

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO

Luciane Kirchhof Ticks
luticks@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma análise preliminar de quatro livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira, publicados por editoras internacionais e utilizados com aprendizes iniciantes adultos. O objetivo desse estudo é verificar a visão teórica de linguagem e de ensino que subjaz a esses exemplares. Além disso, observar até que ponto os livros didáticos em questão apresentam a linguagem enquanto gênero textual (Swales, 1990, Bakhtin, 1986). Baseamo-nos também em Kumaravadivelu (1994) para discutir os tipos de tarefas propostas em materiais didáticos. Os resultados preliminares mostram uma tendência, nos materiais, em apresentar diferentes tipos de exercícios ao aluno, que focalizam a forma, as funções da linguagem e, ainda, interações semi-estruturadas no sentido de ajudá-lo a alcançar a proficiência. No entanto, esses exercícios não inter-relacionam a forma, as funções e as interações com seus respectivos contextos de situação e cultura (Halliday, 1989). Além disso, não engajam o aluno na desconstrução e construção de eventos comunicativos que dialeticamente constituem os gêneros. Dessa forma, tentamos contribuir para uma reflexão crítica e teoricamente embasada sobre a relação ensino-aprendizagem mediada pelo material didático.

1. INTRODUÇÃO

O livro faz parte do dia-a-dia das escolas, públicas ou privadas, e media a relação professor-aluno no trabalho educacional. Essa tendência assegurou a expansão de um mercado consumidor de materiais didáticos para o ensino da língua inglesa. Eles abarrotam as livrarias especializadas e abrem um espectro de possibilidades para os profissionais que desejam adotá-los. Diversos autores (Bohn, 1988: 293; Souza, 1995: 119, Coracini, 1999: 17; Pereira, 2000: 7; Almeida Filho, 2002: 35) salientam o papel marcante que o livro didático têm tido no atual processo de ensino/aprendizagem.

Surge, então, a inevitável pergunta: com qual deles devo trabalhar? Acredito que a seleção do material pelo professor deve levar em conta a visão teórica de linguagem que subsidia suas tarefas comunicativas. Partimos desse pressuposto para propor, aqui, a análise preliminar de quatro livros didáticos, no sentido de verificar quais as concepções de linguagem que embasam as atividades neles elaboradas, bem como em que medida apresentam a linguagem enquanto gênero (Swales, 1990).

Swales (p.45-49) vê o gênero como uma classe de eventos comunicativos que compartilha objetivos comuns, apesar de seus exemplares (que compõem essa classe) possuírem características particulares, individuais e peculiares. São identificadas, portanto, similaridades em termos de objetivo comunicativo, estrutura, estilo, conteúdo e audiência a que se destinam. Exemplo disso são as conversas ao telefone, a cantada, o convite para jantar fora, o pedido de favor, as apresentações e despedidas, o abstract, o artigo acadêmico, o seminário etc. Tomo como base, igualmente, o modelo instrumental de Halliday (1989), que entende que texto e contexto co-existem dialeticamente. Esses conceitos deixam transparecer uma visão crítica da linguagem (Tabela 1), que adoto nessa análise.

Tabela 1 – Conceitos de linguagem

Visão tradicional da linguagem	Visão crítica da linguagem
Linguagem e sociedade vistas como diferentes	Linguagem e Sociedade vistas como indissociáveis
Gramática e significado da linguagem como categorias de análise dissociadas	Gramática e Significado da linguagem como categorias de análise inter-relacionadas
Significado social da linguagem é secundário	Linguagem como parte integral dos processos sociais

Utilizo, finalmente, a classificação de Kumaravadivelu (1994:29) de métodos de ensino da linguagem. Segundo ele, tais concepções influenciam o modo como as tarefas são realizadas nos materiais didáticos. O autor divide-os em três grupos:

1) Centrados na linguagem, como os audiolingüismos, que procuram promover oportunidades para os aprendizes praticarem estruturas lingüísticas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas, através de exercícios que focalizam a forma, assumindo que a preocupação com a forma conduzirá à proficiência. O professor introduz estruturas gramaticais e itens de vocabulário, um de cada vez, e ajuda o aluno a exercitá-los até a internalização;

2) Centrados no aprendiz, como os métodos comunicativos, que oportunizam ao aluno praticar estruturas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas e noções comunicativas, através de atividades centradas em funções, acreditando que a preocupação com a forma e a função conduzirá à proficiência. O professor introduz itens formais e funcionais, um de cada vez, e ajuda o aluno a praticá-los até que os internalize;

3) Centrados na aprendizagem, como as abordagens naturais, que promovem oportunidades para que o aprendiz participe de interações abertas, através de tarefas de aprendizagem da linguagem, levando em consideração que a negociação de significados conduzirá à proficiência. A responsabilidade do professor é a de criar condições nas quais os aprendizes se engajem em tarefas de significação, onde solucionam problemas.

2. O CORPUS

Os livros analisados foram retirados de listas divulgadas pela livraria Special Book Services (SBS), dos exemplares mais vendidos no Brasil, em sua publicação SBS Book Club (Ano 10, n.o 36, p. 50-51), em fevereiro de 2002. A revista traz duas categorizações: uma com materiais produzidos para o ensino do inglês norte-americano e outra para o britânico, ambas destinadas ao público adulto. Optei por retirar o *corpus* do primeiro grupo, tendo em vista serem estes os mais consumidos pelas escolas instaladas no país — 80% do mercado brasileiro (fonte: Departamento Comercial da SBS/POA-RS).

A lista dos exemplares norte-americanos é composta por 10 títulos, produzidos por editoras internacionalmente reconhecidas, como Cambridge, Oxford, Macmillan-Heinemann e Longman. Assim, para a etapa seguinte da seleção, utilizei um critério randômico: retirei todos os números ímpares. Por fim, elegi todos os exemplares destinados ao ensino de inglês para adultos iniciantes. Para garantir o anonimato do corpus, chamarei os exemplares de AZUL, PRATA, VERMELHO e VERDE.

A análise leva em consideração dois critérios. O primeiro refere-se ao grau de participação que essas atividades oferecem para que os alunos construam seus próprios textos, ou seja, em que medida essas atividades promovem interações mais

abertas (*open-ended*) ou mais fechadas (*closed-ended*). O segundo critério tentou evidenciar em que medida as atividades exploram o contexto no qual esses textos estão inseridos (Halliday: 1989: 24).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 ANÁLISE DO FOCO DE OCORRÊNCIA DAS TAREFAS COMUNICATIVAS NO *CORPUS*

Nesta subseção de análise, serão utilizados dois critérios. O primeiro refere-se à identificação do modo como as atividades são organizadas nos livros didáticos. O segundo procura explicitar qual (quais) a(s) habilidade(s) mais recorrente(s) nos mesmos.

Ao observar o modo de organização dos exercícios no decorrer das unidades, percebi que, marcadamente, nos quatro exemplares, as atividades são elaboradas de forma que o aluno exercite as quatro habilidades (fala, compreensão, leitura e escrita) descritas na literatura (Richards & Rodgers, 1986:53) (Tabela 3.1).

Tabela 3.1 – As 4 habilidades no *corpus*

Exemplares	Título	Enunciado
AZUL	Conversation	Read and listen to the conversation. Listen again and Practice.
VERDE	Vocabulary and Sounds	Listen and Repeat.
VERMELHO	Writing	Write an interesting home of folk remedy.
PRATA	It's Late.	Listen to the conversation. Put A, B, C... on the picture on the right.

Em um segundo momento, procuro observar quais as habilidades que numericamente mais se destacam nesses exemplares. Embora a literatura tenha tradicionalmente definido como quatro as habilidades da linguagem, para efeito de análise, selecionei uma quinta categoria (gramática). Esta foi considerada no cálculo de recorrência porque aparece, com freqüência, nos Títulos e Enunciados de exercícios isolados.

Tendo em mãos as cinco categorias, fiz um mapeamento no sentido de verificar quais aparecem com maior freqüência nas atividades presentes nos quatro livros. A análise evidenciou que os exercícios orais se apresentam como os mais recorrentes (Anexo I). A incidência das atividades orais no *corpus* corresponde à metade ou mais de todos os exercícios propostos. No Azul, as atividades orais somam 125 (66,13%); no Prata, 184 (71,59%), no Vermelho 204 (61,07%) e no Verde, 192 (50,13%) (Anexo I).

Não é por acaso que os materiais didáticos são organizados de forma a centrar o ensino no uso de habilidades lingüísticas e, com maior insistência, na prática oral. O ensino pautado no exercício dessas habilidades é resultado de uma proposta político-pedagógica que tem enfatizado o desenvolvimento de uma competência técnica na língua-alvo. Phillipson denomina essa tendência de *technocratic approach* (1992: 216). O sucesso de tais modelos tem respaldo nas mudanças ocorridas na natureza do trabalho e na crescente demanda por profissionais que apresentem habilidades comunicativas e lingüísticas (Fairclough, 1992: 41).

Assim, as políticas pedagógicas voltadas para o exercício de habilidades começam a ser montadas sobre princípios “ideais” de treinamento dessas mesmas habilidades (Fairclough, 1992: 33). Neles, o argumento é de que os alunos têm direito a aprender o inglês padrão e se a ele não tiverem acesso estarão perdendo oportunidades em suas vidas. Fairclough (Id.: 34) desconstrói esses argumentos, contrapondo que o próprio conceito de apropriação (*appropriateness*) do inglês padrão é ideológico, uma vez que, numa determinada comunidade discursiva, nem todos os membros possuem idêntica percepção do que sejam variedades apropriadas para esse ou aquele contexto, esse ou aquele objetivo comunicativo. Segundo ele, os alunos podem entender, indiretamente, que há variedades do inglês que “podem” ser apropriadas mas que, no fundo, são marginais e irrelevantes (Ib.: 36).

Pode-se afirmar que o ensino da linguagem, visto a partir de habilidades lingüísticas (fala, compreensão, leitura e escrita), representa um modelo de ensino há muito estabelecido e difundido. No entanto, esse conceito de linguagem acaba por divorciar o ensino de seu caráter político, social e econômico. Desconectar, portanto, cultura de estrutura (da linguagem) permite que a mesma seja exportada enquanto produto padrão, que não necessita dos aspectos da cultura local (Phillipson: 1992: 67).

Fairclough (1992: 42) justifica que tal concepção dá à linguagem uma visão unitária e normativa, determinando práticas nas quais as pessoas podem ser treinadas. E isso resulta no fortalecimento de valores ideologicamente marcados, como o de que os países de língua inglesa exportam o que há de “melhor” em termos de: *know-how*, projetos, material didático. E, é claro, que os professores mais competentes seriam os “nativos”, mesmos sendo estes *untrained and unqualified native speakers* (Phillipson, 1992: 195-197).

Vale ressaltar, no entanto, que os comentários que teço aqui a partir do texto de Fairclough não tem o objetivo de criticar técnicas de ensino que exercitam estruturas lexico-gramaticais, por exemplo. Ao contrário. Podem ser excelentes ferramentas de trabalho em sala de aula. O questionamento que coloco é em relação às abordagens de ensino de línguas centradas **apenas** nessas técnicas e que não permitem analisar a linguagem além delas. A linguagem e o seu ensino não podem ficar encerrados em exercícios de habilidades orais, de leitura, escrita ou compreensão. A linguagem é muito mais do que isso. Ela é plural, variável e, muitas vezes, não delimitada, não podendo ser **reduzida** unicamente ao treinamento de habilidades (id.: 42).

Partindo desse pressuposto teórico, de que a linguagem deve ser entendida além de suas habilidades lingüísticas, a seguir procuro observar qual a visão de linguagem subjacente aos **exercícios orais**.

3.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES ORAIS

Classifico os exercícios orais da seguinte maneira:

- 1) Exercícios de repetição, nos quais os alunos repetem itens de vocabulário, após serem expostos a eles, pelo do professor ou através de atividade de compreensão com fita cassete/CD. Essas atividades foram consideradas orais, pois o aluno exercita a pronúncia de itens de vocabulário e tal atividade, segundo os manuais dos exemplares, “prepara” o aprendiz para a prática de diálogos que serão exercitados na seqüência. O foco desses exercícios é na linguagem (Kumaravadivelu, 1994: 29);
- 2) Pequenos diálogos para a prática oral, semi-prontos (os alunos completam os espaços em branco com alguma informação adicional, mas a estrutura do diálogo é dada pelo livro). O foco é no aprendiz (Idem);
- 3) Atividades que propõem interações semi-estruturadas, nas quais os alunos interagem com colegas para construir um texto (discussão de um tema proposto pelo material, jogos, descrição de uma figura etc). Nesta, o foco está centrado na aprendizagem (Ibidem).

No primeiro grupo estão as atividades de repetição ou *drills*. Vale ressaltar que, normalmente, as palavras ou frases que deverão ser repetidas são apresentadas pelo professor ou através de cassete ou CD. (Figuras 3.1 e 3.2).

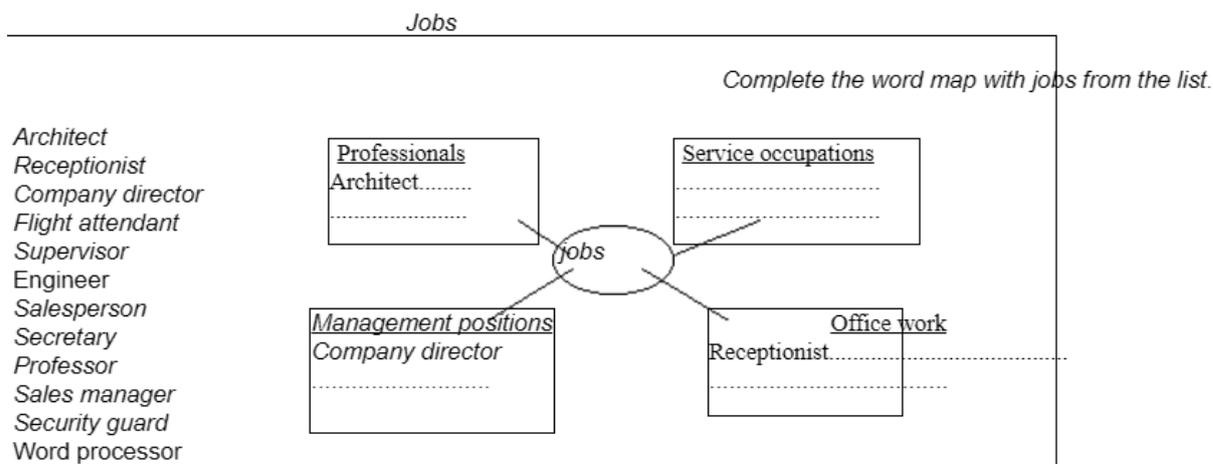
Figura 3.1 – Exemplo de tarefa de oral (Drill) – Livro Verde (Unidade 11, p. 26)

Listen and repeat

Jeans jacket shoes skirt sweater

Work in pairs. Look at the pictures. (O livro traz gravuras desses itens) Point and say.

Figura 3.2 – Exemplo de tarefa oral (Drill) – Livro Vermelho (Unidade 2, p. 8)



Constatamos que os quatro livros analisados trazem diferentes estratégias de trabalho de *drills*. Elas variam da repetição de itens lexicais (Figura 3.1) até a produção de uma atividade que organize esse vocabulário em mapas semânticos (Figura 3.2), que podem ajudar o aprendiz a memorizá-los. Os livros chegam a fazer algumas inferências ao contexto, mas não parecem dar conta de explorá-lo, se levarmos em consideração as três metafunções propostas por Halliday (1985: 24): campo, relação e modo. A primeira está relacionada à natureza da ação (o que estão fazendo), a segunda às relações interpessoais estabelecidas entre os participantes e a terceira de que modo a linguagem é expressa para dar conta desta ação social.

As atividades estão, portanto, encerradas em modelos padrões de linguagem, que são definidos pelo material – e não pelo aluno. Este deve, apenas repeti-los. Pode-se inferir, então, que esses modelos propostos no material são invariáveis, ou seja, não sofrem alterações mesmo em contextos diferentes. Esta é uma visão de linguagem somente enquanto produto. Mas ela também é processo. É construída por seus participantes dentro de determinados contextos. Nesse sentido, podemos dizer que o contexto precede o texto, pois é a partir de uma dada situação de uso que iremos definir o que queremos dizer (Halliday, 1985: 5). Não há, portanto, como descrever um texto sem levar em contexto seu contexto de situação e vice-versa. A relação entre eles é dialética (p. 13).

Sendo assim, podemos dizer que mesmo técnicas de repetição deveriam estar relacionadas a um contexto particular de uso, e não necessariamente precisam ser abandonadas. O questionamento que se faz é quanto ao uso desses exercícios **apenas** para a repetição. Segundo Pica:

When classroom drill and practice ask learners to perform in ways more relevant to the evaluation of their speaking skills than to their sharing of information and when they focus on isolated structures, sentences, or sounds, they do not appear to help learners... (1994: 60).

O segundo tipo de atividades traz pequenos modelos de diálogos que devem ser praticados pelos aprendizes. O objetivo dessas atividades parece ser a memorização e internalização de funções da linguagem.

Não há variações significativas no modo como esses exercícios são apresentados nos quatro livros: trazem diálogos prontos (Figura 3.3) ou semi-prontos e impressos para a prática em pares (professor-aluno, aluno-aluno) ou no grande grupo (professor-classe).

Nesses exercícios, o espaço para a contribuição dos alunos é inexistente ou limitado aos modelos propostos nos exemplares. No livro Vermelho, por exemplo, o aluno recebe o diálogo pronto e deve repeti-lo com o colega. Esta proposta de atividade é tão fechada quanto o *Drill*, mas o Manual do exemplar a classifica como *Conversation* (p.vii) e refere-se a ela como sendo uma *speaking practice* (p. ix). O mesmo critério se repete nos demais livros. Assim, podemos afirmar que o trabalho dito em pares se trata apenas de uma repetição em duplas, nas quais os exercícios não permitem a negociação de idéias entre os aprendizes, somente a reprodução dos diálogos impressos no material. Os exemplos a seguir (Figura 3.3) é representativo dos quatro livros.

Figura 3.3 – Ex. de tarefa oral (Pair work) – Livro Vermelho (Unidade 14, p. 87)

Paul: I'm going to Australia next year. Aren't you from "down under", Kelly?
Kelly: That's right.
Paul: I hear there's not much pollution, and, and the beaches are clean and beautiful.
Kelly: Oh, yes. Australia has some of the most famous beaches in the world – like Bondi Beach.
Paul: What else should I see?
Kelly: Well, the Great Barrier Reef is there. It's the longest coral reef in the world.
Paul: Wow! It sounds beautiful. You're lucky to be an Australian.
Kelly: Thanks, but actually, I'm a New Zealander.

Pode-se dizer, inclusive, que essa prática não ultrapassa a fronteira das funções que compõem o diálogo. Ou seja, seu objetivo é, exclusivamente, o de memorizá-las e não o de construir ou discutir o diálogo proposto e o contexto no qual se insere. Coracini lembra que existe uma tendência nos livros didáticos a oferecerem “cortes mínimos de língua estrangeira que, por serem aparentemente mais fáceis e ao alcance do aprendiz, acabam enfatizando a correção em detrimento da fluência” (1995: 25). Para a autora, essas propostas procuram amenizar o conflito em sala de aula, mas se pensamos a sala de aula como um fenômeno social e ideologicamente constituído, estaremos lidando sempre com pensamentos conflitantes, vozes e valores diferentes (Id.: 23).

O terceiro grupo de atividades promove interações nas quais os alunos expõem sua opinião a respeito de um ou mais temas/assuntos, falam sobre si mesmos (*hobbies*, profissão etc), participam de jogos (tabuleiro, cartas etc) ou praticam a língua através de situações imaginárias, nas quais são os personagens principais (*Role Plays*) (Figuras 3.4 e 3.5).

Figura 3.4 – Exemplo de tarefa oral (Topic Discussion) – Livro Prata (Unidade 49, p.96)

<i>Ask and answer questions about these products</i>	
<i>For help with numbers, see the appendix at the back of the book</i>	
(Fotos com produtos e seus respectivos preços)	
A – <i>How much is the computer?</i>	<i>Useful expressions</i> <i>That's cheap</i> <i>That's reasonable</i> <i>That's ok/not bad</i> <i>That's expensive</i>
B – <i>Which one?</i>	
A – <i>The small one./ Thid one.</i>	
B – <i>It's \$5,456.</i>	
A – <i>That's expensive!</i>	

Figura 3.5 – Exemplo de tarefa oral (Role Play) – Livro Vermelho (Unidade 3, p. 6)

Embora as situações propostas nos livros Vermelho e Azul apresentem um grau de sofisticação uma pouco maior do que no Verde e Prata, elas também concentram esforços em exercitar funções da linguagem, que acabaram de ser introduzidas previamente pelo material. Os manuais chamam a atenção do professor para que ele oriente os alunos a usarem as “expressões apropriadas” para a situação em questão. Os alunos dialogam na situação, mas não parece haver muito espaço para negociarem outras formas de interação dentro da mesma situação, já que há indicações de sugestões a serem seguidas.

No que se refere à construção do contexto no qual essas discussões irão acontecer, pode-se dizer que os livros Verde e Prata não apresentam uma preocupação em explorá-lo. Já que o trabalho está mais concentrado na prática de vocabulário ou funções, o contexto de uso parece perder importância e não é trabalhado explicitamente. Nos Livros Vermelho e Azul, como a prática vai um pouco além das funções da linguagem, são mais open-ended, o contexto pode ser melhor visualizado pelo aluno. No entanto, os manuais não trazem indicações explícitas para a sua exploração.

As atividades vêm moldadas de forma que o aluno trabalhe diferentes aspectos da língua previamente sistematizados. Essa falta de espaço para que o aluno construa seus próprios textos, especialmente nesta atividade, que explora informações pessoais, dá um caráter um tanto artificial ao exercício. Na produção de um texto, o aluno também pode tomar consciência de sua estrutura, de sua forma, bem como da relação entre forma e conteúdo e dos significados propostos pela comunicação (Izumi & Bigelow, 2000: 271; Pica, Young & Doughty, 1987: 740). E isso pode acontecer sem haver a necessidade do exercício impor excertos “representativos” da língua para serem praticados. Além disso, a própria interação (em pares ou grupos) facilita a compreensão de textos, pois oferece um grau de controle sobre a informação que recebem (Ellis, Tanaka & Yamazaki: 1994: 482). Finalmente,

...o trabalho colaborativo oferece ao aluno um senso de responsabilidade em relação a seu próprio aprendizado e ao dos colegas, bem como um grau de sensibilidade e compreensão em relação ao outro, que pode ser mais ou menos competente que ele (Kumaravadivelu, 2001:547).

Previamente, estudos cognitivos já afirmavam¹ que os indivíduos possuem um conhecimento básico a respeito de diferentes conceitos (sejam eles relativos a objetos, situações, eventos, seqüência de eventos, ações ou seqüência de ações), chamados de esquemas (Rumelhart, 1980:34). Isso significa dizer que o conhecimento dessas estruturas pode contribuir para o reconhecimento de um texto e guiar o aprendiz na produção do mesmo.

¹ Cuidado ao pular do Fairclough para o rumelhart como se fossem irmãos de sangue!

E se a ênfase está na prática de estruturas pré-convencionalizadas pelos livros, o contexto de uso das mesmas fica sempre relegado a um segundo plano, já que o foco está nos padrões de língua. Estes, aparentemente, são iguais para todos e não necessitam de um contexto para serem exercitados.

4. CONCLUSÃO

Retomo, então, que a visão de linguagem que subjaz as atividades propostas nos quatro livros didáticos enfatiza o desenvolvimento de uma competência na língua-alvo baseada em habilidades comunicativas, com especial ênfase na prática oral (Fairclough, 1992:33). E, ao se engajarem na prática dessas atividades, exercitando diálogos convencionalizados ou pré-convencionalizados, alunos e professores não parecem ter espaço significativo para questionamento, discussão e/ou argumentação sobre a atividade, em si, a qual estão se engajando: a) por quê o estão fazendo - quais os objetivos comunicativos da mesma; b) quais os papéis que assumem e c) o porquê de fazerem essa ou aquela escolha léxico-gramatical.

Na verdade, o que tentamos questionar, neste trabalho, não é o fato isolado dos exercícios proporem modelos de diálogos ou dos manuais sugerirem que o professor esteja atento ao uso correto da língua pelo aluno. Mas uma discussão do porquê os livros didáticos não podem ampliar o alcance de seus exercícios para além da forma ou das funções da linguagem. Com suas fronteiras ampliadas, a linguagem pode ser vista reflexiva e metalingüisticamente. Em outros termos, a linguagem estaria mediando a interação desses alunos dentro de eventos comunicativos que façam parte da sua realidade, ou seja, da comunidade discursiva ao qual pertencem.

Porém, tal produção não poderia ser enquadrada em modelos padrões de língua, pois, ao interagirem, os membros de uma determinada comunidade discursiva estão sujeitos também à imprevisibilidade, ao inesperado, por mais conhecido que seja o evento comunicativo em questão. Assim, a linguagem, em última instância, não deveria ser recortada em fatias léxico-gramaticais para fins de ensino-aprendizagem. Principalmente, em materiais cuja filosofia de trabalho promete algo como: "*language is best learned when used for meaningful communication*" (Contracapa do Livro Vermelho), ou "*The cross-cultural contexts of (Nome do Livro) provide stimulating*

input and encourage discussion, making learning interesting and relevant to today's world (contracapa do Livro Verde). Ou, ainda: *"it achieves real communication in the classroom..."* (Contracapa do Livro Azul).

[1] Motta-Roth, D. (org). 1998. Leitura em língua estrangeira: teoria e prática. SM: COPERVES/UFSC, p. 26.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes.

BAKHTIN, M. (1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes.

BOHN, H. J. (1988). Avaliação de materiais. In BOHN, H. J. & P. Vandressen. **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: Editora da Ufsc.

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

_____ (Org). (1995). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes.

ELLIS, R., Y. TANAKA & A. YAMAZAKI (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. **Language Learning**, vol. 44(3), pp.449-491.

FAIRCLOUGH, N. (1992). **Critical language awareness**. New York: Longman.

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

IZUMI, S. & BIGELOW, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? **TESOL Quarterly**, vol. 34(2), pp. 239-278.

KUMARAVADIVELU, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35(4), pp.537-561.

_____ (1994) The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, vol.28(1), pp.27-48.

PHILLIPSON, R. (1992). **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press.

PICA, T. , R. YOUNG & C. DOUGHTY (1987). The impact of interaction on Comprehension. **TESOL Quarterly**, vol. 21(4), pp.737-758.

PEREIRA, A L. (2000). O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 35, p. 7-19.

RICHARDS, J. & T.S. RODGERS. (1986). **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

RUMELHART, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro, RJ, B.C. Bruce, W.C. Brewer (eds). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum, pp.33-58.

SOUZA, d. m. (1995). E o livro não “anda”, professor?. In: M. J. CORACINI (Org.), **o jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes.

SWALES, J. M. (1990). **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press.

WOLFSON, N. (1986). Research Methodology and the question of Validity. **TESOL Quarterly**, Vol. 20. n.4, pp. 689-699.

ANEXO I

CORPUS	COMPREENSÃO		ORAL		ESCRITA		LEITURA		GRAMÁTICA		TOTAL
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
AZUL	14	7,04	125	66,13	10	5,29	18	9,52	22	11,64	189
PRATA	27	10,50	184	71,59	15	5,83	20	7,78	11	4,28	257
VERMELHO	46	13,77	204	61,07	16	4,79	16	4,79	52	15,56	334
VERDE	61	15,92	192	50,13	51	13,31	27	7,04	52	13,57	383

Mapeamento das Tarefas no Corpus