

# Leitura como acontecimento: sentidos que emanam de materiais didáticos de língua inglesa

## Reading as an event: meanings which emerge from student's English books

JULIANA SANTANA CAVALLARI<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo se propõe a desvelar alguns discursos e vozes que atribuem sentidos e efeitos de verdade à materialidade posta em livros didáticos voltados para o ensino da Língua Inglesa (LI), sobretudo os importados e largamente utilizados em nosso país. Para tanto, buscou-se resgatar, com base na perspectiva discursivo-desconstrutivista, a presença da ideologia fundadora e pilar da civilização norte-americana para, posteriormente, observar e compreender de que modo essa ideologia aparece e é reforçada nos materiais didáticos analisados. Fez-se necessário, ainda, mobilizar alguns conceitos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tais como: cultura, aculturação, etnocentrismo e ideologia. A análise apresentada salienta a relação indissociável entre língua, cultura e ideologia que atua na construção dos sentidos, suscitando posicionamentos etnocêntricos e de aculturação que podem interferir negativamente no processo de aprendizagem de LI. Observou-se, no material analisado, que o modo de ver e de representar a cultura e língua do outro provoca efeitos na constituição subjetiva do sujeito-aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático de língua inglesa; gestos de interpretação; subjetividade; perspectiva discursivo-desconstrutivista.

1. Formada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), é Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Finalizou um estágio pós-doutorado na mesma universidade, na área de Tradução. Atualmente é professora adjunta, orientadora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), em Pouso Alegre/MG, e também é docente na Faculdade de Tecnologia (FATEC), de Jacareí/SP. E-mail: judu77@hotmail.com.

**READING AS AN EVENT: MEANINGS WHICH EMERGE FROM STUDENT'S ENGLISH BOOKS:** This study aims to uncover some discourses and voices which attribute meanings and effects of truth to the materiality stated in Student's English books, specially the imported ones widely used in our country. In order to do so — based on the discursive-deconstructive perspective — the presence of the pillar ideology that founded the North American civilization was searched so that, afterwards, we could observe and understand how this ideology appears and is reinforced in the analyzed materials. It was necessary, though, to address some concepts that permeate language teaching and learning process, such as: culture, acculturation, ethnocentrism, and ideology. The analysis presented emphasizes the inseparable relation among language, culture and ideology that acts in the construction of the meanings, raising ethnocentric positioning as well as acculturated ones which might interfere negatively in the English language learning process. It has been pointed out, through the analyzed material, that the way we see and represent the culture of others has an effect in the learner's subjective constitution.

**KEYWORDS:** Student's English Books; interpretation gestures; subjectivity; discursive-deconstructive perspective.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi apresentado no 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em uma mesa redonda cujo tema era a subjetividade nos gestos de leitura em língua estrangeira (LE). Partindo do tema que nos foi proposto, busquei enfatizar alguns dos sentidos que emanam de materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Inglesa (LI).

Como professora de LI, observo que, muitas vezes, o livro didático (LD) adotado pelo professor funciona como um portador de verdades absolutas que devem ser praticadas e ratificadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, segundo Souza (1995, p.113), o LD é tido como depositário de um *saber* estável a ser transmitido ao aluno, ganhando estatuto de autoridade e de documento. A referida autora enfatiza que “[...] o LD costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores de língua estrangeira e materna nas escolas da rede oficial de ensino” (SOUZA, 1995, p.114).

Com base nas considerações arroladas e no problema destacado, interessou-me observar quais são as ‘verdades’ veiculadas em LD importados e largamente adotados por professores brasileiros e de que modo essas verdades são discursiva

e historicamente construídas, o que exige um gesto de leitura e de interpretação mais cuidadosos e atento aos aspectos sócio-histórico-ideológicos que permeiam os materiais abordados.

Entendendo a leitura como um acontecimento discursivo que produz efeitos de sentido a cada gesto de interpretação do sujeito-leitor<sup>2</sup>, objetiva-se desvelar alguns discursos e vozes que atribuem sentidos e efeitos de verdade ou de evidência discursiva à materialidade posta em LDs (*Student's books*) destinados ao ensino da Língua Inglesa, sobretudo os importados e largamente utilizados em nosso país. Para tanto, buscou-se resgatar, com base na perspectiva discursivo-desconstrutivista, a presença da ideologia fundadora e pilar da civilização norte-americana para, posteriormente, observar e compreender de que modo essa ideologia aparece e é reforçada nos materiais didáticos analisados. Para efeito de problematização do posicionamento ideológico destacado nesses materiais, fez-se necessário, ainda, mobilizar alguns conceitos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, embora, muitas vezes, professores e alunos não se deem conta disso, já que são inevitavelmente afetados por esquecimentos ideológicos e enunciativos, como postulados por Pêcheux (1988). Trata-se de conceitos como: cultura, aculturação, etnocentrismo e ideologia.

Tendo em vista que tomarei como material de análise livros importados e utilizados para o ensino do inglês norte-americano, no primeiro momento deste artigo, discorrerei sobre alguns acontecimentos históricos que marcaram a civilização norte-americana e que são constitutivos da ideologia fundadora dessa nação. Ainda na parte teórica do estudo, abordarei alguns conceitos basilares para o ensino de línguas e que se mostraram pertinentes e produtivos para a análise dos materiais apresentados na parte analítica.

#### IDEOLOGIA PILAR DA CIVILIZAÇÃO NORTE-AMERICANA

Alguns fatos que fazem parte da história e do ideário norte-americano são cruciais para entendermos os valores e a ideologia<sup>3</sup> que, ainda hoje, sustentam essa civilização e o seu posicionamento perante o mundo. Assim sendo, faz-se necessário retomarmos esses acontecimentos que, embora não sejam conscientemente resga-

2. Sempre que me referir a sujeito-leitor não se trata de um indivíduo em particular, mas de um sujeito histórica e ideologicamente determinado, inserido em um lugar discursivo do qual fala.
3. Na próxima seção, adentraremos o conceito de ideologia que sustenta este estudo.

tados, se constituíram como memória discursiva, portanto ideológica, ao produzirem certos efeitos de sentido e de verdade que sustentam o discurso politicamente correto e os valores da civilização em questão.

De acordo com Fuser e Bianchi (2006, p.26-27), a colonização dos Estados Unidos (EUA) foi promovida pela iniciativa privada: a coroa inglesa chamou duas companhias (a companhia de Londres e de Plymouth) que ficaram responsáveis por recrutar, armar e financiar as viagens. Os colonizadores ingleses, embora não tenham sido os únicos em território norte-americano, quando chegaram à América do Norte, em 1630, almejavam construir uma sociedade única, longe dos vícios da velha Europa e que pudesse servir de exemplo para o mundo. Os referidos autores enfatizam o financiamento da colonização dos EUA feito pela iniciativa privada, o que nos permite compreender a presença da ideologia neoliberal e a força que o discurso capitalista exerce sobre tal nação. Em outras palavras, um dos fatos pilares da civilização norte-americana já nos remete a práticas capitalistas.

Os primeiros imigrantes ingleses a chegarem em território norte-americano eram puritanos, seguidores do calvinismo, e estavam fugindo da perseguição religiosa exercida por parte da igreja anglicana. O anglicanismo era, naquele século, a religião oficial dos ingleses e do então rei Carlos I. Esses primeiros imigrantes, segundo Fuser e Bianchi (2006, p.26), “[...] adoravam a ideia de estarem chegando a uma espécie de Terra Prometida, a ser regida pelas leis divinas e, portanto, predestinada a dar certo e a se tornar um exemplo de virtude para o resto do mundo”. É justamente essa ideia de Terra Prometida e de predestinação divina que, ainda hoje, parece orientar a política internacional norte-americana que, muitas vezes, realiza suas ações, guerras e invasões em nome de uma liberdade de inspiração divina. Nas palavras desses autores,

“A inspiração divina” é um elemento constante na história dos Estados Unidos — ou, pelo menos, nos discursos de seus dirigentes, que, mais de uma vez, utilizaram-na para justificar a expansão das fronteiras do país e, mais tarde, a adoção de políticas imperialistas. Afinal, isso seria o cumprimento de um “destino manifesto”. Ou seja, os americanos estão convencidos de que têm a missão a eles dada por Deus de espalhar pelo mundo a civilização e a liberdade, exatamente da maneira como foram postas em prática nos Estados Unidos. (FUSER; BIANCHI, 2006, p.29).

Essas convicções que fundamentam os valores da civilização norte-americana ajudam a explicar o fato de a maioria dos americanos ainda ser a favor das guerras nas quais os EUA atuam e participam diretamente.

Outro discurso que já se fez memória e que se mostra pilar da civilização abordada advém da Declaração da Independência, que possibilitou a criação do primeiro Estado democrático sob os ideais da liberdade e da igualdade. Segundo High (1995), a declaração que incitou a independência dos EUA, em 4 de julho de 1776, foi escrita pelo então congressista Thomas Jefferson e retratou a mentalidade democrática e liberal do iluminismo, ao disseminar a ideia de liberdade, igualdade e oportunidade, através da noção de indivíduo e de seus direitos inalienáveis. Um dos trechos mais significativos do documento em questão, considerado como tesouro nacional pelos americanos e que materializa a ideologia fundadora dessa nação, apresenta-se a seguir: “*We hold these Truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.*”<sup>4</sup> (RIEDINGER, 1988, p.14). É significativo salientar que, ao longo da história norte-americana, a busca de felicidade se tornou sinônimo de propriedade, pois o lema que, por sua vez, reforça práticas capitalistas passou a ser: *Life, Liberty and Property*.

Um século mais tarde, durante a turbulenta década de 1920, surgiram os movimentos progressistas que, em certa medida, remontam à ideologia disseminada pela Declaração da Independência. Esses movimentos, integrados por membros das classes médias locais de grandes cidades como Chicago, estavam em busca da cidadania plena e do bem-estar social. O moralismo exacerbado que evoca os ideais puritanos também caracterizou esses movimentos. Acreditava-se que “[...] o bom americano era o bom trabalhador que, com os frutos do seu trabalho, teria condições de ser um bom consumidor” (NARO, 1985, p.62). Foi nesse período que houve a proibição de consumo de bebidas alcoólicas em todo o país e que o sonho americano (*The American Dream*) de prosperidade, sucesso e influência passou a influenciar as ações. O mito do *self-made man*, isto é, do homem que era capaz de se tornar próspero e famoso através de um comprometimento com o trabalho duro, a honestidade e a poupança, voltou a ganhar forças.

4. Versão livre: “Nós temos estas verdades como autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, que eles receberam do seu Criador certos direitos inalienáveis, dentre eles estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade.”

Na tentativa de promover a expansão territorial norte-americana e de atrair imigrantes para desbravar e colonizar o país, outra ideia bastante disseminada e produtiva para tal fim foi a de *Melting Pot*, segundo a qual os EUA são retratados ou imaginados como “[...] um país de imigrantes que se uniram sob uma ideologia dominante e conseguiram compartilhar entre si um sentimento de igualdade” (NARO, 1985, p.64). Embora restassem vestígios sociais e políticos de uma cidadania não plenamente atingida, segundo a referida autora, o mito desse caldeirão de raças e etnias, onde todos têm direitos e oportunidades iguais, permaneceu atuante até a Segunda Guerra Mundial.

Os fatos e ideários apresentados nesta seção serão de grande valia para resgatar a relação interdiscursiva que permeia a materialidade posta nos livros didáticos analisados a seguir.

#### NOÇÕES QUE PERMEIAM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Para que o processo de ensino-aprendizagem de línguas se torne mais significativo e não provoque efeitos negativos na subjetividade do aprendiz, faz-se necessário que atentemos, enquanto professores de língua estrangeira (LE), para algumas noções que, inevitavelmente, permeiam o processo em questão — embora professores e alunos nem sempre se deem conta disso — bem como para a relação indissociável entre língua, cultura e ideologia que engendra tal processo.

De acordo com Valdés (1986, p.01), há um consenso, entre pesquisadores de diversas áreas, de que a língua, o pensamento e a cultura são partes de um todo e não operam de forma independente, ou seja, são aspectos indissociáveis, o que justificaria a não aceitação de línguas como o Esperanto, consideradas ‘artificiais’ por não se estruturarem em aspectos culturais, valores e crenças de comunidades falantes dessa língua. Assim sendo, explorar e compreender os aspectos socioculturais-ideológicos de uma determinada língua é fundamental para se acessar os sentidos produzidos por ela, além de possibilitar um posicionamento mais embasado em relação à cultura do outro, o que inviabilizaria processos de aculturação e/ou uma visão etnocêntrica das culturas e línguas materna e estrangeira.

Muitas vezes, o simples fato de ignorar a relação entre língua, cultura e ideologia, ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas, possibilita uma posição etnocêntrica do aluno em relação à língua e cultura do outro, bem como processos

de aculturação. A partir de uma posição etnocêntrica, o sujeito de linguagem percebe a própria cultura e língua materna (LM) como o modo natural e necessário de ser homem diante de membros do seu próprio grupo e em face de outros grupos humanos. É como se a própria língua, cultura e valores fossem a medida de todas as outras ações e relações interpessoais estabelecidas. A aculturação, por sua vez, consiste na supervalorização e adoção de aspectos socioculturais advindos de culturas e língua alheias, em detrimento da própria cultura.

Ao ressaltar os componentes culturais que permeiam o ensino de LE, Jorge (2009, p.164) afirma que o aprendizado de uma LE cria oportunidades para que educadores e educandos possam refletir sobre a língua e a cultura maternas, para aprender sobre a diversidade cultural que existe no mundo e no seu próprio país. Em suma, a autora sugere que a relação entre língua, cultura e ideologia seja reforçada, de modo a tornar a aprendizagem de uma LE mais significativa.

A noção de cultura que orienta este estudo não deve ser entendida como sinônimo de conhecimento legitimado pela educação formal ou adquirido através de livros, mas como uma construção histórica ou como produto da vida em sociedade (SANTOS, 1986, p.45). Nessa perspectiva, cada cultura possui sua própria verdade e multiplicidade, em função de sua história. Portanto, a classificação hierárquica das diferentes culturas se mostra impossível, já que não há superioridade ou inferioridade de culturas, mas sim a diversidade cultural e de processos de simbolização. Cada cultura, segundo Santos (1986), carrega modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e de expressá-la. Neste estudo, buscou-se salientar o modo como a cultura norte-americana se organiza, se apresenta e concebe o mundo, e como isso se apresenta nos livros didáticos de LI analisados.

Sem perder de vista a relação entre língua, cultura e ideologia, de acordo com a perspectiva discursiva que embasa este estudo, a ideologia não deve ser entendida como ocultação da realidade, com vistas à manutenção do poder e de interesses da classe dominante, como prega a visão marxista, mas como algo inerente às práticas discursivas e que permite a produção de sentidos, uma vez que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Discursivamente falando, segundo Orlandi (1997), a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Assim sendo, podemos afirmar que é a ideologia que determina e atribui determinados sentidos ao que é dito, pois permite um posicionamento ideológico do enunciador, o qual reflete sua maneira de ver o mundo

e de se relacionar com ele. Por ocasião da análise dos LD, procurarei destacar como determinados efeitos de sentido são produzidos ao evocarem a ideologia pilar e fundadora da civilização norte-americana.

#### PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como já dito anteriormente, este estudo se propõe a realizar um gesto de leitura e, portanto, de interpretação mais atento aos aspectos sócio-histórico-ideológicos que permeiam o material de pesquisa, à luz dos pressupostos da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF). De acordo com essa perspectiva teórico-metodológica, parte-se da estrutura, aparentemente estabilizada e homogênea, para se chegar ao acontecimento discursivo que evoca, desloca e atualiza outros discursos e sentidos. Segundo Pêcheux (1997, p.17), o acontecimento discursivo se dá no ponto de encontro de uma atualidade, isto é, das condições de produção do discurso e uma memória que evoca já-ditos. A ADF trabalha no espaço entre a sequência de enunciados, linguisticamente descritível (a estrutura), e os pontos de deriva possíveis (o acontecimento discursivo) que oferecem lugar a interpretação (PÊCHEUX, 1997, p.53).

Para efeito de análise dos recortes que se seguem, a leitura é concebida como um acontecimento discursivo que produz efeitos de sentido a cada gesto de interpretação do sujeito-leitor. Segundo a concepção discursiva de leitura, tal como salienta Coracini (2001, p.141), “[...] ler pressupõe um sujeito que produz sentidos, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”. Assim sendo, o processo de leitura se constitui em um processo de resignificação constante, diretamente atrelado à posição discursiva, portanto ideológica, do autor, do leitor e do momento sócio-histórico vivenciado. Nota-se que há, segundo essa perspectiva, uma injunção entre leitura, compreensão e interpretação enquanto atribuição de sentidos que evocam uma memória discursiva. Na parte analítica deste estudo, interessa-nos observar, conforme destacado anteriormente, como determinados efeitos de sentido e de verdade são produzidos ao evocar discursos outros, bem como a ideologia pilar e fundadora da nação cuja língua oficial (LI) se busca aprender.

Como material de análise, foram utilizadas algumas atividades propostas em livros didáticos (*Student's Books*) importados de editoras já consagradas e com bastante penetração no mercado brasileiro. São elas: Cambridge University Press e Oxford University Press. Optei por analisar alguns livros que já tive a oportuni-

dade de adotar em minha própria prática docente e que são destinados ao ensino de LI para alunos de nível básico. Os dois livros (*New Interchange* e *Gateways*) dos quais algumas atividades foram analisadas já foram reeditados diversas vezes, mas o conteúdo das atividades apresentadas não sofreu grandes mudanças, sobretudo no que tange ao posicionamento discursivo observado no material abordado. Trata-se, como já destacado em estudos anteriores (CORACINI, 1999), de uma nova roupagem para antigas práticas e posicionamentos discursivos e ideológicos. Dessa forma, não me preocupei, necessariamente, em analisar atividades retiradas da última edição dos referidos LD.

Antes de adentrarmos a análise dos registros discursivos, faz-se necessário enfatizar que este estudo não tem a pretensão de criticar, acusar ou lastimar o modo como o conteúdo programático é apresentado nos materiais abordados, mas sim de compreender como os discursos funcionam e produzem sentidos.

#### ANÁLISE DOS ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS

A primeira atividade de compreensão oral (*Reading*) analisada foi retirada do segundo livro do aluno (*Student's Book*), da coleção *Gateways*, publicada por uma filial da editora Oxford University Press, localizada em Nova Iorque, segundo a ficha catalográfica do referido material. Trata-se de um livro adotado por alunos iniciantes ou falsos iniciantes (*false beginners*) que já tiveram algum contato com a LI. A atividade em questão se insere na primeira unidade do livro, intitulada “*Who Knows?*”, e tem como objetivo oferecer uma revisão de estruturas básicas da LI e de funções sociais tais como: apresentar-se a alguém e trocar informações básicas e pessoais. Na Figura 1 temos a atividade que mobilizou a análise.

Na atividade, há um apelo visual exercido pela imagem dos personagens que estão se apresentando. Essas imagens, além de captarem a atenção do leitor, possibilitam alguns gestos de interpretação. A primeira personagem a se apresentar, natural da Cidade do México, possuiu muitas semelhanças físicas em relação à última personagem, natural do Rio de Janeiro, o que reforça um equívoco muito comum cometido, sobretudo, pelos norte-americanos ao acreditarem que os latinos americanos falam a mesma língua, no caso: o espanhol, e que, conseqüentemente, carregam os mesmos traços culturais, ideológicos e até mesmo, semelhanças físicas. O nome atribuído à personagem brasileira, *Wilma Spano*, reforça tal equívoco. As imagens apresentadas também nos remetem à noção de



Fig. 1. Os participantes de "Who Knows?" apresentando-se.

*Melting Pot* que suscita a disseminação de um sentimento de igualdade e união entre diferentes raças e etnias.

Na fala dos personagens que se apresentam ao aluno-leitor, chama a atenção o fato de os dois primeiros personagens, aparentemente de origem bem distintas, praticarem e reforçarem características e hábitos tipicamente norte-americanos. Isso aponta para uma visão etnocêntrica que se materializa no LD que, apesar de trazer, ao longo das atividades propostas, personagens de origens e culturas distintas, o faz de modo bastante estereotipado e simplificado.

A estrutura familiar da primeira personagem (*Elena Morales*), por exemplo, segue um padrão atualmente considerado como ideal, ou seja: dois (2) filhos, de preferência um casal, em uma família na qual a mulher também trabalha e é profissionalmente reconhecida, pois exerce uma profissão de prestígio social (advogada, no caso).

A visão estereotipada de outros povos e nações, sugerindo um posicionamento etnocêntrico — através do qual os valores da própria língua e cultura são tomados como medida de todas as outras culturas e ações — mostra-se presente, em especial, na apresentação da personagem brasileira. Trata-se de uma bela mulher cuja profissão é de modelo internacional e que mora no Rio de Janeiro, cidade considerada como sinônimo ou capital do Brasil. Como não poderia deixar de ser, dentro de uma visão estereotipada, reforçada pelo uso da expressão (*of course*), a personagem em questão adora ir à praia e dançar, ou seja, dedicar-se ao lazer e não ao trabalho árduo, lembrando que o Brasil é imaginariamente representado pelo restante do mundo como um país festivo, país do carnaval, repleto de recursos e belezas naturais. Também salta aos olhos o nome bastante americanizado atribuído ao namorado da personagem (*Roger*).

A apresentação do personagem japonês reforça a aculturação sofrida por ele que parece supervalorizar aspectos e valores da cultura alheia (norte-americana, no caso) em detrimento de sua própria cultura de origem, embora, segundo sua apresentação pessoal, ainda more e trabalhe em Osaka. Além de ser professor de inglês, pratica atividades de lazer tipicamente americanas, tais como jogar golfe e apreciar baseball, o esporte mais cultuado e conhecido nos EUA.

Partindo das considerações acima e das noções que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, observa-se que o LD destinado ao ensino de LE, de modo geral, apresenta-nos muito mais do que as estruturas e funções sociais a serem adquiridas pelo aluno. Para que a prática pedagógica se torne mais significativa, faz-se necessário desnudar o modo como determinados efeitos de verdade ou de evidência discursiva são construídos, de modo a (des)construir sentidos já naturalizados e/ou estereotipados.

A atividade a seguir, retirada da coleção *New Interchange*, do primeiro livro do aluno (1A), publicado pela editora Cambridge University Press, cuja filial também se localiza na cidade de Nova Iorque, propõe-se a ensinar vocábulos que designam algumas profissões e locais de trabalho. Essa atividade se insere na segunda unidade do livro, intitulada “*How do you spend your day?*”, cujo objetivo é descrever e falar sobre profissões, hábitos, preferências, atividades de lazer etc. (Figura 2).

Assim como a anterior, a atividade da Figura 2 também produz um apelo visual ao mostrar seis fotos nas quais os personagens, que exercem diferentes profissões, são, visivelmente, de origens e culturas distintas. Mais uma vez, a ideia de *Melting Pot* é evocada e produz um efeito de sentido de oportunidades de trabalho iguais

**3 WORK AND WORKPLACES**

**A** Look at the pictures. Match the information in columns A, B, and C.



A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> <li>a salesperson</li> <li>a chef</li> <li>a flight attendant</li> <li>a carpenter</li> <li>a receptionist</li> <li>a nurse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>for an airline</li> <li>in a restaurant</li> <li>for a construction company</li> <li>in a hospital</li> <li>in a department store</li> <li>in an office</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>builds houses</li> <li>cares for patients</li> <li>answers the phone</li> <li>cooks food</li> <li>serves passengers</li> <li>sells clothes</li> </ul>

Fig. 2. Profissões, locais de trabalho e funções.

para todos, independentemente de sua raça ou naturalidade. Nas fotos apresentadas, vê-se, respectivamente, uma mulher loira, de meia idade e de aparência física norte-americana, trabalhando como vendedora de uma loja de roupas. Em seguida, apresenta-se um chefe de cozinha, de origem oriental e com vestimentas típicas, preparando um prato japonês. Na terceira foto, observa-se um personagem de origem árabe, trabalhando como comissário de bordo. Na quarta foto, vê-se uma mulher, de boa aparência e jovem, trabalhando na construção civil como carpinteira, fato ainda bastante incomum e que atua na produção de um efeito de sentido de igualdade e de ausência de preconceitos no que diz respeito à escolha da profissão. Esse efeito de sentido também é reforçado nas duas últimas fotos que apresentam um jovem negro trabalhando como recepcionista e uma médica, aparentemente de origem latino-americana, pelo tom de sua pele e cabelos, trabalhando como médica e amparando um idoso.

As fotos 4 e 6, em especial, retratam profissões que, muito provavelmente, estão sendo exercidas nos EUA, onde as casas têm estrutura de madeira, tal como aparece ao fundo da foto 4, e onde os médicos costumam vestir uniforme azul ao invés de branco, conforme apresentado na foto 6.

Em todas as fotos, independentemente da profissão exercida pelos personagens e do prestígio social atribuído a essas profissões, todos se mostram muito felizes e satisfeitos, pois estão inseridos no mercado de trabalho. Até mesmo uma situação bastante indesejada, como a apresentada na última foto: um idoso hospitalizado que necessita de um andador para se locomover, é apresentada de forma bastante harmoniosa e feliz. De um modo geral, as situações encenadas nas fotos acima nos remetem à ideologia fundadora e pilar da civilização norte americana, que, por sua vez, remontam aos valores pregados e imortalizados na Declaração da Independência: Liberdade, Igualdade e Oportunidade.

O tema enfatizado na atividade abordada (trabalho e ambiente de trabalho) também remete aos ideais puritanos do século XVII, segundo os quais o tempo, para ser considerado como produtivo, deveria ser destinado à religião e ao trabalho que, a partir de seus frutos, proporcionaria o acúmulo de bens e de práticas capitalistas. Vale destacar que a atividade analisada se insere em uma unidade cujo tema central é como você passa ou gasta o seu dia, lembrando que, curiosamente, o verbo *spend*, em inglês, pode assumir o sentido de passar ou gastar.

Essa ideia de trabalhar ou se inserir no mercado de trabalho para possibilitar práticas capitalistas, tornando-se um consumidor em potencial, também é reforçada na atividade de compreensão escrita (*Reading*) a seguir, retirada da mesma coleção, livro e unidade já mencionadas (Figura 3).

Mais uma vez, as fotos apresentam jovens de diferentes nacionalidades, sugerindo igualdade e oportunidades de trabalho semelhantes para todos. Dois deles estão retratados em seus ambientes de trabalho. Já a jovem da foto do meio, que aparenta estar bastante satisfeita e feliz, embora não esteja em seu ambiente de trabalho, aparece exibindo o que conseguiu comprar (um carro conversível) com o fruto desse trabalho. Os ideais puritanos que pregam que o bom americano é o bom trabalhador que, por isso, teria condições de ser um bom consumidor (NARO, 1985, p.62) atribuem sentidos às formulações postas pelos três personagens, em especial às formulações proferidas pela segunda personagem que aparenta ser americana.

O título da reportagem (*The Daily Grind*), que significa trabalho repetitivo ou maçante que é praticado diariamente, é bastante sugestivo, principalmente se for relacionado à pergunta que o segue (*Is it a good idea for a student to have a job? Why or why not?*<sup>5</sup>). Trata-se de uma pergunta retórica, pois a resposta afirmativa já está

5. É uma boa ideia para um aluno ter um trabalho? Por que ou por que não?

## 11 READING

## The Daily Grind

Is it a good idea for a student to have a job? Why or why not?



Brandon Smith

I'm a junior in high school, and I have a part-time job in a restaurant. I bus dishes on Saturdays and Sundays from 8:00 until 4:00. I earn \$5.50 an hour. It isn't much money, but I save almost every penny! I want to go to a good university, and the cost goes up every year. Of course, I spend some money when I go out on Saturday nights.



Lauren Russell

I'm a senior in high school. I have a job as a cashier in a grocery store. The job pays well – about \$6.75 an hour. I work every weeknight after school from 4:00 until 8:00. I don't have time for homework, and my grades aren't very good this year. But I have to work, or I can't buy nice clothes and I can't go out on Saturday nights. Also, a car costs a lot of money.



Erica Davis

I'm a freshman in college. College is very expensive, so I work in a law office for three hours every weekday afternoon. I make photocopies, file papers, and sort mail for \$8.25 an hour. The job gives me good experience because I want to be a lawyer someday. But I don't want to work every semester. I need time to study.

Fig. 3. Trabalho e Estudo — opiniões

subentendida, uma vez que todos os estudantes retratados na reportagem, embora possuam empregos de pouco prestígio social (garçom, caixa de um mercado e assistente em um escritório de advocacia, respectivamente), defendem o trabalho de meio período para economizar dinheiro que será investido no ensino superior ou para poder gastar aos finais de semana e adquirir bens de consumo. A noção de *self-made man*, que prega o alcance da prosperidade através de um comprometimento com o trabalho duro e com a poupança, produz efeitos de sentido e de verdade nos recortes discursivos apresentados.

Sem perder de vista a relação indissociável entre língua, cultura e ideologia no processo de ensino-aprendizagem de línguas, é significativo que o professor de LE saliente, ao longo de suas aulas e das atividades propostas nos LD adotados, principalmente nos importados, os valores e os aspectos socioculturais retratados

nesses materiais. Os PCN de língua estrangeira, inclusive, salientam a relevância do componente cultural que incide no ensino de línguas estrangeiras. No caso da atividade acima, por exemplo, parece-me relevante propor uma discussão sobre algumas diferenças culturais entre os países que têm a LI como língua oficial e o Brasil, a partir do tema e do questionamento proposto nessa atividade de leitura. Em países estrangeiros é bastante comum que alunos do Ensino Médio tenham um emprego de meio período, a fim de arrecadar fundos para, futuramente, investirem no ensino superior, já que as universidades estrangeiras não costumam ser públicas, como é o caso das mais renomadas universidades brasileiras. Em alguns dos países que têm a LI como oficial, como nos EUA e no Reino Unido, encontrar um jovem exercendo funções de pouco prestígio social, independentemente de sua classe social, é bastante comum e não se trata de algo depreciativo. No Brasil, por seu turno, não é muito comum que adolescentes trabalhem, a não ser que sejam provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Retomando a atividade proposta, mais especificamente o depoimento da segunda personagem (*Lauren Russell*), é significativo atentar para o peso ou relevância que ela atribui ao estudo e ao trabalho. Partindo de suas formulações, mesmo que não haja muito tempo disponível para se dedicar aos estudos e às atividades escolares, o que já resultou em notas ruins, vale a pena manter seu emprego de meio período para continuar comprando boas roupas, sair aos sábados e manter seu belo carro. Esse posicionamento da personagem retrata os ideais consumistas bastante praticados e reforçados pela sociedade norte-americana, em particular, e pelos países capitalistas, de modo geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a desvelar os discursos e as vozes que atribuem um efeito de evidência discursiva ou de verdade à materialidade posta em LD importados e largamente utilizados em nosso país para o ensino-aprendizagem de LI. Não se pretendeu lastimar ou acusar os acontecimentos discursivos analisados, tampouco banir o material adotado, mas sim compreender como os discursos são engendrados e produzem sentidos.

Tendo em mente que o livro didático funciona como um cartão postal da cultura que o produziu (BOLOGNINI, 1998), a análise de algumas atividades propostas nos materiais abordados permitiu (des)construir alguns posicionamentos ideoló-

gicos e explorar o componente cultural inevitavelmente presente no processo de ensino-aprendizagem de línguas, ao trazer à tona alguns valores e aspectos que fundamentam gestos de leitura e de interpretação.

Se não levarmos em conta, enquanto professores de LI, a indissociável relação entre língua, cultura e ideologia, podemos propiciar, ainda que à revelia, posicionamentos etnocêntricos e de aculturação que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizagem de LI, bem como no modo de representar a cultura e a língua estrangeiras e de se subjetivar diante do outro.

Em última instância, convém destacar que, em uma observação assistemática de LD de LI editados no Brasil, também pude observar a incidência de valores advindos da cultura e LI, bem como a presença da ideologia fundadora da civilização norte-americana, ainda que seus autores sejam brasileiros, fato que sugere um posicionamento de aculturação, já que aspectos e valores da cultura alheia são exaltados e postos em evidência em muitos dos materiais brasileiros. Daí a importância de desnaturalizarmos, enquanto professores de língua inglesa, alguns sentidos e verdades disseminados nos livros didáticos que adotamos e que, na maioria das vezes, se prestam, apenas, a apresentar o conteúdo a ser ministrado pelo professor e adquirido pelos alunos.

#### REFERÊNCIAS

- BOLOGNINI, C. Z. Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.32, p.07-14, jul/dez.1998.
- CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI; PEREIRA (Orgs.) *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.137-154.
- FUSER, I.; BIANCHI, D. Os donos do mundo. *Aventuras na História: para viajar no tempo*, Edição 35, p.26-33, jul.2006.
- HIGH, P.B. *An outline of American Literature*. Longman Group Limited, 1995.
- JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-178.
- NARO, N. P. *A formação dos Estados Unidos: o expansionismo americano; quem é cidadão nos EUA? Escravidão e guerra civil*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.
- ORLANDI, E. P. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.
- RIEDINGER, E. A. *A brief view of American Literature*. CCLS Publishing House, Brazil, First Edition, 1988.
- SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M.J. (Org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 1995.
- VALDÉS, J. M. Language, Thought, and Culture. In: *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1986, p.1-4.

*Livros Didáticos Analisados*

- FRANKEL, I.; KIMBROUGH, V. *Gateways 2*. Student Book. New York/USA: Oxford University Press, 1998.
- RICHARDS, J.C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange: English for international communication*, 1A. New York/USA: Cambridge University Press, 1998.

*Recebido em 15 de outubro de 2012 e aceito em 18 de janeiro de 2013.*