

AS DIMENSÕES DA LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

LANGUAGE DIMENSIONS IN ENGLISH COURSEBOOKS  
FOR THE BRAZILIAN *ENSINO FUNDAMENTAL I*

ROGÉRIO TÍLIO\*  
CLÁUDIA HILSDORF ROCHA\*\*

**RESUMO:** Este artigo tem como propósito central discutir e articular visões de linguagem orientadas por perspectivas socioculturalmente situadas, dialógica e discursivamente embasadas, com vistas à apresentação de um possível conjunto de referências que viabilizem a análise de livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. Em face ao escasso número de estudos dessa ordem, à predominância de abordagens ainda demasiadamente estruturalistas no ensino de línguas e à reconhecida importância que o livro didático assume no processo educacional, tanto em língua materna quanto estrangeira, entendemos que este trabalho possa vir a contribuir positivamente para a área, que, em nossa acepção, tem como objetivo a construção de letramentos múltiplos e críticos que, por sua vez, sustentem a formação protagonista e transformadora na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** livro didático; ensino de língua estrangeira; letramentos múltiplos.

**ABSTRACT:** This article aims at discussing and articulating views of language under sociocultural, dialogic and discourse perspectives, in order to present a theoretical framework as far as the analysis of textbooks of English as a foreign language for the Brazilian *Ensino Fundamental I* is concerned. Due to the limited number of studies in this field, to the still considerably structural approach of the English language teaching and learning in our country nowadays and to the important mediation role textbooks play in language education, we believe our work can contribute positively to the construction of critical and multiple literacies, which, in turn, can support an active and transformative educational process in the present times.

**Keywords:** coursebook; foreign language teaching; multiple literacies.

## 1. O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E O LIVRO DIDÁTICO NA CONTEMPORANEIDADE

Na sociedade atual, polemicamente caracterizada como globalizada, densamente semiotizada e marcada por desigualdades profundas, o inglês, entendido como língua franca e tido como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005a/b) ou um dos bens simbólicos mais valorizados em nosso país (MOITA LOPES, 2005), pode assumir papel fundamental na

---

\* UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <rogeriotilio@gmail.com>.

\*\* IEL/Unicamp, Campinas (SP), Brasil. <claudiahrocha@gmail.com>

transformação social. Para tanto, é essencial que o ensino de língua inglesa (LI) oriente-se por uma perspectiva crítica (NORTON e TOOHEY, 2001), com vistas à construção de multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000) e à participação ativa do indivíduo na contemporaneidade (MOITA LOPES e ROJO, 2004).

O compromisso com a construção da cidadania, de forma ética e protagonista (MOITA LOPES e ROJO, 2004), por meio da aprendizagem de LI na educação formal, acarreta para a escola o desafio de transcender visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de inglês, visando a imprimir nesse contexto características sociohistoricamente orientadas que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática lingüística.

Apesar da natureza facultativa do ensino de LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) brasileiro, presenciamos a sua consolidação no setor privado e a sua crescente, porém irregular, expansão no setor público. Seu caráter optativo até o momento implica a ausência de bases mínimas comuns de referência, política e teoricamente sustentadas, o que enfraquece o processo e intensifica desigualdades, permitindo-nos caracterizar sua concretização em âmbito nacional como excludente.

A situação agrava-se diante da inexistência de um Programa Nacional de Livro Didático específico, já que essa iniciativa reconhecidamente contribui para a constituição e a distribuição de letramentos na escola (ROJO, 2009).

É também amplamente reconhecida a importância do material didático no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (CORACINI, 1999, 2003; LEFFA, 2003; TICKS, 2005; RAMOS e ROSELLI, 2008), como também em língua materna (DIONÍSIO e BEZERRA 2001; BUNZEN, 2005; BUNZEN e ROJO, 2005) em contexto nacional. Idealizado a princípio como um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, visando a auxiliar o trabalho do professor, o livro didático (LD) vem, em diversos contextos, regulando o trabalho docente, muitas vezes tomando o lugar do programa e sobrepondo-se à voz do professor. Nesses casos, o LD passa ser a voz dominante durante o processo educativo (TÍLIO, 2006; RAMOS e ROSELLI 2008), o que acaba gerando uma “ditadura do livro didático” (TÍLIO, 2006, p. 16).

Diante do exposto, reitera-se a necessidade urgente de um maior número de estudos na área, com vistas à possível conscientização de professores e pesquisadores acerca das características e fundamentações adjacentes de materiais que circulam atualmente nos diversos segmentos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). Entendemos que os resultados provenientes de tais trabalhos poderiam contribuir significativamente para a reflexão docente e, portanto, para possíveis mudanças na prática pedagógica orientada para a formação cidadã, crítica e protagonista (MOITA LOPES e ROJO, 2004).

É importante salientar que desconhecemos a existência de estudos sobre LDs de LE pautados por uma vertente socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2003) ou embasados em perspectivas críticas, discursivas e socioculturalmente situadas da linguagem (BAKHTIN, 2004 [1929]). Juntamente com Hall et al. (2006), entendemos que orientações dessa ordem e natureza compreendem as diferentes linguagens, semioses e letramentos que marcam as relações humanas na atualidade e reiteram, ainda, a política da adversidade no processo educacional (MOITA LOPES, 2005).

No que tange ao ensino de línguas na infância e, portanto, também em contexto de EF I, são igualmente escassos os estudos voltados ao LD, como também à diversidade de questões atreladas ao processo educativo, com vistas a aproximá-lo de uma educação transformadora (ROCHA, 2006, 2007, 2008). Caminhando na mesma direção, muitas outras ressalvas frente a um ensino efetivo de línguas estrangeiras para crianças (LEC), principalmente no âmbito da escola regular, têm sido apresentadas por diversos especialistas da área. Entre as limitações e restrições nesse contexto destaca-se a influência de vertentes teóricas com bases gramaticais e inatistas, geralmente adotadas para orientar o processo (CAMERON, 2001; SILVA, 1997; entre outros) em suas diversas materialidades.

Juntamente com Cameron (2001), Pahl e Rowsell (2006) e Hall et al. (2006), entendemos que correntes formalistas e funcionais tendem a promover um ensino de línguas demasiadamente calcado em funções e itens gramaticais, o que engessa e artificializa as práticas de sala de aula ao distanciá-las das práticas sociais vivenciadas pela criança (EVANS, 2005), como também do modo como a linguagem, com sua natureza discursiva e dialógica e com seu caráter multisemiótico, é usada na atualidade. Quando orientado por concepções teórico-filosóficas gramaticalistas, monolíticas e monoculturais, o processo de ensino de LI distancia-se de interações significativas (VYGOTSKY, 1978; FABRÍCIO, 1999), imprescindíveis para a efetiva aprendizagem por parte da criança (WOOD, 1998), em qualquer situação e contexto.

É ainda importante ressaltar que os alunos do EF I, enquanto crianças, encontram-se em fase de desenvolvimento linguístico, sociocognitivo, cultural, físico e emocional, o que afere ao processo de ensino de LI na infância especificidades e demandas peculiares, que precisam ser conhecidas e atendidas, a fim de que se criem condições favoráveis à aprendizagem. Assim sendo, ao contrário do que exprime o pensamento popular, que caracteriza a tarefa de ensinar línguas para crianças como uma atividade fácil, que dispensa qualificações e capacidades específicas (CAMERON, 2001; SILVA 1997) o ensino de LEC, ou, mais especificamente, o ensino de LI no início da educação básica (EB), requer, entre tantos outros fatores, uma formação profissional adequada a respeito da natureza da criança como aprendiz, um sólido conhecimento sobre o processo de aquisição e aprendizagem da linguagem, além de suficiente e adequada proficiência (SCARAMUCCI, 2000) na língua-alvo por parte do profissional envolvido (CAMERON, 2001; MOON, 2005)

Da mesma forma, Cameron (2001) é incisiva ao pontuar que embora o ensino de línguas para crianças deva ser motivador e, assim, deva respeitar as características do aprendiz e sua fase de desenvolvimento, revelando-se divertido e envolvendo, conseqüentemente, brincadeiras (LUZ, 2003; SZUNDY, 2002; TAMBOSI, 2006), histórias (SCAFFARO, 2006; TONELLI, 2007) e canções, o potencial de aprendizagem dos alunos não pode ser menosprezado. Segundo a autora, corroborada por Moon (2005), Silva (1997), entre outros, é essencial que as propostas em sala de aula problematizem questões relevantes à criança, respeitando-se os contextos em que esta se encontra inserida, promovendo interações propositadas e significativas (FABRÍCIO, 1999). Ao vislumbrar um processo educativo efetivo, significativo e voltado à construção da cidadania crítica e protagonista nas séries iniciais da EB, ecoamos Hall et al. (2006) e nos juntamos à Rocha (2007, 2008), ao entender que o ensino e a aprendizagem de LI nesse contexto devam constituir-se por

práticas (de uso da linguagem) socioculturalmente situadas e discursiva, dialógica e plurilinguisticamente orientadas.

As premissas até aqui discutidas trazem implicações importantes para os LDs propostos para a área, uma vez que, para mediar o processo educacional de forma efetiva, devem apresentar características e fundamentos compatíveis com aquelas entendidas como apropriadas para orientá-los. Ainda no que concerne a considerações importantes frente ao ensino de LEC, Brewster et al. (2002), chamam nossa atenção para o fato de que, no início do ensino regular, os alunos apresentam-se ainda em processo de desenvolvimento de letramentos<sup>1</sup> na língua materna (LM), o que demanda especial atenção se atrelado à aprendizagem concomitante de um outro idioma. A esse respeito, Bialystok (2001) prossegue salientando que a relação de interdependência entre a LE e a LM não deve necessariamente ser vista como um fator restritivo ou impeditivo da aprendizagem efetiva em ambas as línguas, já que não há evidências empíricas que sustentem que o processo de aprendizagem de uma língua interfira negativamente em outras.

Cameron (2001) corrobora essa aceção, na medida em que considera a inicial confusão entre as duas línguas como um fato normal e passageiro. Tais premissas parecem encontrar eco em Vygotsky (1998, p. 266), que enfatiza ser “a relativa maturidade da língua materna” um importante fator para o desenvolvimento da língua estrangeira. Enfatizando as especificidades de ambas, também afirma o autor que a LE pode, posteriormente, colaborar para o desenvolvimento da LM, mantendo com esta uma relação contínua de constituição e ruptura. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 267):

[...] a língua estrangeira pode, na medida em que se desenvolve, exercer influência inversa sobre ela (língua materna) por não se repetir em seu desenvolvimento o caminho do desenvolvimento da língua materna e por serem diferentes a força e a fraqueza das línguas materna e estrangeira.

Ainda a este respeito, convergindo com Cameron (2001) e McKay (2006), reiteramos o fato de a criança, no início do ensino formal, encontrar-se desenvolvendo sua capacidade de engajar-se em interações mais complexas em LM, que demandam maior esforço cognitivo e lingüístico, tais como as capacidades de argumentar, expressar opinião e dar instruções. Dessa forma, entendemos que esses conhecimentos servirão de embasamento para a aprendizagem de capacidades similares na LI. Em outras palavras, a construção de letramentos em ambas as línguas deve ocorrer em forma análoga à relação entre a LM e a LI/LE, explicitada por Vygotsky (1998), devendo os LDs, a nosso ver, fazerem uso da LM como um recurso mediador e potencializador da aprendizagem de LI e da promoção de letramentos nessa língua, conforme bem pontua Terra (2004).

De volta às particularidades entre o aprendiz adulto e a criança e à relação desses fatores ao LD, pode-se facilmente observar que, conforme salienta Brown (2001), enquanto a criança demonstra seu interesse e atenção de modo espontâneo e periférico, o adulto consegue, conscientemente, lidar com abstrações, concentrando-se nas formas da língua, por exemplo. Dessa forma, a diferença primária entre ambos recai em seu foco de atenção.

---

<sup>1</sup> De modo bastante sucinto e geral, concebemos aqui o conceito de letramentos como práticas sociais que, direta ou indiretamente, relacionam-se à palavra escrita (Rojo, 2009).

Além disso, o adulto apresenta maior capacidade de reter informações, utilizar processos dedutivos e submeter-se a regras. Cabe salientar, entretanto, que tais características atribuídas ao adulto reforçam uma visão racionalista de ensino e aprendizagem de línguas, a qual, ressaltamos, tem prevalecido nas tradições sucessivas de formação e práticas docentes.

Vários autores, entre eles, Brown (2001) e Moon (2005), chamam nossa atenção para o fato de que o contexto formal de instrução em sala de aula pode impor algumas dificuldades para a criança, no que se refere à aprendizagem de uma nova língua. O mesmo não acontece, necessariamente, com o adulto, que possui uma capacidade maior de concentração, apresenta melhor adaptação a atividades descontextualizadas e, geralmente, demonstra menor necessidade de variação de atividades para que a aprendizagem ocorra de forma bem sucedida.

Em contrapartida, segundo Cameron (2001, p. xii-xiii), as crianças, além de curiosas, apresentam “um imenso potencial de aprendizagem”, podendo interessar-se por tópicos complicados, difíceis e também abstratos, desde que se sintam confortáveis, ou seja, livres de pressão e motivadas. A esse respeito, reiteramos também o pensamento de Moon (2005), ao enfatizarmos que o instinto natural da criança, em qualquer situação, é o de buscar construir sentidos e compreender o que está vivenciando, fazendo uso de seu conhecimento de mundo para tal. É também uma característica do comportamento infantil a urgência por explorar o ambiente e aprender por meio de suas experiências.

Nessa perspectiva, apontamos para alguns outros fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem de LI para crianças em contextos formais ou informais de ensino, que devem ser necessariamente considerados pelos LDs, visando a resultados mais significativos e efetivos na aprendizagem das crianças. Primeiramente, para que a aprendizagem seja bem sucedida, ela deve ser, em sua base, conforme já evidenciamos, significativa (WILLIAMS e BURDEN, 1997). Além disso, o processo deve mostrar-se propício não apenas ao desenvolvimento linguístico, mas também cognitivo, afetivo e social do aluno, o que incide na aprendizagem por meio da ação propositada e conjunta, ou seja, na construção colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) de sentidos na língua-alvo, em detrimento do foco em seus aspectos formais, de modo abstrato e descontextualizado. As condições descritas, por sua vez, mostram-se também essenciais para sustentar e promover os desenvolvimentos metacognitivo e analítico do aluno (MOON, 2005).

Reiteramos, neste momento, outra premissa basilar para que se atinjam resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem de LI nas séries iniciais do EF. Conforme já brevemente abordado, considerando-se a natureza multisemiótica da sociedade contemporânea, parece vital que a educação de línguas articule, sob perspectivas críticas, protagonistas e éticas (MOITA LOPES e ROJO, 2004), o mundo da criança e as práticas típicas da esfera escolar (ROJO, 2009), visando a promoção de conhecimentos e capacidades na língua-alvo. Em outras palavras, conforme defende Rojo (2009) em relação ao ensino de LM, mostra-se essencial para a educação de línguas contemporânea em âmbito do Ensino Fundamental I (EF I) a busca pela articulação entre os letramentos locais ou cotidianos (COMBER e NIXON, 2005; COMBER, 2006; EVANS, 2005) e os letramentos institucionalizados, que incluem os escolares, com vistas à (re)construção de letramentos

em LI considerados importantes para o aluno nesse âmbito e também à (re)construção de valores, percepções e identidades.

Por fim, faz-se aqui ainda necessário mencionar que, embora as crianças apresentem características comuns no que se refere ao seu perfil como aprendizes de uma nova língua, elas não possuem uma maneira uniforme de aprendê-las. Sabemos que as crianças reagem às atividades propostas em sala de aula de maneiras diferentes umas das outras, dependendo de sua personalidade e da natureza de suas vivências. Desse modo, ressaltamos que resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem de línguas dependem da preocupação, por parte de todos os profissionais envolvidos, incluindo-se autores de editores de LDs, em buscar compreender e respeitar a individualidade da criança, seus diferentes valores, visões e experiências de vida, devendo os LDs da área mostrarem-se abertos à diversidade e a novas possibilidades.

## **2. A LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DIALÓGICA: NOSSOS OBJETIVOS E CONSIDERAÇÕES FRENTE AO LD DE LI**

Dentro do contexto e das premissas expressos, este artigo tem como objetivo central apresentar uma proposta teórica que sustente a análise de coleções didáticas de LI voltadas a contextos de ensino formal nas séries iniciais da EB brasileira, sob perspectivas de uso situado da linguagem. Nosso foco recai em oferecer categorias voltadas ao engajamento sociodiscursivo do aluno na sociedade em que vive, que nos permitam analisar como os LDs se propõem a mediar a construção dos objetos de ensino (SCHNEUWLY et al., 2005) e se o fazem sob uma vertente discursivamente orientada.

Para tanto, entendemos que devemos considerar as dimensões ideacional, interpessoal e textual da linguagem (HALLIDAY e HASAN, 1989), atrelando tais conceitos à perspectiva discursiva e dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2004 [1929]; 1988 [1934-35]). Em nossa acepção, as categorias propostas com base nas premissas supramencionadas têm condições de sustentar uma análise frente à maneira como a linguagem é tratada pelos materiais em foco, ou seja, de identificar as perspectivas predominantes nesses LDs, se estruturalistas ou se sociodiscursivas.

Entendendo a linguagem como central na vida social, uma vez que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 282)), este trabalho adota uma teoria social de discurso (FAIRCLOUGH, 1992), que dialoga com a natureza dialógica da linguagem defendida por Bakhtin (1988 [1934-35]). Para melhor embasamento da análise, atrelamos a esta visão uma teoria de linguagem de base sistêmico-funcional (HALLIDAY e HASAN, 1989) que privilegia não apenas a materialidade lingüística da linguagem, mas também seus contextos de produção e circulação (FAIRCLOUGH, 1992). De forma mais precisa, indicamos que as categorias aqui adotadas são provenientes das três metafunções hallidianas, abaixo explicitadas, sendo tais categorias articuladas com fundamentos bakhtinianos, a fim de viabilizar a análise dos LDs que nos propusemos a fazer.

Dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é entendida como articuladora de três dimensões (que Halliday e Hasan chamam de *metafunções*): a dimensão textual, a dimensão interpessoal e a dimensão ideacional. A linguagem constrói e representa nossas experiências no mundo e nossa realidade; por isso, tem uma dimensão ideacional. A linguagem está também presente em nossas interações e denuncia nossos posicionamentos, por isso possui também uma dimensão interpessoal. “Os falantes, às vezes, tomam um partido claro no que dizem. Eles assumem um posicionamento ou defendem uma proposição e estão preparados para defendê-la em uma discussão” (BUTT et al., 1995, p. 78). Mais do que falar e ouvir, as pessoas interagem via linguagem, produzindo significados interpessoais ao longo da interação. A linguagem atua, portanto, nas relações sociais e na construção de identidades sociais. A linguagem possui ainda uma dimensão textual, pois é usada para “organizar nossos significados experienciais, lógicos e interpessoais em um todo coerente e (...) linear” (BUTT et al., 1995, p. 14). Ao organizar esses significados, a metafunção textual pode, por exemplo, mostrar o modo como o texto naturaliza o poder (MARTIN, 2000), tentando atribuir aos leitores determinados posicionamentos.

Tal aparato teórico foi utilizado por Halliday para entender e descrever a gramática da língua inglesa (HALIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY e MATHIENSSEN, 2004) e, por apoiar-se em uma teorização condizente com o socioconstrucionismo discursivo (MOITA LOPES, 2003), acreditamos que suas reflexões sejam de importante contribuição para a análise que nos propomos a fazer.

Segundo pressupostos enunciativos, as relações sociais, em todos os domínios, ocorrem entre sujeitos cultural e historicamente constituídos, por meio da linguagem. Esta, sob a perspectiva de Bakhtin (2004 [1929], p. 32), materializa-se na comunicação dialógica daqueles que a usam, situados em um espaço e tempo determinados e imersos em um “universo de signos”, ideologicamente marcado.

Por sua vez, o enunciado, segundo o enfoque bakhtiniano, define-se, grosso modo, como a unidade mínima e concreta de sentido da comunicação verbal (ou, como podemos considerar na contemporaneidade, da comunicação multisemiótica). É, pois, um todo, “um conjunto de sentidos”, que se apresenta como historicamente individual, único e irreproduzível (Bakhtin, 2003 [1979], p. 329). São nessas características que residem seu sentido, sendo essas, portanto, as fronteiras que, por princípio, delimitam-no.

Concretos na medida em que comportam relação imediata com a realidade e com o sujeito histórico em sua ação dentro de determinadas esferas e campos comunicativos, impregnando-se de suas visões de mundo e juízos de valor específicos, os enunciados impõem suas marcas distintivas em contraposição à uma palavra, frase ou oração, no sentido restrito dos termos, tornando também explícitas as críticas bakhtinianas frente a vertentes estruturalistas de linguagem.

Para Bakhtin (2004 [1929], p. 32), “onde se encontra o signo, encontra-se também o ideológico”. “Sem acento apreciativo”, enfatiza o autor (2004 [1929], p. 32), “não há palavra”. Para o Círculo bakhtiniano, não se pode, portanto, desvincular a dimensão ideológica da significação da palavra viva.

Bakhtin (2003 [1979]) reforça o caráter socioideológico, dialógico e dialético de desenvolvimento da linguagem e constituição do sujeito ao teorizar sobre o enunciado e suas especificidades. Segundo o pensamento lingüístico-filosófico de Bakhtin (2003 [1979]),

p. 274), o enunciado, conforme já asseverado, é a “real unidade da comunicação discursiva”, sendo cada um deles pleno de ecos e ressonâncias de outros e, assim, um elo na cadeia discursiva. Para o autor, essa relação de reflexão e refratação mútua é determinante da constituição e do caráter de todo enunciado, o que nos leva a compreendê-lo, conforme também já especificado, primariamente como uma resposta (no sentido mais amplo do termo) aos enunciados precedentes de um determinado campo, como já explicitado.

É também uma importante premissa bakhtiniana a idéia de apropriação da palavra alheia. Bakhtin (1988 [1934-35]) entende que não há crescimento, sem conflito. É, pois, no entrecruzamento das vozes sociais, no embate entre o eu e o *Outro*, que discursos entram em contato dialógico, sendo que muitos acabam por tornar-se internamente persuasivos. Assim sendo, a palavra internamente persuasiva é uma palavra que nasce em meio ao (des)encontro de vozes socioculturalmente marcadas, a partir do que muitas outras vozes passam também a existir.

Nesse contexto, destaca-se a noção de heteroglossia, ou seja, de plurivocalidade, na medida em que o confronto dialógico de vozes, segundo teorizações bakhtinianas, revela-se a condição básica para as relações humanas em sociedade. Enunciados somente adquirem significação quando imersos nesse processo dinâmico e conflituoso de diálogo entre vozes sociais. Assim, a linguagem, distante de ser transparente, é impregnada por valores, ideias e intenções, muitas vezes conflitantes (polifônicas), mas sempre axiologicamente marcados.

As premissas bakhtinianas estabelecem, ainda, que todo e qualquer enunciado ocupa sempre uma posição definida quando materializado em uma dada esfera de comunicação. Constata-se nesses princípios a base de sustentação do conceito de gêneros discursivos, que sucintamente podem ser compreendidos como “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 334).

Conforme bem explica Rojo (2007, p. 1766), o referido conceito cristaliza-se na definição apresentada pelo autor em seu “texto fundante” datado de 1952-53. Nesse texto, Bakhtin (2003 [1979], p. 262) caracteriza os gêneros do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciados”, concretos e únicos, que circulam em esferas específicas de utilização da língua, delimitando como seus elementos constitutivos, o *tema*, a *forma composicional* e o *estilo*.

Para Bakhtin (2004 [1929], p. 45), podemos entender como tema “a realidade que dá lugar à formação do signo”. Desse modo, para o autor, toda e qualquer manifestação verbal, no que se incluem os gêneros discursivos, possui seu tema. Por sua vez, cada tema, por natureza interindividual, possui um índice de valor social, o que nos leva a compreender o conteúdo temático como o domínio de sentidos de que se ocupa o gênero.

Denominam-se formas composicionais os modos de organização ou estruturação de textos pertencentes a um mesmo gênero. Em outras palavras, a forma composicional pode ser compreendida como o conjunto de elementos que marcam as possibilidades de compreensão de um determinado gênero em contextos específicos. Segundo teorizações bakhtinianas, “o tema e a forma do signo ideológico estão indissolivelmente ligados” (BAKHTIN, 2004 [1929], p.45), já que as forças que tornam um elemento pertinente no horizonte social são as mesmas que criam as formas da comunicação ideológica e que



determinam as formas da expressão semiótica. Nesse âmbito, os temas e as formas constituem duas facetas de uma mesmo todo.

No que tange ao estilo, pode-se defini-lo, grosso modo, “como a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261). Se abordado sob o enfoque da estilística romanesca, no entanto, o conceito ultrapassa a análise lingüística, na medida em que passa a abarcar a relação entre a palavra na vida e na arte, podendo ser sucintamente definido, nesse âmbito, como “a unidade de procedimentos de enformação e acabamento da personagem e de seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 186). Nesse contexto, o estilo representa, portanto, uma forma intensamente significativa e reveladora de se abranger os modos de funcionamento e materialização dos discursos próprios e alheios nos vastos campos englobados pelas Artes e Literatura.

No que tange à perspectiva de linguagem por nós adotada neste trabalho, é importante salientar que entendemos ser possível travar um diálogo (no sentido bakhtiniano do termo) entre as ideias bakhtinianas e hallidianas, em muitos aspectos. Nas duas vertentes encontramos a atividade humana concebida como prática social situada, ou seja, percebemos a primazia da situacionalidade sobre a linguagem entendida de forma autônoma, idealizada e abstrata. Nesse contexto, embasamo-nos nas categorias indicadas por Halliday (1985) para o estudo da gramática da língua e articulamos suas idéias à natureza discursiva e dialógica atribuída pelo Círculo frente à linguagem e às relações sociais para analisar as perspectivas adjacentes aos LDs de LE aqui selecionados, o que fazemos a seguir.

### **3. AS DIMENSÕES DA LINGUAGEM NO LD DE LI**

A dimensão ideacional da linguagem está refletida na forma como ela representa e constrói experiências e a realidade social. As experiências e a realidade trazidas pela linguagem, que podem ser mais inclusivas ou exclusivas para os interlocutores, estabelecem relações de poder, na medida em que podem permitir ou negar acesso a determinados conhecimentos. É importante atentar para a construção de desigualdade através do exercício do poder: quem pode dizer algo, como, quando e onde. É preciso entender quem são os participantes do discurso, identificando quem atua, que tipo de ações produzem e se sujeitam, e sobre o quê ou quem agem (MARTIN, 2000). Presentes em qualquer discurso, relações de poder entre participantes são também estabelecidas no discurso do livro didático, e os contextos e experiências representados no livro podem influenciar no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que o mundo do aluno pode estar ou não nele representado.

Nossa vida cotidiana é vivida em situações que fazem parte de nosso contexto de cultura e, em grande parte, essas situações são familiares, motivo parcial pelo qual reconhecemos e entendemos os significados de outras pessoas – porque compartilhamos o mesmo conhecimento cultural (BUTT et al., 1995, p. 22).

À dimensão supramencionada relacionamos o conceito de tema bakhtiniano, por entendermos que este abarca os sentidos atrelados ao uso da linguagem em situações e contextos específicos, em um determinado momento sociohistórico. No que diz respeito ao

LD, essa categoria abrange o modo como os conteúdos trazidos são situados (ou não) no mundo. Em outras palavras, entendemos que frente às perspectivas de linguagem aqui adotadas, os conteúdos não podem ser tratados como abstrações, em um vácuo social (WERTSCH, 1991).

A linguagem possui também uma dimensão interpessoal, que está refletida na forma como o texto representa relações sociais e de poder. Em outras palavras, a linguagem posiciona seus interlocutores ao colocar relações sociais e de poder em prática. No entanto, é preciso salientar que representar o poder não é necessariamente algo ruim (MARTIN, 2000). Relações de poder estão sempre presentes em qualquer nível de interação social, e reconhecer a existência da dimensão interpessoal da linguagem significa reconhecer tais relações de poder na linguagem. Além disso, esta pode naturalizar mais de uma posição para os leitores, pois pode carregar diferentes vozes (MARTIN, 2000).

Da mesma forma, para Bakhtin (1988 [1934-35]), todo enunciado é carregado de juízos de valor, ou seja, é marcado axiologicamente, sustentando relações heteroglóssicas e polifônicas. No caso deste trabalho, é fundamental reconhecer e revelar as vozes presentes no LD e como os conteúdos e as atividades propostas permitem (ou não) que diferentes vozes circulem. Ainda nesse contexto é importante colocar que vinculamos a dimensão interpessoal à noção de forma composicional bakhtiniana. Recontextualizada para o campo de análise de LDs, a forma composicional abarca a seleção de atividades que compõe o material.

Finalmente, a linguagem possui, ainda, uma dimensão textual, ou seja, a forma como ela é organizada lingüística e formalmente, o modo como o autor estrutura a linguagem. Dentro desta dimensão, Halliday atenta para a maneira como a informação é materializada no texto, ressaltando que aquilo que se encontra no início do texto estabelece o ponto de partida que o produtor do discurso escolheu para expressar aquilo que tem em mente. É a informação que se encontra em primeiro lugar em um texto que indica a organização textual e sinaliza como o autor desenvolverá suas ideias no texto (BUTT et al., 1995). Halliday (1985) chama esse elemento frontal / inicial de Tema, e o que a ele se segue no texto de Rema. O estudo dos Temas texto liga-se ao aspecto da organização da informação. Ao fazer escolhas de Tema e Rema, o autor escolhe a forma como vai organizar seu discurso, ou seja, tenta manipular o efeito que seu discurso terá sobre os interlocutores.

A escolha por qual informação colocar como [T]ema (...) é significativa. Contém significados. De maneira específica, a informação temática tem uma função orientadora na oração (*sic*). Através da cuidadosa escolha da informação temática, os [produtores do discurso] podem manipular a atenção dos [seus interlocutores] (FRIES, 1995, p. 65).

Orientados pelo pensamento de Bakhtin e seu Círculo, entendemos que essa ideia, no que tange ao LD, possa ser ligada ao estilo, na medida em que este indica as escolhas do autor frente a sua obra, no sentido amplo (ordem das atividades, ilustrações, entre outros), por entendermos que isso também colabora para refletir as condições específicas e as finalidades da obra. No entanto, neste trabalho, no que diz respeito à análise da dimensão em foco, essas escolhas abrangem estritamente a ordem em que são colocadas as atividades no LD, justamente para fazer um paralelo com o modelo de organização da informação em Tema e Rema, proposto por Halliday (1985).

Teorias de linguagem mais tradicionalistas tendem a considerar apenas a dimensão textual da linguagem – a materialidade lingüística – ignorando as dimensões ideacional e interpessoal. A opção por uma teoria de linguagem sistêmico-funcional se dá, portanto, por esta se tratar de uma teoria multifuncional, que contempla a análise textual e que estabelece uma relação entre o texto e o contexto social (MARTIN, 2000). Alinhada com uma visão socioconstrucionista de discurso (MOITA LOPES, 2003), a teoria sistêmico-funcional promove um diálogo teórico na relação entre semiótica e mudança social, pois sua teoria de linguagem condiz com a perspectiva de uma ciência social crítica ao acreditar que “a constituição semiótica do social e pelo social está sempre em questão ao se analisar linguagem” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 140).

A teoria sistêmico-funcional (...) vê a linguagem de maneira dialética, tanto estruturada quanto estruturadora. Textos enquanto instanciações, por um lado, utilizam e instanciam o sistema, mas por outro lado, estão situados em formas de vida específicas e potencialmente novas; dessa forma, teoricamente, toda instanciação abre o sistema para novas possibilidades de seu mundo social (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 141).

Ao possibilitar que sejam trabalhadas questões de poder e ideologia em análises lingüísticas multimodais em contextos reais de uso da linguagem (MARTIN, 2000), a saber, o LD, a teoria sistêmico-funcional entende que a linguagem relaciona significados e sua materialidade lingüística, oral ou escrita. Tanto significados quanto materialidade lingüística interagem com o extra-lingüístico: significados estão em constante interação com a vida social, enquanto a materialidade lingüística, ou seja, a forma de expressão, interage diretamente com instanciações multimodais (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Uma teoria sistêmico-funcional considera, portanto, a linguagem em uso, pois a ela são inerentes um número infinito de funções. Todo texto é, portanto, funcional, ou seja, desempenha uma ou uma série de funções (HALLIDAY e HASAN, 1989). Um texto realiza um conjunto de significados apropriados a um determinado contexto (BUTT et al., 1995).

Um texto é constituído simultaneamente como uma produção semiótica (metafunção textual) que constrói o mundo (metafunção ideacional) enquanto estabelece relações sociais entre seus produtores e outras pessoa no mundo (metafunção interpessoal) (CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999, 1999, p. 140).

#### **4. DIMENSÕES DA LINGUAGEM E A ANÁLISE DE LDS DE LE/LI: ALGUNS EXEMPLOS E CONSIDERAÇÕES**

Para ilustrar uma análise de LDs segundo a proposta descrita será utilizada a série *Hello!*, amplamente adotada e o carro-chefe da editora no segmento do EF<sup>2</sup>. Em sua última edição, de 2008, a coleção é composta por doze volumes, sendo três para a Educação Infantil (Pre-book 1 a 3), cinco para o EF I (Stage 1 a 5) e quatro para o EF II (Stage 6 a 9).

---

<sup>2</sup> Segundo informações da própria editora e dos distribuidores.

Dado o escopo deste trabalho, faremos considerações apenas sobre os cinco volumes que dão conta do EFI (Stage 1 a 5).

A coleção tem como objetivo geral “propiciar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, visando ao aprimoramento, através das relações com o conhecimento, com o outro e com o mundo”<sup>3</sup>. Para isso, propõe que as unidades sejam introduzidas a partir de temas “relacionados ao universo de interesse do aluno” (Manual do Professor, p. 4). Se considerarmos apenas o discurso do manual do professor, pode parecer que a coleção apresenta uma grande preocupação com a dimensão ideacional da linguagem, preocupando-se em contextualizar e situar o aluno no mundo em que vive, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Conteúdos temáticos indicados pelas autoras

**Conteúdo temático e gramatical**

Para cumprir os objetivos propostos, todos os temas selecionados para introduzir as unidades estão relacionados ao universo de interesses do aluno, como mostra o quadro a seguir:

**Temas (títulos das unidades)**

Unit	Stage 1 (1º ano do Ensino Fundamental)	Stage 2 (2º ano do Ensino Fundamental)	Stage 3 (3º ano do Ensino Fundamental)	Stage 4 (4º ano do Ensino Fundamental)	Stage 5 (5º ano do Ensino Fundamental)
1	The Family	Toys	My Family	A Beautiful Garden	A Guessing Game
2	The House The Living Room The Kitchen The Bathroom The Bedroom	Family	New Friends	At Home	Riding a Bike
3	The School The Classroom Art Class Break Time Science Class	School	At School	What's for...?	Mom Says...
4	The City The Street The Park The Mall The Supermarket	The City	Nature & Time	How Can We Go There?	The e-Generation
5	Holidays The Beach The Country	Beach and Country	A Nice Breakfast	It's Time to Go	A Birthday Party
6		Animals	Places to Go	Talking about Jobs	The Picnic
7		Breakfast	The Zoo	Endangered Animals	A Big Trick
8		Human Body	Keep Safe	A Trip	You Can Help the Planet

<sup>3</sup> Palavras retiradas da página 3 do Manual do Professor, que se encontra ao final de cada um dos livros da série.

No entanto, uma análise mais cuidadosa daquilo que as autoras chamam de conteúdo temático revela que este em nada se parece com o conceito de tema bakhtiniano, uma vez que os supostos temas que as autoras alegam abordar não abarcam os sentidos atrelados ao uso da linguagem em situações e contextos específicos, em um determinado momento sociohistórico. Em outras palavras, na coleção em questão, os conteúdos trazidos não são situados no mundo; eles são tratados como abstrações, em um vácuo social.

Note-se que as próprias autoras igualam o suposto tema ao título da unidade, conforme mostra o Quadro 1. Na verdade, o título da unidade não é seu tema; é apenas um enquadre que se pretende dar aos conteúdos nela abordados. Se tais conteúdos não forem contextualizados, não se constituem em temas. Peguemos como exemplo o suposto tema “família”, trabalhado em três dos cinco livros da coleção (Stage 1, unidade 1; Stage 2, unidade 2; Stage 3, unidade 2), ou “escola”, também trabalhado em três dos livros (Stage 1, unidade 3; Stage 2, unidade 3; Stage 3, unidade 3). A família e a escola apresentadas em todas as ocasiões não são reais, contextualizadas: são instituições naturalizadas, como se toda família ou escola fosse igual. Na verdade, nos LDs em questão, tratam-se apenas de oportunidades para se abordar conteúdos lexicais referentes a estes campos semânticos.


Um outro exemplo é a lição sobre animais em extinção (*Endangered Animals*, unidade 7, Stage 4). A julgar pelo título da unidade, a lição parece demonstrar preocupação com a dimensão ideacional da linguagem, na medida em que parece trazer para o aluno, através do LD, um problema de natureza social. Contudo, o livro não problematiza a questão: o assunto serve apenas de enquadre para os conteúdos lexicogramaticais que as autoras pretendem trabalhar. Destacamos, na Figura 1, a atividade de leitura apresentada nesta unidade.

Figura 1: Atividade de leitura (Unidade 7, Stage 4)

## Reading

### The Panda Bears

Panda bears are cute animals.  
 They live in the forests of Central China.  
 Pandas eat about 20 kg of bamboo every day.  
 But they have a problem: men are destroying the bamboo forests,  
 and only about 160 pandas live in zoos.  
 These animals are a symbol of endangered species.



**Make an X:**

**a** The panda bears eat...  
 ( ) meat.      ( ) bamboo.      ( ) bread.

---

**b** They eat about ▲ kilos a day.  
 ( ) two      ( ) twelve      ( ) twenty

---

**c** Panda bears have a problem:  
 ( ) they eat bamboo and bread everyday.     
 ( ) men are destroying the bamboo forests.     
 ( ) they live only in zoos.

**110**
Unit 7 • Endangered Animals

Embora o texto trate de um animal em extinção, nem o texto nem as atividades se preocupam com a dimensão ideacional da linguagem. Reconhecemos, no exemplo acima, apenas uma preocupação com a dimensão textual, ou seja, com a parte estrutural da linguagem. O urso panda é apenas um animal escolhido para ilustrar fatos sobre um animal: onde vive, o que come etc. Qualquer outro animal poderia servir ao mesmo propósito. A verdadeira problemática acerca da sua extinção não é trabalhada, nem no texto nem nas atividades que o seguem, e o aluno não é levado a se engajar sociodiscursivamente no mundo através desse tema.

Ao analisarmos a atividade que está sendo proposta acima, estamos adentrando outra dimensão da linguagem: a dimensão interpessoal, que reflete como a linguagem, marcada axiologicamente e carregada de juízos de valor, posiciona seus interlocutores ao carregar diferentes vozes e representar relações sociais e de poder. Tais relações heteroglóssicas e polifônicas se manifestam no LD através dos conteúdos e das atividades por ele propostas, que permitem (ou não) que diferentes vozes circulem.

Como demonstrado anteriormente, a ausência de uma dimensão ideacional nega voz ao aluno, uma vez que não se pode agir no vácuo social. Sem temas, não há motivo para manifestação. Retomando os exemplos supra-mencionados, os tratamentos dados à família e à escola não dão voz ao aluno para que ele expresse o que entende por família e por escola. Sabemos que uma grande parte das famílias contemporâneas não segue mais o modelo tradicional: pai, mãe, filho, filha. Nossa sociedade está permeada por casais separados, homossexuais, filhos adotivos etc., que não são retratados pelos LDs. O mesmo pode ser dito em relação à escola: da mesma forma que não existe uma família-padrão, não há também uma escola-padrão. A padronização e homogeneização das instituições é uma forma de negar voz ao aluno, tentando tornar a sociedade monofônica.

À dimensão interpessoal vinculamos a noção de forma composicional bakhtiniana, entendendo que o rol de atividades que compõem o material também é responsável pelas oportunidades de voz a serem dadas ou negadas aos alunos. O Quadro 2 lista as atividades apresentadas ao longo da coleção.

Contudo, da mesma forma que salientamos anteriormente a ausência de uma relação necessária entre tema e título das unidades, não há também uma correspondência unívoca em relação aos títulos das seções e a as atividades efetivamente propostas. À exceção do *Warm up*, que abre cada unidade com uma pergunta e pode, efetivamente, dar voz ao aluno, as demais atividades do livro são de natureza estruturalista, pedindo ao aluno apenas que ele leia, escute, repita, cole, complete, marque com um X etc. Até mesmo as perguntas de compreensão escrita, conforme mostrado na Figura 1, são do tipo “retire a informação do texto”, não querendo manifestação de voz por parte do aluno.

Quadro 2: Sequência de atividades nas unidades

## Estrutura das lições e unidades

As lições (Stage 1) e unidades (Stages 2 - 5) são estruturadas conforme o quadro abaixo

Stage 1	Stage 2	Stage 3 - 5
Warm up	Warm up	Warm up
Comic Strip	Scene & Vocabulary	Dialog
Story Telling	Listening and Oral	Finding out
Scene & Vocabulary	Practice	Vocabulary
Game	Written Practice	Language Points
Activities	Play and Learn	Listening and Oral
Son	Let's Sing!	Practice
	Cooperative Project	Written Practice
		Play and Learn
		Let's Sing!
		Cooperative Project

A última atividade de cada unidade, *Cooperative Project*, Stages 2 a 5), poderia ser uma oportunidade não apenas de um trabalho que promova a polifonia, mas também de aprendizagem colaborativa, manifestando, além da dimensão interpessoal, a dimensão ideacional da linguagem. Segundo o Manual do Professor (p. 13),

Esta seção, que encerra todas as unidades, baseia-se nos princípios do *cooperative learning*. Nela é explorada a aprendizagem do ponto de vista sociointeracional: aprender é estar num mundo social, com alguém, em um contexto histórico e cultural. O aprendizado agora se dá na interação entre alunos enquanto executam projetos. Nesses momentos surgem dificuldades e sucessos na compreensão e na discussão de diferentes opiniões e idéias, e é então que o conhecimento se estabelece e é compartilhado. Os alunos aprendem a fazer juntos.

No entanto, o que é dito teoricamente não se verifica na prática. Para isso, faz-se necessário aqui analisar a última dimensão da linguagem mencionada, a dimensão textual, que, para muitos, dentro de uma visão estruturalista, é a única levada em consideração. Nesta dimensão, a preocupação é com as escolhas lingüísticas feitas pelos autores para a materialização do texto – em outras palavras, quais são as implicaturas de tais escolhas. Como, no caso deste trabalho, nossos textos são LDs, nosso foco de organização textual será a organização das atividades ao longo das lições, ou seja, a sua ordem. O fluxo da informação na organização textual sinaliza como o autor desenvolverá suas ideias no texto (Butt et al., 1995). Acreditamos que, ao escolher a informação inicial na forma de organizar o discurso, o autor tenta manipular o efeito que seu discurso terá sobre os interlocutores.

No caso da atividade *Cooperative Project*, o simples fato desta vir ao final da unidade já descaracteriza o caráter sociointeracional proposto pelas autoras. Como a atividade é a última da unidade, ela se resume a uma aplicação de conteúdos estruturais lexicogramaticais já trabalhados na lição. Para que a atividade tivesse um caráter realmente sociointeracional, dando voz aos alunos e contribuindo para a construção conjunta do conhecimento através da negociação de significados, ela teria que vir no início da unidade, servindo de ponto de partida para o desenvolvimento desta.

Tomemos como exemplo o projeto proposto na unidade 6 do Stage 2. O título da unidade é *Animals*. Após trabalhar o vocabulário referente aos nomes de diversos animais ao longo de doze páginas, na décima-terceira página, a última da unidade, as autoras trazem o projeto: “Faça um pôster com figuras de seus animais favoritos”. Tudo o que se espera do aluno é que ele colete e cole em uma cartolina figuras de animais. O livro do professor sugere, então, que o professor escreva na lousa os nomes dos animais para que os alunos possam copiá-los nos cartazes. A atividade dita cooperativa não é sequer uma aplicação de conhecimentos estruturais previamente adquiridos, pois o próprio livro do professor sugere que o professor forneça os nomes dos animais em inglês para que os alunos apenas os copiem, ou seja, ignora-se totalmente a aprendizagem do aluno. Se, contudo, como já dissemos antes, a atividade fosse a primeira da unidade, o ponto de partida para a aprendizagem sobre animais, poder-se-ia, neste caso, considerar as vozes dos alunos, o que poderia vir a influenciar no desenvolvimento da unidade.

A série *Hello!* apresenta uma estrutura bastante rígida em relação à ordenação das atividades, tendo todas as suas unidades a mesma estrutura, conforme mostra o Quadro 2.



Não se espera, portanto, que a aprendizagem se desenrole a partir das vozes dos alunos, em oportunidades que teriam que ser dadas logo no começo de cada unidade. Ao contrário, a coleção parece querer uniformizar a aprendizagem, propondo uma sequência engessada de atividades a serem seguidas pelo professor, de forma que todos os professores deem “a mesma aula” – como se todos os alunos, em todos os contextos, aprendessem da mesma forma.

No que tange especificamente ao uso da LM como recurso mediador da LI/LE, observa-se que a série de LDs analisada não compartilha essa premissa, uma vez que o uso do português é inexistente no material destinado ao aluno. Assim sendo, podemos considerar que o uso exclusivo da LE/LI apresentado na coleção corrobora visões mais tradicionais e autoritárias no que concerne à linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias aqui apresentadas para uma possível análise de LDs de LE/LI, com vistas ao ensino socioculturalmente orientado e voltado à formação cidadã, crítica e protagonista, permitem-nos observar o distanciamento do material focalizado e as premissas que aqui defendemos. Isto porque, conforme ilustramos, o conjunto de princípios privilegiados para a condução da avaliação da obra parece apresentar-se adequado para uma avaliação sob uma perspectiva dialógica da linguagem, que, paralelamente, encontra-se articulada com uma proposta de ensino e aprendizagem de LI nas séries iniciais da EB que vise à construção de multiletramentos, de forma crítica.

Os parâmetros de avaliação aqui propostos possibilitam-nos caracterizar a abordagem da coleção didática em foco como prioritariamente estruturalista e a-crítica, uma vez que se volta ao ensino de funções linguísticas e itens lexicais, sem considerar a natureza discursiva e socioculturalmente marcada da linguagem. Constata-se um distanciamento de articulação de temas (no sentido bakhtiniano do termo), bem como de tarefas colaborativas que reiteram a hoje reconhecida capacidade de pensamento crítico e ativo da criança (EVANS, 2005).

As categorias de análise propostas também nos levam a perceber que a vertente comunicacional, monocultural e monológica da obra mostra-se contraproducente, por distanciar-se do trabalho com textos que transcendam a esfera escolar e por inviabilizar práticas que levem ao uso significativo da LI em âmbitos diversos, ao confronto de visões e à compreensão de como as linguagens funcionam na sociedade contemporânea. A análise indica, portanto, que não há, no material analisado, indícios de um trabalho direcionado ao desenvolvimento sociocultural, cognitivo e lingüístico do aluno como um todo e, tampouco, à formação cidadã.

Em suma, este trabalho nos leva a reiterar a necessidade de mais estudos na área que se voltem ao papel do LD na educação de línguas no EF I, bem como às visões que sustentam o processo, materializado pelas propostas do material. Ecoando Rojo et al. (no prelo), entendemos que entre inúmeros outros fatores, faz-se também urgente que os LDs de inglês para o EF I sofram transformações, a fim de que efetivamente viabilizem o processo de ensino e aprendizagem sob um enfoque contemporâneo, uma vez que:

o que está em jogo não é aprender uma LE para adquirir um pacote da cultura da LE (aquela que existe na lojinha de um aeroporto), mas para se dar conta do mundo multicultural em que se vive, atentando-se para os embates culturais e para a diferença que nos constitui e tornando claro um projeto ético na sala de aula (MOITA LOPES, 2005, p. 66)

---

## REFERÊNCIAS

- BAHKTIN, M. ([1934-35]). O discurso no romance. In: BAHKTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988 (1975) [1934-35]. p. 71-210.
- \_\_\_\_\_. ([1979]). *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. ([1979]). *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. ([1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin.
- BROWN, D. (2001). *Teaching by Principles*. 2. ed. New York: Pearson Education.
- BUNZEN, C. (2005). *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. H. R. (2005). Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Eds.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. BH: Autêntica/CEALE, p. 73-118.
- BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S.; YALLOP, C. (1995). *Using functional grammar: an explorer's guide*. Sydney: Macquarie University.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- COMBER, B.; NIXON, H. (2005). Children Reread and rewrite their local neighbourhoods: critical literacies and identity work. In: EVANS, J. (Eds.). *Literacy moves on*. Portsmouth: Heinemann. p. 127-148.
- COMBER, B. (2006). Critical literacy: What does it look like in the early years? In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE Publications. p. 355- 368.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- CORACINI, M. J. (Org.). (2003). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argo, Unicamp.
- CORACINI, M. J. (Org.). (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). (2001). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- EVANS, J. (Eds.). (2005). *Literacy moves on*. Portsmouth: Heinemann.
- FABRÍCIO, B. F. (1999). Interação e Construção do Conhecimento na Sala de Aula de Língua Estrangeira. *Intercâmbio*. VIII: 217-235.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. (2006). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG.
- FRIES, P. (1995). Patterns of information in initial position in English. In: FRIES, P.; GREGORY, M. (Eds.). *Discourse in society: systemic functional perspectives. Meaning and choices in language: studies for Michael Halliday*. Norwood, New Jersey: Ablex. p. 47-66.
- HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). (2006). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edward Arnold.
- LEFFA, V. J. (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT. p. 13-38.
- LUZ, G. A. (2003). *O Ensino de Inglês para Crianças: uma análise das atividades em sala de aula*. Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiânia, Goiânia (GO).
- MARTIN, J. R. (2000). Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (Ed.). *Researching language in schools and communities: functional linguistics perspectives*. London and Washington: Cassell. p. 275-302.
- McKAY, P. (2006). *Assessing Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOITA LOPES, L. P. (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.
- MOITA LOPES, L. P. (2005). Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT.
- MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. (2004). Linguagens, códigos e suas tecnologias. In SEB/MEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. p. 43-46.
- MOON, J. (2005). Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. *British Council Worldwide Survey of Primary ELT: special features*. British Council. Disponível em <http://www.britishcouncil.org/english/eyl/intro.htm>

- NORTON, B.; TOOHEY, K. (2002). Identity and language learning. In: KAPLAN, R. (Ed.). *The Oxford handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. p. 115-123.
- PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). (2006). *Travel notes from the New Literacy Studies: instances of practice*. UK: Multilingual Matters Ltd..
- RAJAGOPALN, K. (2005a). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 135-159.
- \_\_\_\_\_. (2005b). O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDAÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT. p. 37-48.
- RAMOS, R. C. G; ROSELLI, B. (2008). O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz. p. 63-84.
- ROCHA, C. H. (2006). *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (2007). O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A; RAMOS, S.G.M. (Orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá. p. 1-34.
- \_\_\_\_\_. (2008). O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz. p. 15-34.
- ROJO, R. H. R. (2007). Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Volume Comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP*. Campinas: Mercado de Letras. p. 339-360.
- \_\_\_\_\_. (2008). Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola. p. 73-108.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- ROJO, R. H. R.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H.; GARCIA, F. C. (no prelo) Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio.
- SCAFFARO, A. P. (2006). *O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale dos Sinos.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (2000). Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 36, p. 11-22.
- SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A. (2005). *A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale*. Mimeo, inédito.
- SILVA, A. (1997). *Era uma vez... O Conto de Fadas no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: o gênero como instrumento*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP).
- SZUNDY, P. T. C. (2002). Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. *Intercâmbio: XI*: 85-92.
- TAMBOSI, H. H. F. (2006). *Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC.

- TERRA, M. R. (2004). Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 43, n.1, p. 97-114. Campinas, IEL/UNICAMP.
- TICKS, L. K. (2005). O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*. 8/1, p. 15-49.
- TILIO, R. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG\\_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt). Acesso em 12/08/2007.
- TONELLI, J. R. A. (2007). Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A. e RAMOS, S. G. M. (org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá. p. 107-136.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. ([1984]) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WILLIAMS, M.; BURDEN M. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOOD, D. (1998). *How Children Think and Learn*. London: Blackwell Publishing.