the ESPecialist, vol. 31, nº 2 (167-192) 2010 ISSN 0102-7077

# A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UMA ABORDAGEM SÓCIO-DISCURSIVA[1]

## World Representation in the EFL Coursebook: a Sociodiscursive Approach

Rogério Tilio (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

**Resumo**

*Buscando entender como livros didáticos para o ensino de inglês representam sócio-discursivamente o mundo e os contextos culturais, este artigo analisa 12 livros de ensino de inglês de 6 séries didáticas, nos níveis iniciante e intermediário. A análise mostrou que as escolhas dos tópicos e dos contextos culturais propiciam uma visão de mundo que pode induzir os alunos a adotar determinadas identidades que são apresentadas como certas, socialmente aceitas e legitimadas nos livros. Os resultados apontam para uma visão de mundo americanizada e europeizada em 8 dos 12 livros, sendo o status e a visibilidade determinantes de sucesso, tal como na sociedade pós-moderna.*

**Palavras-chave:** *livro didático; ensino de inglês; identidades; culturas.*

**Abstract**

*Aiming to understand how EFL coursebooks represent in a socio-discursive basis the world and cultural contexts, this paper analyses 12 EFL coursebooks in 6 different didactic series, from beginner to intermediate levels. The analysis demonstrated the choices of topics and cultural contexts lead to a worldview that may influence students in adopting certain identities which are represented and legitimated in the books as the socially correct ones. The results point to an American and European worldview in 8 out of the 12 books, as well as to status and visibility as determinants of success, as it is observed in postmodern society.*

**Keywords**: coursebook; English teaching; identities; cultures.

---

1. Este trabalho é fruto da minha tese de Doutorado, realizada na PUC-RJ sob orientação da Profª Drª Lúcia Pacheco de Oliveira e com apoio do CNPq.

## 1. Introdução

Uma questão que sempre me chamou a atenção enquanto professor de inglês como língua estrangeira é o papel atribuído ao livro didático no discurso pedagógico. Idealizado, a princípio, para ser um facilitador do ensino, ajudando o trabalho do professor, esse livro didático tem, em diversos contextos, regulado o seu trabalho. Ao invés de auxiliar o professor no cumprimento de um programa pedagógico, o livro didático de ensino de língua estrangeira vem, muitas vezes, tomando o lugar do próprio programa e, o que é pior, sobrepondo vozes importantes na construção do conhecimento em sala de aula, como a voz do professor e as vozes dos alunos, e passa a ser a voz dominante durante o processo de ensino e aprendizagem.

Em minha prática como professor de inglês em diversos cursos livres, pude perceber que tais instituições não se preocupam com a elaboração de um programa, mas com a adoção de um livro didático. No começo de cada período letivo, eu não recebia um programa a ser cumprido, mas um livro a ser seguido. O conteúdo programático de cada nível era determinado pelo livro adotado. Quando a instituição mudava o livro, o "programa" do nível mudava também. Gosto de me referir a tal comportamento como "a ditadura do livro didático", uma vez que esse livro didático deixa de ser um facilitador para o cumprimento do programa e assume o papel do programa em si. Em outras palavras, o programa, idealmente anterior ao livro didático, passa a ser determinado por ele, assumindo um papel central e centralizador no curso.

Dada essa centralidade do livro didático no ensino, este trabalho objetiva investigar como o discurso desses livros didáticos, tão presentes no cotidiano da sala de aula, pode afetar a construção de identidades sociais dos alunos. Minha preocupação se explica pela riqueza de informações e ideias que um livro didático pode carregar, principalmente o de língua estrangeira. Tais livros produzem discursos, constroem identidades sociais e retratam componentes culturais ao ensinar uma língua estrangeira, em especial o inglês, uma das línguas mais utilizadas no mundo globalizado. Além disso, é preciso entender a função do livro didático como um instrumento, uma ferramenta, um

"andaime" facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sabendo distingui-lo do programa e tomando cuidado com sua autoridade, que muitas vezes sobrepõe outras vozes que devem estar sempre presentes no processo de ensino e aprendizagem, como as de alunos e professores.

Adotando uma teoria de linguagem de base sócio-semiótica (Halliday & Hasan, 1989) e uma teoria social de discurso (Fairclough, 1992) que entende as identidades sociais como constantemente construídas e reconstruídas socialmente por meio do discurso (Moita Lopes, 2003), este trabalho, situado sócio-historicamente na contemporaneidade (Fridman, 2000), analisa doze livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira largamente adotados em diversos contextos de ensino e aprendizagem, com o intuito de observar como os discursos desses livros didáticos contribuem para a construção de identidades e para a manifestação de vozes. Para isso, são observados os contextos sociais e culturais construídos pelos discursos desses livros.

## 2. Fundamentação teórica

Ao analisar os livros didáticos em questão, é preciso identificá-los como inseridos no momento sócio-histórico da pós-modernidade (Fridman, 2000), caracterizada por sua fragmentação e diversidade. Somos todos sujeitos heterogêneos com identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas (Moita Lopes, 2002, 2003) convivendo com o fenômeno da globalização (Bauman, 1999), momento em que, mais do que nunca, a pluralidade cultural se faz presente. O entendimento deste momento sócio-histórico torna-se especialmente importante ao se considerar que os livros analisados neste estudo são livros de língua estrangeira, ou seja, livros que retratam a cultura do outro. E mais do que livros de língua estrangeira, são livros de inglês, o idioma *oficial* da pós-modernidade e da globalização.

Ao considerar que o autor e os usuários dos livros, os alunos, constroem juntos os significados do texto (nesse caso, do livro didático), adoto, nesta pesquisa, uma teoria social do discurso (Fairclough, 1992), com uma perspectiva sócio-semiótica de linguagem (Halliday &

Hasan, 1989). A linguagem é entendida aqui como um dos sistemas de significação que compõem o sistema social (Halliday & Hasan, 1989). Segundo Fairclough (1992: 90-91) o discurso é "o uso da linguagem como forma de prática social (...), 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". O discurso contribui, portanto, para a construção de identidades sociais, das relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença (Fairclough, 1992).

Acredito que o discurso do livro didático, devido ao papel autoritário que exerce no ensino (Coracini, 1999; Olson, 1989), possa ter uma influência muito forte na formação das identidades sociais dos alunos. As escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em determinado momento. Os assuntos abordados por um livro e a forma como o autor espera que o aluno "faça coisas" (Halliday & Hasan, 1989) no mundo por meio das atividades que propõe podem afetar a construção das identidades sociais dos alunos, não apenas influenciando sua visão de mundo, mas, também, induzindo-os a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as *certas*, as *socialmente aceitas*, e muitas vezes levando-os a reprimir suas verdadeiras identidades, que podem não lhes parecer legitimadas pelo livro. A exposição a determinados discursos, preconceituosos, por exemplo, pode reprimir a liberdade de construção de identidades de alguns alunos.

Identidade social deve ser entendida como a forma pela qual os indivíduos se percebem dentro da sociedade em que vivem e pela qual percebem os outros em relação a eles próprios (Bradley, 1996). Weeks (1990) define identidade como o sentimento de pertencer a um determinado grupo; é a identidade que define "o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras" (Weeks, 1990: 88). Analogamente, Norton (2000) compreende identidade como a forma "como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa entende possibilidades para o futuro" (Norton, 2000: 5).

A visão sócio-construcionista do discurso aqui adotada acarreta, naturalmente, uma visão não essencialista das identidades sociais. Isso quer dizer que não entendo as identidades sociais como definidas biologicamente ou manifestações fixas. "a identidade não é algo que encontremos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo" (Sarup, 1996: 28). Assim como o discurso é construído pelos seus participantes, também são as identidades sociais. É por meio do discurso que as pessoas constroem suas identidades sociais e se posicionam no mundo (Hall, 1990). As identidades sociais são construídas "no e por meio do discurso" (Sarup, 1996: 47). Identidades sociais não são fixas e inerentes às pessoas; elas são construídas no discurso durante os processos de construção de significados. Um conceito fundamental, portanto, é o conceito de alteridade: aquilo que dizemos em nossas práticas discursivas depende da forma como enxergamos o outro. Consequentemente, a forma como nos vemos no mundo social também depende da forma como enxergamos o outro e de como o outro nos enxerga (Bakhtin, 1929 [2002]).

Ao participarmos de uma prática discursiva, como o uso de um livro didático, além de percebermos e considerarmos as identidades sociais dos participantes dessa prática, estamos também trabalhando na construção e reconstrução das identidades sociais desses participantes, assim como das nossas próprias.

Sendo construídas no discurso, as identidades sociais são, portanto, definidas com base em critérios culturais, históricos e institucionais. Segundo Sarup (1996: 48), "a identidade é, de certa forma, um efeito das instituições sociais. (...) Todas as identidades, sejam baseadas em classe social, etnia, religião ou nação, são construtos sociais". Identidades sociais assumem papéis diferentes em sociedades diferentes, pois cada sociedade tem seus padrões culturais para gênero, sexualidade, raça, idade, classe social, e demais identidades sociais. Segundo Louro (1997: 24), os sujeitos possuem

> *identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes*

*grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc. – constitui o sujeito.*

Por possuir um conjunto de atributos culturais, o mesmo indivíduo pode ter identidades múltiplas, sobrepostas, multidimensionais (Calhoun, 2001; Cuche, 1999; Hall, 1992 [2003]; Moita Lopes, 2002, 2003, 1999; Mouffe, 2001; Soares, 2001). Enquanto na modernidade "as pessoas são normalmente membros de uma e apenas uma nação, (...) membros de uma e apenas uma raça, um gênero e uma orientação sexual, (...) e cada uma dessas afiliações descreve de modo exato e concreto algum aspecto de sua existência" (Calhoun, 2001: 220), a pós-modernidade enfatiza o caráter variável, não essencialista e subjetivista das identidades sociais, ou seja, identidades sociais não são fixas ou pré-determinadas; são descentradas, deslocadas, fragmentadas, contraditórias (Hall, 1992 [2003]). Uma visão sócio-construcionista do discurso, implica três características para as identidades construídas social e discursivamente: fragmentação, contradição e fluxo (Moita Lopes, 1999, 2002, 2003).

Aprender uma língua é um processo que envolve as identidades dos aprendizes, pois "uma língua não é um mero sistema de signos e símbolos, mas uma complexa prática social na qual os valores e significados atribuídos a um enunciado são determinados, em parte, pelos valores e significados a ele atribuídos pelo seu produtor" (Norton & Toohey, 2002: 115). Para que algum conhecimento seja construído de forma significativa, é preciso que os alunos se identifiquem com ele, ou seja, que o entendam como parte de seu mundo. Ao considerar a individualidade dos alunos respeita-se suas identidades. E aqui é importante lembrar que um aluno não possui uma identidade única: a de aprendiz; assim como os demais membros da sociedade, os aprendizes também possuem identidades múltiplas: gênero, raça, classe, posição na família etc. (Norton & Toohey, 2002).

Outro ponto que merece atenção é a relação entre identidade social e poder. Segundo Sarup (1996: 69), "o indivíduo, com sua identidade e características, é o produto das relações de poder às quais está sujeito". Toda e qualquer prática social e discursiva envolve

relações de poder, determinando "quem tem poder e quem é excluído" (Woodward, 1997: 15). Uma vez que as identidades sociais surgem a partir das práticas sociais e discursivas dos atores sociais, possuir certas identidades sociais diferencia quem tem poder sobre quem. Identidades de etnia, de gênero, de classe e outras identidades sociais são construídas em contextos sociais, históricos e econômicos, sujeitos a relações de poder, que são reforçados e reproduzidos nas interações cotidianas. São essas identidades sociais múltiplas e imbricadas que implicam possibilidades de interação (Norton, 2000).

As três características inerentes às identidades sociais apontadas por Moita Lopes (1999; 2002 & 2003) e mencionadas anteriormente, a saber, fragmentação, contradição e fluxo, implicam necessariamente que os sujeitos se posicionem e/ou sejam posicionados no mundo por meio das inúmeras práticas discursivas das quais fazem parte. Esse posicionamento pode ser *passivo*, ou seja, os sujeitos aceitam as identidades sociais a eles impostas pelas práticas discursivas da sociedade e submetem-se ao seu poder, ou *ativo*, isto é, os sujeitos escolhem que posição tomar, independentemente das práticas discursivas e relações de poder impostas pela sociedade – o que Sarup (1996: 51) chama de "identidade política".

Na mesma linha de Sarup (1996), Castells (1999) também reconhece a construção de identidades ativas ou passivas, dependendo do posicionamento dos sujeitos no meio social. Castells (1999) identifica três formas e origens de construção de identidades: *identidade legitimadora*, *identidade de resistência* e *identidade de projeto*. A identidade legitimadora é aquela difundida pelas instituições dominantes no intuito de perpetuar sua dominação. Por outro lado, a identidade de resistência é aquela que, como o próprio nome indica, resiste à identidade legitimadora. Finalmente, a identidade de projeto é aquela que vai além da simples resistência e parte para a construção de uma nova identidade. Enquanto a identidade de resistência apenas nega a identidade legitimadora, a identidade de projeto não só a nega como também propõe uma nova para substituí-la. A principal diferença entre Castells (1999) e Sarup (1996), portanto, é o fato de o primeiro reconhecer dois níveis possíveis de resistência ao poder nas identidades sociais dos indivíduos

– *identidade de resistência* e *identidade de projeto*, duas modalidades de identidades *ativas*, na terminologia de Sarup (1996).

Da mesma forma que a cultura da classe dominante tende a se impor sobre as demais manifestações culturais, identidades podem, e muitas vezes realmente são, formadas a partir de instituições dominantes (Castells, 1999), que podem reformulá-las e até mesmo manipulá-las (Cuche, 1999). O direito à identidade, o poder de identificação, depende do posicionamento social. A identidade é, portanto, "o que está em jogo nas lutas sociais" (Cuche, 1999: 185), pois elas podem ser responsáveis pela inclusão ou exclusão social. Segundo Bourdieu (1989), "somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmos e dos outros" (Cuche, 1999: 186).

O direito à identidade em livros didáticos de inglês é o que me interessa neste trabalho. Considero relevante reconhecer as possibilidades de identificação que o livro possibilita ao aluno e avaliar seu impacto neste aluno. As possibilidades de identificação são diversificadas ou limitadas? O discurso do livro didático dá ao aluno o direito à identificação? O discurso do livro didático propicia a resistência do aluno (identidades de resistência), quando preciso, para que construa identidades livremente (identidades de projeto) ou esse discurso exerce poder, manipulando a construção de identidades do aluno (identidades legitimadoras)? A não possibilidade de uma livre construção de identidades pode levar o aluno a construir identidades negativas, fazendo com que sinta-se inferior e envergonhado em relação às identidades definidas pelos outros, as chamadas hetero-identidades ou exo-identidades (Cuche, 1999).

## 3. Metodologia

A partir de uma teoria social de discurso (Fairclough, 1992) e sócio-semiótica de linguagem (Halliday & Hasan, 1989) e considerando-se características particulares do livro didático de inglês e sua inserção no momento sócio-histórico da pós-modernidade, este estudo analisa o discurso desses livros didáticos e investiga como esse discurso pode

atuar sobre seu interlocutor, o aluno, permitindo-lhe, negando-lhe ou induzindo-o à construção de determinadas identidades. Para isto, enfoco os tópicos e os contextos culturais abordados, pois acredito serem os tópicos um dos pilares do discurso do livro didático que sustentam a construção de identidades sociais: os tópicos e os contextos culturais trabalhados denunciam a visão de mundo que os livros representam.

A fim de investigar a visão de mundo, o espaço dado à construção de identidades e à manifestação de vozes, utilizo, neste trabalho, um *corpus* formado por 12 livros didáticos[2] para o ensino de inglês como língua estrangeira, de 6 séries didáticas de ampla penetração no mercado (adoção e vendas), o que aponta para o número de alunos expostos aos discursos desses livros. Foram selecionados os livros iniciante e intermediário de cada série, com o intuito de observar se a maturidade linguística influenciaria nos resultados. Todas as séries são voltadas para adultos e jovens adultos (estudantes a partir de 14 anos) – a faixa etária de maior alcance no mercado editorial. Foi também considerado o contexto sócio-cultural em que o material foi produzido (Brasil, USA ou Grã-Bretanha), o público-alvo a que se destina (alunos da educação básica e de cursos livres) e o tipo de inglês que se propõe a ensinar (norte-americano ou britânico). Dessa forma, objetivou-se incluir no *corpus* livros didáticos de diversas naturezas, e, consequentemente, utilizados por diversos tipos de alunos. Assim, 3 séries foram produzidas na Grã-Bretanha, 2 no Brasil e 1 nos Estados Unidos. Quatro séries visam o mercado internacional heterogêneo, e duas o mercado brasileiro. Três séries propõem o ensino de inglês britânico, e três o de inglês norte-americano. O critério para e escolha dos títulos dentro de cada categoria foi a penetração no mercado (adoção e vendas), o que aponta para o número de alunos expostos aos discursos desses livros. Todas as edições analisadas foram publicadas entre 2002 e 2005 e encontravam-se no mercado na época em que a análise foi realizada.

2. Os livros selecionados foram: 1. *Interchange Intro*, third edition; 2. *Interchange 3*, third edition; 3. *New English File Elementary*; 4. *English File Intermediate*; 5. *New Headway English Course Beginner*; 6. *New Headway English Course Intermediate*, new edition; 7. *American Headway Starter*; 8. *American Headway 3*; 9. *Interlink 1*; 10. *Interlink 6*; 11. *Great 1*; e 12. *Great 4*. (Cf final do artigo para referências)

## 4. Resultados

A visão de mundo de um livro didático pode influenciar diretamente a construção de identidades dos alunos que utilizam o material. É por meio do mundo retratado 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. As escolhas léxico-gramaticais presentes nos livros didáticos de inglês nos levam a constatar qual o mundo neles criado, ou seja, como o *campo* (Halliday & Hasan, 1989) é representado por meio das escolhas dos tópicos abordados nos livros das séries analisadas nesta pesquisa.

A análise dos livros das 6 séries levou à identificação e classificação dos tópicos aí presentes, que foram distribuídos em 8 grandes grupos, de acordo com a sua função na representação de mundo criada pelos diferentes livros. Assim, por meio do estudo das categorias de tópicos presentes em cada livro foi feita a caracterização dos diferentes mundos representados nos diferentes livros.

As categorias de tópicos identificadas nos livros são apresentadas abaixo, considerando-se que cada uma se configura como um contínuo (Tilio, 2006):

- tópicos includentes, que possibilitam a inserção do aluno no mundo que está sendo criado (ex.: aprendizagem de línguas), e tópicos excludentes, que afastam o aluno desse mundo (ex.: preferências materiais e automóveis);
- tópicos tradicionais, com assuntos atemporais (ex.: relacionamentos), e tópicos pós-modernos, que tratam de assuntos da contemporaneidade (ex.: a problematização da relação entre dinheiro e felicidade, que assume um novo caráter nesse momento sócio-histórico);
- tópicos globalizados, preocupados com a integração de diferentes contextos globais (ex.: a língua inglesa no mundo atual e sua importância), e tópicos localizados, preocupados apenas com questões setoriais que parecem não atingir o âmbito da globalização (ex.: opções de lazer aos sábados em Miami);

- tópicos descontextualizados, tratados de forma genérica, como se válidos para qualquer situação (ex.: uma festa, como se todas as festas, em todos os lugares e de qualquer tipo, fossem iguais), e tópicos contextualizados, inseridos em contextos culturais ou situacionais (ex: o sistema educacional na Coreia do Norte);
- tópicos etnocentristas, que induzem à ideia de que determinadas culturas sejam superiores às demais (ex.: datas especiais nos Estados Unidos), e tópicos multiculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes (ex.: diferenças culturais);
- tópicos estereotipadores, que, na tentativa de reconhecer a diversidade, atribuem identidades essencialistas a determinados grupos (ex.: alguns estereótipos relacionados a cidades), e tópicos diferenciadores, que tratam de diferenças que coexistem, sem se preocupar com a atribuição de identidades uniformes (ex.: diferenças entre hábitos do povo norte-americano e de outros povos);
- tópicos conscientizadores, com o intuito de educar o aluno e o cidadão, muitas vezes com foco nos temas transversais apontados pelos PCN [Brasil, 1998] (ex.: a camada de ozônio e as mudanças climáticas), e tópicos alienantes, sem qualquer preocupação com a preparação do aluno para o mundo (ex.: férias no exterior);
- tópicos legitimadores de identidades por meio da difusão de identidades socialmente aceitas (ex.: um homem convidando uma mulher para sair), e tópicos que permitem a construção de identidades de projeto, por meio da resistência e sugestão de alternativas às identidades legitimadoras (ex.: histórias de vida e experiências pessoais).

As categorias acima, entretanto, não são dicotômicas. Não há uma polaridade, em que um tópico esteja localizado em um extremo ou outro. Trata-se de um contínuo, em que um mesmo tópico pode reunir características dos dois extremos, embora tendendo mais para um dos lados. Além disso, as categorias não são excludentes, mas inter-relacionadas, de maneira que um mesmo tópico pode pertencer a diversas categorias.

Ao falar em tópico, é relevante chamar também a atenção para o conceito de configuração tópica (Brown & Yule, 1983). Uma configuração tópica é uma configuração desenvolvida a partir de tópicos e subtópicos diversos com algum grau de conexão, noção essa também adotada por Koch (1993). Nos livros analisados, as configurações tópicas foram identificadas. O Quadro 1 mostra como algumas configurações tópicas se apresentaram em um dos livros analisados[3].

| **Pre-unit: English today** | |
|---|---|
| Tópicos | - a língua inglesa no mundo atual e sua importância<br>- diferentes línguas; diferentes países; diferentes povos |
| Configuração tópica | A importância da língua inglesa no mundo atual e sua influência em diferentes países e povos |
| **Unidade 1: English and me** | |
| Tópicos | - a camada de ozônio e as mudanças climáticas<br>- inglês como língua da comunicação internacional |
| Configuração tópica | O inglês é a língua da comunicação internacional, sendo importante saber utilizá-lo em nível local – perguntar e fornecer dados pessoais, cumprimentar – e em nível global – discussão de questões mais sérias, como as mudanças climáticas decorrentes do buraco na camada de ozônio |

**Quadro 1 - Tópicos e configurações tópicas no livro *Great!1***

A visão de mundo dos livros didáticos foi analisada considerando-se a representação do mundo e os contextos culturais (Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004). A primeira classificação diz respeito à representação do mundo: os livros retratam tanto o mundo real, em que coexistem os sonhos e os problemas, quanto uma "Disneylândia pedagógica" (Freitag et al., 1997), um mundo ideal, sem problemas, que só existe no livro didático. Além disso, de acordo com a presença de contextos culturais, identificou-se que os livros

3. Para a relação completa dos tópicos em todos os livros do *corpus*, ver Tilio (2006).

retratam o mundo globalizado, o mundo norte-americano ou o mundo basicamente europeu e norte-americano. Não há necessariamente uma correlação entre representação de mundo e contexto cultural.

Para classificar os livros segundo a representação que fazem do mundo foram considerados os tópicos abordados. A inaturalidade (Freitag et al., 1997), banalização e unidimensionalização (Bonazzi & Eco, 1980) dos tópicos corroboram o apagamento dos problemas e conflitos do mundo, tornando-o uma "Disneylândia pedagógica" (Freitag et al., 1997). Por outro lado, tópicos naturais, relevantes e multidimensionais possibilitam uma retratação do mundo mais próxima da realidade pós-moderna: globalizada, plural, com sujeitos heterogêneos, fragmentados e contraditórios – o que chamo aqui de "mundo real".

Quanto à construção de identidades de projeto, esta se torna mais fácil no mundo globalizado e real, mundo do qual o aluno faz parte. Em um mundo alheio à realidade do aluno (Grigoletto, 1999), seja ele uma "Disneylândia pedagógica" ou um mundo segmentado, em que as realidades apresentadas são quase que exclusivamente a norte-americana e a europeia, o aluno, ao não se reconhecer como parte dessa realidade, encontra pouco espaço para manifestar sua voz. É difícil falar sobre algo desconhecido, como também pode ser difícil, para alguns alunos, admitir esse desconhecimento. Uma possível consequência pode ser a aceitação de identidades legitimadoras ou a construção de "identidades forjadas", em que o aluno busca reconhecimento em um mundo que não é o seu.

A análise dos livros didáticos apontou para as visões de mundo sintetizadas no Quadro 2.

Com exceção de *Great!*, que retrata o mundo real tanto no nível iniciante quanto no nível intermediário, as demais séries só passam a apresentar um mundo mais real no nível intermediário. Os tópicos dos livros intermediários são mais maduros, o que possibilita, por meio de problematizações, uma representação mais fiel da realidade. Os livros iniciantes, por outro lado, trazem tópicos mais alienados, o que contribui para a representação de um mundo perfeito. Tal padrão poderia ser

justificado se a capacidade cognitiva do aluno iniciante fosse diferente daquela do aluno intermediário; no entanto, com exceção de *Great!*, todas as séries são para adultos. E é justamente *Great!* a única a trazer em suas páginas o mundo real representado no nível iniciante.

| **Livro** | **Visão de mundo** | |
|---|---|---|
| | **Representação** | **Contexto cultural** |
| *Great!1* | Mundo real | Mundo globalizado |
| *Great!4* | Mundo real | Mundo globalizado |
| *Interlink 1* | "Disneylândia pedagógica" | Mundo descontextualizado |
| *Interlink 6* | Mundo real | Mundo globalizado |
| *Interchange Intro* | "Disneylândia pedagógica" | Mundo norte-americano |
| *Interchange 3* | Mundo real | Mundo norte-americano |
| *New English File Elementary* | "Disneylândia pedagógica" | Mundo europeu e norte-americano |
| *English File Intermediate* | Mundo real | Mundo europeu e norte-americano |
| *New Headway English Course Beginner* | "Disneylândia pedagógica" | Mundo europeu e norte-americano |
| *New Headway English Course Intermediate* | Mundo real | Mundo europeu e norte-americano |
| *American Headway Starter* | "Disneylândia pedagógica" | Mundo europeu e norte-americano |
| *American Headway 3* | Mundo real | Mundo europeu e norte-americano |

**Quadro 2 - Os livros didáticos e suas visões de mundo**

Quanto aos contextos culturais presentes nos livros, ou seja, as culturas às quais os livros remetem, 6 dos 12 livros analisados (50%) retratam um mundo essencialmente europeu e norte-americano (Giddens, 2002: 15); 3 inserem-se no mundo globalizado; 2 reconhecem quase que apenas os Estados Unidos; e 1 livro não contextualiza seus tópicos, ou seja, parece existir em um vácuo social em relação ao contexto cultural (Wertsch, 1991).

PR2_31-2_miolo.indd 180 12/8/2011 17:41:58

Os resultados do Quadro 2 são expressivos. Apenas 3 livros (25% do total) retratam o mundo globalizado atual, sendo que, desses 3, 2 são da mesma série, *Great!*. Portanto, além de *Great!*, apenas *Interlink 6* discute questões relevantes da pós-modernidade de maneira marcante. Para 2 livros, ambos da mesma série, *Interchange*, o mundo representado resume-se quase que exclusivamente ao mundo norte-americano. É verdade que, como informa na contracapa de seus livros, a série se propõe a ensinar o chamado "inglês norte-americano", mas isso não implica ignorar o mundo globalizado do qual os Estados Unidos fazem parte juntamente com inúmeros outros países. Outras séries que também propõem o ensino de inglês norte-americano não fazem o mesmo, tais como *Great!* e *American Headway*. No caso de *Interchange*, a presença de outros contextos culturais se dá quase sempre para estabelecer comparações com os Estados Unidos. A diferença só é trabalhada em relação aos Estados Unidos, denunciando um grau elevado de etnocentrismo.

Metade dos livros, número bastante expressivo, privilegia um mundo basicamente europeu e norte-americano, reconhecendo outras culturas apenas esporadicamente, e, em geral, recorrendo a estereótipos ou expondo curiosidades exóticas dessas culturas. Os 6 livros são os volumes iniciante e intermediário das séries *English File*, *New Headway* e *American Headway*, o que denuncia a visão de mundo das séries, independentemente dos níveis em questão.

Os livros, em alguns momentos, demonstram uma preocupação com a pluralidade cultural, uma demanda do mundo pós-moderno, ao tentarem abrir espaço para diferentes países e povos. No entanto, observou-se que os livros tratam questões culturais de forma não crítica, sem problematizações, muitas vezes de forma etnocêntrica e até mesmo folclórica.

> *A cultura ainda é entendida como folclorização (pela retratação de comidas típicas, esportes típicos, costumes, histórias particulares etc.) e, portanto, como preexistente ao sujeito; como "cultura do cotidiano", de hábitos sociais (...) e como "cultura turística" (das belas paisagens, da retratação de um país que se mostra perfeito*. (Peruchi & Coracini, 2003: 381)

Existe uma tendência a se reduzir o mundo a Estados Unidos e Europa. O espaço para outras culturas, quando existe, é bastante simplista, limitando-se a mencionar algumas características culturais, na maioria das vezes estereotipantes. A pluralidade cultural a que os livros se propõem resume-se, em geral, a tratar alguns aspectos referentes a outros países de forma superficial e insuficiente, reduzindo esses países e a diversidade inerente a cada um deles ao que eles têm de turístico ou de cotidiano. Neste último caso, sugere-se, implicitamente, uma homogeneização dos habitantes desses países, a chamada Cultura Nacional.

> *Observamos que os aspectos culturais são determinados pelo livro didático como um conjunto de fatos históricos relevantes para a criação de uma identidade nacional, conjunto de práticas sociais cotidianas, que levam ao conhecimento do aluno, não só o modo pelo qual os (...) [povos] vivem seu dia a dia, mas também como esperam que o aluno se comporte socialmente, quando (ou se) estiver em contato com (...) [membros desses povos], não importando, em nenhum momento, a sua origem, as culturas que o constituem.* (Peruchi & Coracini, 2003: 378)

Observou-se também que referências multiculturais normalmente dizem respeito a outras culturas em que a primeira língua também é o inglês, especialmente Austrália e Canadá. Essas escolhas parecem disfarçar uma preocupação com a diversidade cultural e com o não etnocentrismo.

Outro recurso semiótico para criar uma representação de mundo são as ilustrações representando pessoas (Kress & van Leuwen, 1996 & 2001; Unsworth, 2001). Ilustrações só contemplam pessoas de diferentes nacionalidades, etnias e idades quando o assunto em questão é a diversidade cultural. Nesse caso, obviamente, as ilustrações são variadas, ilustrando a diversidade proposta. No entanto, aqueles que fazem as escolhas dessas ilustrações esquecem que, mesmo não estando em foco, a diversidade continua existindo. Portanto, ao retratar situações cotidianas, as ilustrações deveriam incluir pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, sexualidades, classes sociais etc.; afinal, não é isso o que

PR2_31-2_miolo.indd 182 12/8/2011 17:41:58

ocorre no mundo real? Os livros acabam, portanto, perpetuando a ideia de que não existe diferença: no cotidiano, são todos jovens, brancos, heterossexuais e de classe média. E felizes. Ninguém vive conflitos. A vida real é cheia de conflitos, mas o livro didático não apresenta conflitos. Outros padrões que fogem à chamada "normalidade" só surgem quando o foco do livro é a diferença. Não se trata de afirmar que os livros não representam tal diversidade em momento algum; a representação existe em alguns poucos momentos, porém, é bastante pequena (por exemplo, uma estudante coreana que vai estudar em um país de língua inglesa).

Além disso, grande parte das pessoas retratadas, principalmente nos livros iniciantes, são celebridades. Mas por que os livros optam por retratar essas pessoas se elas não representam a maioria da população? Acabam, assim, contribuindo para a criação de uma imagem de que o sucesso está ligado necessariamente à mídia. Trata-se da "sociedade do espetáculo" (Debord, 1997), em que a visibilidade midiática se torna o elemento mais importante para obter sucesso, mais até do que valores de cidadania e realização pessoal e profissional em áreas outras que não aquelas socialmente visíveis.

Os resultados da análise dos livros didáticos também apontam para uma outra relação de poder observada no discurso dos livros: o poder da internet e o poder de estar conectado a ela, o que leva a uma democratização do conhecimento e ao acesso a diferentes discursos, muitos deles em inglês. Em todos os livros analisados, referência é feita à rede mundial de computadores, além de parte do desenho gráfico dos livros estar sob a forma de telas de computador e páginas da internet. Textos e exercícios são muitas vezes emoldurados por telas de computador, como que retirados da rede mundial de computadores. Embora alguns realmente o sejam, a maioria recebe a moldura apenas para dar uma aparência pós-moderna a algo tradicional.

Trata-se de um elemento de *staging* (Brown & Yule, 1983) usado com o objetivo de chamar a atenção do aluno para o alinhamento da aprendizagem de inglês, por meio daquele livro, com a internet. Dessa forma, os livros parecem querer mostrar ao aluno a relevância de se aprender inglês, a língua da tecnologia, da internet, dos computadores.

PR2_31-2_miolo.indd 183 12/8/2011 17:41:58

Aprender inglês é não apenas um passo na direção de, mas, também, uma condição para fazer parte do mundo pós-moderno. Muitos textos e exercícios podem ser transformados e diagramados como uma tela de computador pelo livro: um exercício estrutural de preencher lacunas, por exemplo, torna-se um moderno software, um texto se torna uma página da internet etc.

Conforme já mencionado, as representações que os livros didáticos fazem do mundo foram observadas, principalmente, a partir dos tópicos que eles abordam. O tópico se refere ao assunto utilizado pelo livro para a abordagem de um determinado conteúdo, seja ele pragmático, lexical ou gramatical. Mesmo aspectos formais da língua, como gramática e léxico, podem ser abordados de maneiras diferenciadas: de forma descontextualizada, ou incluídos em contextos comunicativos que lhes atribuam significado e relevância para o aluno.

Dessa forma, mesmo que vários livros didáticos de um mesmo nível abordem o mesmo conteúdo, o que certamente ocorre, os livros nunca são iguais. Os tópicos escolhidos para a abordagem do conteúdo têm o poder de estabelecer a visão de mundo do livro, pois interferem diretamente nos contextos culturais e nas representações do mundo que são disponibilizados aos usuários do livro didático.

## 5. Considerações finais

O estudo dos tópicos abordados nos livros mostrou que livros intermediários tendem a representar o mundo real, com sua heterogeneidade, seus problemas e contradições, enquanto livros iniciantes tendem a representar um mundo mais fantasioso, uma "Disneylândia pedagógica" (Freitag et al., 1997), um mundo irreal, uniforme, sem problemas e sem conflitos. Justamente por trazerem à tona tópicos mais globais, os livros intermediários dão ao aprendiz maior direito à identidade, possibilitando-lhe refletir, discutir e atuar no mundo real, podendo expressar as identidades que exerce neste mundo. Por outro lado, os tópicos mais alienados dos livros iniciantes criam um mundo de faz de conta em que não há espaço para questões do mundo

real, negando ao aluno oportunidades de exercer suas identidades do mundo real.

Por outro lado, o estudo dos contextos culturais representados nos livros revelou que 7 dos 12 livros analisados retratam o mundo como basicamente europeu e norte-americano; 2 livros retratam o mundo como quase exclusivamente norte-americano; e 3 livros retratam o mundo globalizado/integrado. É latente nesses livros didáticos a associação do inglês ao imperialismo econômico dos Estados Unidos e da Europa. Embora o idioma seja atualmente falado em inúmeros países, não só como primeira língua, mas também como segunda língua e língua estrangeira, os livros didáticos analisados acabam contribuindo para perpetuar a ideia de que a Inglaterra e os Estados Unidos têm "direitos" sobre a língua. Essa visão de mundo dos livros didáticos é constatada a partir da contextualização cultural que criam e independe do nível em questão; em 5 das 6 séries analisadas não há variação entre os níveis iniciante e intermediário.

Em qualquer prática social, certos discursos são mais influentes que outros, tornando-se discursos dominantes que marginalizam outros discursos. É preciso saber discernir as relações de poder que afetam o discurso, revelando suas ideologias. Entretanto, não basta entender como o discurso estrutura as ordens do discurso (Foucault, 1971 [1999]), é preciso também mostrar o que realmente acontece quando o leitor interage com o texto, pois a construção de significados só se concretiza na interação entre texto e leitor. O autor do texto pode tentar esboçar uma reação projetada do seu leitor, mas os significados só surgem, de fato, na interação.

Um livro didático pode manter o controle, o poder, por meio da estrutura do texto – por exemplo, o controle sobre as atividades propostas, o espaço para atividades personalizadas (em que o aluno tem oportunidades de construir suas identidades sociais) etc. Muitas vezes, mesmo em atividades que se propõem a ser personalizadas, o aluno só tem espaço para informar fatos pessoais; o assunto a ser tratado já foi estabelecido pelos livros.

Idealmente, um livro didático deveria ser intertextual e interdiscursivo, oferecendo oportunidades para que o aluno obtivesse informações de diferentes fontes[4] e contextos durante seu processo de aprendizagem. O grau de dialogismo ou monologismo do livro também deve ser considerado, apontando para intertextos e interdiscursos e seus efeitos no texto e na construção de identidades dos alunos.

A visão de mundo desses livros, nem sempre real, os contextos culturais representados, normalmente tendenciosos, e a pouca voz dada aos alunos, fazem com que os livros reproduzam identidades legitimadoras e neguem aos alunos a possibilidade de construção de identidades de projeto. Torna-se mais difícil assumir identidades de projeto quando o mundo representado é irreal, desconhecido, do qual não se faz parte e no qual não se tem direito a voz.

Como 8 dos 12 livros analisados visam um mercado internacional bem abrangente, surge um novo problema: é difícil contemplar as culturas do aprendiz se o público-alvo daquele material é um mercado potencial global. 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. Como não é possível dar conta de um número infinito de culturas, a tendência é que o autor se atenha a estereótipos, contribuindo cada vez mais para a difusão destes. É interessante observar que mesmo os livros brasileiros, apesar de trazerem mais referências contextuais brasileiras do que os demais livros, tendem a reproduzir a mesma pluralidade superficial, folclorização e propagação de estereótipos em relação às demais culturas.

Um outro ponto que colabora para a ausência da abordagem cultural relativa ao aprendiz em livros didáticos é o preconceito que existe, no Brasil, na adoção de livros nacionais. Além da ideia dominante no senso comum brasileiro de que tudo o que é importado é melhor do que aquilo que é nacional, existe a noção de que autores estrangeiros

4. É importante problematizar que muitos livros didáticos não trazem indicações de fontes.

possuem maior autoridade e legitimidade para falar sobre uma língua estrangeira; afinal, estão falando de seu idioma nativo, enquanto um brasileiro, por mais competente que seja na língua estrangeira, não é um falante nativo do idioma, não tendo, portanto, tanta autoridade quanto o nativo para ensinar o assunto[5].

Este trabalho limitou-se a analisar o discurso do livro didático enquanto documento pedagógico, não havendo enfocado as vozes de todos os participantes desse discurso. Não se pode analisar a forma como os livros didáticos tratam questões culturais e identitárias sem contextualizar o meio social e o momento sócio-histórico em que esses livros são produzidos, comercializados e utilizados. O principal comprometimento do autor de um livro didático é com a editora; o autor é regulado pela editora, pois esta só publica aquilo que é de seu interesse. Em termos bakhtinianos, a voz do autor fica comprometida pela voz da editora. Mesmo que o autor tenha consciência da importância da abordagem de questões culturais e identitárias no material didático, sua produção é regulada pelos interesses da editora, inserida no modelo capitalista. A editora, por sua vez, é comprometida com as vendas. Nenhuma editora publica algo que não vende. O fator comercial é, portanto, o mais importante para a editora, e não questões sociais ou culturais[6].

A pesquisa também se limitou a analisar o discurso dos livros didáticos *per se*, enquanto textos. Embora contextualizados sócio-histórica e pedagogicamente, os livros não foram analisados em uso,

5. Há, entretanto, visões diferentes desta, que acreditam que o não nativo seja um melhor instrutor de língua estrangeira do que o próprio nativo falante do idioma (Kramsch, 1993), pois enquanto o segundo aprendeu a língua em um ambiente natural e pode confiar no seu conhecimento intuitivo, o primeiro precisou realmente estudar de forma sistemática para aprender e estar capacitado a ensinar.

6. Como exemplo, cito a série *Framework* (Goldstein, B., 2003), publicada pela editora Richmond. O autor principal da série, Ben Goldstein, ousou ao abordar temas polêmicos, como homossexualidade e drogas, levando para o livro didático questões sociais contemporâneas que abrem novas possibilidades de construção identitária. No entanto, alegando que os usuários do livro rejeitaram os temas polêmicos, a editora determinou o apagamento de tais temas nas edições subsequentes: *American Framework* (Goldstein, B., et al. 2007) e *New Framework* (Goldstein, B., 2008). Nestas novas edições, por exemplo, a história de um casal gay foi substituída pela de um casal heterossexual (livro 2) e uma discussão sobre AIDS foi trocada por outra sobre alergia (livro 3).

PR2_31-2_miolo.indd 187 12/8/2011 17:41:58

por professores e alunos, em uma sala de aula. As conclusões aqui alcançadas refletem exclusivamente a análise dos conteúdos dos livros tal como foram concebidos por seus autores. Acredito, no entanto, que as considerações dessa análise também possam contribuir, mesmo que indiretamente, para promover a reflexão durante a utilização do material didático.

Recebido em: 02/2010; Aceito em: 04/2010.

**Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. 1929 [2002]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 10. ed.

BAUMAN, Z. 1999. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BONAZZI, M. & ECO, U. 1980. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus.

BOURDIEU, P. 1989. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: P. BOURDIEU, 1989. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel. pp. 107-132.

BRADLEY, H. 1996. *Fractured identities*. Cambridge: Polity Press.

BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.

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

CALHOUN, C. 2001. Multiculturalismo e nacionalismo, ou por que sentir-se em casa não substitui o espaço público. In: C. MENDES & L.E. SOARES (Eds.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record. pp. 200-228.

CASTELLS, M. 1999. *O poder da identidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CORACINI, M.J. (Org.). 1999. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes.

CUCHE, D. 1999. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc.

DEBORD, G. 1997. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

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

FOUCAULT, M. 1971 [1999]. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. 5. ed.

FREITAG, B. et al. 1997. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez. 3. ed.

FRIDMAN, L.C. 2000. *Vertigens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

GIDDENS, A. 2002. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record. 2. ed.

GOLDSTEIN, B. 2003. *Framework*. London: Richmond. 6 vols.

_____ 2008. *New Framework*. London: Richmond. 6 vols.

_____ et al. 2007. *American Framework*. London: Richmond. 6 vols.

GRIGOLETTO, M. 1999. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: M.J. CORACINI (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes. pp. 79-91.

HALL, S. 1990. Cultural identity and diaspora. In: J. RUTHERFORD (Ed.) *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart. pp. 222-237.

_____1992 [2003]. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 8. ed.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

_____ & MATTHIESSEN, C. 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 3. ed.

KOCH, I.V. 1993. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

KRAMSCH, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRESS, G. & Van LEEUWEN, T. 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge.

_____ & _____ 2001. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold/Routledge.

LOURO, G.L. 1997. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.

MOITA LOPES, L.P. 1999. Stories through which we are woven: constructing masculinity in the language classroom. Tokyo, XII World Congress of Applied Linguistics.

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

_____ (Org.) 2003. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras.

MOUFFE, C. 2001. Identidade democrática e política pluralista. In: C. MENDES & L.E. SOARES (Eds.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record. pp. 410- 430.

NORTON, B. 2000. *Identity and language learning*: Gender, Ethnicity and Educational Change. London: Pearson Education.

_____ & TOOHEY, K. 2002. Identity and language learning. In: R. KAPLAN (Ed.). *The Oxford handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. pp. 115-123.

OLSON, D. 1989. On the language and authority of textbooks. In: S. CASTELL (1999) et al. (Eds.). *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: The Falmer Press. pp. 233-244.

PERUCHI, I. & CORACINI, M.J. 2003. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: M.J. CORACINI (Org.), *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argo/Unicamp. pp. 363-385.

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

SOARES, L.E. 2001. Globalização como deslocamento de relações intraculturais. In: C. MENDES & L.E. SOARES (Eds.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record. pp. 379-409.

TILIO, R.C. 2006. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese

de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Disponível online em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1>. Acesso em: 17 abr 2010.

UNSWORTH, L. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.

WEEKS, J. 1990. The value of difference. In: J. RUTHERFORD (Ed.). *Identity*: *community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart. pp. 88-100.

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

WOODWARD, K. 1997. Concepts of identity and difference. In: K. WOODWARD (Ed.). *Identity and difference*. London: Sage. pp. 1-61.

**Livros didáticos**

*Corpus* da pesquisa:

CHAVES, C.; STRANKS, J. & SILI, R. 2002. *Interlink 1*. Rio de Janeiro: Learning Factory.

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

_____ 2002b. *Great! 4*. São Paulo: Macmillan.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. & SELIGSON, P. 2004. *New English File Elementary*. Oxford: Oxford University Press.

OXEDEN, C. & LATHAM-KOENIG, C. 1999. *English File Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

RICHARDS, J. 2005. *Interchange Intro*. Cambridge: Cambridge University Press. 3rd ed.

_____; HULL, J. & PROCTOR, S. 2005. *Interchange 3*. Cambridge: Cambridge University Press. 3rd ed.

SOARS, J. & SOARS, L. 2002a. *American Headway Starter*. Oxford: Oxford University Press.

_____ 2002b. *New Headway English Course Beginner*. Oxford: Oxford University Press.

_____ 2003a. *New Headway English Course Intermediate*. New edition. Oxford: Oxford University Press.

_____ 2003b. *American Headway 3*. Oxford: Oxford University Press.

STRANKS, J.; LEWIS-JONES, P. & SILI, R. 2002. *Interlink 6*. Rio de Janeiro: Learning Factory.

*Rogério Casanovas Tilio holds a PhD in Letras (Language Studies) from PUC-Rio. He works at Universidade Federal do Rio de Janeiro as Professor Adjunto, teaching graduate (Applied Linguistics) and undergraduate (English language) students. His main research interests relate to foreign language teaching, materials development, culture and identity.* rogeriotilio@gmail.com