece, pois, o estrangeiro tem a oportunidade de ver de perto algumas de suas visões de mundo ampliadas e outras transformadas no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma.

Pode ser considerado estrangeiro tanto o indivíduo aprendiz de um novo idioma dentro do seu próprio país, quanto o indivíduo que viajou para um país estranho, seja como turista ou

como novo morador. E é sobre este último caso que faremos nossas primeiras considerações, retomando os principais discursos que concorrem na formação discursiva do ser estrangeiro no material didático a que nos propomos analisar.

Como mencionado anteriormente, a interdiscursividade é um conceito analítico que torna possível identificar não apenas a articulação de diferentes discursos, mas também, e principalmente, o modo como essas articulações são realizadas. Essa identificação acontece de duas maneiras: primeiramente, de modo mais geral, a partir das temáticas centrais do texto em questão; também, através do modo com que são representados os atores sociais.

Nesse sentido, podemos pensar que o principal discurso que integra o ser estrangeiro é evidentemente o discurso do estranhamento (REVUZ, 1998). Nesse viés, o que será ressaltado no indivíduo não nativo são suas diferenças e não suas semelhanças em relação aos demais indivíduos do novo país. E mesmo não havendo tantas diferenças, será criada a impressão de que o estrangeiro apresenta uma cultura diferente, uma ideologia diferente, uma religião diferente, e o diferente será posto possivelmente como inferior pelo simples fato de ser desconhecido.

Com isso, podemos inferir que o ator social que se insere nesse novo mundo, certamente passa por muitas dificuldades e que o principal traço que permite a qualquer indivíduo ser identificado como estrangeiro é notadamente a língua. Esse traço de identificação é também um traço de julgamento, pois é a partir dele que o indivíduo é relegado ao posto de estranho.

Entretanto, há razões que explicam essa resistência linguística e consequentemente cultural, já que na visão de Camacho (2013), as raízes mais primitivas que possibilitam a explicação da aversão humana à variação das línguas (e linguística)[42] se abriga no mito bíblico da torre de Babel, uma vez que a diversidade das línguas é tomada como punição. O autor argumenta a possível existência de uma base emocional na psique humana responsável por acionar essa aversão que se estende até os dias de hoje. Esta seria uma possível explicação para a resistência linguística relacionada aos estrangeiros, e aqui, a consideramos parte integrante do interdiscurso responsável por suscitar qualquer tipo de julgamento sobre esses atores sociais, uma vez que, nesses casos, a nacionalidade é posta como critério autossuficiente na criação identitária desses indivíduos.

[42] Optamos por utilizar os dois termos distintamente, pois acreditamos que o segundo está mais ligado ao fenômeno de variação dentro de uma mesma língua, enquanto o primeiro se refere a diferentes idiomas.

Por outro lado, podemos concordar que até mesmo o "ser estrangeiro" abriga dualidades. Com isso, queremos dizer que nem todo indivíduo advindo de outro país será tachado por essa condição, já que certas nacionalidades são sinônimo de prestígio em contextos de subserviência. Tomemos como exemplo o Brasil[43] e seus nativos, que por tanto tempo foram explorados por países como Portugal e Espanha, e desenvolveram-se tendo como base um processo que presava pelo aniquilamento das suas raízes culturais e identitárias. A eles, a figura europeia foi imposta como modelo de desenvolvimento e progresso (HOLANDA (2014 [1936]) e ainda hoje convivemos com os efeitos dessa investida, basta compararmos um estrangeiro europeu com um estrangeiro africano (levando em consideração principalmente seus aspectos físicos e linguísticos), por exemplo, para compreender qual deles será recepcionado com mais benefícios ao chegar ao Brasil.

Sendo assim, como vimos no capítulo 3, a identidade é construída na diferença, sendo assim, ser algo é necessariamente não ser outra coisa. Nesse sentido, por mais óbvio que pareça, ser estrangeiro é necessariamente não ser nativo de algum país. E diferentemente de outros pontos mais flexíveis da identidade, a naturalização parece ser tão sólida quanto uma rocha, seja para o europeu, seja para o africano. Em outras palavras, por mais que haja um tratamento diferenciado para cada um deles, ambos serão considerados sempre estrangeiros.

Vejamos o primeiro exemplo:

[43] E inúmeros países que tiveram uma história semelhante à sua.

Figura 8 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 21)

I'm from Helsinki, Finland

Listen and Practice

Today is the first Tarja's singing class. She doesn't know anybody and she is looking for some information. It's 03:30 p.m. But at this moment someone is coming to greet her...

Tuomas: Good afternoon, my name is Tuomas Holopainen, I am looking for some information about the music course.

Tarja: Good afternoon! Hey guy we are at the same situation, because I am looking for some information, too.

Tuomas: Hey girl! I bet you're not from here cause your English has a French accent. Where are you from? Are you from France?

Tarja: I am from the Earth Planet, I am not a French girl. I am from Finland!

Tuomas: Don't be nervous!

Tarja: OK! But I can't stand it anymore to answer always the same question. Where are you from...?

Estamos diante de um diálogo entre um americano e uma finlandesa, nomeados respectivamente como Tuomas e Tarja. O primeiro, após perceber uma forma diferenciada no falar da segunda, expõe sua curiosidade em saber a nacionalidade da garota argumentando que ela tem um sotaque francês. A garota, por sua vez, se mostra desconfortável com a pergunta, respondendo de maneira irritada ser do Planeta Terra. Logo em seguida ela nega ser francesa e responde que na verdade é finlandesa. Após um pedido por parte de Tuomas para que não ficasse nervosa, Tarja responde que não aguenta mais responder a mesma pergunta.

Aqui podemos observar uma situação frequente na vida dos estrangeiros: a identificação por parte dos nativos de que se é estrangeiro[44], no texto isso é visualizado em *Hey girl! I bet*

[44] Frisamos que essa identificação pode acontecer também por não nativos.

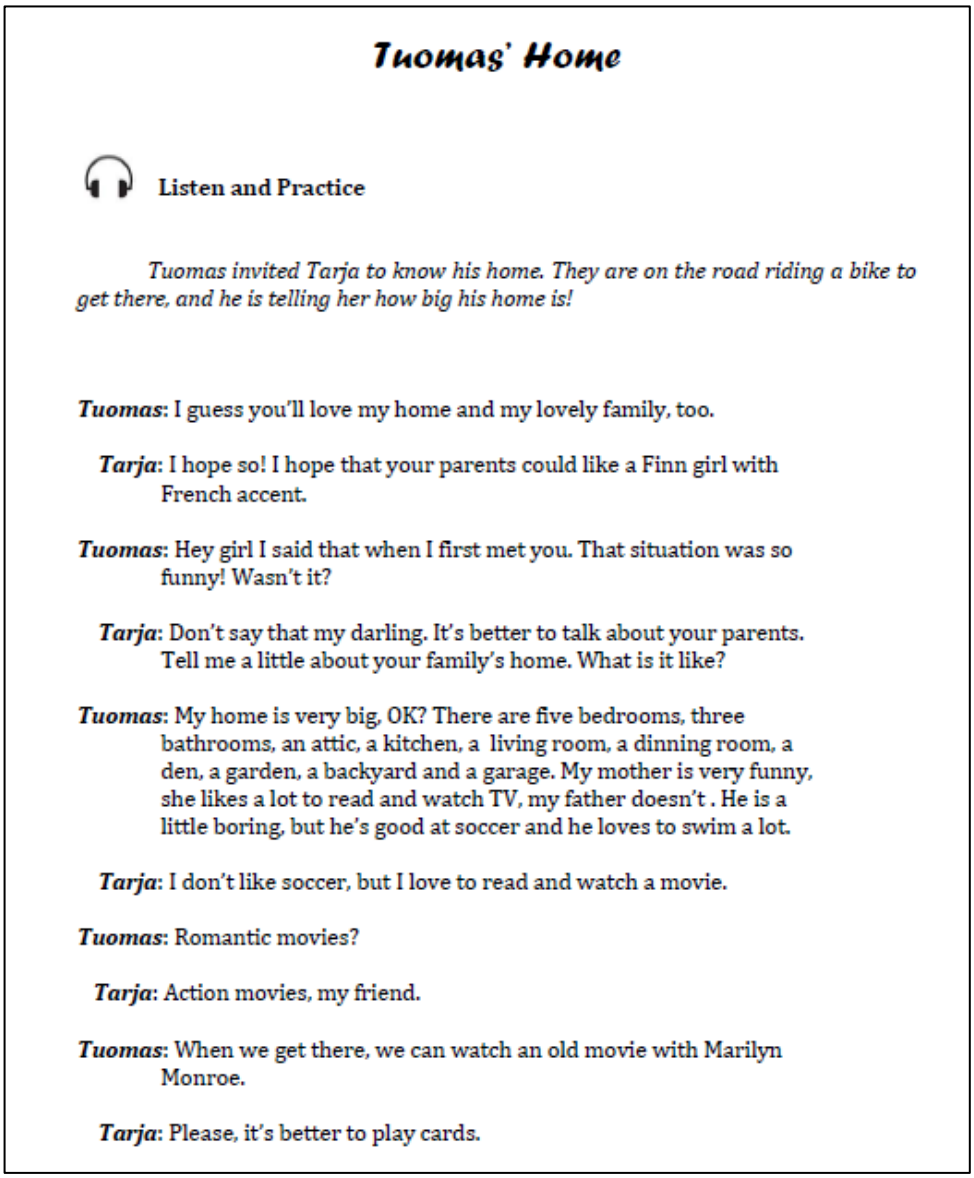
you're not from here cause your English has a French accent (em português: "Ei, garota! Eu aposto que você não é daqui porque o seu inglês tem um sotaque francês."). Em especial, a resposta da garota abriga a visão de que independente de ser de um país ou de outro, todos somos do Planeta Terra (*I'm from the Earth Planet*). Essa resposta mostra um anseio de pertencimento, união e de igualdade que a garota não sente, já que ela mesma diz não aguentar responder a mesma pergunta a todo momento (*But I can't stand it anymore to answer always the same question*, em português "Mas eu não aguento mais responder sempre a mesma pergunta").

Neste primeiro exemplo, estivemos diante de uma representação de Identificação por Classificação, pois o que é evidenciado na representação de Tarja é sua origem/nacionalidade. Também pudemos observar um esforço dos produtores do LD para gerar uma espécie de desconforto com o questionamento de Tuomas. Essa estratégia foi utilizada possivelmente para que aqueles que têm/terão acesso ao livro compreendam que estrangeiros podem se sentir desconfortáveis com esse tipo de pergunta.

Como falamos anteriormente, o estrangeiro tem boa parte de sua identidade construída através da sua nacionalidade. É neste ponto que podemos resgatar a noção de estereótipo discutida no segundo capítulo deste trabalho. Baseado em simplificações e generalizações, os estereótipos são responsáveis por deformar ou ofuscar certas realidades relacionadas ao ator social vitimado por esse processo. Em outras palavras, ele diz respeito a uma ação que anula a subjetividade e individualidade de cada ator social, reduzindo-o a espécie de caricatura. Nesse sentido estamos diante de um problema tanto do ponto de vista da ACD, uma vez que as identidades de um ator social dependem de inúmeras condições e circunstâncias; quanto da LA, já que o ensino de LE deve se pautar num processo heterogêneo, respeitando e considerando as peculiaridades dos indivíduos que participam ou são representados nessa operação.

No próximo exemplo, os dois personagens se reencontram numa outra situação, no entanto as características relacionadas à nacionalidade continuam sendo um assunto relevante no diálogo trazido pelo LD. Vejamos:

Figura 9 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 40)



Tuomas' Home

Listen and Practice

Tuomas invited Tarja to know his home. They are on the road riding a bike to get there, and he is telling her how big his home is!

Tuomas: I guess you'll love my home and my lovely family, too.

Tarja: I hope so! I hope that your parents could like a Finn girl with French accent.

Tuomas: Hey girl I said that when I first met you. That situation was so funny! Wasn't it?

Tarja: Don't say that my darling. It's better to talk about your parents. Tell me a little about your family's home. What is it like?

Tuomas: My home is very big, OK? There are five bedrooms, three bathrooms, an attic, a kitchen, a living room, a dinning room, a den, a garden, a backyard and a garage. My mother is very funny, she likes a lot to read and watch TV, my father doesn't . He is a little boring, but he's good at soccer and he loves to swim a lot.

Tarja: I don't like soccer, but I love to read and watch a movie.

Tuomas: Romantic movies?

Tarja: Action movies, my friend.

Tuomas: When we get there, we can watch an old movie with Marilyn Monroe.

Tarja: Please, it's better to play cards.

Neste exemplo, que é novamente em forma de diálogo, temos um contexto de encontro entre a família de Tuomas e Tarja, que será recebida na casa deste. Logo na primeira fala de Tarja, vemos uma situação que infelizmente é muito comum para inúmeros estrangeiros: insegurança ao falar. Tarja se questiona e questiona Tuomas sobre se os pais dele poderiam gostar de uma garota finlandesa com sotaque francês (*I hope that your parentes could like a*

Finn girl with French accent), entretanto tudo isso é construído em tom de ironia, já que finlandês e francês em nada se parecem, nem mesmo foneticamente[45].

Logo em seguida Tuomas relembra, surpreso, que ele mesmo havia dito aquilo no primeiro encontro entre os dois, mostrando não ter compreendido a ironia de Tarja que por sua vez sugere que se inicie um novo assunto, demonstrando novamente um certo desconforto com o tema. Isso acontece também pelo fato de a ironia de Tarja não ter atingido o objetivo pretendido.

Podemos pensar que a insegurança de falar é uma insegurança de entregar a verdadeira identidade, pois é no falar que o indivíduo se mostra tal como é. É pela intimidade (ou pela falta dela) com o idioma estranho e pelo sotaque peculiar que o estrangeiro se consagra estrangeiro. E esse fator é determinante, já que após a identificação, as reações podem ser as mais diversas possíveis. O estrangeiro não sabe como sua diversidade linguística será recebida e, se língua e cultura não se separam, ele também não sabe como sua cultura e ideologia serão recebidas. Sobre isso, podemos dizer que, mais uma vez, isso se deve aos estereótipos, que podem generalizar e caricaturar as nacionalidades.

Em relação ao aspecto linguístico, na visão de Revuz (1998, p. 228), "quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura". Nesse sentido, a insegurança de Tarja ao falar sinaliza seu sentimento de não pertencimento à cultura americana. E assim, mais uma vez vemos construída uma representação de Identificação por Classificação, pois a nacionalidade de Tarja ainda foi utilizada como característica marcante no momento de sua representação. Passemos para o próximo exemplo que traz à tona uma nova discussão acerca do elemento que está sendo analisado.

[45] Finlandês não pertence, como a maioria das línguas europeias ao tronco indo-europeu, trata-se de um idioma do tronco das línguas urálicas e conta com um sistema complexo de 15 casos. Apresenta morfologia aglutinante e acento tônico sempre na primeira sílaba da palavra. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_finlandesa

Figura 10 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 32)

Brazil

For hundreds of years, Brazil has symbolized the great escape into a primordial, tropical paradise, igniting the Western imagination like no other South American country. From the mad passion of Carnival to the immensity of the dark Amazon, it is a country of mythic proportions.

Perhaps it's not quite the Eden of popular imagination, but it's still a land of staggering beauty. There are stretches of unexplored rainforest, islands with pristine tropical beaches, and endless rivers. And there are the people themselves, who delight the visitor with their energy and joy.

(Adapted from http://www.lonelyplanet.com/destinations/south_america/brazil/)

O exemplo acima nos faz pensar em algumas questões. Primeiramente no fato de haver uma divisão entre estrangeiro visitante e estrangeiro morador. Nos exemplos de Tarja, estávamos diante de uma estrangeira moradora. Já no exemplo acima, estamos diante de estrangeiros visitantes. Essa segmentação será importante pois, no LD, os estrangeiros visitantes estão sempre no Brasil[46], enquanto os estrangeiros moradores estão em outros países[47]. Diferentemente do que acontece com Tarja, os estrangeiros que estão no Brasil não passam por desconfortos nem dificuldades, eles estão sempre felizes e se deleitam com as diversas paisagens que o país oferece. Podemos pensar em algumas razões para isso acontecer. Primeiramente na ideia de que visitantes estão possivelmente de férias, aproveitando o que o há de bom no país sem se preocupar com obrigações, fato que não acontece com o morador, que em muitos casos tem ocupações como trabalho e estudo. Outro ponto que merece destaque nesta discussão diz respeito aos refugiados, que na nossa análise estão na categoria dos estrangeiros moradores.

Podemos pensar também que os produtores do LD optaram por construir uma representação do Brasil como um país que recebe bem os seus visitantes, contribuindo com o interdiscurso de que os brasileiros são calorosos e receptivos, como vemos em *And there are the people themselves, who delight the visitor with their energy and joy*, em português: "E há as próprias pessoas que encantam o visitante com sua energia e alegria."). No entanto, não há

[46] Ver anexo 2 e 3.
[47] Conforme visualizamos nos exemplos já apresentados.

ocorrência de nenhum exemplo em que estrangeiros moradores estejam no Brasil, independentemente de sua condição (imigrante ou refugiado). Ou seja, uma discussão necessária - principalmente se considerarmos que cada vez mais o número de refugiados no Brasil vem crescendo - todavia ausente.

Como mencionamos no início desse capítulo, acreditamos que ser estrangeiro ou se reconhecer estrangeiro é um importante passo a ser dado em direção ao respeito às diversidades. Nesse sentido, o trabalho com a interculturalidade se mostra indispensável, pois a partir dele os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se sensibilizam e aprendem a lidar com o diferente. Entretanto, como vimos no capítulo anterior, essa competência não contou com o espaço necessário para que o LD pudesse proporcionar a seus aprendizes um espaço diversificado.

Todavia, também é importante compreender que há inúmeras situações de desigualdade, na nossa sociedade, relacionadas a vários outros aspectos além destes expostos até o presente momento. Ainda nesta seção apresentamos um exemplo que será objeto de análise do nosso próximo elemento: mulheres.

7.2 MULHERES

Como vimos, há diferentes ordens de discurso que articulam os textos. Em especial, no nosso elemento “mulher” foi possível visualizar o maior número de discursos intercalados na construção textual. Retomaremos o exemplo 2, pois é a partir dele que começamos a observar certos estereótipos de gênero.

Entretanto, antes de iniciarmos nossa discussão, faz-se necessário explicitar que compartilhamos da ideia de que os papéis sociais de gênero são construídos e mantidos via discurso, ou seja, não compactuamos com a noção de que as características de cada gênero antecedem o contato social/cultural (LOURO, 2014). Nesse sentido, observamos que a atribuição de características opostas para meninas e meninos vem sendo responsável por propagar desigualdades entre mulheres e homens. Além disso, muitas dessas caracterizações são construídas tendo como princípio básico o estereótipo. Sendo assim, percebemos que ressignificar essas características impostas socialmente torna-se parte essencial do processo de cerceamento de desigualdades.

No referido exemplo, a partir da descrição feita por Tuomas acerca de sua família, vemos o modo como são representados seu pai e sua mãe. O primeiro é identificado como esportivo, viril, amante do futebol e da natação. A mãe, por sua vez, é representada como caseira, que gosta de ler e assistir TV. Essa representação estereotipada se estende a Tarja, que responde não gostar de futebol e amar ler e assistir a filmes assim como a mãe de Tuomas. Ele, por sua vez, a questiona sobre o tipo de filme que ela gosta, perguntando-lhe se são filmes românticos. Neste ponto, podemos recuperar o interdiscurso da mulher frágil (fisicamente e emocionalmente), que para ser sustentado precisa atribuir à figura feminina a representação de romântica e sensível.

Além disso, quando confrontamos a representação da figura feminina com a figura masculina, notamos claramente a existência de um cenário dicotômico, em que a caracterização de um se faz frente à contraposição da caracterização do outro. Ou seja, a característica da mulher é o inverso da característica do homem. Louro (2014) esclarece que essa oposição de traços é feita para estabelecer relações de poder entre os gêneros, uma vez que as características masculinas evidenciam uma posição de domínio.

Entretanto, quando retomamos para o texto, notamos uma quebra da expectativa, já que em sua resposta, Tarja diz gostar de filmes de ação. E mesmo com essa resposta, Tuomas sugere que os dois, ao chegar em sua casa, assistam a um filme de Marilyn Monroe, famosa por protagonizar obras com inúmeros estereótipo femininos, dentre eles o de que loiras são burras. Após essa sugestão, Tarja logo responde em tom de desdém que ao invés disso prefere jogar baralho (*Please, it's better to play cards*. Em português: Por favor, é melhor jogar baralho).

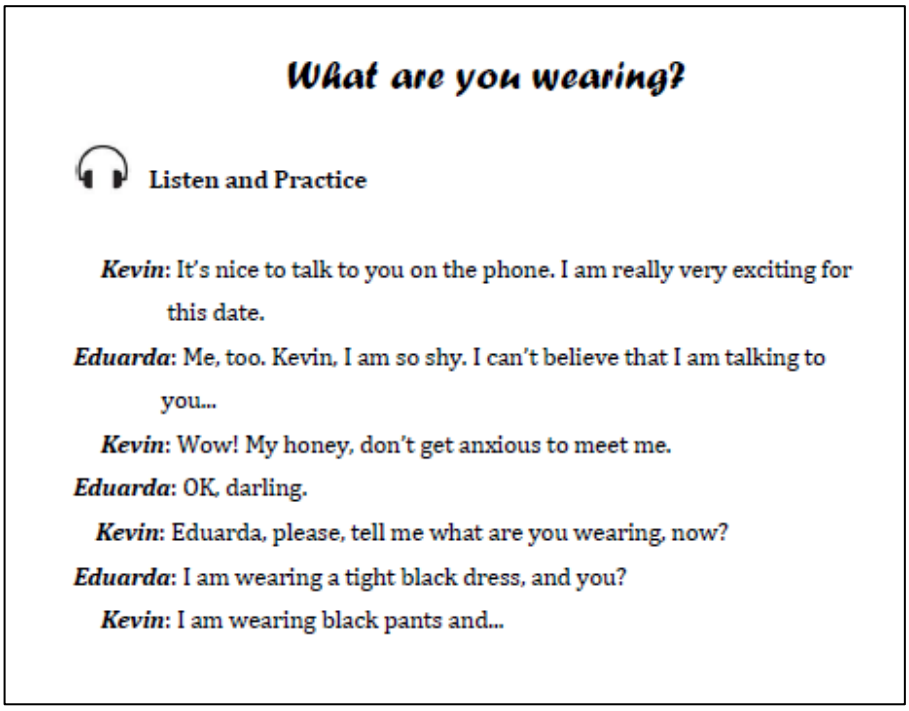
A representação de Tarja é feita por Inversão, já que lhe são atribuídas características que estão em oposição àquilo que é esperado pelo discurso da mulher frágil anteriormente apresentado. De certo modo podemos chegar a uma breve conclusão de que o efeito pretendido de quebra do estereótipo de mulher romântica não atingiu êxito. O que percebemos é a promoção de uma situação específica, como se Tarja fosse diferente das outras mulheres por não gostar de filmes românticos, potencializada por essa inversão.

Passando para o próximo exemplo, podemos concordar que ao longo dos anos, a mulher foi representada de dois principais modos: como a responsável por salvaguardar o lar e, posteriormente, foi objetificada pelo sexo (CORACINI, 2007). Na primeira ótica, a mulher era responsável por cuidar dos filhos e do marido e tinha responsabilidades morais de

preservar sua imagem de dama respeitada da sociedade. Deste ponto de vista, a mulher era representada como um ser frágil que precisava dos cuidados e proteção do marido ou, antes de casar-se, ter a proteção do pai. Essa fragilidade e passividade tinham raízes fincadas na subordinação, uma vez que as mulheres dependiam de figuras masculinas para se manterem protegidas. Na segunda ótica, a mulher foi reduzida a seu corpo, cuja função era servir como objeto de permuta no mercado simbólico (SILVA, 2017a), ou seja, a figura feminina (sobretudo do ponto de vista corporal) tornou-se um bem de consumo, tal qual um carro, uma casa e outras mercadorias.

É importante ressaltar que esses padrões de gênero são utilizados como uma forma de garantir que mulheres e homens não fujam dos modelos negociados e estabelecidos socialmente; além disso (e sobretudo), eles são utilizados para que as relações de poder não sejam rompidas. Conforme é possível verificar no excerto a seguir;

Figura 11 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 25)



What are you wearing?

Listen and Practice

Kevin: It's nice to talk to you on the phone. I am really very exciting for this date.

Eduarda: Me, too. Kevin, I am so shy. I can't believe that I am talking to you...

Kevin: Wow! My honey, don't get anxious to meet me.

Eduarda: OK, darling.

Kevin: Eduarda, please, tell me what are you wearing, now?

Eduarda: I am wearing a tight black dress, and you?

Kevin: I am wearing black pants and...

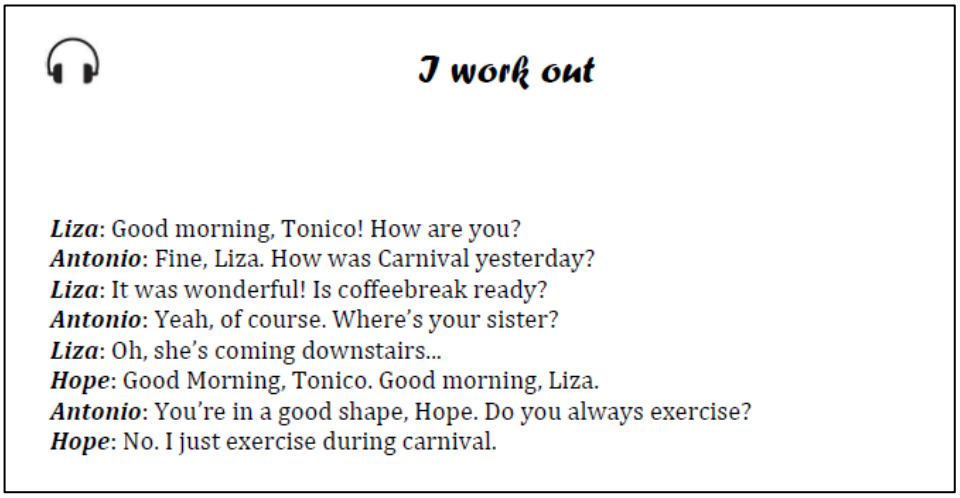
Nesse exemplo, temos os dois discursos acima apresentados concorrendo. Dois novos atores são apresentados: Kevin e Eduarda. Eles conversam pelo telefone enquanto aguardam um pelo outro para um primeiro encontro. Enquanto Kevin diz estar animado, Eduarda se mostra tímida e ansiosa – conforme verificamos na análise de vocabulário em *shy* e *anxious*,

respectivamente. Mais uma vez características estereotipadas e consideradas positivas para mulheres respeitáveis num contexto de encontro. Mas esse discurso é de certa forma quebrado pelo discurso da objetificação, visto que Eduarda é representada trajando um vestido preto e justo, associado à sensualidade, já que recorrendo à prática social, nosso contexto cultural possibilita esta interpretação.

Aqui, estamos diante de uma representação feita por meio de Identificação pelo Vestuário, que é muito comum principalmente para mulheres (NOVODVORSKI, 2013) e ainda se repetirá em alguns exemplos ao longo desta análise. Neste tipo de representação, as características do ator social são elucidadas a partir do modo como ele se veste. A identificação de Eduarda a partir do seu vestido preto e justo nos oferece inúmeras possibilidades de construção da sua identidade, sendo a maioria delas ligadas à sensualidade.

Vejamos o próximo excerto.

Figura 12 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 33)



I work out

Liza: Good morning, Tonico! How are you?
Antonio: Fine, Liza. How was Carnival yesterday?
Liza: It was wonderful! Is coffeebreak ready?
Antonio: Yeah, of course. Where's your sister?
Liza: Oh, she's coming downstairs...
Hope: Good Morning, Tonico. Good morning, Liza.
Antonio: You're in a good shape, Hope. Do you always exercise?
Hope: No. I just exercise during carnival.

Neste exemplo, temos a construção da objetificação do corpo feminino, que precisa estar em forma para o carnaval. A colocação da personagem Hope de que ela só se exercita neste período do ano, nos faz pensar nos padrões estéticos que são exigidos durante esta época (verão), uma vez que os trajes desta estação tendem a colocar os corpos em evidência devido às altas temperaturas.

Sem que haja nenhum indício de uma possível preocupação com fatores relacionados à saúde ou ao bem-estar, fica claro que o que está em jogo são exclusivamente os padrões

estéticos. Em especial, a associação da boa forma com a prática de exercício revela uma questão já apostada por Silva (2017a, p. 56): "a ideia de que o corpo é algo inacabado, que a mulher deve dedicar-se a reconstruí-lo milimetricamente, e que há um modelo a ser seguido".

Todas essas idealizações são determinadas social e culturalmente e são representadas via discurso. De certo modo, podemos notar que essa lógica contribui para que cada vez mais os corpos femininos[48] sejam encarados como um cárcere, onde as mulheres não podem ser plenamente livres por estarem aprisionadas aos padrões estéticos estabelecidos pela sociedade.

Aqui, estamos diante de um exemplo de representação por Identificação Física e podemos concordar que o fato de as mulheres serem, em outros contextos, representadas a partir do corpo faz com que essa representação se estenda aos LD.[49] Esse fator, por sua vez, contribui com a ideia de objetificação do corpo feminino, já que ele passa a servir como um bem de consumo no mercado simbólico androcêntrico. Passemos para o próximo exemplo.

Figura 13 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 57)

1.Fill in the conversation:

Dan: Hey, Cindy. Who _____ that girl in red?
Cindy: That one with blond hair?
Dan: Yeap, she is very cute. Can you introduce her?
Cindy: Sure.

Cindy: Izabel, _____ is my friend, Dan.
Dan: Hello, Izabel. How are you doing?
Izabel: I'm fine, _____. And you?
Dan: Better now. Where do you _____?
Izabel: I live in New York.
Dan: No kidding! I live _____ New York too.
Cindy: OK, I'll let you talk, Bye-bye guys!
Dan and Izabel: Bye Cindy.

Neste exemplo nos é descrita a figura de uma mulher loira e vestida de vermelho. Aqui temos a união da representação por Identificação Física e de Identificação pelo Vestuário.

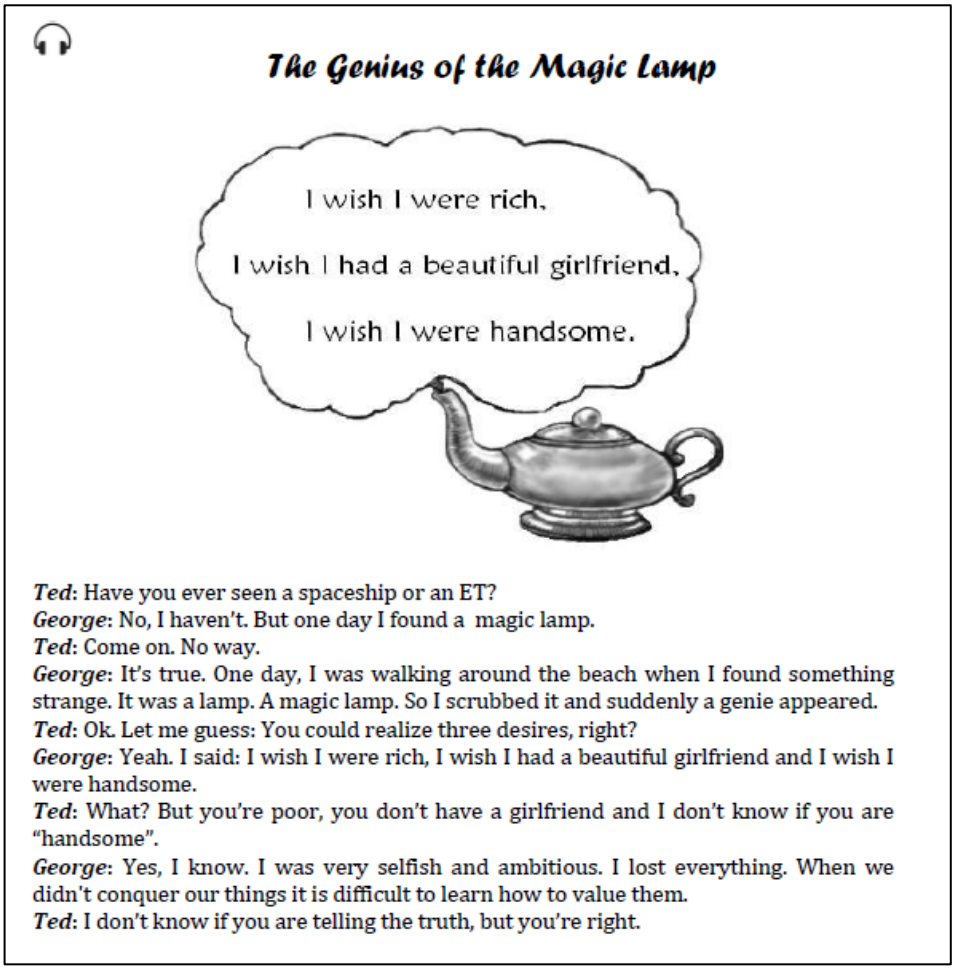
[48] Atualmente masculinos também, embora com bem menos ocorrências, uma vez que segundo Silva, (2017a, p. 120) há uma discrepância na valorização do corpo enquanto bem simbólico entre os gêneros, sendo a mulher o maior alvo de críticas.

[49] Em sua dissertação de Mestrado, Silva (2017a) mostra como no meio midiático a mulher é frequentemente representada a partir de seu corpo.

Pensando na mulher loira como um *sex symbol*[50], podemos até fazer referência a um dos filmes da já citada Marilyn Monroe: *Gentlemen prefer blondes* (Os homens preferem as loiras). Junto a isso, a própria escolha da cor da vestimenta da personagem colabora com o cenário que tem como intuito gerar interesse por parte do homem, pois o vermelho está associado, entre outras coisas, ao desejo, à paixão e ao sexo.

Nesse sentido, podemos dizer que a união das características físicas da mulher com o seu modo de vestir foram decisivas para que ela fosse notada pelo homem. E, mais uma vez, estamos diante de um exemplo de objetificação feminina. Vejamos o próximo exemplo.

Figura 14 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 20)



The Genius of the Magic Lamp

I wish I were rich,
I wish I had a beautiful girlfriend,
I wish I were handsome.

***Ted*:** Have you ever seen a spaceship or an ET?
***George*:** No, I haven't. But one day I found a magic lamp.
***Ted*:** Come on. No way.
***George*:** It's true. One day, I was walking around the beach when I found something strange. It was a lamp. A magic lamp. So I scrubbed it and suddenly a genie appeared.
***Ted*:** Ok. Let me guess: You could realize three desires, right?
***George*:** Yeah. I said: I wish I were rich, I wish I had a beautiful girlfriend and I wish I were handsome.
***Ted*:** What? But you're poor, you don't have a girlfriend and I don't know if you are "handsome".
***George*:** Yes, I know. I was very selfish and ambitious. I lost everything. When we didn't conquer our things it is difficult to learn how to value them.
***Ted*:** I don't know if you are telling the truth, but you're right.

[50] Fonte: <https://gq.globo.com/Musa/noticia/2016/06/marilyn-monroe-da-infancia-dificil-ao-posto-de-simbolo-sexual-dos-anos-1950.html>. Acesso em 27/12/18.

Neste exemplo, estamos diante de um diálogo entre dois homens, George e Ted. George está contando a Ted sobre a experiência de ter encontrado um gênio da lâmpada e ter tido a oportunidade de fazer três desejos. Seus desejos foram: Ser rico, ter uma namorada bonita e ser bonito. O que podemos visualizar inicialmente é que a figura feminina é mais uma vez posta como um bem simbólico, já que do mesmo modo que o homem quer ser rico para possuir bens, ele quer possuir uma mulher. E como salientado por Silva (2017a), para que haja mercadoria é essencial que haja um comprador. A mulher então é posta como a peça que faltava para compor o quadro de sucesso do imaginário masculino. Outro detalhe importante é que não se trata de uma mulher qualquer, ela precisa ser bonita. Nesse sentido, a mulher é mais uma vez representada por meio de Identificação Física.

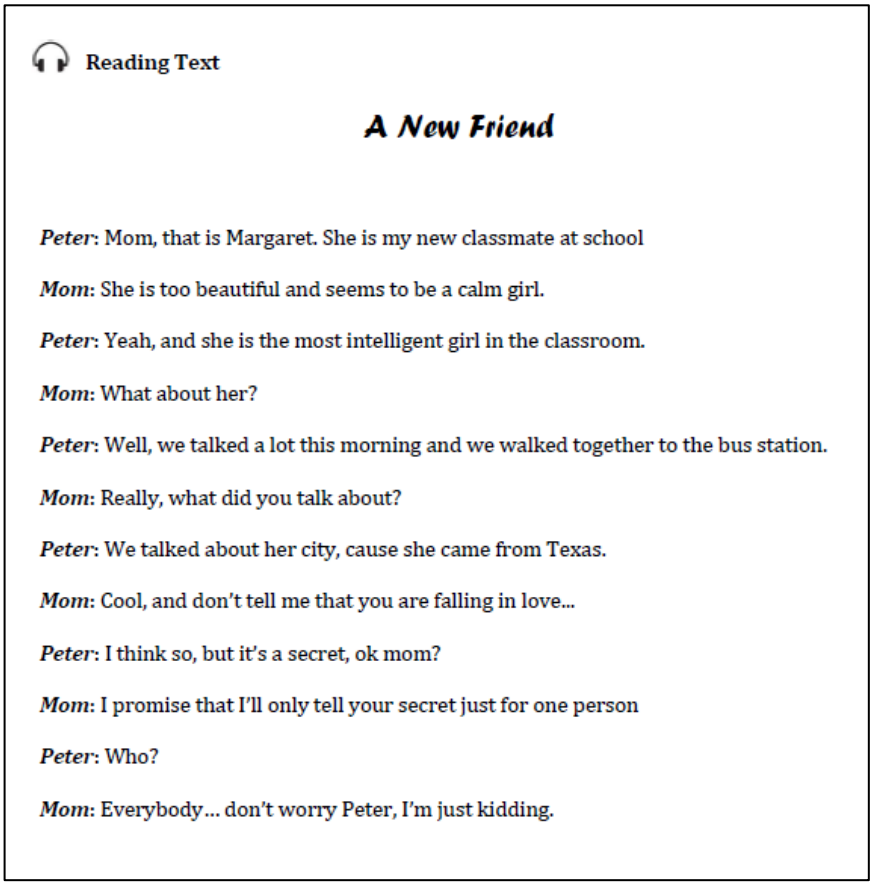
Para sustentar esta análise, vamos recorrer a dois elementos linguísticos, ou seja, duas palavras do texto que são utilizadas estrategicamente para manter de pé o discurso que objetifica/mercantiliza a mulher. Estas palavras são: *ambitious* (ambicioso) e *lost* (perdi). No primeiro caso, estamos diante de um vocábulo diretamente associado à esfera do poder e dinheiro. De modo geral, ele não faz parte do campo lexical que envolve relacionamentos. Nesse sentido, entendemos que, por mais que os sentidos das palavras sejam atualizados por meio do contexto (FAIRCLOUGH, 200), resgatar o campo lexical ao qual a palavra está associada é uma tarefa essencial para que possamos compreender formas de hegemonia.

Caso semelhante ocorre com a palavra *lost*, que também não é (frequentemente) associada a pessoas.[51] Sendo assim, seu uso no texto ratifica a ideia de que a mulher é um bem ou um objeto, já que está passível de ser perdida.

Vale ressaltar que também estamos diante de uma representação feita a partir de uma Apassivação por Sujeição, já que a mulher é o ator social sujeitado e tratado como objeto (NOVODVORSKI, 2013). Vejamos o próximo exemplo:

[51] No português brasileiro, é muito comum que pessoas utilizem a palavra "perder" associada a pessoas num contexto de óbito. Não negamos que existam situações (não tão comuns) em que pessoas utilizam esta palavra para se referir ao fim de um relacionamento, mas consideramos que esse uso é problemático e, assim como no exemplo acima, reflete uma relação de poder em que "a pessoa perdida" é assemelhada a um objeto ou bem.

Figura 15 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 41)



Reading Text

A New Friend

Peter: Mom, that is Margaret. She is my new classmate at school

Mom: She is too beautiful and seems to be a calm girl.

Peter: Yeah, and she is the most intelligent girl in the classroom.

Mom: What about her?

Peter: Well, we talked a lot this morning and we walked together to the bus station.

Mom: Really, what did you talk about?

Peter: We talked about her city, cause she came from Texas.

Mom: Cool, and don't tell me that you are falling in love...

Peter: I think so, but it's a secret, ok mom?

Mom: I promise that I'll only tell your secret just for one person

Peter: Who?

Mom: Everybody... don't worry Peter, I'm just kidding.

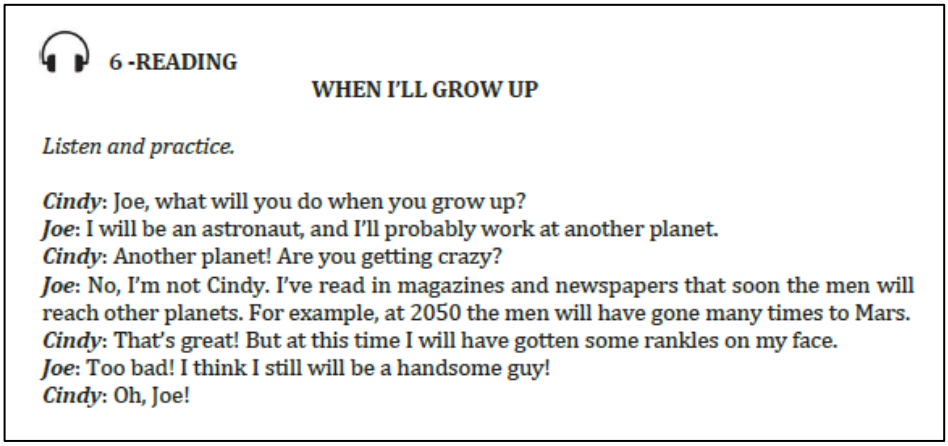
A beleza é uma das características mais influentes para que a mulher permaneça sendo considerada um bem simbólico na seara discursiva contemporânea (SILVA, 2017a). Na nossa análise, um dos fatos que elucida esta questão diz respeito ao modo como a figura feminina vem sendo representada, levando-se em consideração características físicas e de vestuário. Com isso, percebemos que no LD a beleza sempre é bastante ressaltada no meio feminino.

No exemplo acima, a mulher é representada como bela e calma (*She is too beautiful and seems to be a calm girl*, em português: "Ela é tão bonita e parece ser uma garota calma"), o que parece nos remeter ao discurso de certas escolas literárias, em que existiam as musas inspiradoras e as mulheres idealizadas. Essa idealização de atributos femininos é problemática por inúmeras razões. Primeiramente porque ajuda a criar uma realidade que desfavorece certos atores sociais que não se encaixam nela. Também porque cria um imaginário de que a mulher desejada pelo homem precisa apresentar as características idealizadas.

Com isso, vai ficando cada vez mais claro que a figura da mulher **bela, recatada e do lar**[52] é idealizada, procurada e valorizada na construção dos textos do LD. Nesse sentido, faz-se necessário relembrarmos a discussão realizada no terceiro capítulo deste trabalho para que possamos compreender que estamos diante de uma situação extremamente problemática, pois, como vimos, os produtores de LD ocupam um lugar de prestígio na sociedade e, em geral, as pessoas não tendem a contestar as decisões e discursos produzidos por esses especialistas, já que posições de poder inspiram confiança.

Até o presente momento, estivemos diante de discursos estereotipados que possivelmente são um mecanismo de manutenção das relações de poder, já que na visão de Saffioti (2013, p. 88), muitas das estratégias de deslegitimação das mulheres estão diretamente relacionadas com a "descontinuidade do trabalho feminino provocada pela maternidade e pelos filhos em tenra idade". Em outras palavras, os estereótipos são criados e mantidos para que a mulher continue sua jornada de subserviência, afastada dos espaços de poder e dando total condição para que os homens se mantenham no grupo de domínio. Vejamos o próximo exemplo.

Figura 16 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 4, p. 32)



6 -READING

WHEN I'LL GROW UP

Listen and practice.

Cindy: Joe, what will you do when you grow up?
Joe: I will be an astronaut, and I'll probably work at another planet.
Cindy: Another planet! Are you getting crazy?
Joe: No, I'm not Cindy. I've read in magazines and newspapers that soon the men will reach other planets. For example, at 2050 the men will have gone many times to Mars.
Cindy: That's great! But at this time I will have gotten some rankles on my face.
Joe: Too bad! I think I still will be a handsome guy!
Cindy: Oh, Joe!

Como já mencionamos, a beleza é uma característica bastante valorizada e cobrada no meio feminino. O envelhecimento da mulher, por outro lado, parece ser concebido de modo

[52] Estamos diante de um exemplo de intertextualidade. Retomamos aqui a matéria publicada pela revista Veja em 18 de abril de 2016, que utilizou estes três adjetivos para se referir à Marcela Temer, ex-primeira-dama. Fonte: https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/ Acesso em 26/02/2019.

mais doloroso do que para o homem, já que em muitos casos estes passam a ser considerados mais atraentes ao atingirem uma idade mais madura.

Podemos considerar que para as mulheres, o envelhecimento é encarado como inimigo da beleza. No texto, a palavra “rugas” parece garantir isto. A mulher se considera velha em 2050 por apresentar rugas no rosto, enquanto o homem, no mesmo ano, ainda se auto representa como bonito. Esse fato nos leva a crer que para a mulher, o envelhecimento está diretamente ligado à falta ou perda da beleza, já que no texto, em nenhum momento os atributos físicos femininos (na idade madura) foram ressaltados, como vinha ocorrendo nos exemplos anteriores. Além disso, o fato de o homem ter lamentado a conclusão a que a mulher chegou, nos faz crer que ele concorde que de fato ela estará velha, já que em outra ocasião ele teria discordado. Aqui, estamos, mais uma vez, diante de uma representação por Classificação, já que a idade é o traço evidenciado na representação feminina.

Um outro fato importante que merece atenção diz respeito a palavra *men* (homens), empregada, como em português, em sentido geral para se referir à humanidade. Mas podemos pensar por outro viés, já que as palavras são empregadas no texto com propósitos bem definidos (FAIRCLOUGH, 2001). Se considerarmos que poucas são as mulheres que ocupam a posição de astronauta, podemos compreender a escolha da palavra como uma tentativa de homogeneizar a área. Vejamos o próximo exemplo.

Figura 17 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 80)

4. **Read the article and then answer the questions.**

Plastic Surgery and Body Dysmorphic Disorder

Body Dysmorphic Disorder (BDD) is a condition not uncommon to the plastic surgery community. These patients are obsessed with particular body parts (usually skin, hair, and nose) and spend anywhere from three to eight hours a day preoccupied with features they view as unsatisfactory. Additionally, people with BDD often demonstrate repetitive behaviors:

- Constantly checking appearance in the mirror
- Excessively grooming
- Consistently seeking reassurance about appearance
- Consistently comparing looks to others

Additionally they may avoid people and activities.
The reason BDD is important to note in a person seeking plastic surgery is simple. A person with BDD will NOT be happy after plastic surgery. A plastic surgeon could have performed the best rhinoplasty or breast augmentation in the universe, yet the person with BDD will either not be satisfied or will find a new body part on which to focus. Unhappy BDD patients may commit suicide or may turn their anger toward their plastic surgeon. Plastic surgeons have been killed by patients with BDD who are unhappy with their results.
Having any one or more of the behaviors on the list above does not automatically mean you have BDD. I am not trying to diagnose anyone - I am a plastic surgeon, not a psychiatrist. However, before you venture out to have plastic surgery, be honest with yourself. Make sure that the body part you perceive as abnormal truly does have some abnormality. If it does, imagine if that body part were corrected, would you be satisfied? Or would you go hunting for some other body part that you deem imperfect?

Adapted from: http://plasticsurgery.about.com/b/2011/12/28/plastic-surgery-and-body-dysmorphic-disorder.htm

A tentativa de homogeneização da aparência feminina nos exemplos anteriores pode ser responsável por gerar inúmeros problemas como este que estamos vendo agora. De acordo com o texto, a preocupação exagerada com o corpo pode se transformar num transtorno psiquiátrico, gerando inúmeros prejuízos ao indivíduo acometido pela doença.

Embora o texto represente a pessoa doente de modo generalizado, como *they* ou *patients*, o exemplo acima serve para salientar que mais uma vez é a figura feminina que está sendo associada às temáticas beleza e padrões estéticos, já que a imagem escolhida para elucidar essa situação foi a de uma mulher.

Na visão de Breton (2003, p. 31), "é através do corpo que somos classificados e julgados no contexto social. O sujeito contemporâneo tem gerido o próprio corpo como se gerem outros patrimônios do qual o corpo se diferencia cada vez menos". E a mulher vem sendo o ator social mais prejudicado nesse âmbito, já que de acordo com a Sociedade Internacional de Cirurgias Plásticas (ISAPS), elas representam 87,2% dos indivíduos que

realizaram procedimentos cirúrgicos, num total de 20 milhões.[53] Não há uma preocupação prévia com os riscos e danos relacionados a esses procedimentos, o que há na verdade é uma banalização completa do processo, como se fazer uma cirurgia plástica estivesse no mesmo patamar de comprar uma roupa (SILVA, 2017a).

Podemos pensar que a falta de representação dos corpos que fogem ao padrão midiático acaba contribuindo para que as mulheres procurem por esse tipo de procedimento em busca da forma e aparência perfeitas. Por isso é extremamente importante problematizar os discursos que representam a mulher a partir do corpo e, mais gravemente ainda, a partir de um corpo padronizado e idealizado. Vejamos o próximo exemplo.

Figura 18 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 39)

Neste exemplo, é feita mais uma polarização dos sexos. Em particular, a escolha pelo título "conversa de homem", tem o intuito de contribuir com o discurso de que futebol não é coisa de mulher, não só como esporte praticável, mas também como assunto, já que o discurso de que mulher não entende de futebol também está arraigado em nossa sociedade. Essas

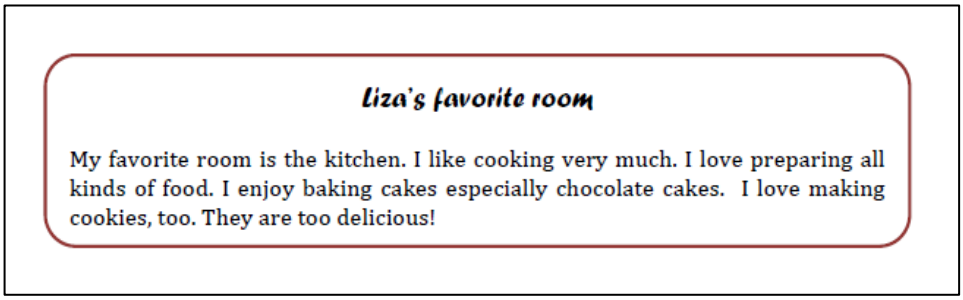
[53] Disponível em: <http://www2.cirurgiaplastica.org.br/2014/07/29/de-acordo-com-a-isaps-brasil-lidera-ranking-de-cirurgias-plasticas-no-mundo/>. Acesso em 27/12/18.

colocações fazem com que pensemos, por exemplo, no assédio moral e sexual sofrido por mulheres no esporte, sejam competidoras, jornalistas ou torcedoras.[54]

Além disso, no final do texto, vemos novamente um caso de objetificação da mulher, que passa a ser assunto, do mesmo modo que os times estavam sendo. A representação da mulher é feita a partir de uma Exclusão por Encobrimento, já que a mulher não aparece em boa parte do texto, passando a ser referenciada como objeto indireto em *Talking about women is better* (em português: "Falar sobre mulheres é melhor."), ou seja, ela é relegada a segundo plano (VAN LEEUWEN, 1997).

Em outras palavras, todos esses elementos agem para que o imaginário de masculinidade do homem seja evidenciado. Nesse sentido, podemos concluir que, no LD, muitos dos ideais masculinos inferiorizam a mulher, tratando-a como um mero objeto que deve estar à disposição do homem.

Figura 19 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 43)



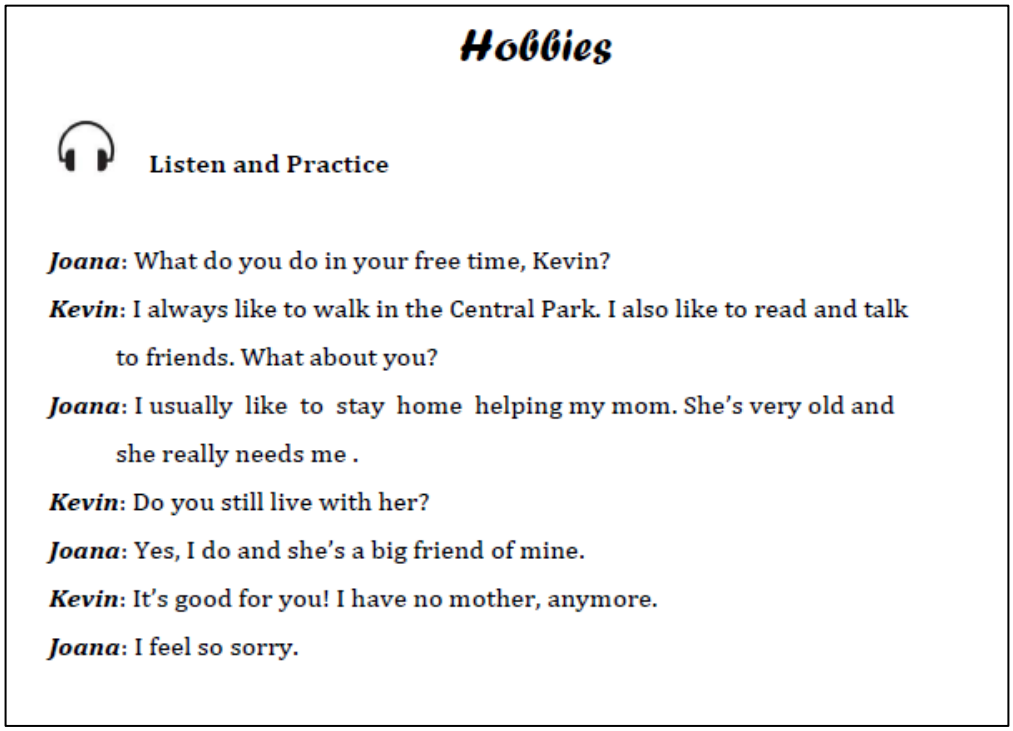
Neste exemplo, temos mais uma vez a figura feminina sendo estereotipada. Pudemos recuperar o interdiscurso da mulher que salvaguarda o lar (CORACINI, 2007) e que tem como uma de suas funções cuidar da cozinha. Esse cômodo da casa é o que apresenta mais representações que estão ligadas ao gênero feminino no LD, não sendo diferente para Liza, que o coloca como sendo seu cômodo preferido (*Liza's favorite room*).

Assim, estamos diante de uma representação por Funcionalização, já que o texto faz uma referência à atividade de cozinhar, realizada por Liza. Esta atividade associada à figura

[54] Como exemplo do assédio sofrido por mulheres nesse meio, nasce a campanha #DeixaElaTrabalhar, disponível em: <https://globoesporte.globo.com/sp/futebol/noticia/deixaelatrabalhar-jornalistas-lancam-manifesto-em-defesa-do-trabalho-das-mulheres-no-esporte.ghtml>. Acesso em: 27/12/18.

feminina configura mais uma vez categorizações altamente generalizadas entre os gêneros (NOVODVORSKI, 2013).

Figura 20 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 51)



Hobbies

Listen and Practice

Joana: What do you do in your free time, Kevin?

Kevin: I always like to walk in the Central Park. I also like to read and talk to friends. What about you?

Joana: I usually like to stay home helping my mom. She's very old and she really needs me .

Kevin: Do you still live with her?

Joana: Yes, I do and she's a big friend of mine.

Kevin: It's good for you! I have no mother, anymore.

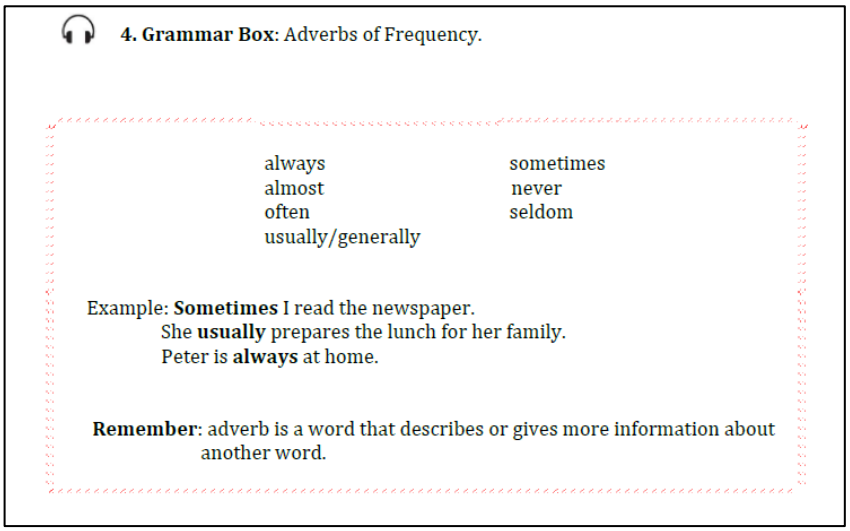
Joana: I feel so sorry.

Durante o processo de análise, pudemos notar que as características esportivas foram em sua grande maioria conferidas às figuras masculinas do LD. O que de certo modo colabora com o discurso de mulher frágil e delicada. Neste exemplo sobre *Hobbies*, enquanto Kevin diz gostar de caminhar no parque, Joana diz gostar de ficar em casa ajudando a mãe que já é uma pessoa de idade avançada. Entretanto, por mais que ela sinta prazer em ajudar a mãe com os afazeres domésticos, isso não se configura como um *Hobby*.

Uma questão que precisa ser ressaltada diz respeito ao fato de a mulher ter total liberdade para ser e gostar daquilo que desejar. Nossa pesquisa não tem o intuito de fazer julgamentos quanto a isto, mas antes almejamos desvelar certos discursos que diminuem ou limitam a mulher a certos contextos. Nesse sentido, torna-se essencial relembrar que os exemplos nos quais estamos nos debruçando foram criados, ou seja, eles não se configuram como exemplos de uso real da língua, no entanto, esse motivo não os tornam inferir do ponto de vista analítico, uma vez que eles refletem estereótipos sociais e historicamente construídos que colocam a mulher numa posição de desigualdade em relação ao homem.

Nesse sentido, podemos pensar que o diálogo foi construído para suprir as expectativas existentes em relação ao ator social mulher, já que ser caseira e cuidar da casa são representações comumente relacionadas ao gênero feminino. Essa representação tem raízes históricas, uma vez que foi negado à mulher o direito de trabalhar (SAFFIOTI, 2013), restando-lhe apenas as obrigações domésticas e familiares.

Figura 21 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 53)

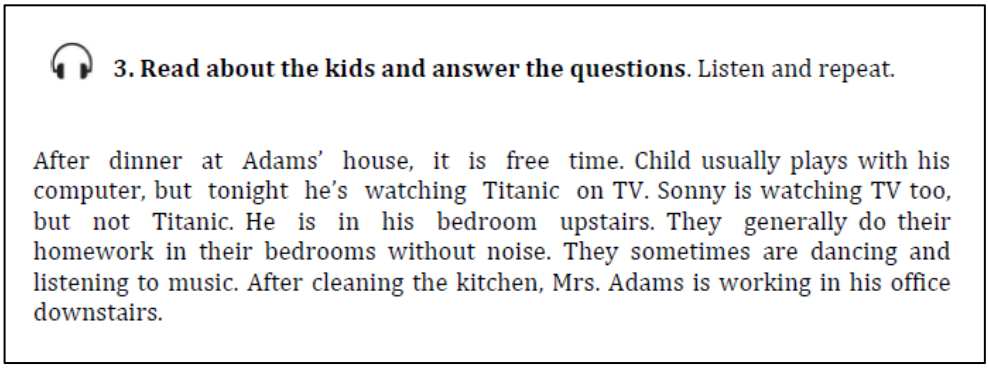


Na figura anterior, destinada à gramática, vemos os advérbios de frequência. Dentre os exemplos utilizados, nos deparamos com *she usually prepares the lunch for her family* (em português: "ela geralmente prepara o almoço para sua família"). Aqui, mais uma vez estamos diante de um estereótipo que relaciona a mulher a atividades domésticas.

A própria análise linguística nos permite constatar este fato, pois, por mais que o advérbio utilizado tenha sido *usually* e não *always*, o "geralmente" representa bastante peso e colabora com a manutenção do imaginário de mulher cuidadora do lar, disponível aos demais membros da família para realizar atividades domésticas.

Estamos diante de mais uma representação por Funcionalização, pois o exemplo evidencia o ator social pela atividade que ele desempenha.

Figura 22 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 55)



3. Read about the kids and answer the questions. Listen and repeat.

After dinner at Adams' house, it is free time. Child usually plays with his computer, but tonight he's watching Titanic on TV. Sonny is watching TV too, but not Titanic. He is in his bedroom upstairs. They generally do their homework in their bedrooms without noise. They sometimes are dancing and listening to music. After cleaning the kitchen, Mrs. Adams is working in his office downstairs.

Depois do jantar seria tempo livre para todos na casa dos Adams caso a senhora Adams não fosse mulher e tivesse que limpar a cozinha enquanto os filhos assistem TV. Neste exemplo, visualizamos (mais uma vez) o discurso da mulher do lar (CORACINI, 2007) que está à disposição dos filhos e do marido para fazer tudo aquilo que lhe for solicitado, sendo esta a representação feminina dominante no LD.

Embora no início do texto seja ressaltado que após o jantar é tempo livre na casa dos Adams, isso não se aplica a todos os membros da família. Busquemos então por algumas explicações para essa questão. Primeiramente, se considerarmos que historicamente limpar a cozinha (ou realizar tarefas domésticas em geral) tenha sido uma atividade caracteristicamente feminina e realizada com frequência, independente de feriados ou fins de semana, podemos pensar que os produtores do LD não apresentaram muitas dúvidas sobre qual ator social protagonizaria esta tarefa no referido exemplo. Por outro lado, podemos pensar que a recorrência desta atividade no meio feminino fez com que os produtores sequer a considerassem uma tarefa, uma vez que no momento de sua execução a senhora Adams está desfrutando do seu "tempo livre".

No entanto, estamos diante de um material didático criado por especialistas dentro de um contexto universitário, sendo uma das premissas deste ambiente trabalhar com compromisso social, desconfiando e confrontando estereótipos construídos e propagados socialmente e que desqualificam certos atores sociais. Nesse sentido, não nos parece viável propor que essas representações tenham sido resultado pura e simplesmente do controle de mente e da reprodução ideológica (VAN DIJK, 2015), pois os produtores do LD são membros da elite simbólica e, por essa razão, eles não podem ser tratados como mero espectadores, mas sim como peças-chave (conscientes) na propagação de certas relações de poder.

Um outro ponto importante que pode ser salientado neste exemplo diz respeito à dupla jornada de trabalho que as mulheres modernas enfrentam. Após terem conquistado o direito de trabalhar fora de casa, como seus maridos, as tarefas domésticas não foram divididas com eles, sobrando para as mulheres a obrigação de manter a casa em ordem (SAFFIOTI, 2013). E é exatamente essa situação que a senhora Adams está enfrentando, já que após organizar a cozinha ela foi trabalhar no escritório.

Além disso, podemos encontrar um equívoco na construção da frase *Mrs. Adams is working in his office downstairs* (em português: "A senhora Adams está trabalhando no seu escritório no andar de baixo"), pois o pronome possessivo a ser utilizado deveria ser o *her* ao invés do *his*.

Figura 23 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 36)

Two Friends in the Kitchen

Jack: I'm going to the beach. I want to talk to my friend Jeff. He's working there as a lifeguard.

Carol: Really? When did he start?

Jack: Sometime last week. I have to hurry because he only works in the morning, and it's almost eleven now. You will come with me, won't you?

Carol: Oh, I'd love to. But first I have to put away these dishes. You can wait, can't you?

Jack: Sure. I'll even help. Where do these spoons and forks go?

Carol: In the top drawer.

Jack: And this ladle?

Carol: In the middle drawer. And the place mats and coasters go in the bottom drawer.

Jack: You're still taking swimming classes at the public pool, aren't you?

Carol: No, I had to quit. I'm working too many hours.

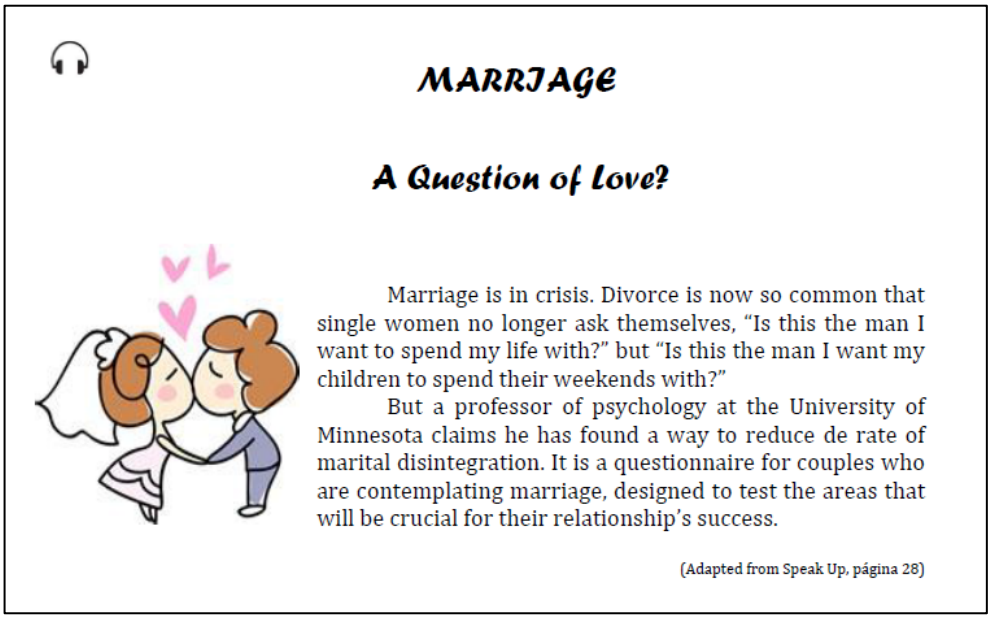
Jack: Really?

Carol: Really, then stop talking and help me to wash the dishes.

Nesse exemplo, visualizamos uma inversão da representação do homem, que até então não tinha atuado em nenhuma tarefa doméstica. Todavia, estamos diante de mais uma situação em que a mulher é a protagonista da atividade. Mesmo que pensemos que agora o homem também participa, a palavra *help* (em português: ajudar) quebra essa expectativa, porque ela implica dizer que aquele que ajuda faz menos do que aquele que está sendo ajudado. Nesse sentido, não há uma divisão igualitária do trabalho, sendo da mulher a maior parcela da tarefa.

Além disso, podemos encontrar uma incongruência entre texto e figura, já que na representação escrita os atores estão numa cozinha, ao passo que na figura, estão numa lavanderia.

Figura 24 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 16)



Ao longo da história, o casamento passou por mudanças em quase toda sua estrutura. Na sociedade arcaica, o casamento tinha raízes relacionadas à sobrevivência e exigia uma divisão sexual do trabalho, fazendo com que homens e mulheres desempenhassem tarefas distintas no ambiente em que viviam (LEVI-STRAUSS; GOUGH; SPIRO, 1980). Com o passar do tempo, o casamento passou a ser encarado como um meio de formação de alianças políticas e transmissão de títulos e heranças, em que a mulher era considerada parte do bem familiar, sendo sua entrega ao noivo a condição necessária para selar a união entre as famílias (ARAÚJO, 2002). Esse fator fez com que ao longo dos anos, o casamento tenha se firmado

como um evento de grande relevância na vida das mulheres (sendo, em muitos casos, o acontecimento mais importante e esperado). Junto a isso, soma-se o fato de as mulheres terem tido escassas oportunidades de trabalho, uma vez que sua inserção nesse meio inviabilizaria a manutenção da sua função de bem intercambiável na formação de alianças familiares.

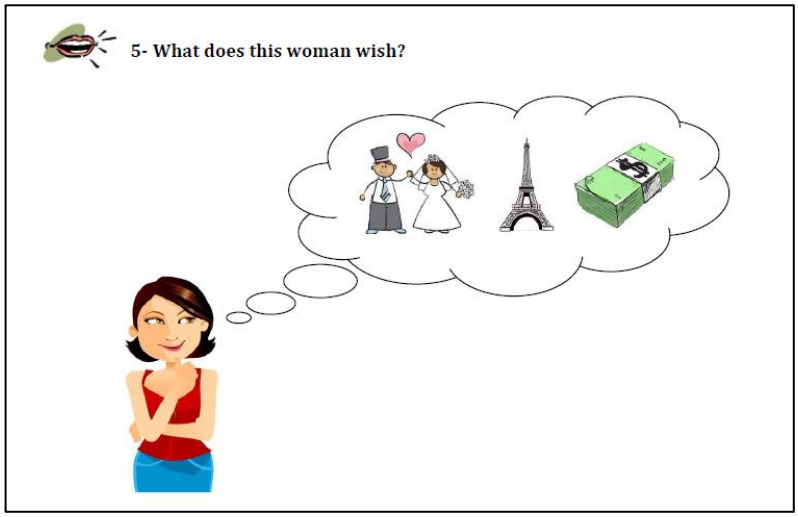
Nesse sentido, cabia à mulher a tarefa de se dedicar integralmente aos cuidados do lar, dos seus filhos e do seu marido (CORACINI, 2007), fazendo com que o casamento dependesse quase exclusivamente da responsabilidade feminina. Além do mais, a dependência da mulher (principalmente financeira) em relação ao homem contribuía para que inúmeras situações de desigualdade fossem estabelecidas, tais como: obediência e subordinação ao marido, eventuais traições, entre outras.

Com o passar do tempo, a emancipação feminina tornou-se inevitável e junto a ela profundas mudanças no ambiente familiar e no próprio casamento ocorreram (SAFFIOTI, 2013). A inserção da mulher no mercado de trabalho e sua independência financeira foram decisivas para que a subordinação feminina diminuísse consideravelmente.

Neste exemplo, pudemos resgatar o discurso que coloca o casamento como o objetivo de vida das mulheres. Em particular, o direcionamento da pergunta “este é o homem com que eu quero passar a minha vida?” colabora para que as responsabilidades e preocupações com o casamento sejam de interesse exclusivo da mulher, uma vez que foram proferidas apenas por ela. Além disso, como mencionado anteriormente, podemos deduzir que a possível motivação que levou o casamento a uma crise foi o fato de a submissão feminina ter diminuído drasticamente. No texto, este fato pode ser visualizado na seguinte pergunta: “é com esse homem que eu quero que meus filhos passem os finais de semana?”. Aqui, fica claro que para a mulher o casamento passou a ser uma relação frágil e passível de ser desfeita facilmente, já que o que está em jogo agora é a guarda dos filhos após a separação.

Percebemos também que o homem está isento de qualquer questionamento quanto ao assunto, o que nos mostra que o LD apresenta uma visão problemática do casamento, uma vez que propaga a ideia de que apenas a mulher deve se preocupar e batalhar por ele. Ainda no viés do casamento, vejamos o próximo exemplo.

Figura 25 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 21)



O discurso do casamento como ideal feminino é mantido neste exemplo. E para além disso, podemos perceber que o modelo de casamento que está em jogo relaciona-se com a ideia de estabilidade financeira, reforçando assim a noção de casamento como negócio (ARAÚJO, 2002).

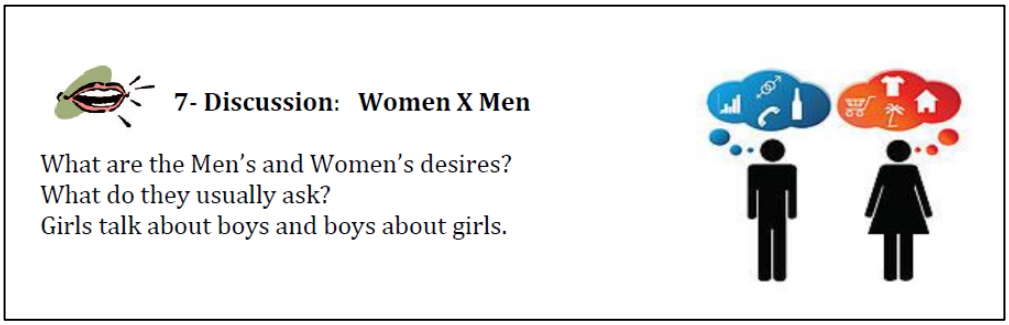
Para embasar essa interpretação, devemos recorrer às imagens que aparecem no balão que faz referência aos desejos da mulher. Em primeiro lugar, vemos a imagem do casamento, representado por um casal vestido de noivo e noiva; em seguida, visualizamos a Torre Eiffel, que possivelmente representaria a lua de mel do casal; por último, vemos a imagem de cédulas de dinheiro, que representaria a estabilidade financeira trazida pelo casamento. Nesse sentido, percebemos que a representação feminina é mais uma vez feita de maneira problemática, pois relaciona todos os desejos da mulher à vida matrimonial, ignorando completamente a existência de outros anseios, sejam profissionais ou pessoais.

É possível também que num primeiro momento as cédulas de dinheiro sejam associadas à emancipação econômica feminina (fruto de trabalho), mas essa interpretação pode ser confrontada, uma vez que seria mais provável que a mulher se imaginasse no seu local de trabalho ao fazer essa representação.

Em geral, o discurso do casamento como negócio visa colaborar com certas relações de poder, uma vez que nesse tipo de casamento, a mulher deve cumprir com suas responsabilidades de dona de casa, mãe e esposa, já que esse é seu negócio; ao passo que o

homem permanece ocupando espaços de domínio (ARAÚJO, 2002). Passemos para o próximo exemplo.

Figura 26 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 22)



Neste exemplo, visualizamos mais uma vez certos estereótipos de gênero. Assim como no exemplo anterior, a discussão em pauta diz respeito a desejos, só que desta vez, vemos confrontados os desejos dos homens com os das mulheres.

No balão da mulher, vemos uma casa, que possivelmente representaria mais uma vez o casamento; vemos um coqueiro, que representaria viagens (incluindo lua de mel); e vemos um carrinho de compras e uma blusa que simbolizam o consumismo feminino.

Já no balão do homem, vemos um gráfico, que provavelmente representa sua carreira profissional. Vemos também dois símbolos que representam o gênero feminino e masculino unidos, o que nos remete ao sexo sem compromisso, já que não temos outro indício que nos leve a pensar no desejo por um relacionamento sério. Além disso, vemos o desenho de uma garrafa, que provavelmente simboliza a boemia, e um telefone, para possibilitar a comunicação seja profissional ou pessoal.

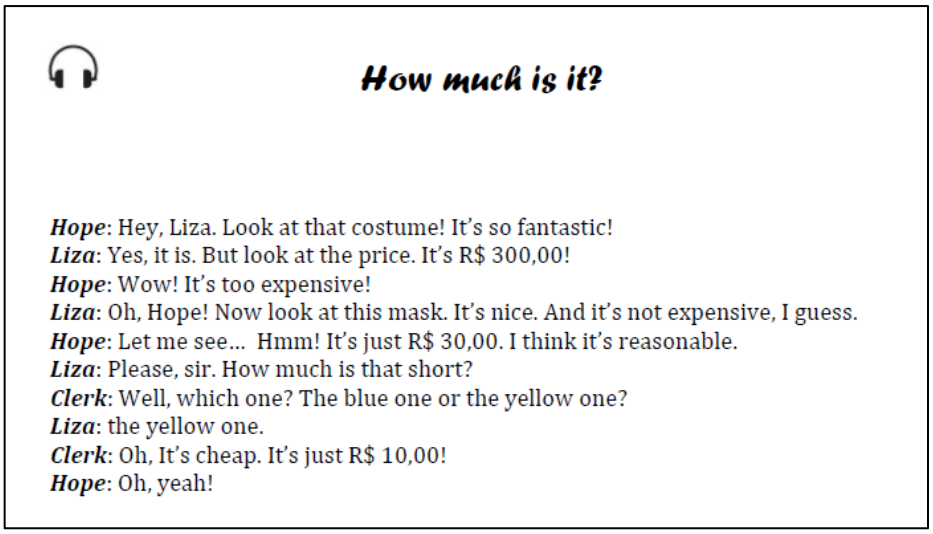
Com isso, estamos diante de uma construção que mantém o homem numa posição de domínio, já que seus desejos (que refletem uma realidade social) estão associados à liberdade e ao poder. Ao passo que os desejos da mulher (que também refletem uma realidade social) associam-se a idealizações e a trivialidades.

O que vale mencionar é que estamos diante de representações completamente diferentes, fator que nos faz pensar, como sugerido no início deste capítulo, sobre como os estereótipos de gênero são construídos com base na oposição, ou seja, como há uma segmentação muito clara entre aquilo que é do universo feminino e aquilo que é do universo

masculino. Notamos que não há espaço para similaridades, ligações ou igualdade, o que cabe ao homem, cabe apenas a ele, o que cabe à mulher, cabe apenas a ela.

Nesse sentido, estamos diante de um exemplo de representação por Generalização, pois de acordo com Van Leeuwen (1997) essa representação ocorre quando temos, por exemplo, plural sem artigo, como em *women* e *men*. Além disso, o próprio exercício exige que certas generalizações sejam feitas quando sugere a pergunta *What do they usually ask?* (em português: "O que eles geralmente pedem?"). Vejamos o exemplo que segue.

Figura 27 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 17)



How much is it?

Hope: Hey, Liza. Look at that costume! It's so fantastic!
Liza: Yes, it is. But look at the price. It's R$ 300,00!
Hope: Wow! It's too expensive!
Liza: Oh, Hope! Now look at this mask. It's nice. And it's not expensive, I guess.
Hope: Let me see... Hmm! It's just R$ 30,00. I think it's reasonable.
Liza: Please, sir. How much is that short?
Clerk: Well, which one? The blue one or the yellow one?
Liza: the yellow one.
Clerk: Oh, It's cheap. It's just R$ 10,00!
Hope: Oh, yeah!

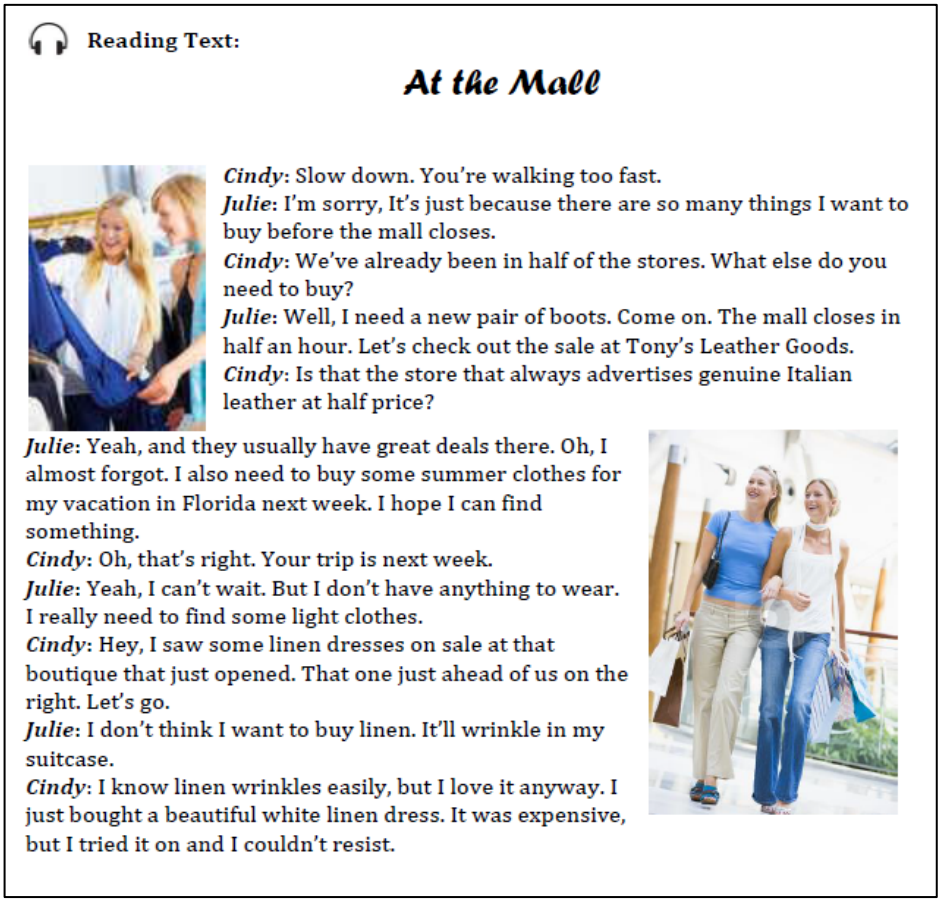
Neste exemplo, destinado à atividade de fazer comprar, são apresentadas duas personagens femininas. Aqui podemos discutir o estereótipo de mulher consumista, que é também responsável por manter de pé a chamada *Pink Tax*, que é responsável por encarecer os produtos destinado ao público feminino.

Esse exemplo é essencial para que possamos compreender como o discurso exerce um papel de extrema importância em todos os setores da vida. É por esse motivo que, assim como Fairclough (2001), compreendemos o discurso como uma prática social. É a partir dele que são criados e mantidos certos cenários responsáveis por criar uma realidade social específica (conforme vimos no capítulo 3). A manutenção, via discurso, do imaginário de que mulheres

são consumistas está diretamente relacionada com o aumento de preços (em média 7% a mais) de produtos do setor feminino[55].

Além do mais, vale ressaltar que, em alguns casos, mulheres ganham menos que homens, fator que por si só não impediu o setor econômico de modificar sua política de preços relacionada aos gêneros. Por esse motivo, torna-se indispensável, como sugerido por Fairclough (2001), resistir a certas construções e lutar para que elas sejam desconstruídas.

Figura 28 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 25)



Reading Text:

At the Mall

Cindy: Slow down. You're walking too fast.
Julie: I'm sorry, It's just because there are so many things I want to buy before the mall closes.
Cindy: We've already been in half of the stores. What else do you need to buy?
Julie: Well, I need a new pair of boots. Come on. The mall closes in half an hour. Let's check out the sale at Tony's Leather Goods.
Cindy: Is that the store that always advertises genuine Italian leather at half price?
Julie: Yeah, and they usually have great deals there. Oh, I almost forgot. I also need to buy some summer clothes for my vacation in Florida next week. I hope I can find something.
Cindy: Oh, that's right. Your trip is next week.
Julie: Yeah, I can't wait. But I don't have anything to wear. I really need to find some light clothes.
Cindy: Hey, I saw some linen dresses on sale at that boutique that just opened. That one just ahead of us on the right. Let's go.
Julie: I don't think I want to buy linen. It'll wrinkle in my suitcase.
Cindy: I know linen wrinkles easily, but I love it anyway. I just bought a beautiful white linen dress. It was expensive, but I tried it on and I couldn't resist.

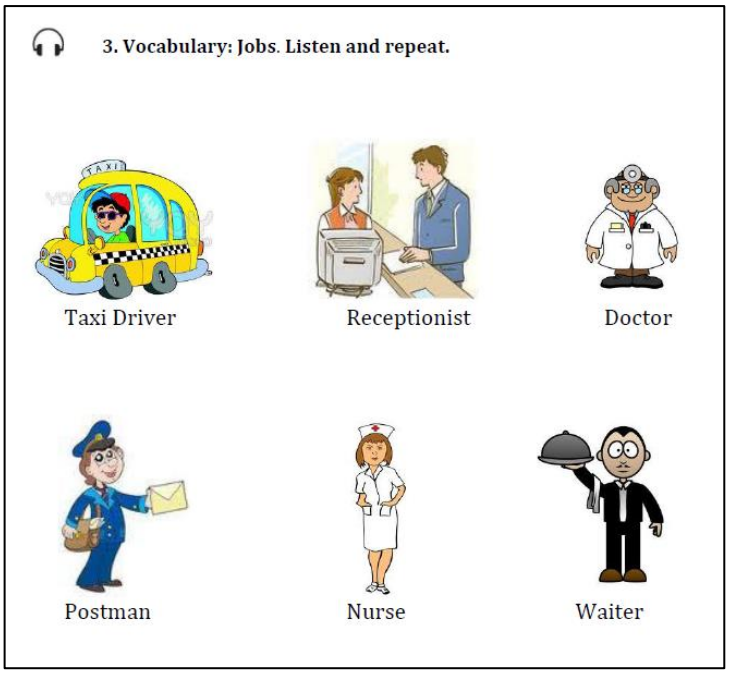
Aqui temos mais um exemplo relacionado ao consumo feminino. Diante disso, pudemos perceber que todos os exemplos que estão ligados ao consumo são representados, de algum modo, por mulheres[56].

[55]Fonte: <https://g1.globo.com/economia/educacao-financeira/blog/samy-dana/post/2018/10/04/taxa-rosa-por-que-produtos-para-as-mulheres-sao-mais-caros.ghtml>. Acesso em 28/12/18.
[56] Ver anexo 6.

Entretanto, um fato que merece ser ressaltado é que o consumo feminino ocupa espaços ainda estigmatizados no que se refere a esse público, ou seja, mulheres são maioria, por exemplo, no consumo de utensílios domésticos[57] e produtos de beleza[58]. Ao passo que os homens permanecem sendo maioria nos setores de imóveis[59] e automóveis[60].

Sendo assim, nestes dois exemplos, que correspondem às figuras 26 e 27, estivemos diante de uma representação por Generalização, pois há um esforço em representar as mulheres (e aqui apenas mulheres) como consumistas.

Figura 29 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 15)



Neste exemplo, temos representadas algumas profissões de modo extremamente estereotipado do ponto de vista de gênero. Recepcionista e enfermeira são mulheres, médico, motorista de táxi, carteiro e garçom são homens. Estamos diante de uma representação por

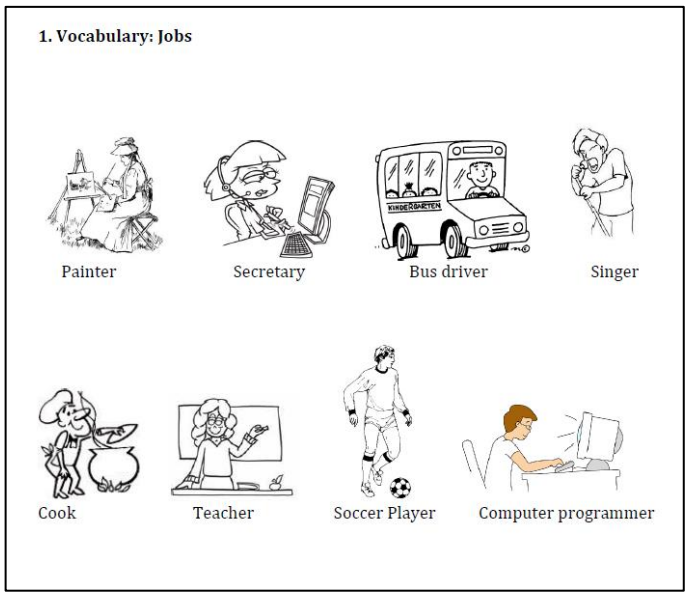
[57] Fonte: <https://extra.globo.com/mulher/decoracao-e-jardim/conheca-dez-produtos-que-facilitam-vida-da-dona-de-casa-moderna-14421604.html>. Acesso em 28/12/18.
[58] Fonte: <https://noticias.r7.com/economia/para-driblar-crise-brasileiro-corta-atividades-de-lazer-e-mantem-gastos-com-beleza-afirma-spc-02082016>. Acesso em 28/12/18.
[59] Fonte: <https://www.imovelweb.com.br/noticias/socorretor/dicas-para-corretor/qual-e-o-perfil-mais-forte-na-compra-de-imoveis/>. Acesso em: 28/12/18.
[60] Fonte: https://extra.globo.com/projetos-especiais/de-carona-com-elas/as-mulheres-avancam-no-mercado-de-carros-de-luxo-22187403.html>. Acesso em 28/12/18.

Funcionalização que, de acordo com Van Leeuwen (1997) faz referência a atividades, ocupação ou função eu o ator social desempenha e pode ser realizada por:

> a) um substantivo formado a partir de um verbo, b) um substantivo formado a partir de outro substantivo que denota local ou instrumento associado a uma atividade e c) pela composição de substantivos relacionados a atividade e categorizações altamente generalizadas (homem, mulher, pessoa etc.)". (NOVODVORSKI, 2013)

Já que em inglês não há uma mudança do morfema indicador de gênero semelhante a que ocorre em português, nos momentos em que essas mudanças acontecessem deveria haver um espaço para contemplá-las como, por exemplo, em *waiter* e *waitress*,

Figura 30 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 12)



Neste exemplo, também destinado a profissões, podemos notar mais uma vez os estereótipos de gênero agindo fortemente no LD. Profissões como secretário(a) e professor(a) são representadas por figuras femininas, ao passo que motorista de ônibus, jogador(a) de futebol e programador(a) são representados por figuras masculinas.

Essa segmentação de profissões abriga uma série de problemas de natureza social e cultural que traz consequências. Não é à toa que no Brasil e em muitos países mulheres recebem menos que homens mesmo quando trabalham na mesma empresa e exercem a

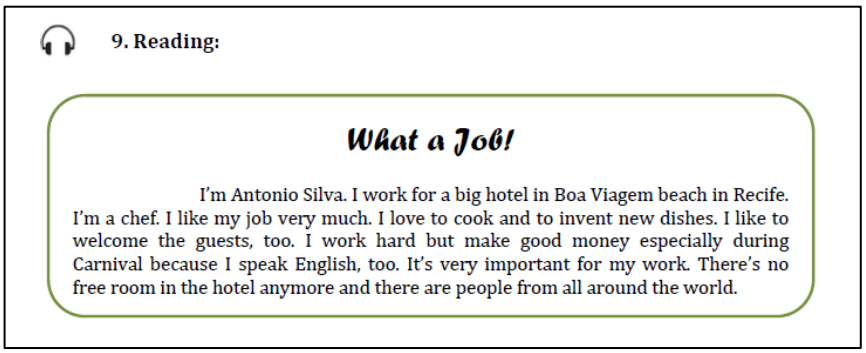
mesma função[61]. Sendo também no esporte gritante a diferença entre os prêmios e salários para homens e mulher, mesmo que os dois estejam competindo no mesmo esporte e na mesma modalidade[62].

Atenção especial devemos ter com a profissão de chef de cozinha, que majoritariamente é ocupada pela figura masculina na nossa sociedade e em outras[63]. O que de certo modo cria uma situação que podemos considerar até mesmo contraditória, já que fora dos restaurantes, uma parte considerável dos homens sequer sabe cozinhar.

Outro fato curioso é que a profissão de professor(a) no Brasil foi, historicamente, ocupada por mulheres. Em determinada época, foi sinônimo de prestígio social ser uma mulher professora no nosso país. Hoje, pode-se dizer que ainda há um número considerável de mulheres que exercem o magistério, principalmente na Educação Básica, devido ao estereótipo de cuidado que a mulher inspira, como se o lado mãe pudesse vir à tona, garantindo seguranças e cuidado às crianças. (SAFFIOTI, 2013)

Esse mesmo estereótipo de delicadeza e afabilidade, também é responsável por garantir a maior parte dos empregos de secretária às mulheres, já que essa função lida diretamente com o público e exige gentileza, atenção e paciência.

Figura 31 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 15)



9. Reading:

What a Job!

I'm Antonio Silva. I work for a big hotel in Boa Viagem beach in Recife. I'm a chef. I like my job very much. I love to cook and to invent new dishes. I like to welcome the guests, too. I work hard but make good money especially during Carnival because I speak English, too. It's very important for my work. There's no free room in the hotel anymore and there are people from all around the world.

Por mais que o exemplo não se refira diretamente à mulher, faremos a construção da identidade pela diferença, segundo Woodward (2014). Aqui, vemos concretizada a ideia de

[61] Fonte: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 28/12/18.
[62] Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2017/10/1923731-mulheres-ganham-ate-menos-de-um-quinto-do-que-homens-na-selecao.shtml>. Acesso em 28/12/18.
[63] Fonte: <https://istoe.com.br/por-que-ha-tao-poucas-chefs-mulheres/>. Acesso em 28/12/18.

homem como chef de cozinha. Como no exemplo anterior, trata-se de um emprego formal que, se fôssemos pensar de modo lógico, de acordo com o que o LD vem construindo, deveria ser um cargo ocupado por uma figura feminina.

Se existe um discurso de que cozinha não é lugar de homem (ou até mesmo de que lugar de mulher é na cozinha), isso parece acontecer apenas quando não estamos diante do poder e do dinheiro. Enquanto trabalho formal, cozinhar deixa de ser uma atividade relacionada ao universo feminino, fazendo com que, mais uma vez, seja negado à mulher o direito de ocupar espaços de poder nas representações do LD.

Atenção especial merece o quarto LD do curso, que é menos extenso que os demais, embora apresente textos maiores. No referido volume, os textos - que passam a ser construídos com base em situações e acontecimentos reais - são protagonizados **apenas** por homens (ver os anexos 5 a 9[64]).

Vemos representados Shakespeare, Scotland Yard, Neil Armstrong, Edwin Aldrin, Michael Collins, Pierre L'Enfant, Pablo Picasso, Mark Twain e Romero Britto. Assim, podemos inferir que é negado à mulher o direito de ocupar lugares de prestígio, fazendo-nos crer a partir das representações, que o seu protagonismo está intimamente ligado a tarefas domésticas. Em todos esses casos, a representação da mulher foi feita a partir da Exclusão por Supressão.

[64] Estes exemplos estão em anexo, pois neles não realizamos análise linguística semelhante a dos demais textos. Aqui, levamos em consideração apenas o fato deles serem protagonizados por homens.

Vejamos a imagem que segue.

Figura 32 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 1, p. 35)

Levar em consideração a representação imagética dos atores sociais se faz necessário, pois, de acordo com Van Dijk (2015), os discursos também podem ser compostos por expressões não-verbais, ou seja, imagens, desenhos, expressões faciais e gestos. No exemplo acima, vemos mais uma vez os gêneros desempenhando funções extremamente estereotipadas. Enquanto o homem corre, a mulher varre o chão. Temos dois exemplos de representação por Funcionalização, já que estão relacionadas a atividades altamente generalizadas desempenhada por homens e mulheres (NOVODVORSKI, 2013). Além disso, podemos perceber que nenhum dos atores representados até o presente momento é negro, e com isso passaremos para a nossa próxima seção.

7.3 NEGROS

Como havíamos mencionado, nossa análise buscaria comportar a representação de quatro elementos: estrangeiros, mulheres, negros e língua. Adentremos, pois, no terceiro elemento, considerando os exemplos a seguir.

Figura 33 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, pp. 47-48)

1. Vocabulary – General appearance

HAIRSTYLE

*Long	*Wavy	*Red
*Straight	*Short	*Black
*Curly	*Blond	*Brown

She has _____

HEIGHT

*Short	*Tall
*Very short	*Pretty tall
*Medium height	

She is _____

WEIGHT

*Thin	*Heavy
*Fat	*Obese
*Chubby	*Slim

He is _____

AGE

*Young
*Middle age
*Elderly

He is _____ and she is _____

APPEARANCE

*Beautiful
*Good looking
*Handsome
*Ugly

He is _____

Estamos diante de uma unidade que se propõe a abordar a temática "aparência". Considerando a dimensão continental do Brasil e sua diversidade no quesito constituição de etnia, podemos pensar que conseguir dar conta de questões relacionadas à aparência é algo extremamente delicado e até mesmo impossível. Nesse viés, nosso trabalho também procura salientar que muito dificilmente um LD conseguirá contemplar todos os públicos, mas que esse motivo não o isenta das responsabilidades de representar determinados atores sociais, principalmente aqueles que historicamente foram prejudicados e excluídos.

No exemplo anterior, os personagens representados têm características físicas muito peculiares: todos são brancos. Aliás, tom de pele nem aparece como uma característica a ser trabalhada. Há, sem dúvidas, um grande abismo entre esse LD e a realidade do público ao qual o LD se dedica, uma vez que o Brasil é um país miscigenado.

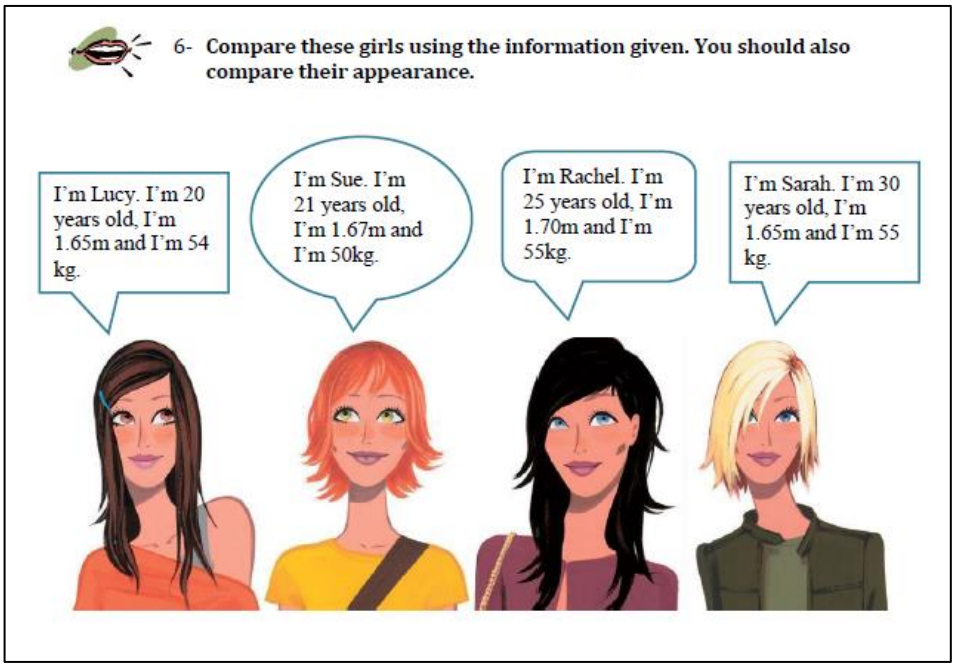
A exclusão histórica a que os negros foram submetidos parece se prolongar no LD. Lembremo-nos de que excluir um ator social também é uma forma de representá-lo e nesse sentido, temos um caso de Exclusão por Supressão, que acontece quando não há nenhum tipo de referência ao ator social no texto.

Se fizermos um recuo no tempo, podemos compreender as raízes dessa opressão. Primeiramente, a escravidão por si só já configura um modo de exclusão e barbárie que seria suficiente para que o Brasil tivesse uma dívida histórica com esses atores sociais. Todavia, mesmo após a implantação da Lei Áurea, em 1888, os negros foram bruscamente excluídos, sendo-lhes negado a oportunidade de trabalhar dignamente e ascender socialmente

(AMARAL, 2011). Eles foram impedidos de ocupar espaços de prestígio e isso pode ser visualizado ainda hoje, em especial no LD aqui analisado.

Quanto menos representados em contextos formais, menos visibilidades essas pessoas têm dentro da sociedade. A não representação é ao mesmo tempo causa e consequência. Causa porque ajuda a manter estereótipos e consequência porque ela também acontece em decorrência do boicote histórico contra esses atores. Podemos dizer, nesse sentido, que aqui há uma relação dialética. Vejamos o próximo exemplo:

Figura 34 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 45)



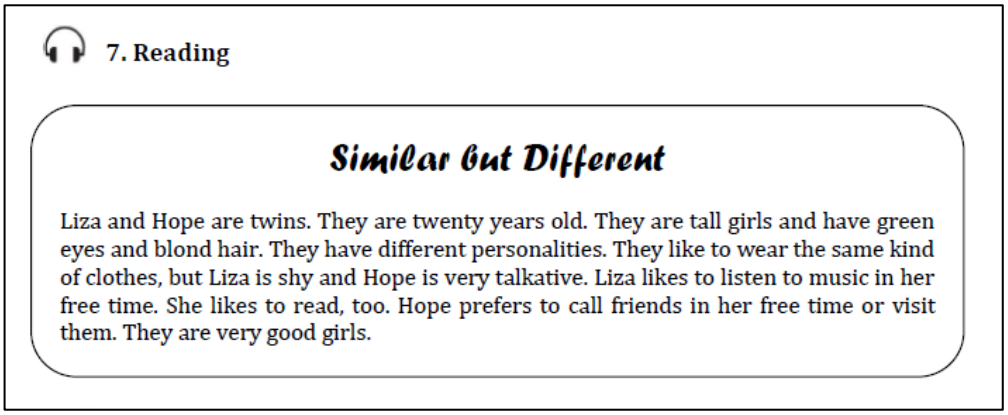
Mais um exemplo pouco representativo que se propõe a trabalhar com aparência: todas são brancas e têm o cabelo liso. Falemos um pouco sobre as consequências da falta de representação. Em primeiro lugar, continua-se insistindo numa falsa homogeneidade, problema que por si só já bastante sério, pois o não reconhecimento do diferente oferece sérios riscos a uma política da diversidade, além de contribuir com certos discursos preconceituosos e estereotipados. A desvalorização da cultura e etnia negras e a falta de representação também fazem com que muitos negros não se reconheçam como negros[65], já

[65] Vemos isso claramente no Brasil nas pesquisas do IBGE, onde até 2012, a maior parte da população se declarava branca. Informação disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/default.shtm. Acesso em 20/08/2018.

que é negada a esses atores a possibilidade de se enxergarem num referencial com as mesmas características físicas, sejam na TV, no cinema e até mesmo em LD, como é o caso aqui.

Sendo assim, se engana quem pensa que só quem perde com isso são os negros, pois na verdade todos perdemos. Perdemos por não saber lidar com o diferente, por não avançar, por desperdiçar a oportunidade de aprender com o que o outro tem a nos ensinar. Perdemos principalmente por achar que o diferente é errado ou inferior. É nesse sentido que falar sobre essas temáticas e investir numa educação que ofereça espaços para lidar com o diferente exija urgência.

Figura 35 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 50)



7. Reading

Similar but Different

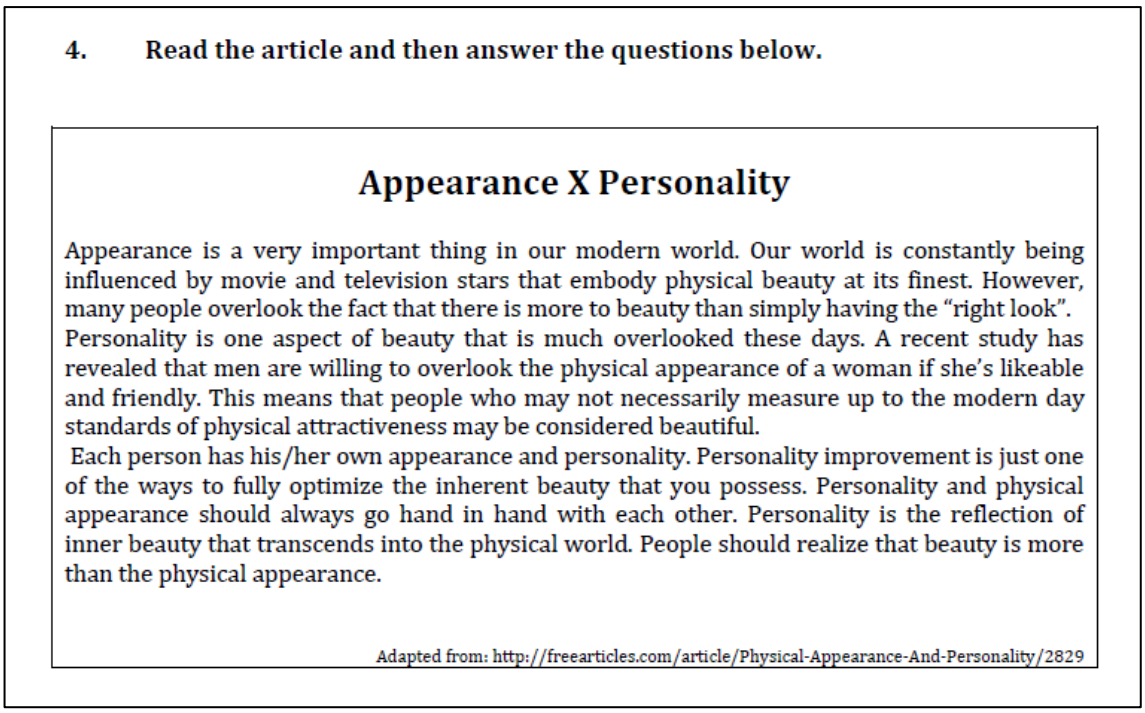
Liza and Hope are twins. They are twenty years old. They are tall girls and have green eyes and blond hair. They have different personalities. They like to wear the same kind of clothes, but Liza is shy and Hope is very talkative. Liza likes to listen to music in her free time. She likes to read, too. Hope prefers to call friends in her free time or visit them. They are very good girls.

Aqui, a lógica do LD é mantida. Mais uma vez atores são representados com características do grupo de domínio. Percebemos que, seja em ilustrações ou através de descrição escrita, a representação do negro não é realizada. Não restando dúvidas de que no LD analisado não há espaço para a diversidade étnica. O grupo contemplado é branco e o é por questões que envolvem poder e controle. Mesmo que o texto não explicite que as personagens são brancas, podemos fazer essa inferência a partir da seguinte passagem *they are tall girls and have green eyes and blond hair* (em português: elas são garotas altas e têm olhos verdes e cabelo loiro).

Na visão de Van Dijk (2015), o discurso desempenha um importante papel na manutenção e reprodução do racismo contemporâneo. As elites exercem controle sobre as minorias em distintos contextos, dentre eles em LD. Para o autor, o racismo não pode ser resumido a uma ideologia racista, ele precisa ser compreendido como "um complexo sistema

social de dominação, fundamentado étnica e 'racialmente', e sua consequência é a desigualdade" (p. 134).

Figura 36 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 82)



4. **Read the article and then answer the questions below.**

Appearance X Personality

Appearance is a very important thing in our modern world. Our world is constantly being influenced by movie and television stars that embody physical beauty at its finest. However, many people overlook the fact that there is more to beauty than simply having the "right look". Personality is one aspect of beauty that is much overlooked these days. A recent study has revealed that men are willing to overlook the physical appearance of a woman if she's likeable and friendly. This means that people who may not necessarily measure up to the modern day standards of physical attractiveness may be considered beautiful.

Each person has his/her own appearance and personality. Personality improvement is just one of the ways to fully optimize the inherent beauty that you possess. Personality and physical appearance should always go hand in hand with each other. Personality is the reflection of inner beauty that transcends into the physical world. People should realize that beauty is more than the physical appearance.

Adapted from: http://freearticles.com/article/Physical-Appearance-And-Personality/2829

Este exemplo, numa primeira leitura, configura uma quebra na expectativa da construção do LD no quesito aparência. O argumento de que personalidade é mais importante que a aparência se distancia com o que o LD vinha propagando até aqui.

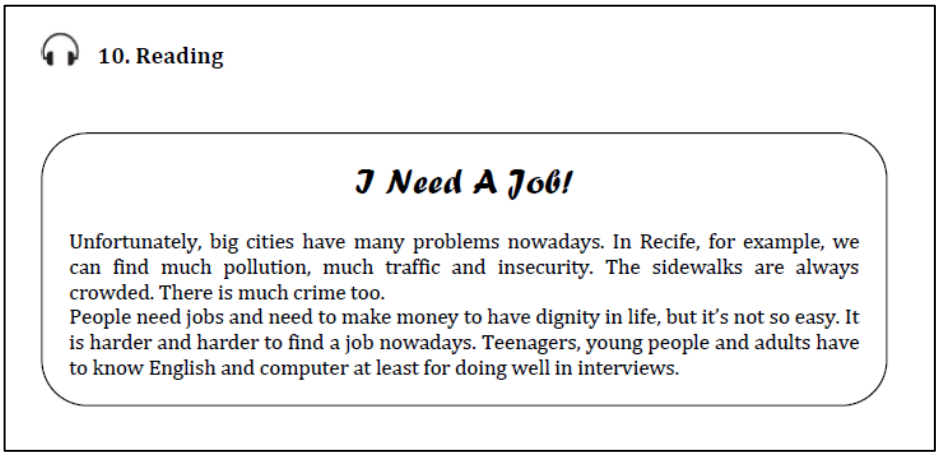
Nossos objetos de estudo apresentados até o presente momento, se enquadram na categoria de Identificação por Classificação, já que eles dizem respeito à origem, sexo[66] e raça[67]. Agora passemos para nosso último elemento: a língua, que apresenta a menor extensão em relação aos outros itens, uma vez que conta apenas com um excerto que representa diretamente a língua, como veremos adiante.

[66] Na teoria de Van Leeuwen consta a palavra "sexo", mas sabemos que atualmente tem sido utilizado o termo "gênero".
[67] Na teoria de Van Leeuwen consta a palavra raça para designar etnia.

7.4 LÍNGUA

Como havíamos mencionado no início deste capítulo, os modos particulares como os significados dos nossos três elementos anteriores eram construídos iria nos possibilitar compreender o modo como a língua é concebida neste LD. Sendo assim, torna-se importante, mais uma vez, explicitar que todo texto é constituído através de um processo complexo permeado por questões culturais, ideológicas e políticas de cunho mais amplo (RAMALHO; RESENDE, 2011). Não sendo diferente com os textos a que nos propomos a analisar, mesmo que a maioria deles não tenha sido construída levando-se em consideração contextos reais de uso da língua. Vejamos o exemplo a seguir.

Figura 37 – (SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 44)



10. Reading

I Need A Job!

Unfortunately, big cities have many problems nowadays. In Recife, for example, we can find much pollution, much traffic and insecurity. The sidewalks are always crowded. There is much crime too.
People need jobs and need to make money to have dignity in life, but it's not so easy. It is harder and harder to find a job nowadays. Teenagers, young people and adults have to know English and computer at least for doing well in interviews.

Aqui, temos um exemplo claro de objetificação da língua, que é tratada como um mero instrumento capaz de possibilitar a inserção de atores sociais no mercado de trabalho. No texto, é posto que saber inglês é condição necessária para que candidatos se saiam bem em entrevistas de emprego. É nesse aspecto que podemos ver claramente o discurso da instrumentalização da língua, responsável, entre outras coisas, por gerar a ampliação do mercado de cursos de idioma.

De modo geral, essa instrumentalização não acontece inesperadamente, visto que considerando todas as nossas discussões, o LD é construído do início ao fim com vistas numa ideia mecânica e homogênea da língua e, consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

Até aqui observamos poucos casos em que a diversidade foi evidenciada de modo a oferecer benefícios àqueles que têm e podem ter acesso ao LD. De certo modo, isso nos mostra que a língua é tratada como um mero objeto que tem como única e exclusiva finalidade representar coisas no mundo. Essa concepção também parece desconsiderar ou pelo menos não se preocupar com as relações complexas que envolvem forma e sentido.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LD é um material em que inúmeras ordens discursivas são articuladas. Nossa pesquisa se propôs a desenvolver uma análise sobre quatro elementos, observando neste processo questões estruturais e discursivas. A partir da descrição dos volumes em análise, pudemos constatar que a concepção de língua apresentada pelo LD foi perpassada por uma noção instrumentista associada à abordagem estrutural-behaviorista. Além disso, o fato de não haver uma devida exploração da CI nos revela uma visão mecânica e fechada em relação ao ensino-aprendizagem de LE.

Em particular, essa concepção de língua como instrumento pode inclusive ter motivado os produtores do LD a criar os textos ao invés de utilizar exemplos reais, já existentes. Pois, compreender o texto como um evento comunicativo, significa compreender a língua como um fenômeno complexo que possibilita essa comunicação. Além disso, embora o nível de complexidade dos textos tenha aumentado paulatinamente de acordo com o nível dos livros, a concepção de língua permaneceu muito inferior a esperada, principalmente se levarmos em consideração o que foi discutido nos capítulos dois e quatro deste trabalho e o que foi apresentado na última seção do sétimo capítulo.

Ademais, pudemos notar que em muitos momentos o LD reproduz discursos, considerados por nós, problemáticos, já que desfavorecem certos atores sociais e ajudam a manter relações de poder. No entanto, precisamos também salientar aquilo que julgamos positivo no material. Primeiramente, o fato de o LD ser distribuído gratuitamente em formato digital para os alunos. Como já foi mencionado em capítulos anteriores, muitos cursos de idioma lucram intensamente com a venda de LD, fato que não ocorre com o PROLINFO. Além disso, outro ponto importante diz respeito à representação dos estrangeiros, já que o LD apresentou um posicionamento positivo em relação à temática, tentando contribuir com a ideia de união e diversidade.

Por outro lado, não podemos dizer que o mesmo ocorreu com os demais elementos analisados. Como foi possível observar, a própria análise revela um descompasso entre as ocorrências dos quatro componentes que analisamos aqui, sendo o elemento mulher, o que mais se desenvolveu. A representação deste ator social se mostrou muito aquém do esperado e desejado, visto que os discursos não representaram as mulheres de fato, mas um imaginário retrógrado e patriarcal responsável por colocá-las sempre em posição inferior em relação ao

homem, e mais do que isso, representando-as a partir do corpo. Já os negros não foram sequer representados, impossibilitando, de certo modo, uma discussão mais ampla sobre o assunto, já que o que percebemos foi uma tentativa de silenciamento em relação a esse ator social.

Além disso, gostaríamos de salientar que o presente estudo foi produzido com vistas numa linguagem menos formal por acreditarmos que trabalhos como este, de natureza intervencionista, devem ser construídos de um modo que possam contemplar o maior número de leitores possível, considerando uma linguagem clara e direta.

Sendo assim, a análise global nos revela que a concepção de língua compartilhada pelo livro é insuficiente para que seja dado um contorno de estudo emancipador ao LD. Em poucos momentos a língua foi considerada um artefato pelo qual é possível gerar mudanças, sendo concebida na maior parte dos casos por um viés mercadológico e utilitarista. Além disso, pudemos perceber que por mais que o ensino de língua seja um importante aliado no trabalho com a diversidade, o LD do PROLINFO não conseguiu trabalhar em sentido amplo com essa concepção.

Em especial, na ACD, compreendemos que a partir da mudança discursiva é possível modificar certas práticas sociais problemáticas que interferem negativamente na vida de determinados atores sociais. Nesse viés, a língua é considerada uma entidade imprescindível para que essa mudança ganhe corpo. No entanto, os exemplos mostram que a língua foi utilizada, na maioria dos casos, para manter certos padrões e estereótipos, conservando certas relações de poder, como, por exemplo, de brancos sobre negros e de homens sobre mulheres.

Se retomarmos o título do nosso trabalho, podemos responder à questão a que nos propomos a investigar: afinal de contas, para quem foram feitos os LD de LI do PROLINFO? Nossa análise revela que o poder simbólico apresentado pelos produtores do material é utilizado com vistas num público homogêneo que tem como principal figura o homem branco heterossexual, que na nossa sociedade ocupa os espaços de poder por meio de mecanismos que deslegitimam e silenciam os demais atores sociais que não se encaixam nesse padrão. Negros e mulheres são comumente chamados de minorias. Acreditamos que tal visão se refere à noção de minorias no poder, uma vez que tal privilégio se concentra na mão de um grupo restrito de atores sociais ao qual acabamos de nos referir. Nesse sentido, pode-se dizer que a construção dos LD que analisamos é apenas mais um dos mecanismos que mantém essa engrenagem funcionando para garantir que o poder permaneça nas mãos de poucos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

ARAÚJO, Carlos Albuquerque de. **Ensino e avaliação do gênero debate nos livros didáticos de português para o ensino médio aprovados no PNLD**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação: Recife, 2016.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Amor, casamento e sexualidade**: velhas e novas configurações. Psicologia, ciência e profissão. vol. 22, no. 2. Brasília: Jun, 2002.

ASSIS, Roberto Carlos de. Discurso racista em *Heart of Darkness/O coração das trevas*: uma análise através da teoria de representação de atores sociais. *In*: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). **Representação social em corpus de tradução e mídia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Questões de gênero em traduções da Bíblia para português e inglês**: uma abordagem comparativa. Discurso & Sociedad, v. 5, n. 3, p. 492-513, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BRAILLAR, Philippe; DE SENARCLENS, Pierre. **El imperislismo**. F.C.E., México, 1981.

BRETON, David Le. **Adeus ao corpo**. São Paulo: Papirus, 2003.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.

BUNZEN, Clécio. ROJO, Roxane. Livro didático de Língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: COSTA VAL, M. G. & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMBRIDGE. Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas. Disponível em: http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/.>. Acesso em: 03/04/2018.

CAMBRIDGE. Princípios de uso do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas. Disponível em: <http://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>. Acesso em 03/04/2018.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e trandisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, Sp: Mercado das Letras, 1998.

_____. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, Mailce Borges Mota *et al*. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. **Quentões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 1, 2005. (pp. 101-122)

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), pluralismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA VAL, M. G. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita: atividades. *In:* MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.p. 33- 52.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discurse: textual analysis for social research.** London, Routledge, 2003.

FREITAG, B., MOTTA, V. R., COSTA, V. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GALLI, Joice Armani (Org.). **Línguas que botam a boca no mundo**: reflexões sobre teorias e práticas de línguas. Recife: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco - EDUFPE, 2011.

_____. **A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil**: representações e realidades do FLE. Revista Unesp Entrelínguas, v. 1, n. 1: 111-129, São Paulo, 2015.

_____. Línguas estrangeiras: formação e pesquisa nas letras, consciência política e social. *In*: **Gelne 40 anos**: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura. São Paulo: Blucher, 2017.

GATTI JR., Décio. Entre políticas de estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. *In*: STHEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Jaciara Josefa. **Tudo junto e misturado: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano "É nós do Recife para o mundo"**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

HANKS, William. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HOLANDA. Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014 [1936].

JORDÃO, C. M.. No Tabuleiro da Professora Tem…. Letramento Crítico?. *In*: Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas.Campinas: Pontes Editores, 2016. p.p. 41-56.
KARNAL, L. *et al*. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: probleatizações. *In*: MOITA LOPES. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antoniera Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude; GOUGH, Kathleen; SPIRO, Melford. **A Família:** origem e evolução. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho & LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *In*: **Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Redes Salesianas de Ensino (v. 1 n. 1, jul./dez. de 2011) - Santo André, SP: FAINC, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LYONS, John. A Linguística: estudo científico da língua. *In*: LYONS, John. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: EdUSP, 1979, p. 1-54.

MAGRITTE, René. **Ceci n'est pas une pipe**. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/The_Treachery_of_Images>. Acesso em 03/03/2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MOITA LOPES**,** Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2015.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise Crítica do Discurso**: um estudo sobre a representação de LGBT em jornais de Pernambuco. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2010. 158p.

NOVODVORSKI, Ariel. Representação de atores sociais. *In*: MAGALHÃES. Célia M. (org.). **Representação social em corpus de tradução e mídia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 13-47.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Potes Editores, 2013.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

_____. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PIERROT, A. H.; AMOSSY, R. Estereotipos y Clichés. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

POSSENTI, S. Estereótipos e identidade: o caso das piadas. In: _____. Os limites do discurso. Curitiba, PR: Criar Edições, 2002.

Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Disponível em: http://www.activekids.com.br/site/active-kids/. Acesso em 04/09/2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O Austin do qual a linguística tomou conhecimento e ao Linguística com a qual Austin sonhou**. Cadernos de Estudos Linguístico,

Campinas, (30): 105-116, jan/jun. 1996.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Filosofia da Linguagem Ordinária: breve histórico e influências atuais. *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **Nova Pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 21-29.

_____. Mais de cinco décadas de Linguística Aplicada no Brasil: por que insistir na inviabilização? *In*: GONÇALVEZ, Adair Vieira *et al* (Orgs.). **Viabilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2014.

REVUZ, Christine, A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998. p.p 213-230.

RICHTER, Carla Lima. **O ensino de língua inglesa à luz de atividades sociais na esfera acadêmica local**: quando a linguagem, a língua e a universidade encontram-se para oferecer escolhas ao aluno da graduação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, Letras, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: MOITA LOPES. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antoniera Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALLES, Jaqueline Laís; PALLU, Nelza Maura; LOPES, Rodrigo Smaha. **Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada**. Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; nº. 02, p. 208-220, dezembro de 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ceris Ribas da. Formas de usos dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. *In*: COSTA VAL, Maria Graça & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SILVA, Severino Carlos da; PEREIRA, Diana Gaia. **English**. Recife: EDUPE, 2012, vol. 1.

_____. **English**. Recife: EDUPE, 2012, vol. 2

_____. **English**. Recife: EDUPE, 2012, vol. 3

_____. **English**. Recife: EDUPE, 2012, vol. 4.

SILVA, Raija de Camargo. **Corpo e contemporaneidade**: uma abordagem crítica sobre os padrões de beleza e consumo estético da mulher veiculados pelas mídias. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

SILVA, Simone Uehara da. **O ensino de português para estrangeiros**: uma experiência multimodal e multicultural no caderno Gramática Viva no Viva PE. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **Interpretação autoria e legitimação do livro didático**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. (pp. 143- 151)

TARANTINO, Quentin. Bastardos Inglórios. Disponível em: <https://www.netflix.com/search?q=bastardos%20inglórios&jbv=70108777&jbp=0&jbr=0>. Acesso em 27/03/18.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: Pedro, Emília R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**: Uma Perspectiva Sociopolítica e Funcional. Lisboa, Caminho, 1997. p. 169-222.

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, 2014.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2009.

WYATT, Bob. O aprendiz de línguas: uma visão humanista. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). **Ensino de segunda língua**: redescobrindo as origens. São Paulo: EDUC, 1977. p. 18-28.

ANEXO A - PRINCÍPIOS DE USO DO QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA DE LÍNGUAS (TRADUZIDO)

Proficiente	C2	Consegue entender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Pode resumir informações de diferentes fontes faladas e escritas, reconstruindo argumentos e relatos em uma apresentação coerente. Pode expressar-se espontaneamente, com muita fluência e precisão, diferenciando as nuances mais sutis de significado mesmo em situações mais complexas.
	C1	É capaz de compreender uma ampla gama de textos longos e complexos e reconhecer seu significado implícito. Pode expressar-se fluente e espontaneamente, sem muita procura óbvia de expressões. Pode usar a linguagem de forma flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando o uso controlado de padrões organizacionais, conectivos e dispositivos de coesão.
Independente	B2	É capaz de compreender as principais ideias de textos complexos sobre temas concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas em seu campo de especialização. Pode interagir com um grau de fluência e espontaneidade que torna a interação regular com falantes nativos possível sem esforço para qualquer das partes. Pode produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de assuntos e explicar um ponto de vista sobre uma questão, dando as vantagens e desvantagens de vários pontos de vista.
	B1	É capaz de entender os principais pontos de assuntos familiares encontrados no campo do trabalho, escola, lazer, etc. Pode lidar com a maioria das situações que podem surgir enquanto se viaja em uma área onde o idioma é falado. Pode produzir textos simples e conectados sobre tópicos que são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever expectativas e eventos, sonhos, esperanças e ambições e, brevemente, dar razões e explicações para opiniões e planos.
Básico	A2	É capaz de entender frases e expressões frequentemente utilizadas, relacionadas a áreas de relevância imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares muito básicas, compras, geografia local, emprego). Pode se comunicar em tarefas simples e rotineiras que exigem uma troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares e rotineiros. Pode descrever em termos simples aspectos de sua formação, ambiente e assuntos em áreas de necessidade imediata.
	A1	Consegue entender e usar expressões cotidianas familiares e frases muito básicas que visam a satisfação de necessidades de um tipo concreto. Pode apresentar a si e outros e pode perguntar e responder questões sobre detalhes pessoais, como onde ele/ela mora, pessoas que ele/ela conhece e objetos que ele/ela possui. Pode interagir de maneira simples desde que a outra pessoa fale devagar, com clareza e esteja preparada a ajudar.

ANEXO B – RECORTES DO LIVRO DE PEREIRA SILVA

(SILVA; PEREIRA, 2012, Vol. 2, P. 40)

12. Reading:

What A Wonderful Trip!

I can't believe our trip is over. We visited places like Boa Viagem, Porto de Galinhas, Olinda and Itamaracá. We had a good time in Porto de Galinhas beach. It is a wonderful beach. The water is so blue! We saw Parceria in Boa Viagem beach and Alceu Valença singing in Olinda. We took photographs of everything. Our trip was wonderful.

(SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 2, p. 54)

8. Reading

Bye, Bye Recife... Olinda...

Ok! Here we are, at the airport. We have already traveled all around the world and we have already known many beautiful sightseeing. But nothing was so special as our carnival in Pernambuco. How happy the people are! They are always playing and smiling, singing and dancing. We are going to miss people and this country very much. We'll get back to stay here more time one day. Thanks everybody. Bye!

(SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 3, p. 64)

4.Read the article below and then answer the questions.

Compulsive Shopping: When Spending is Like Substance Abuse

With holiday season discounts running rampant online and in stores, it's especially easy to fall into the trap of overspending, especially if you have a problem with impulse control at the mall. But beyond carelessness with finances, compulsive shopping is a mental disorder that psychologists recognize, although it has not been studied extensively.

For compulsive shoppers, buying something creates a feeling related to the euphoria that alcohol induces, said Bonny Forrest, a psychologist in San Diego. As with alcoholics, it's hard to keep away from that rush of pleasure.

April Lane Benson, New York psychologist and author of "To Buy or Not to Buy: Why We Overshop and How to Stop," estimates that between one third and one half of compulsive buyers eventually turn into hoarders, but some just buy a lot of items and get rid of the old ones.

Where does compulsive shopping come from? Sometimes, people acquire objects as a way of dealing with chaos and feeling out of control, Benson said. "You buy something, you're in control of it," she said.

It may also be related to childhood. Parents may have given presents instead of time and attention, leading a child to grow up wanting to get more material possessions. Other people may have grown up with a lot of emotional or financial deprivation, and when they're able to afford shopping for themselves, they overbuy as a way of not going back to the way things were.

One strategy that helps some compulsive shoppers is to pay in cash, so they see how much they're spending. They also can try going shopping with other people who can act as a check, making sure they don't overspend.

Clients create a "shopping self-portrait," in which they envision themselves buying something they later regretted purchasing. What needs are they fulfilling by shopping? Love and affection, belonging, self-esteem, the esteem of others, and autonomy are all needs that the client may wish to consider fulfilling in different ways, instead of going to the mall.

"Basically people have to get in touch with what they really need, and how to get that," Benson said. "Not just going to stores and buying that sixth pair of black boots."

Adapted from: http://edition.cnn.com/2011/12/19/health/mental-health/shopping-addiction-compulsive-buying/index.html

(SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 4, p. 18)

Scotland Yard
Listen and practice.

The name Scotland Yard came from a 13th century palace which kings and queens of Scotland used during their state visit to England. This building was situated near Whitehall and was the first head-quarters of the Metropolitan Police of London. In 1890 Scotland Yard moved to a red brick building on the Thames.

Scotland Yard soon became famous for the difficult cases that it managed to solve. In the 19th and 20th centuries, writers such as Sir Arthur Conan, who as the author of Sherlock Holmes stories, found inspiration for their novels in the reports of cases solved by the Yard men. Their writings have helped materially in the development of the cult of the modern detective story, which in Britain frequently has a Scotland Yard central character.

(SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 4, p. 33)

The White House
Listen and practice.

Pierre L'Enfant, a French engineer, who was the author of the plans for the city of Washington, D.C., knew this city would become the capital of an important country. So he designed the buildings in a Greek style giving an impression of greatness.

During the war between the United States and Great Britain in 1812 the British burned the president's house leaving only walls standing. The house was then painted white, giving the mansion its name.

The White House has two floors. Most of the furniture on the first floor, which is used for receptions, is of French 18th century influence. The second floor is the president's private residence. The room where Abraham Lincoln signed the Emancipation Act – by which all slaves became free – is still as it used to be.

(SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 4, p. 37)

Pablo Picasso
Listen and practice.

In 1906, Picasso had to paint a picture of a lady who visited the painter's studio eighty or ninety times while he was painting her picture.

While he painted, they talked about everything in the world that interested them. One day Picasso erased the painted head and said, "When I look at you I can't see you anymore".

After some months he returned to the unfinished picture in the corner of the studio and completed the face from memory. When the people complained that the painting didn't look like her, Picasso said, "Too bad she'll have to change to look like the picture". Later the lady declared that Picasso's painting was only a true picture of hers.

Picasso said a camera can make a more exact picture than a painter. What great painters should do is give us a view of life through their eyes and every man's view is different.

(SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 4, p. 49)

Mark Twain

Samuel Langhorne Clemens, better known by his pen name Mark Twain, was an American author, essayist, lecturer and humorist who wrote a series of famous books including Adventures of Huckleberry Finn and The Adventures of Tom Sawyer. Mark's first important work, The Celebrated Jumping Frog of Calaveras County was first published in the New York Saturday Press and became a bestseller within a short span of time.

Samuel Langhorne Clemens was born on November 30, 1835 in Florida, Missouri in the United States and died of a heart attack on 21 April 1910 in Redding in Connecticut and now rests at the Woodlawn Cemetery in Elmira, New York, where his wife and other children were buried.

Mark Twain Timeline:

1835- Samuel Langhorne Clemens was born on 30 November 1835.
1847- Mark's father John Clemens died of pneumonia in 1847.
1851- Mark took a job of typesetter in 1851.
1857- He traveled to New Orleans and became an apprentice cub river pilot.
1858- He earned his license as a pilot.
1863- Mark wrote the first humorous account of his travel.
1867- He traveled to Europe and the Middle East.
1869- He wrote first travels letters, known as the Innocent Abroad.
1868- Mark Twain first met Olivia Livy Langdon in 1868.
1870- Mark married Olivia in 1870.
1871- They moved to Hartford.
1888- Mark Twain was awarded the Master of Art degree from Yale University.
1895- He set off on a world tour to Australia, Canada, India and New Zealand.
1896- His daughter Susy died of meningitis in 1896.
1901- Yale University awarded him an honorary Doctor of Letters degree.
1904- His wife Olivia died.
1907- He received the same award from Oxford University in 1907.
1908- Mark moved to his home in Redding, Connecticut in 1908.
1909- His daughter Jean died in 1909.
1910- Mark twain died of a heart attack on 21 April 1910.

Adapted from: http://www.thefamouspeople.com/profiles/mark-twain-64.php

(SILVA; PEREIRA, 2012, vol. 4, p. 65)

Romero Britto

Born in Recife, Brazil in 1963, Romero Britto grew up in a modest family, surrounded by 8 siblings. In his early years, he discovers his natural gift to color his life. Using all kinds of support, from old newspapers to cardboard, he creates a new form of expression reflecting his optimism and his vision of the world's beauty. His audacious character leads him to ignore the traditional system that surrounds him. In 1983, he leaves for Europe to gain better knowledge of "Masters' Art". Loaded with confidence and determination, Britto chooses Miami, where Pop Art is rapidly expanding, as his next destination.

During the following years, Romero Britto will take part in several exhibitions, attracting not only young crowds but also long-time art lovers eager to discover his unique, modern skills. Britto's art is as diverse as his personal experiences and covers a wide variety of themes. It combines Pop Art with compositions inspired from cubism. In 1989, he is selected by Absolut Vodka to design their new bottle, succeeding some of the most notorious artists such as Andy Warhol.

Appointed arts' ambassador at the World Economic Forum in Davos, Switzerland, Britto is also a humanitarian activist. He claims that "art should reflect the celebration of simple and good things in life".

His modern influences, flashy colors and fun work led him to become one of the most recognized artists of his generation. His dreams are still filled with endless inspiration. Pepsi, Apple, Movado repeatedly called for his genius when they needed to reinvent their brands. Many heads of states, political and show-business personalities celebrate his skills across the world.

Romero Britto permanently redefines art and its role in our lives.

Adapted from: http://www.art-zurich.com/files/2011/aussteller/files/Colorfield-Gallery_Britto(Biography).pdf