



A visão de sociedade em livros didáticos de inglês

William Miranda¹

UFRJ

Rogério Tilio²

UFRJ

Resumo: Os livros didáticos – no caso desta pesquisa, livros didáticos de inglês – são de grande importância no ensino de língua estrangeira, mas o seu uso, que deveria ser o de auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem, acaba se tornando, muitas vezes, autoritário nas salas de aula de cursos de idiomas e escolas (CORACINI, 1999; KRAMSCH, 1988; LUKE, CASTELL & LUKE 1989; TILIO, 2010a). Reconhecendo a influência potencial dos discursos dos livros didáticos nos alunos, propomos neste trabalho a análise da visão de sociedade presente em tais livros didáticos. Lembrando que estamos inseridos no momento sócio-histórico da pós-modernidade (FRIDMAN, 2000), caracterizado pela globalização (BAUMAN, 1999) e pela fragmentação e fluidez das identidades sociais (MOITA LOPES, 2003), a análise busca reconhecer como a sociedade é representada e construída. A investigação procura também problematizar se essa sociedade é compatível com a sociedade em que os alunos usuários deste material didático estão inseridos. Para caracterizar a visão de sociedade presente nos livros como excludente ou includente, serão analisados os tópicos discutidos, segundo a categorização de Tilio (2010a, 2006), com vistas a identificar as representações de mundo e os contextos culturais contemplados – o que remete, conseqüentemente, à visão de sociedade, por eles apresentadas. Serão analisados os livros de uma coleção didática produzida e/ou adaptada especificamente para o contexto brasileiro, e os resultados poderão tanto auxiliar na produção de livros didáticos para este contexto, quanto para conscientizar professores da necessidade de adaptação e adequação destes materiais.

Palavras-chave: livro didático, sociedade, ensino de inglês.

Abstract: In this research, we used English coursebooks, which are of great importance in foreign language teaching, but its use that should be as an auxiliary tool to the teacher in the process of foreign language teaching and learning, most of the time is authoritarian in classrooms of language courses and schools. (CORACINI, 1999; KRAMSCH, 1988; LUKE, CASTELL & LUKE (1989); TILIO, 2010a). Recognizing the potential influence of coursebook discourses on students, this research intends to analyze the view of society in such coursebooks. Bearing in mind we are embedded in postmodernity, characterized by globalization (BAUMAN, 1999) and by fragmentation and fluidity of social identities (MOITA LOPES, 2003), the analysis aims at recognizing how the society is represented and constructed. The investigation also problematizes if that society is compatible with the reality in which students live. In order to characterize the view of society in such coursebooks as exclusive or inclusive, the topics will be analyzed according to Tilio's categorization (2010a, 2006), with the objective of identifying the representation of the world and the cultural contexts discussed – which refer, consequently, to the vision of society. A collection of coursebooks produced and/or adapted specifically for the Brazilian context will be analyzed, and the results may not

¹ william-marcos@hotmail.com

² rogeriotilio@gmail.com



only assist in the production of coursebooks for this context but also raise teachers' awareness of the need for adaptation and suitability of these materials.

Keywords: coursebook, society, English teaching.

1. Introdução

O tema do presente trabalho foi escolhido com o intuito de estabelecer uma aproximação entre o tema do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, *Linguística Aplicada e Sociedade*, e nosso objeto de pesquisa: livros didáticos para o ensino de inglês. É importante salientar que tais livros didáticos estão ligados à sociedade uma vez que possuem papel na formação das identidades de cada cidadão que os utiliza no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para conduzir a análise das visões de sociedade presentes em tais livros didáticos, é necessário, antes de mais nada, situá-los no seu momento sócio-histórico, buscando entender suas condições de produção e recepção e os contextos culturais e situacionais dos alunos a quem estes livros se destinam.

Os livros didáticos utilizados no presente trabalho estão inseridos no contexto da pós-modernidade (FRIDMAN, 2000), caracterizada por sua fragmentação e diversidade (TILIO, 2010a) e marcada pelo fenômeno da globalização (BAUMAN, 1999a). Somos todos sujeitos heterogêneos com identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas (MOITA LOPES, 2002, 2003a). Portanto, a contextualização na pós-modernidade e o fenômeno da globalização tornam-se importantes na análise feita neste trabalho.

Acreditamos que os livros didáticos possam influenciar os alunos em suas construções identitárias, pois os discursos neles presentes podem influenciá-los a adotarem identidades que lhes são apresentadas como socialmente aceitas, ocasionando a rejeição ou não-construção de outra(s) identidade(s) não marcada(s) e legitimada(s) pelo material didático. É importante que o livro adotado dê voz ao aluno para que haja uma interação entre o livro e o aluno. Este não pode ser tomado como passivo ao discurso do livro didático. Vivemos em um mundo globalizado, onde os sujeitos são diferentes, com identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas (MOITA LOPES, 2002, 2003a). Logo, espera-se que os livros didáticos, na sua função de mediador do processo de ensino e aprendizagem, deem voz ao aluno para



que ele atue em uma sociedade global – ao invés de reprimi-lo com discursos homogeneizadores e particularizadores, silenciadores, e, muitas vezes, até mesmo preconceituosos e discriminatórios.

Temos visto que os livros didáticos têm assumido a posição de ditador nas salas de aulas (CORACINI, 1999; DIAS & CRISTOVÃO, 2009; LUKE, CASTELL & LUKE, 1989; PINTO & PESSOA, 2009; TILIO, 2006, 2010a), o que Tilio (2006, 2010a) aponta como “a ditadura do livro didático”. Isso se deve ao fato de que ele, muitas vezes, dita o comportamento do professor na sala de aula, reduzindo a sua voz, e tomando o lugar do programa de ensino – ou seja, assumindo o papel de currículo, e representando, assim, a voz do responsável pela sua adoção (instituição de ensino ou coordenação; raramente o próprio professor).

Como o objeto de ensino de tais livros é a língua “do outro”, ou seja, de estrangeiros, é inevitável que também tragam questões culturais e ideológicas inerentes à língua estrangeira (GRAMSCH, 1998, 1988). É preciso tomar cuidado, portanto, com visões reducionistas que acabem difundindo etnocentrismo e estereótipos, quando multi/inter/trans culturalidade e diversidade, essenciais na vida contemporânea, poderiam estar sendo discutidas. Daí a importância de trabalhos como este, que chamam a atenção para um discurso bastante presente nas salas de aula, mas que muitas vezes não recebe a devida atenção: o discurso do livro didático de língua estrangeira.

Essas observações feitas anteriormente nos motivaram a lançar um olhar investigativo sobre o livro didático. Neste trabalho buscamos refletir sobre a visão de sociedade presente numa coleção de livros didáticos produzida para o contexto brasileiro e que também foi adotada pelo PNLD 2012. Iniciamos, discutindo a diversidade cultural e o ensino de inglês. Em seguida, discutimos a construção do mundo no livro didático de inglês, que consideramos importante devido à influência desse discurso nos alunos e também a importância da língua inglesa no mundo globalizado e como uma forma de ação política, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais. Depois, fazemos a análise do *corpus* de acordo com as categorias analíticas adaptadas de Tilio (2006, 2010a). Finalmente, tecemos alguns comentários sobre o que foi exposto neste trabalho.



2. Fundamentação teórica

2.1 Diversidade cultural e o ensino de inglês

O momento sócio-histórico em que estamos vivendo não possui uma terminologia consensual. Diversos autores alternam os termos modernidade, modernidade tardia, modernidade líquida, pós-modernidade ou contemporaneidade. Aqui utilizaremos o termo contemporaneidade (TILIO, 2006). Seja qual for o termo utilizado, é importante ressaltar como o sujeito desse momento se caracteriza: fluido (BAUMAN, 2003), rompido e fragmentado (HARVEY, 1992) – características da globalização que consiste em uma integração em caráter político, econômico, social e cultural.

Ao falarmos de globalização, é necessário falarmos de cultura, que pode ser definida como um conjunto de valores e hábitos compartilhados por membros de uma comunidade. Várias culturas podem coexistir pacificamente, ou não, dentro de um só país, e todas elas são influenciadas por outras culturas, visto que “nossas sociedades se interconectaram globalmente e tornaram-se culturalmente inter-relacionadas” (CASTELLS, 1999, p.19). Esse inter-relacionamento cultural pode ser algo positivo ou negativo, pois discursos etnocentristas, ou seja, discursos que exaltam uma cultura em detrimento de outras, podem causar conflitos ao considerar uma cultura inferior à outra.

Cultura e identidade caminham juntas no sentido de que a identidade de qualquer indivíduo é construída socialmente, e a sociedade, por sua vez, é portadora e agente de uma cultura. A identidade é construída “no e por meio do discurso” (SARUP, 1996) e também é um processo. Castells (1999) salienta três tipos de identidades: identidades legitimadoras, que impõem identidades consideradas socialmente aceitas; identidades de resistência, que resistem às legitimadoras; e as identidades de projeto, que vão além da resistência e projetam / propõem novas identidades.

Uma das características da globalização é a compressão tempo-espaço, com o desaparecimento das fronteiras (BAUMAN, 1999b; HARVEY, 1992). Como exemplo, podemos citar as notícias que demoravam dias para chegar e agora chegam em questão de minutos. Podemos dizer que o mundo está comprimido. Essa compressão tempo-espaço afeta as



identidades, uma vez que o tempo e o espaço atuam na representação das identidades. Logo, qualquer alteração no tempo e no espaço causa alteração na representação e localização das identidades.

A língua inglesa possui um papel importante no mundo globalizado, pois trata-se do idioma mais utilizado nas trocas globais. É importante salientar, entretanto, que essa língua é utilizada como língua nativa por um determinado grupo de países, como segunda língua em outros, e ainda como língua estrangeira em um terceiro grupo de países (KACHRU, 1985). Atualmente, o número de falantes de inglês como língua não-nativa é três vezes maior que o número de falantes que o utilizam como primeira língua (GRADDOL, 2006). Nesse sentido, a língua inglesa pode ser considerada um patrimônio cultural. O inglês global, utilizado na contemporaneidade nas transações da globalização, não é necessariamente o inglês do falante nativo, já que existem bem mais não-nativos do que nativos que o utilizam.

Portanto, como a língua inglesa faz parte de diversas culturas, seu ensino precisa ser pensado com cuidado. A adoção de um livro didático para o ensino de inglês pode acabar contribuindo para visões não globalizantes do idioma, seja por abordá-lo de maneira etnocêntrica, privilegiando as culturas de seus falantes nativos, seja por promover uma globalização homogêizante, que reduz a globalização a uma ocidentalização, ou até mesmo uma americanização das culturas, uma vez que os estadunidenses são os falantes de inglês que detêm o maior poderio político-econômico na contemporaneidade. A globalização que, acreditamos, o ensino de inglês e seu respectivo uso de livros didáticos deve promover é aquela que Santos (2001) chama de “uma outra globalização” – que realmente integre o mundo, respeitando suas diferenças e diversidades.

2.2 A construção do mundo no livro didático de inglês

Os livros didáticos de inglês estão presentes na grande maioria de escolas e cursos livres de todo o Brasil. São usados por pessoas de diferentes realidades sócio-econômicas, raças e idades. Por produzir discursos, e, mais ainda, por ser amplamente utilizado, é importante que esses discursos presentes nos livros didáticos sejam analisados, pois os



mesmos podem colaborar na construção de identidades dos alunos, além da questão da cultura estrangeira, discutida na seção acima. Ao analisá-los, é necessário considerá-los inseridos no contexto sócio-histórico da contemporaneidade (FRIDMAN, 2000) caracterizada pela fluidez, heterogeneidade e contradição de identidades (MOITA LOPES, 2002).

Na análise feita neste trabalho é adotada uma teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 1992) com uma perspectiva sócio-semiótica da linguagem. (HALLIDAY & HASAN, 1989). A teoria social de discurso entende a identidade como constantemente construída e reconstruída pelo discurso, enquanto a teoria de linguagem de base sócio-semiótica entende a linguagem como um dos sistemas de significação que compõem o sistema social. Acredita-se, assim, que a identidade seja um processo construído ao longo da maturidade do indivíduo; logo, a crença de que a identidade seja algo biológico não é defendida. Adota-se, portanto, uma visão socioconstrucionista da linguagem. (MOITA LOPES, 2003a).

Entendendo que os discursos dos livros didáticos podem afetar a construção de identidades dos indivíduos, é importante atentar para e problematizar o material que o autor disponibiliza. Os tópicos levantados e os contextos culturais abordados, por exemplo, podem silenciar ou até mesmo reprimir as identidades dos usuários daquele livro didático.

2.3 A nova ordem mundial, PCN e o ensino de inglês como ação política

A nova ordem mundial está situada no bojo da globalização, fenômeno que atravessou o limite do local e se projeta no global. O mundo todo está mais comprimido e fortemente influenciado pelo capitalismo (BAUMAN, 1999a). A compressão global tem trazido profundas transformações em todo mundo. Tais transformações não são apenas econômicas, mas também sociais e políticas. Com o fim da Guerra Fria, os Estados Unidos saíram mais fortalecidos, e hoje se tornaram o centro político e econômico global. Junto com essa hegemonia, os discursos que perpassam fronteiras são, logicamente, construídos em inglês, que, com essa hegemonia, ganhou mais status e se configura como a língua do mundo globalizado (CRYSTAL, 2003).



A importância de saber o inglês se torna relevante não só apenas para fins de comunicação como também para fins de cidadania, ou seja, para agir politicamente. Para agir como tal é necessário saber inglês e com tal conhecimento as pessoas podem compreender as ideologias, as mudanças no plano social, cultural e político e tentar transformá-las. Como afirma Moita Lopes (2003b, p. 31), “não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política”.

É nesta questão que entra em cena o papel do professor de inglês, o responsável pelo ensino dessa língua tão importante no mundo contemporâneo, através da qual o cidadão pode agir politicamente e partir para uma luta contra discursos hegemônicos. Em sala de aula, é de grande relevância que professores de línguas conscientizem seus alunos sobre o que foi abordado anteriormente, pois não é possível que o ensino de línguas (principalmente o inglês) seja imerso no vácuo social. A sócio-história é fundamental nesse contexto em que os alunos não só são vistos como seres que fazem parte de uma sociedade, mas que possuem identidades sociais, como gênero, raça etc. O sujeito contemporâneo é fragmentado, heterogêneo e contraditório (MOITA LOPES, 2002).

Nesta linha, os PCN abordam três questões importantes sobre o uso do inglês (MOITA LOPES, 2003b, p. 45). A primeira é de que os “PCNs têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilita o engajamento discursivo do aluno”; a segunda relaciona-se ao “desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem”; a terceira é o “tratamento dado aos temas transversais nos PCNs de LEs.”

No que diz respeito à base discursiva, o inglês cujo objetivo fundamental é a comunicação, deve possibilitar ao aluno seu engajamento em discussões que envolvam a construção de significado naquela língua e que, a partir do entendimento desses significados, os alunos possam desconstruí-los. Essa desconstrução será pensada de acordo com o meio social em que vive.

A consciência crítica da linguagem é enfatizada com base em Fairclough (1999). Segundo Fairclough (1999), as pessoas precisam desenvolver consciência crítica da linguagem e do discurso para que elas possam repensar sobre os discursos expostos; tal desenvolvimento pode ser concebido através da educação linguística. É esperado, então, que os alunos desenvolvam pensamento crítico e que através dessa capacidade possam refletir sobre os



discursos ao seu redor, sejam eles hegemônicos ou não. Devido à importância do inglês no mundo globalizado, torna-se necessária a sua aprendizagem como forma de se repensar os discursos aos quais são expostos. Ser cidadão também envolve ter ação política, o que é feito através da linguagem, que constrói significados; afinal, segundo Santos (2000, p. 74), vivemos em “um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso”.

Finalmente, em relação aos temas transversais, o apelo ao seu foco advém da sua relação com a vida moderna. Os temas transversais incluem sexualidade, saúde, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, que fazem parte da vida dos alunos dentro e fora da escola. Considerando-se o estudo da linguagem dentro de uma perspectiva socioconstrucionista, é fundamental dar conta desses temas transversais enquanto parte do uso situado da língua.

3. Análise

O *corpus* desta pesquisa é formado pelos três volumes da coleção didática *Prime: Inglês para o Ensino Médio*, publicada pela editora Macmillan em 2009 e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2012. Seu público-alvo são alunos do Ensino Médio brasileiro (conforme indicado pelo subtítulo da obra), tendo sido concebida para uso tanto na rede particular quanto na pública.

Com o intuito de entender as visões de sociedade contruídas pela coleção, foram adaptadas as categorias analíticas utilizadas em Tilio (2006, 2010a) para a análise dos tópicos presentes em livros didáticos, com vistas às visões de mundo e aos contextos culturais através deles construídos. Para esta pesquisa, as categorias que buscam tentar entender as visões de sociedade presentes na coleção podem ser definidas conforme apresentadas na Figura 1.



sociedade inclusiva	-----	sociedade exclusiva
sociedade global	-----	sociedade local
sociedade tradicional	-----	sociedade contemporânea
sociedade etnocentrista	-----	sociedade multicultural
sociedade estereotipada	-----	sociedade diferenciadora
sociedade perpetuadora de identidades legitimadoras	-----	sociedade possibilitadora de construção de identidades de projeto

Figura 1: Categorias analíticas referentes às visões de sociedade

É importante ressaltar que tal categorização deve ser entendida sob a forma de contínuos (conforme representado na Figura 1), e não dicotomicamente. Ou seja, não se espera que a coleção didática apresente visões totalmente inclusivas ou exclusivas, totalmente globais ou locais etc., mas visões que se encaixem em determinados pontos dos contínuos, normalmente tendendo mais a um dos lados. A seguir, cada um dos contínuos são brevemente descritos, tendo seus polos contrastados. Entre parênteses, um exemplo de cada polo é apresentado, todos retirados da coleção analisada – conforme indicações³.

Um livro didático que visibiliza uma sociedade inclusiva é aquele que traz discursos que possibilitam a inserção do aluno nessa sociedade que está sendo criada (estratégias de aprendizagem – unidade 6, volume 1) e também o respeito às diferentes realidades, identidades e práticas sociais nas quais os alunos possam se engajar (cultura Hip Hop – unidade 1, volume 2). Por outro lado, uma visão de sociedade exclusiva não possibilita a

³ É importante ressaltar que este artigo limita-se a identificar os eixos temáticos presentes na coleção; não são consideradas as formas sistemáticas como esses eixos temáticos são trabalhados.



inserção do aluno nesta sociedade que está sendo construída (diferença e discriminação – unidade 10, volume 3) e também parece não respeitar as diferentes realidades dos alunos.

A visão de sociedade global possibilita a integração do aluno com o mundo, em toda a sua pluralidade (países onde o inglês é língua oficial – unidade 1, volume 1), enquanto visão de sociedade local se preocupa com questões culturalmente específicas, que não necessariamente atingem o âmbito global (aspectos culturais sobre a identidade brasileira – unidade 2, volume 1).

A visão de sociedade tradicional ressalta tradições culturais atemporais (baile de formatura – unidade 2, volume 2), enquanto a visão de sociedade contemporânea preocupa-se com temas relacionados ao contemporâneo atual (aprendizagem digital – unidade 2, volume 3).

Dois contínuos que estão bastante relacionados são aqueles que tratam das questões da multi- ou mono- culturalidade e dos estereótipos. Uma visão de sociedade etnocentrista induz à ideia de superioridade cultural (Nenhum exemplo foi encontrado na coleção), enquanto uma visão de sociedade multicultural mostra diversas culturas e suas diferenças (hábitos alimentares em diferentes países – unidade 4, volume 3). Uma visão de sociedade etnocentrista leva diretamente ao próximo contínuo, podendo possibilitar uma visão de sociedade estereotipada que, muitas vezes, ao tentar reconhecer a diversidade, acaba propagando estereótipos (Nenhum exemplo foi encontrado na coleção). No outro extremo deste contínuo, uma visão de sociedade diferenciadora reconhece as diferenças existentes em qualquer sociedade (estereótipos culturais propagados em relação aos britânicos e norte-americanos – unidade 3, volume 1).

Finalmente, uma visão de sociedade perpetuadora de identidades legitimadoras propaga identidades hegemônicas, ou seja, as socialmente aceitas, enquanto, por outro lado, uma visão de sociedade possibilitadora de construção de identidades de projeto, além de resistir a tais identidades legitimadoras, trabalha na direção de ajudar a projetar novas identidades não hegemônicas – portanto não legitimadas nem legitimadoras (questão dos estereótipos relacionados a gênero e idade – unidade 11, volume 3).



Após o levantamento das visões de sociedade nos três volumes da coleção didática (cf. Apêndice), foi feita a categorização de cada visão de sociedade com base na classificação apresentada e descrita acima. Os resultados encontram-se sintetizados na Figura 2.

Visão de sociedade	Número de ocorrências
Inclusiva	12
Exclusiva	2
Global	17
Local	4
Tradicional	3
Contemporânea	26
Etnocentrista	0
Multicultural	3
Estereotipada	0
Diferenciadora	9
Perpetuadora de identidades legitimadoras	0
Possibilitadora de construção de identidades de projeto	6

Figura 2: Visões de sociedade presentes na coleção didática *Prime*

Com base no levantamento apresentado acima, pode-se afirmar que a coleção parece representar e construir uma sociedade inclusiva, global, contemporânea, multicultural, diferenciadora e possibilitadora de construção de identidades de projeto. Não foi encontrada nenhuma visão etnocentrista, estereotipada e perpetuadora de identidades legitimadoras.



Chegamos a essa conclusão por vários motivos. No que diz respeito à visão de sociedade inclusiva, os eixos temáticos discutidos na coleção parecem permitir aos alunos as diversas formas de práticas sociais. Parecem respeitar as diferentes culturas, modos de ser e as diferenças existentes entre as pessoas. O que está alinhado com as características do sujeito moderno, a saber: fragmentação, contradição e fluidez (MOITA LOPES, 2002, 2003a).

A unidade intitulada *English for all* (Unidade 1 – Volume 1) é um exemplo de visão de sociedade inclusiva e está de acordo com o que foi dito anteriormente. Nesta unidade, há uma contextualização de diferentes países que tem o inglês como língua oficial e não se restringe aos Estados Unidos e Inglaterra, como acontece usualmente. O que corrobora que o idioma da globalização, o inglês, deve ser entendido como o idioma da integração, e não da exclusão ou segregação (TILIO, 2010b). Como já mencionado, devemos levar em consideração que atualmente o número de falantes de inglês como língua não-nativa é três vezes maior que o número de falantes que o utilizam como primeira língua (GRADDOL, 2006).

A unidade *Hip hop culture* (Unidade 1 – Volume 2), por exemplo, está relacionada às diferentes práticas sociais e culturas, neste caso a cultura Hip Hop. Acreditamos que nesta unidade, um aluno que gosta das músicas e da cultura hip hop, se identifique com a mesma. Lembrando que é por meio da sociedade retratada e construída pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e se vê capaz de agir, ou não, nele e sobre ele (TILIO, 2010a).

No que diz respeito à visão de sociedade global, os eixos temáticos discutem assuntos que fazem parte do mundo globalizado, sem deixar de tratar os assuntos relacionados ao local, tanto que os números de ocorrências de tópicos globalizados são bem elevados e esses resultados estão em conformidade com a necessidade de que os livros didáticos estejam situados na pós-modernidade/contemporaneidade (FRIDMAN, 2000), marcada pela globalização. A unidade intitulada *Eating around the world* (Unidade 4 – Volume 3), por exemplo, trata exatamente do global. Esta unidade retrata hábitos alimentares de algumas famílias de países diferentes e problematizam as diferenças de preços e hábitos alimentares nos diferentes países.

Em relação à visão de sociedade contemporânea, os eixos temáticos tratam de assuntos variados que perpassam o mundo contemporâneo (cf. Apêndice). Um fato importante é o



número elevado de ocorrências de visão de sociedade contemporânea em relação ao número reduzido de ocorrências de uma visão tradicional de sociedade, o que pode ser apontado como algo positivo – sem, contudo, negar a relevância das tradições. A unidade *You are what you eat, aren't you?* (Unidade 6 – Volume 3) problematiza uma questão que se torna necessária no mundo contemporâneo: hábitos alimentares saudáveis, muitas vezes decorrentes dos modos de vida contemporâneos.

Em relação à visão de sociedade multicultural, os tópicos problematizam diferenças culturais e mostram preocupação em não criar estereótipos ao retratar uma determinada cultura. A unidade intitulada *Brazil: our people, our country* (Unidade 2 – Volume 1), problematiza as questões dos estereótipos acerca dos brasileiros. A unidade intitulada *People's cultural beliefs: stereotypes* (Unidade 3 – Volume 1) também problematiza essa questão. Nesta unidade, há uma discussão em torno de estereótipos relacionados aos britânicos e norte-americanos

Já na visão de sociedade possibilitadora de construção de identidades de projeto, os eixos temáticos trabalham na direção de ajudar a projetar novas identidades não hegemônicas – portanto não legitimadas nem legitimadoras (CASTELLS, 1999). A unidade intitulada *A place for everything and everything in its place* (Unidade 11 – Volume 3) problematiza a questão do que é considerado tarefas supostamente masculinas ou femininas, de maneira dicotômica. Outro exemplo, na mesma unidade, é a influência da mídia não só no comportamento e pensamento das pessoas, mas também a veiculação de estereótipos. Essa unidade parece dar voz aos alunos sobre tais temas que são controversos no mundo contemporâneo. É importante ressaltar que a unidade que intitula-se *Does love hurt?* (Unidade 6 – Volume 2, p. 95) mostra uma história de um casal homossexual que sofreu preconceito por parte dos vizinhos. Contudo, esta história é relegada ao canto da página e sequer é problematizada na unidade. Se essa história fosse problematizada, poderia produzir discussões frutíferas em sala de aula.

Por fim, é importante mencionar com vistas aos números de ocorrências expostos na tabela, que durante toda a análise do livro não foi encontrada nenhuma visão de sociedade etnocentrista, estereotipada e perpetuadora de identidades legitimadoras. Tal afirmação parece estar alinhada com todas as questões que foram abordadas anteriormente, no que se



refere à diversidade cultural presente que, por sua vez, está relacionada à globalização que tende a inter-relacionar culturas (CASTELLS, 1999).

4. Considerações finais

A análise dos eixos temáticos abordados parece indicar que a sociedade representada na coleção é compatível com os contextos culturais em que os alunos (adolescentes, frequentadores do Ensino Médio) estão inseridos. Não se pode analisar a forma como a coleção trata os eixos temáticos sem contextualizar o meio social e o momento sócio-histórico em que essa coleção é produzida, comercializada e utilizada.

Um outro ponto que colabora para a compatibilidade dessa coleção é o fato de que foi produzida para o mercado brasileiro. Logo, a coleção tende a contextualizar aspectos culturais brasileiros ao contrário do que acontece com os livros importados que visam um mercado internacional bem abrangente o que dificulta a inclusão da enorme pluralidade cultural. A tendência é o etnocentrismo, em que o autor supervaloriza sua própria cultura, ou uma pluralidade superficial, uma folclorização, fazendo menção a aspectos culturais de diversas culturas na expectativa de agradar a todos os usuários do livro, em qualquer parte do mundo.

Outra observação importante, é que a coleção não representa o mundo como uma “Disneylândia pedagógica” (FREITAG et al., 1997), um mundo ideal, sem problemas, que só existe no livro didático. Justamente por trazer à tona tópicos mais globais, a coleção dá ao aluno maior direito à identidade, possibilitando-lhe refletir, discutir e atuar no mundo real, podendo expressar as identidades que exerce neste mundo.

Finalmente, a pesquisa se limitou a analisar os eixos temáticos da coleção. Embora contextualizados sócio-histórica e pedagogicamente, os livros não foram analisados em uso, por professores e alunos, em sala de aula. As conclusões aqui alcançadas refletem exclusivamente a análise dos eixos temáticos tal como foram concebidos pelas autoras. Acreditamos, no entanto, que as considerações dessa análise também possam contribuir, mesmo que indiretamente, para promover a reflexão durante a utilização do material didático.



Referências

- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999a.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. **Global capitalism and critical awareness of language**. *Language Awareness* 8 (2), 1999, pp. 71-83.
- FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. UK: British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/br/learning-research-english-next.pdf>. Acesso em: 12/08/2007.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistics realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Eds.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.



LUKE, C.; CASTELL, S.; LUKE, A. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook**. London: The Falmer Press, 1989. p. 245-260

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

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

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

PINTO, A.; PESSOA, K. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. IN: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

TILIO, Rogério. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 2006. 258p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TILIO, Rogério. **A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva**. The ESpecialist, vol. 31, nº 2, 2010a.

TILIO, Rogério. Diversidade cultural e o ensino de inglês. In: ROCHA, J. G.; NOVIKOFF, C. **Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: FAPERJ / Espalhafato Comunicação, 2010b. p. 105-137.

Corpus da pesquisa

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. **Prime: inglês para o Ensino Médio**. São Paulo: Macmillan, 2009.



Apêndice

Volume 1

UNIDADE	EIXO TEMÁTICO	VISÃO DE SOCIEDADE
1	Países onde o inglês é língua oficial	Global Inclusiva Contemporânea
2	Aspectos culturais sobre a identidade brasileira	Local Multicultural Inclusiva
3	Estereótipos culturais propagados em relação aos britânicos e norte-americanos	Local Diferenciadora Multicultural
4	Tipos de inteligência	Inclusiva Contemporânea Diferenciadora
5	Estilos de aprendizagem	Inclusiva Contemporânea Diferenciadora
6	Estratégias de aprendizagem	Inclusiva Contemporânea Diferenciadora
7	Questões ambientais e sociais do mundo contemporâneo	Contemporânea Global
8	Atitudes e comportamentos em relação a transformações sociais	Contemporânea Global



9	Humor	Tradicional
10	Tecnologia na contemporaneidade	Contemporânea Global
11	Evolução tecnológica e sua influência	Contemporânea Global
12	Necessidade de comunicação constante; conectividade	Contemporânea Global

Volume 2

UNIDADE	EIXO TEMÁTICO	VISÃO DE SOCIEDADE
1	Cultura Hip Hop	Inclusiva Contemporânea Global Possibilitadora de construção de identidades de projeto
2	Baile de formatura	Local Tradicional
3	Filmes	Contemporânea Global
4	Amor e corpo	Contemporânea Global
5	Amor e relacionamentos	Contemporânea Global



6	Amor e conflito; comportamentos agressivos em relacionamentos	Contemporânea Global
7	Qualidade de vida	Contemporânea
8	Respeito às pessoas	Exclusiva Global
9	Consequências de escolhas na vida	Possibilitadora de construção de identidades de projeto
10	Descarte de lixo; reciclagem	Contemporânea Global
11	A importância de proteger o meio ambiente; reciclagem, reuso e redução no consumo de materiais	Contemporânea Global Inclusiva Possibilitadora de construção de identidades de projeto
12	Ações ambientais pensadas por brasileiros	Local Inclusiva Contemporânea



Volume 3

UNIDADE	EIXO TEMÁTICO	VISÃO DE SOCIEDADE
1	Contribuição dos jogos para a aprendizagem	Contemporânea Inclusiva
2	Aprendizagem digital	Contemporânea Global Inclusiva Diferenciadora
3	Aprendizagem em grupo	Inclusiva Diferenciadora
4	Hábitos alimentares em diferentes países	Multicultural Global Diferenciadora
5	Transtornos alimentares	Contemporânea
6	Hábitos alimentares e dieta saudável	Contemporânea
7	Dinheiro	Tradicional
8	Consumo; como se tornar um consumidor mais consciente	Contemporânea Possibilitadora de construção de identidades de projeto
9	Uso do cartão de crédito	Contemporânea Inclusiva
10	Diferença e discriminação	Exclusiva Global



		Contemporânea
11	Questão dos estereótipos relacionados a gênero e idade	Diferenciadora Possibilitadora de construção de identidades de projeto Contemporânea
12	Etapas da vida	Diferenciadora Possibilitadora de construção de identidades de projeto