

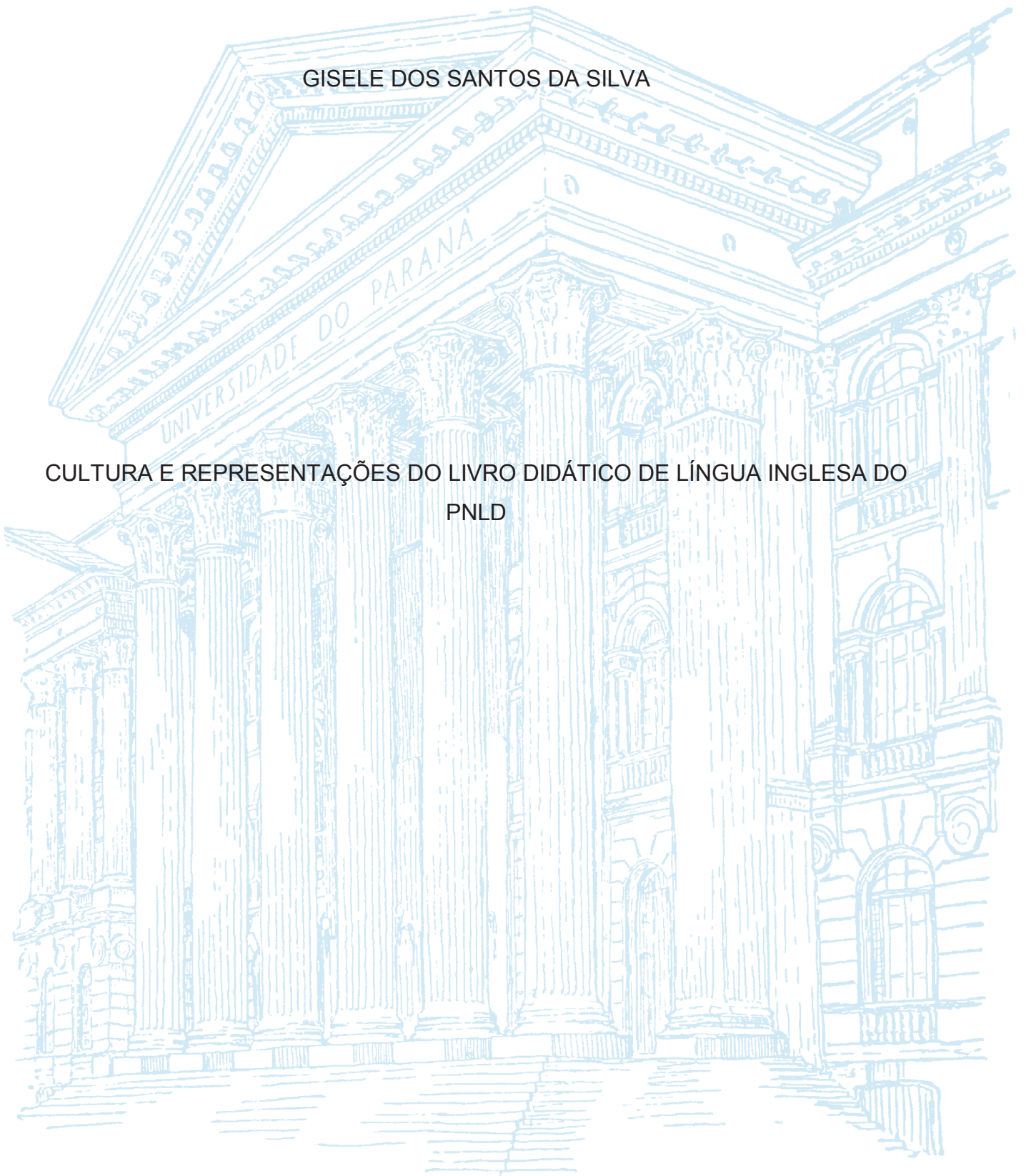
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GISELE DOS SANTOS DA SILVA

CULTURA E REPRESENTAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DO
PNLD

CURITIBA

2020



GISELE DOS SANTOS DA SILVA

CULTURA E REPRESENTAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DO
PNLD

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Mariluci Zanela – CRB 9/1233

Silva, Gisele dos Santos da
Cultura e representações do livro didático de Língua Inglesa do PNLD /
Gisele dos Santos da Silva – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.
Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Língua inglesa – Aspectos sociais. 2. Livros didáticos – Estudo e
ensino. 3. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). I. Título.

CDD – 428



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **GISELE DOS SANTOS DA SILVA** intitulada: **CULTURA E REPRESENTAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Março de 2020.

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Presidente da Banca Examinadora

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

REGINA CELIA HALU
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aos meus pais.

Ao meu tio Josemar (*in memoriam*).

E a todos aqueles que acreditam que a educação ainda é a melhor “arma”
para transformar o mundo!

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo de muitas leituras e reflexões chega ao fim. Registro aqui minha gratidão.

À Deusa, por me mostrar a força do sagrado feminino que há em mim. E a Deus, por minha existência e pelo caminho que tenho trilhado.

Aos meus pais, Joana e Gilson, pela vida, pelo apoio, o amor e a compreensão.

Ao meu amigo e orientador, Francisco Carlos Fogaça, por acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui e, acima de tudo, por me acompanhar por mais quatro anos nessa busca pelas representações, compartilhando seu conhecimento e perspectivas.

À banca de qualificação composta pelas professoras Ana Paula Beato-Canato e Juliana R. Martinez, pelas sugestões, apontamentos e disposição para ler com carinho esta pesquisa.

Às queridas professoras Regina Helena U. Cabreira, Miriam S. Retorta, Ana Valéria B. Bork, Marcia R. Becker, Andressa B. Albini, Maria Lucia de C. Gomes, Ana Paula Petriu Engelbert e Maristela Puglesy que sempre estiveram ao meu lado, ensinando-me, apoiando-me e torcendo por mim.

À Dayse P. de Ataíde, amiga para todas as horas, por compartilhar as angústias, leituras, trabalhos acadêmicos, congressos, risos e lágrimas, por todas as palavras de conforto e motivação. A academia fica mais aconchegante com parcerias assim!

À Cassiana M. Bittencourt, por me acompanhar mais uma vez nesse momento importante, dividindo ideias, preocupações e a ansiedade causada pela escrita. Amigas na vida e na escrita, cada uma com seu objeto de estudo, mas sempre juntas.

À Vera L. Rauta, por me apresentar o universo da produção de livros didáticos e todas as outras experiências que tem me proporcionado ao longo desses anos. Aprender contigo é um prazer e uma honra para mim. Sou eternamente grata a ti!

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa sobre formação de professores da UFPR. Os encontros e discussões me dão forças para continuar a minha busca e a certeza de ter escolhido a área certa.

À Universidade Federal do Paraná, instituição que permitiu que eu continuasse me aperfeiçoando durante o mestrado e o doutorado, oferecendo um ensino público e da melhor qualidade, minha segunda casa!

À CAPES, pela concessão de bolsas durante o doutorado, contribuindo para a produção desta pesquisa.

Aos meus familiares e amigos que sempre torcem por mim.

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”. (FREIRE, Paulo. 2019)

RESUMO

No contexto de ensino público brasileiro, nos últimos anos, a língua inglesa tem se destacado como a disciplina de Língua Estrangeira obrigatória no currículo nacional. Além disso, desde 2011, com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático tornou-se um dos principais recursos didáticos nas escolas públicas quando as disciplinas de Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol) passaram a receber o livro destinado ao Ensino Fundamental – Anos Finais e para o Ensino Médio. Posto isso, esta pesquisa tem por objetivo investigar possíveis representações culturais encontradas em uma das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2017 destinadas à disciplina de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental: *Way to English for Brazilian Learners*, de Claudio Franco e Kátia Tavares. Consoante, busco compreender qual é a concepção de língua e a de cultura que embasa a coleção, bem como a abordagem de ensino adotada nesse escopo. Sendo assim, neste estudo, adoto a acepção de língua como discurso em consonância com a noção de língua como cultura proposta por Kramsch (1993, 1998, 2016). Além disso, revisito alguns conceitos atribuídos ao termo cultura, sendo o conceito pós-moderno aquele que dialoga com o cenário da pesquisa, baseado principalmente nas reflexões de Bhabha (2013) e Hall (2006, 2013, 2016). Para dar suporte a teoria das representações culturais, trago entendimentos sobre o tema de Moscovici (2009) e de Hall (2016). Como o escopo da pesquisa é o livro didático, alguns apontamentos sobre o entendimento de livro didático para o ensino de inglês são retomados, como os de McKay (2012), Gray (2016) e Tilio (2008). Já que o estudo parte de uma política pública educacional que é o PNLD, faço ponderações sobre a maneira que os principais documentos norteadores da educação brasileira, como os PCNs e o próprio PNLD, concebem a ideia de língua, de cultura e de ensino-aprendizagem de línguas. Sendo esta uma pesquisa voltada para a interpretação do fenômeno representacional atrelado à língua inglesa, adoto uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista, analisando os textos (verbais e não verbais) que compõem a coleção. Por fim, esta investigação permitiu trazer um olhar crítico sobre como a cultura no ensino de inglês ainda aparece atrelada à cultura de países pertencentes ao eixo Estados Unidos e Reino Unido, mesmo nos livros didáticos que procuram trazer uma abordagem intercultural. Além disso, com a pesquisa foi possível confirmar o papel importante do livro didático no ensino público brasileiro em meio às políticas educacionais do país, servindo não apenas como material de apoio, mas como principal referência sobre a cultura e a língua aprendida para alunos e professores.

Palavras-chave: Língua inglesa. Representações culturais. Abordagens de ensino. Livro didático. PNLD.

ABSTRACT

In the Brazilian public education context, in recent years, the English language has been highlighted as the required Foreign Language subject in the national curriculum. In addition, since 2011, with the National Textbook Plan (PNLD), the textbook has become one of the main didactic resources in public schools when the Foreign Languages subjects (English and Spanish) started to receive the textbook for teaching Middle School and for High School. Thus, this research aims to investigate possible cultural representations pointed out in one of the didactics collections approved by PNLD 2017. This collection is called *Way to English for Brazilian Learners*, by Claudio Franco and Kátia Tavares and it was planned to the English teaching at Middle School. Also, I attempt to understand the conception of language and culture that supports the collection as well as the teaching approach adopted in this scope. Therefore, in this study, I adopt the Bakhtinian meaning of language as a discourse in line with the notion of language as culture proposed by Kramsch (1993, 1998, 2016). In addition, I revisit some concepts attributed to the term culture, with the postmodern concept being one that dialogues with this research scenario, based mainly on the thoughts of Bhabha (2013) and Hall (2006, 2013, 2016). Thus, considering that this thesis focuses on the representations of the textbook, I bring interpretations linked to social and cultural representations, based on the contributions of Moscovici (2009) and Hall (2016). As the scope of the research is the textbook, some notes on the understanding of textbooks for English teaching are taken up, such as those of McKay (2012), Gray (2016) and Tilio (2008). Furthermore, once the study is based on an educational public policy, the PNLD, I observe how the main documents guiding Brazilian education, such as the PCNs and the PNLD, conceive the idea of language, culture, language learning and teaching. Since it is a study that is focused on the interpretation of the representational phenomenon related to English, I use a qualitative-interpretive methodological approach, analyzing the texts (verbal and non-verbal) that compose the collection. Finally, this investigation allows us to bring a critical look at how culture in the English teaching still appears linked to the culture of countries from the United States and United Kingdom axis, even in textbooks which bring an intercultural approach. Furthermore, with this research it was possible to confirm the importance of textbooks' role in Brazilian public education amidst the country's educational policies, serving not only as support material, but as the main reference on culture and the language learned for students and teachers.

Keywords: English language. Cultural representations. Educational perspective. Textbook. PNLD.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O CIRCUITO DA CULTURA	61
FIGURA 2 – Elementos da construção de sentido.....	62
FIGURA 3 – <i>Tips into Practice</i> – Livro 6º ano.....	127
FIGURA 4 – <i>Tips into Practice</i> – Livro 6º ano.....	128
FIGURA 5 – <i>Tips into Practice</i> – Livro 6º ano.....	130
FIGURA 6 – <i>Tips into Practice</i> – Livro 6º ano.....	130
FIGURA 7 – <i>Unit 2 – My life</i> – Livro do 6º ano	131
FIGURA 8 – <i>Unit 3 – Around the Globe</i> – Livro do 6º ano	132
FIGURA 9 – <i>Unit 1 – Hello</i> – Livro do 6º ano	134
FIGURA 10 – <i>Unit 1 – Hello</i> – Livro do 6º ano	134
FIGURA 11 – <i>Review 1</i> – Livro do 6º ano.....	135
FIGURA 12 – Capa – Livro do 6º ano.....	137
FIGURA 13 – <i>Project 2A</i> – Livro do 7º ano.....	141
FIGURA 14 – <i>Unit 3 – The world of books</i> – Livro do 8º ano	142
FIGURA 15 – <i>Unit 4 – All about movies</i> – Livro do 9º ano	143
FIGURA 16 – <i>Unit 3 – Let’s celebrate</i> – Livro do 7º ano	146
FIGURA 17 – <i>Unit 1 – Equal Rights for All</i> – Livro do 9º ano	148
FIGURA 18 – <i>Unit 1 – Hello</i> – Livro do 6º ano.....	151
FIGURA 19 – <i>Unit 2 – My life</i> – Livro do 6º ano.....	152
FIGURA 20 – <i>Unit 4 – Let’s Go to School</i> – Livro do 6º ano	154
FIGURA 21 – <i>Unit 4 – Let’s Go to School</i> – Livro do 6º ano	155
FIGURA 22 – <i>Review 3 – Units 5 & 6</i> – Livro do 6º ano	158
FIGURA 23 – <i>Unit 1 – Digital World</i> – Livro do 7º ano.....	160
FIGURA 24 – <i>Unit 5 – Empowerment through Sport</i> – Livro do 7º ano.....	161
FIGURA 25 – <i>Unit 7 – A Tour Around the World</i> – Livro do 7º ano	163
FIGURA 26 – <i>Unit 2 – The Future of English</i> – Livro do 8º ano	165
FIGURA 27 – <i>Unit 2 – The Future of English</i> – Livro do 8º ano	166
FIGURA 28 – <i>Unit 2 – The Future of English</i> – Livro do 8º ano	167
FIGURA 29 – <i>Review Units 1 & 2</i> – Livro do 8º ano	168
FIGURA 30 – <i>Unit 4 – What a wonderful world!</i> – Livro do 8º ano	169
FIGURA 31 – <i>Unit 1 – Equal Rights for All</i> – Livro do 9º ano	171

FIGURA 32 – <i>Unit 2 – What Should I Do?</i> – Livro do 9º ano	172
FIGURA 33 – <i>Unit 7 – Freedom of Expression</i> – Livro do 9º ano	174

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LÍNGUA E CULTURA	53
QUADRO 2 – LÍNGUA, CULTURA E ENSINO	54
QUADRO 3 – PROCESSO DE EXECUÇÃO DO PNLD	91
QUADRO 4 – CONCEPÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO BRASILEIRO	112

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CNLD	- Comissão Nacional do Livro Didático
DCE	- Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ILF	- Inglês Língua Franca
INL	- Instituto Nacional do Livro
L1	- Língua Materna
L2	- Segunda Língua
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	- Língua Estrangeira
LEM	- Língua Estrangeira Moderna
LI	- Língua Inglesa
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SOBRE LÍNGUA E CULTURA	23
2.1	LÍNGUA: REVISITANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES	23
2.2	CONCEPÇÕES DO TERMO CULTURA	28
2.2.1	A cultura na pós-modernidade	41
2.2.2	Sobre culturas nacionais e comunidades imaginadas	47
2.3	LÍNGUA E CULTURA OU LÍNGUA-CULTURA?	51
2.4	REPRESENTAÇÕES CULTURAIS	56
2.5	O STATUS E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	65
2.5.1	O status da Língua Inglesa no Brasil e no mundo	66
2.5.2	O ensino de Inglês no Brasil	72
2.5.3	As perspectivas de ensino de línguas	76
2.5.4	O material didático de Língua Inglesa e a questão da cultura	79
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	86
3.1	PERGUNTAS EXPLORATÓRIAS E OBJETIVOS	86
3.2	NATUREZA DA PESQUISA	88
3.3	CONHECENDO O PNLD	89
3.4	A COLEÇÃO <i>WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS</i>	94
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	97
4	CULTURA, ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E REPRESENTAÇÕES: ANÁLISE DOS DADOS	100
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	100
4.1.1	Afinal, o que dizem as políticas de ensino sobre língua e cultura?	101
4.2	ADENTRANDO A COLEÇÃO: AS ORIENTAÇÕES NO MANUAL DO PROFESSOR E AS PERSPECTIVAS DE ENSINO SUGERIDAS	114
4.3	REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NA COLEÇÃO <i>WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS</i>	124
4.3.1	Cultura como produto	125
4.3.2	Cultura como comunidades imaginadas e estereótipos	144
4.3.3	Cultura como “Culturas”	150
5	ALGUMAS CONCLUSÕES (ATÉ O MOMENTO)	178
	REFERÊNCIAS	185

ANEXO 1 – ORGANIZAÇÃO DO LIVRO.....	191
ANEXO 2 – CAPA DOS LIVROS DO 7º, 8º E 9º ANOS DA COLEÇÃO.....	193

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo observar as representações culturais presentes em uma coleção de livros didáticos para o ensino de língua inglesa aprovada e distribuída pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2017. O livro didático no ensino de inglês costuma ocupar um lugar de destaque, ao mesmo tempo em que se torna uma voz poderosa no contexto de uso, podendo ser tanto um ótimo auxiliar na prática de ensino quanto um empecilho, dependendo das escolhas e da legitimidade atribuída pelo docente e usuários do material durante sua abordagem. Em outras palavras, o livro didático não é apenas “mais um material” ao dispor de professores e alunos; é, principalmente, um instrumento de formação identitária com grande potencial em criar representações e legitimações para com a língua inglesa. Por isso, olhar com afincado e refletir o que são essas representações no livro didático no ensino público brasileiro é voltar-se para si e repensar a posição do professor em suas aulas e qual é a sua relação com livro em sua rotina pedagógica.

Sendo assim, começo visualizando a minha própria trajetória. Meu caminho enquanto pesquisadora na área de Linguística Aplicada tem me levado, de diversas maneiras, a observar a relação entre a língua – seja ela materna ou não – e aspectos culturais evocados em interações discursivas. A dupla licenciatura tem me possibilitado experiências tanto no ensino de língua portuguesa como língua materna (desde os estágios nas escolas públicas com o ensino de português até atualmente, pois sigo lecionando a disciplina em colégio particular) quanto como língua adicional (minha primeira experiência em sala de aula foi com o ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) na UTFPR). Além de também lecionar a língua inglesa, esta que escolhi observar em minha pesquisa de mestrado e agora nesta tese de doutoramento.

Embora já tenha investigado a questão das representações culturais por professores recém-graduados de língua inglesa anteriormente, volto-me, neste estudo, para as representações no livro didático de língua inglesa e quais implicações no ensino da língua no contexto da escola pública brasileira podem ser inferidos a partir desta análise. Como mencionei, a questão da cultura no ensino de línguas tem sido constante em minha trajetória acadêmica e alguém poderia me

perguntar: “mas por que agora analisar o livro didático?”, “por que esse interesse em materiais didáticos?”, e explico minha motivação. Assim que me graduei, além de lecionar em uma escola de idiomas e pleitear uma vaga na pós-graduação, conheci a professora, formadora e autora de coleções didáticas Vera Rauta e, em seguida, comecei a prestar serviços de digitação para ela, digitando os materiais que ela estava produzindo na época. Foi assim que conheci e adentrei este outro campo de trabalho: a produção de material didático para o ensino de língua inglesa. Algum tempo depois, a Vera me indicou para a editora que produz seu material para também realizar assessoramentos para professores em municípios em que seu livro didático era utilizado. Assim começaram minhas novas experiências nesta outra área de atuação: a formação continuada de professores e a produção e uso de material didático.

Ainda que fossem trabalhos esporádicos e autônomos, são vivências que contribuíram (e contribuem) para ampliar meu horizonte em relação ao ensino, à função do professor e ao saber acadêmico, pois eu estava conectada a estes ambientes simultaneamente: a sala de aula, a academia, a formação docente e a produção didática. Para completar, em meados de 2018, fui convidada para produzir uma coleção didática para uma editora destinada ao ensino de inglês para alunos da educação infantil. Eu, que já estava com este estudo encaminhado sobre o livro didático, tive a oportunidade de produzir um material didático e conhecer o outro lado desse processo. Mas, e o interesse em investigar o livro didático, como surgiu?

Voltando ao porquê dessa escolha, o fato de eu estar ligada a essas esferas do ensino de língua (sala de aula, formação docente, produção de material didático) me fez perceber o quanto alguns discursos sobre o ensino de inglês e o material didático estão engessados e repetitivos e como falta para muitas pessoas um olhar crítico de como as coisas acontecem até chegarem à sala de aula. O ensino de língua inglesa na educação pública brasileira recebe constantes comentários negativos, reforçando falas engendradas como a de que “não se é possível aprender a língua na escola pública”, “não há recursos bons e suficientes nas escolas” ou “não vou aprender inglês porque nunca vou sair do país mesmo”. Que o reconhecimento da importância da disciplina de língua inglesa, de maneira geral, ainda deixa a desejar é inegável. A baixa carga horária da disciplina e o fato de esta não ser quesito para reprovação escolar são fatores que interferem no reconhecimento da necessidade do aprendizado da língua, dentre outros fatores, é

claro! Sobre a disponibilidade de materiais adequados e necessários nas escolas, nas formações para professores que ministrei em diversos municípios brasileiros, entre 2015 e 2019, pude constatar que o livro didático é um dos principais recursos (se não o único!) disponíveis e utilizados nas aulas de língua inglesa. Outras pesquisas, como a de Tilio (2008), por exemplo, também apontam o frequente uso do livro didático na disciplina de inglês. Ainda que os recursos tecnológicos aparentem ser mais atrativos, é preciso reconhecer a importância e a funcionalidade desses livros didáticos que, a cada três anos, são selecionados e distribuídos às escolas públicas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Acima de tudo, compreender como é o processo de produção desses materiais (que não é algo simples e fácil de fazer), pensar em todas as questões teóricas, práticas e ideológicas envolvidas nesse decurso requer maior atenção por parte de todos. Mesmo que falte maior consciência no cenário nacional no que diz respeito à importância do ensino de línguas estrangeiras, reconhecer e verificar quais recursos estão disponíveis atualmente, como é o caso do livro didático, é fundamental.

Dessa forma, o livro didático pode nos revelar vários aspectos por trás do ensino da língua inglesa no contexto brasileiro, como: qual “inglês” espera-se que seja ensinado? O que se entende por inglês na obra? Qual é o uso dessa língua para seus aprendizes? Quais aspectos culturais são enfatizados nos livros? O que se espera que o aluno saiba em relação ao idioma? Entre outros tópicos passíveis de serem observados na obra. Por isso, nesta pesquisa me debruço sobre as representações culturais na coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*, de Claudio Franco e Kátia Tavares, aprovada no edital do PNLD 2017 para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, também investigo qual é a perspectiva de aprendizagem perceptível na obra e como a língua inglesa é apresentada ao seu público-alvo (como língua estrangeira, língua franca ou uma translíngua, por exemplo?).

No capítulo 2, apresento a fundamentação teórica utilizada para este estudo. Nesta, revisito o conceito de cultura conforme os estudos de Eagleton (2005), Bauman (2012), Kramsch (1993, 1998, 1996, 2009), Bhabha (2013) e Baker (2017), entre outros. Também apresento a ideia de representações sociais/culturais segundo Moscovici (2001, 2009) e Hall (2006, 2013, 2016). Abordo a concepção de língua como discurso, principalmente de acordo com as proposições de Bakhtin (1995) e Jordão (2006). Ainda retomo a discussão a respeito do *status* do inglês como língua

franca e língua internacional, a mitificação do inglês e o ensino dessa língua no contexto brasileiro, partindo das contribuições de Jenkins (2007, 2015), Cogo (2012), Pennycook (2007, 2016), Seidholfer (2005) e McKay (2012). Mais ao final do segundo capítulo, também faço alguns apontamentos sobre o uso do material didático no ensino de língua inglesa, dialogando com alguns questionamentos de Gray (2016) acerca daquilo que é relevante em um material didático e com Crookes (2016), pensando sobre as concepções de ensino de línguas no contexto brasileiro, tendo em vista a análise da coleção didática escolhida.

No capítulo 3, dedico-me ao relato da experiência de pesquisa durante este estudo. Uma vez que a pesquisa se direciona à busca das representações culturais, é predominante o caráter qualitativo-interpretativista de pesquisa, visto que a perquirição se baseia na interpretação de fatores socioculturais e da análise textual e discursiva da obra didática. Este tipo de inquirição, também chamada de pesquisa social, preocupa-se em compreender fenômenos sociais em determinado contexto. Nela, o pesquisador procura entender um processo que acontece em certa circunstância e como os indivíduos envolvidos nesse processo o interpretam. Aqui, o contexto principal é o livro didático, pois emprego este recurso para interpretar as representações culturais relacionadas à língua inglesa presentes no ensino da língua. Como o trabalho se dá em relação aos textos verbais e não verbais que compõem a coleção, utilizo a metodologia da análise de conteúdo, visto que a perquirição resulta da interpretação do conteúdo presente nos livros. Isto porque a análise de conteúdo propõe a compreensão e percepção dos sentidos presentes em um texto ou discurso, a partir de sua categorização e da comparação dos dados com a teoria que suporta a pesquisa (BAUER, 2012). Além da análise de conteúdos, adoto a *Ground Theory*, visto que teço algumas considerações e situações a partir de todo o processo de investigação que envolveu a realização desta tese, buscando ampliar a reflexão sobre a política pública educacional que ampara o ensino com a disponibilização de recursos didáticos - neste caso, refiro-me ao PNLD. Ainda neste capítulo trago um detalhamento acerca do PNLD e da coleção escolhida *Way to English for Brazilian Learners*, de Claudio Franco e Kátia Tavares, explorando-a melhor no capítulo seguinte.

O capítulo 4 é onde a análise em si é desenvolvida, começando por um olhar minucioso sobre os documentos que norteiam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, para

compreender como cada um desses textos apresenta a noção de cultura, língua e ensino de línguas estrangeiras no âmbito nacional. Em seguida, dedico-me a observar o Manual do Professor da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, em busca de constatar como a coleção foi idealizada, quais conceitos teórico-metodológicos a embasam e qual perspectiva de ensino é passada para o professor que irá utilizá-la. Por fim, ainda no quarto capítulo, volto-me com maior detalhe à interpretação das representações culturais encontradas nos quatro volumes da coleção didática, discutindo algumas implicações de ensino por trás dessas representações e tecendo considerações sobre as culturas no ensino do inglês.

O último capítulo da tese é dedicado às considerações finais sobre os quatro anos de estudos que aqui se compilam, alinhando possíveis caminhos que continuarão essa discussão, já que é um campo de pesquisa que não se encerra com este texto.

Pesquisas semelhantes, que abordam tanto o programa ou material do PNLD quanto o ensino da língua inglesa, têm sido notórias, ainda que o enfoque seja distinto em casa estudo. Porém, acredito que este não seja um local viável para trazer um levantamento de todas as pesquisas voltadas para o PNLD ou o livro didático de língua inglesa, independente do objeto de estudo. Portanto, como um resumo da fortuna crítica anterior a esta tese, apresento, a seguir, alguns trabalhos que mais se aproximam da temática aqui estudada. Em geral, os artigos e monografias voltados para a questão do livro didático de língua inglesa do PNLD procuram observar principalmente a escolha dos gêneros textuais e aspectos raciais presentes nas coleções.

Sobre a cultura, alguns estudos direcionados à interculturalidade no livro didático são encontrados, mas tendo como escopo outros contextos como, por exemplo, o livro de língua espanhola, como é o caso da dissertação de mestrado de Martins (2016), na qual a autora se dedica a observar os aspectos culturais presentes em uma coleção de livros didáticos destinada ao ensino de espanhol para o Ensino Médio, relacionando-os com as concepções de língua e de cultura presentes nos principais documentos norteadores da educação brasileira, como os PCNs e as OCEM. Com um referencial teórico semelhante ao que aqui emprego para refletir sobre o conceito de cultura, Martins (2016) faz um apanhado interessante do posicionamento das políticas públicas em relação ao ensino de espanhol e as representações de cultura encontradas nos três volumes da coleção

didática. De acordo com a análise de Martins (2016), o manual do professor da coleção investigada apresenta um posicionamento que concebe a cultura para além da visão funcionalista dialogando com o que está previsto nas OCEM. Porém, ao observar com afinco as atividades dos LDs, percebe-se que a abordagem de cultura presente nos livros não condiz com o que é previsto na concepção teórica da coleção. Assim, a pesquisadora chega à conclusão de que a pluralidade cultural não se aplica como sugerido na coleção, pois a cultura acaba sendo concebida diversas vezes como produções culturais hispânicas e como comunidades imaginadas, indo de encontro ao que é previsto nas políticas educacionais de ensino de LE.

Uma pesquisa também recente com um tema bastante próximo ao deste estudo foi realizada na tese de doutoramento de Storck (2017), em que a pesquisadora analisa o livro didático de língua inglesa *Alive!*, também do PNLD, sob o viés dos gêneros discursivos bakhtinianos. Tendo como base a ideia de linguagem como discurso, dialógica e social e a relação de indissociação entre língua e cultura, Storck (2017) se dedica a observar como as culturas híbridas se constituem nessa coleção de manuais didáticos para o ensino de inglês, bem como a maneira que ideias mais tradicionais e cristalizadas utilizadas como representações da cultura de língua inglesa se manifestam no material. Essa tese de doutorado parece ser um desdobramento da pesquisa de mestrado de mesma autoria, em que Storck (2011) traz uma investigação sobre a constituição intercultural do livro didático e a adequação aos critérios avaliativos do PNLD pelas autoras, ou seja, como vozes além daquelas pertencentes às autoras dos livros contribuem na construção intercultural do material. Em outras palavras, ambas as pesquisas de Storck (2011, 2017) dialogam ao observarem a relação intercultural no contexto de diferentes coleções didáticas do PNLD e utilizam como base a concepção discursiva de linguagem bakhtiniana. Em sua tese, Storck (2017) salienta que a cultura nos manuais didáticos aparece a partir de crenças, costumes, tradições, isto é, como produção artística e cultural. Mesmo assim, há diversas vozes que permeiam essas produções, o que possibilita um enfraquecimento da percepção cultural cristalizada, abrindo brechas para que haja a hibridização cultural perante as vozes que se cruzam ao acessarem o material didático.

A dissertação de mestrado de Dambrós (2016) também caminha numa perspectiva de análise dos livros didáticos de língua inglesa do PNLD, mas conforme um viés relativo à construção identitária de raça e de classe social. Em outras

palavras, a pesquisadora buscou entender como os livros didáticos aprovados pelo PNLD (2012 e 2015) podem contribuir na construção da identidade racial e de classe do aprendiz ao ter contato com a língua inglesa a partir do multiletramento. Ainda que traga representações relacionadas à identidade do aprendiz, o foco desse estudo é mais direcionado para a questão racial e de classe econômica no livro didático. Como resultado, Dambrós (2016) ressalta a necessidade da formação contínua de professores, bem como a importância da percepção do preconceito racial presente nos LDs, da ideologia dominante que carrega os multiletramentos e a necessidade da percepção de como o LD influencia na formação identitária do aprendiz. Por isso, espera-se uma abordagem crítica do LD, visando ao combate do preconceito racial e de classe.

Alguns artigos também trazem análises relacionadas à cultura no material didático de língua inglesa do PNLD, como é o caso do texto de Silva (2011), no qual o autor se dedica a investigar a abordagem intercultural em duas coleções de inglês – *Upgrade* e *Prime* – e a conexão existente com *World Englishes*, isto é, como a interculturalidade se manifesta ao se considerar a pluralidade da língua inglesa. Com essa investigação, Silva (2011) destaca que as duas coleções abordadas apresentam um ótimo contexto para a construção de uma consciência intercultural, ainda que falte maior diálogo entre os textos oficiais que orientam a educação e os livros didáticos. Também ressalta como a visão de Kachru influencia na concepção de ensino da língua inglesa, principalmente no que diz respeito às abordagens comunicativas de ensino. Como mencionei, muitas pesquisas acadêmicas sobre o material didático do PNLD têm sido realizadas, ainda que poucas se dediquem à questão da cultura ou das representações no livro didático de inglês, pois outros enfoques são adotados, geralmente, contextos diferentes e específicos são considerados para cada estudo.

À vista disso, o papel desta tese é contribuir para a reflexão acerca das representações culturais no material didático de língua inglesa do PNLD, bem como repensar a maneira como o livro didático é compreendido e utilizado em sala de aula, principalmente quando assume o lugar de um representante “por excelência” da cultura da língua inglesa; e ainda, entender como a cultura é atrelada ao inglês, tendo em vista ser este um idioma de alcance global, por isso, eu diria, é uma língua multifacetada. Portanto, no próximo capítulo, atendo-me ao embasamento teórico deste estudo, destacando os conceitos-chaves para a realização da análise.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SOBRE LÍNGUA E CULTURA

“Cultura é tudo aquilo de que a gente se lembra após ter se esquecido do que leu. Revela-se no modo de falar, de sentar-se, de comer, de ler um texto, de olhar o mundo. É uma atitude que se aperfeiçoa no contato com a arte. Cultura não é aquilo que entra pelos olhos, é o que modifica seu olhar.” – José Paulo Paes

Poeticamente, na epígrafe acima, José Paulo Paes presenteia-nos com seu entendimento do termo cultura, já que este costuma apresentar diferentes conceituações. Similarmente, neste capítulo revisito os principais conceitos que dão base à análise desenvolvida nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito à compreensão de termos tão corriqueiros e complexos com os quais temos que lidar: “língua” e “cultura”. Em uma sociedade permeada pelas mais distintas tradições e informações, numa época em que fronteiras imaginárias (porém com efeito real de segregação e conflitos) foram simbolicamente derrubadas¹, e ao mesmo tempo tantos teimam em reerguê-las, pensar nas diversas concepções e na complexidade dessas palavras aparentemente simples, mas conseqüentemente difíceis e fundamentais, é se jogar em um mar repleto de possibilidades e mergulhar sem medo naquilo que parece melhor se adequar a este contexto.

Sejamos mais objetivos então. Além de visitar algumas concepções de língua e cultura, neste capítulo também revisito as representações culturais, o status do inglês no mundo atual e o ensino da língua inglesa na educação pública brasileira. Começemos, então, com o conceito de língua.

2.1 LÍNGUA: REVISITANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES

Ainda que esta pesquisa tenha como propósito investigar as representações culturais encontradas no material didático para o ensino de inglês, é de suma importância verificar a concepção de língua que embasa a coleção investigada e o PNLD. Sendo assim, nesta seção, trago uma breve contextualização de algumas concepções de língua que têm fundamentando o ensino de línguas ao longo da história.

Desse modo, retomo, primeiramente, a acepção tradicional ou também conhecida como a percepção estruturalista de língua, que pode ser considerada

¹ Ou melhor, fronteiras teoricamente amenizadas, já que ainda existem muitos discursos separatistas circulando nas sociedades em geral e os conflitos são cada vez maiores.

como os primórdios do estudo da linguagem, sendo mundialmente reconhecida pelas contribuições de Ferdinand de Saussure. Em seguida, abordo brevemente a percepção funcional da língua bem como a visão interacional da língua. Por fim, volto-me para a perspectiva pós-estruturalista, em que a língua é compreendida como discurso. Vale ressaltar que a intenção de todo esse apanhado histórico aqui realizado é justamente contextualizar como a visão de língua foi se transformando até chegar à aceção contemporânea discursiva.

A primeira percepção considera a língua como parte da linguagem. Assim, a língua é um sistema abstrato de códigos, fruto de uma convenção social, utilizado para a expressão do pensamento. Para Saussure (2006), a língua é social no sentido de só existir dentro de um acordo social, ou seja, um indivíduo por si só não pode modificá-la ou criá-la, mas pode se utilizar deste sistema desenvolvido dentro de uma comunidade para transmitir suas ideias. Nesse viés, a língua é um sistema de códigos que media a relação do indivíduo com o mundo, permitindo a transmissão de uma ideia, isto é, a mensagem é traduzida exteriormente com o uso sistemático da língua. Por isso, o teórico suíço chamou a língua de signos linguísticos, sendo estes o intermédio na união da imagem acústica à imagem psíquica. Como afirma Saussure (2006, p. 23),

Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.

Posto isso, basta lembrar uma das dicotomias saussureanas: significado *versus* significante, em que o significado é compreendido como o sentido e o significante é o que se tem por imagem acústica. Além disso, nessa percepção, o contexto social não influencia diretamente nesse sistema normativo que é a língua, ou seja, o sistema linguístico existe por si só e é independente da situação comunicacional. Sendo assim, a língua assume caráter de fixidez e homogeneidade, uma vez que se constitui por uma série de códigos e normas estruturadas, utilizada como ferramenta para transmitir o que cada indivíduo carrega em sua mente.

É desta vertente que se origina também o ensino da gramática normativa, que considera a língua padrão ou culta como um modelo a ser ensinado e utilizado principalmente em contextos formais de comunicação. Nesse viés, o professor

assume o papel de transmissor do código linguístico enquanto o aluno seria o receptor dessas informações, ou seja, o professor seria uma daquelas pessoas capazes de levar a realidade do mundo àqueles que não têm o privilégio de conhecê-la (JORDÃO, 2006). Portanto, no estruturalismo, a língua são códigos utilizados na codificação e decodificação da mensagem entre falantes. Por ser tido como um sistema, este se configura de modo mais estático e objetivo, aparentando certa neutralidade em relação ao contexto socioideológico em que a comunicação ocorre e a realidade é algo externo ao indivíduo, pois este não participa da construção dessa significação.

Já a segunda acepção de linguagem, a funcionalista, percebe a língua enquanto uma função do ato comunicativo. Assume-se então um caráter funcional da língua, isto é, a língua é um instrumento utilizado durante a comunicação conforme determinado contexto social. Nessa perspectiva, a língua não é um fator social, mas sim um artefato usado em uma situação social na troca de informações. Além disso, como aponta Marcuschi (2008, p.59), quando a língua é tida como um instrumento é possível lembrar-se da metáfora do conduto na teoria da comunicação. Em outras palavras, no ato comunicativo a língua seria o mecanismo de condução da informação entre o locutor e o interlocutor.

Essa é também a noção de língua adotada pela corrente comunicativa no ensino de línguas. Nela, aspectos semânticos e comunicativos são enfatizados em vez de estruturas gramáticas da língua. Assim, o ensino de línguas, nesse viés, gira em torno de categorias funcionais e de significação, sendo o professor responsável por apresentar ao aluno diferentes funções que a língua pode assumir de acordo com situações comunicativas diversas (LARSEN-FREEMAN, 2000). Para tanto, essas situações de comunicação também são importantes na construção do sentido adquirido pela língua em dado contexto. No entanto, ainda que o contexto social exerça influência na língua, essa posição sugere a concepção da língua como um objeto neutro do qual o falante se utiliza para estabelecer uma interação, sem necessariamente considerar possíveis níveis de abstração ou mesmo aspectos fundamentais da língua, como o cognitivo e o social (MARCUSCHI, 2008). Marcuschi (2008) defende ainda que a visão funcionalista,

[...] tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva

é pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas da compreensão textual. Essa posição é muito comum nas teorias de comunicação em geral. É uma das visões mais ingênuas. (p. 60)

Em outras palavras, a língua enquanto instrumento comunicativo compreende a língua como a principal mediadora do ato comunicativo. Uma vez que desempenha funções diferentes nessa interação e no ensino calcado nessa abordagem, o aprendiz tem contato com essas funções que a língua pode desempenhar na comunicação. Esta ainda é uma das concepções bastante difundidas e adotadas no ensino de línguas.

Adiante, um terceiro entendimento de língua assume uma noção voltada para a interação entre falantes, ou seja, uma visão sociointeracionista. Esta seria uma vertente desenvolvida a partir da ideia funcionalista da língua, mas dando ênfase às relações interpessoais entre falantes e ao contexto sócio-histórico em que acontece a interação. Nela, os sentidos da língua são produzidos de forma situada de acordo com cada ato comunicativo. A língua deixa de ser algo abstrato e torna-se um fenômeno que depende de outros aspectos, como o cognitivo e o social, para que haja a significação nas atividades interativas. Conforme ressalta Marcuschi (2008), a língua ainda contém um aspecto sistemático, mas assume um funcionamento social, cognitivo e histórico, deixando, então, de ser um instrumento neutro e de fácil manuseio, passando a ser uma ferramenta capaz de criar e recriar as relações pessoais. No ensino de línguas, essa perspectiva se baseia no trabalho relacionado com a negociação de sentido e com os turnos de falas, por exemplo.

A quarta e última percepção de língua à qual me atendo, a discursiva, aproxima-se muito da sociointeracionista, mas tendo como foco o discurso, a língua como discurso. É também com base nesta concepção discursiva de língua que desenvolverei esta pesquisa sobre representações culturais no material de língua inglesa. Nessa visão, a língua é discurso e este, por sua vez, seria como lentes por meio das quais o sujeito que as utiliza consegue criar sentido e visualizar as coisas do mundo em que age e interage (JORDÃO, 2006). Dessa maneira, a realidade e as significações são construídas socialmente de acordo com o discurso de cada indivíduo que compõe e participa de dada interação social. E, se os sentidos são dados nas situações discursivas, logo a língua/discurso não é algo fixo e

homogêneo. Pelo contrário, ela se molda e se ressignifica a cada nova situação e contexto social de uso.

Sendo assim, é importante ressaltar que a língua enquanto discurso não pode ser neutra ou ser somente um instrumento do qual nos valem para a comunicação. A língua nessa concepção pós-estruturalista se constitui num espaço conflituoso, de constantes questionamentos e reelaboração de sentidos, isto é, a língua é um construto social que não representa apenas o pensamento de cada indivíduo, mas sim uma construção coletiva, que ganha significação a partir das diversas vozes presentes em cada situação discursiva. Essa visão social de língua condiz com os estudos bakhtinianos sobre linguagem e discurso e, de certa forma, dialoga com o conceito de cultura pós-moderno e a noção de representações culturais que embasam este estudo.

Bakhtin (1995) parte do princípio de que o sujeito utiliza a linguagem para interagir nas diversas esferas sociais das quais participa e, portanto, é um sujeito social utilizando o discurso para viver em sociedade. Assim, a língua não é um instrumento. Ela se efetiva e se transforma a cada nova interação discursiva; ela nasce no âmago social; ela está no centro das relações interpessoais. E por ser um fator essencialmente social, a língua enquanto discurso não pode ser distanciada ou separada do contexto socioideológico em que existe, não sendo, então, neutra nem homogênea. Como afirma Bakhtin,

[...] o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa autossuficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p.4)

Assim, na visão bakhtiniana, o discurso só tem sentido dentro de um contexto social; fora deste, seria apenas estruturas puramente linguísticas desprovidas de significações. Em outras palavras, a língua ocorre como um “processo” já que ela se realiza e ganha sentido de acordo com cada contexto de interação, refletindo no discurso toda a ideologia presente nesses contextos, por isso o caráter mutável e de constante ressignificação da língua.

Nesse viés, ensinar uma língua é reconhecer que esta se transforma e ganha diferentes sentidos conforme o contexto de uso. O aprendiz precisa compreender como o uso da língua estudada pode transformar sua realidade e sua

maneira de interagir com o mundo, visto que em cada interação discursiva novos significados estão sendo negociados à medida que o sujeito estabelece a comunicação com seus interlocutores. Assim, aprender uma língua com base na concepção discursiva é ter em mente que “o professor e os alunos não têm uma posição definida, mas que eles são curiosos possuidores de um olhar ideológico sobre o mundo, que estão sempre questionando, na busca de conhecimento daquilo que faz sentido em suas realidades sociais.” (SILVA, 2016, p.53).

Portanto, aprender uma nova língua é saber que esta é parte crucial na significação de nossas ações em cada interação discursiva. É saber que somos todos sujeitos capazes de dar sentido ao mundo por meio da linguagem. E, sendo assim, o professor não é o detentor do conhecimento da língua-alvo, mas sim um mediador que auxilia o aprendiz na criação e negociação de novos sentidos a partir da multiplicidade de ideologias e sentidos existentes no mundo, não apenas dentro da sala de aula, mas fora também. Assim, ninguém é dono da verdade, mas alguns sujeitos apresentam mais legitimidade que outros, como parte de um processo sociocultural de hierarquização (JORDÃO, 2013)². Além disso, pode-se perceber o objetivo do aprendizado de uma língua estrangeira nesse viés como uma possibilidade de viver no “terceiro espaço”, isto é, “em uma situação de movimento constante entre procedimentos interpretativos e, portanto, também entre sentidos possíveis.” (JORDÃO, 2013, p. 77). Enfim, aprender uma língua estrangeira nesse terceiro espaço³ é participar de um espaço intermediário de ressignificações e construção de sentidos sujeitos à contingência situacional.

2.2 CONCEPÇÕES DO TERMO CULTURA

Para uma melhor compreensão das representações culturais é importante revisitarmos o complexo e variado conceito de cultura. Aqui, retomo alguns possíveis entendimentos para o termo cultura conforme diversas áreas, como a antropologia e

² A ideia de legitimação está atrelada a quem pode dizer isso ou aquilo conforme uma hierarquização socialmente estabelecida. Por exemplo, no caso da língua inglesa, quem teria o conhecimento legitimado sobre a língua seriam os falantes nativos, pois hierarquicamente são considerados “os donos” da língua.

³ Aqui, entende-se o conceito de terceiro espaço como um intermediário entre dois espaços (culturas ou entre significante e significado) em que os sentidos são contingentes, chocam-se e entram em conflito, permitindo surgir uma nova percepção daquela realidade em que se encontram. Por isso, é como se fosse um espaço de negociação, porém, não seria uma interação amigável, pois relações de poder e ideológicas colidem-se.

a sociologia, por exemplo. Faz-se importante destacar que são percepções sobre o termo cultura difundidas ao longo do tempo sob diferentes perspectivas, mas isso não significa que exista um conceito que seja melhor ou correto, dada a complexidade deste. Aqui faço uma síntese de algumas visões de cultura que me chamam a atenção, inclusive aquela que acredito ser a mais adequada para esta pesquisa - a concepção pós-moderna de cultura na qual as culturas são híbridas e mutáveis -, com base nos estudos de nomes como Eagleton (2005), Williams (1992), Baker (2017), Bauman (2012), Kramsch (1998), Hall (2006, 2013) e Bhabha (2013). Lembrando que, como ressalta Baker (2017, p. 46), “nossas definições de cultura sempre serão parciais e abertas para revisões e mudanças”, ou seja, nossas percepções de cultura também são ressignificadas.

Primeiramente, se considerarmos a etimologia da palavra, cultura vem do latim *cultura* ou *colere* e tem o sentido de cultivar, fazer crescer, sendo considerada um antônimo para *nascere*, que seria aquilo que cresce sem precisar de cuidado ou cultivo (BAKER, 2017). Eagleton (2005) ainda aponta a visão do termo como “culto” no sentido religioso de cultivar uma divindade. Sendo assim, a ideia de cultivar estaria atrelada tanto ao senso de cuidar da natureza em si quanto ao cultivo da natureza individual do ser humano, ao que Eagleton (2005) se refere como “autocultura”, isto é, o cultivo do Eu. O estudioso acrescenta que, “Como cultura, a palavra “natureza” significa tanto o que está a nossa volta como o que está dentro de nós, e os impulsos destrutivos internos podem facilmente ser equiparados às forças anárquicas externas.” (EAGLETON, 2005, p. 15). Nessa mesma perspectiva da relação do termo com a natureza, Williams (1992) relembra que o termo fora utilizado inicialmente para indicar o processo de cultivo de animais e vegetais bem como o cultivo ativo da mente humana. Bauman (2012) também frisa que, na segunda metade do século XVIII, o termo cultura fora empregado como distinção entre o que era realização de ordem humana e o que era fatores naturais, ou seja, o vocábulo cultura designava aquilo que era criado pelo homem enquanto a palavra “natureza” indicava tudo aquilo que já estava no mundo por ordem natural e que o homem não tinha que transformar ou inventar. Mais tarde, no século XIX, essa visão veio a ser questionada já que seria difícil distinguir a criação humana daquilo que seria unicamente da natureza, pois em certo ponto, tudo o que era criado pelo homem, deixava de ser individual e passava a pertencer a um grupo social, transformando-se em um artefato social.

Dando sequência, Eagleton (2005) apresenta três concepções de cultura que ele delimita com base nos estudos de Raymond Williams. A primeira concepção percebe o termo cultura como *civilização*. Tal percepção é datada do século XVIII, quando cultura era sinônimo de civilização por representar o progresso intelectual, material e espiritual de um povo. Em outras palavras, o termo assumia o sentido de moral e costumes de uma população, originário do espírito iluminista muito presente na Europa naquela época, o qual nutria o desejo de progresso racional e social frutos da transformação capitalista pela qual a França passava.

Nesse mesmo viés, Baker (2017) sugere que essa percepção do termo como civilização era tida como uma forma de ascensão social para um povo, sendo uma espécie de hierarquia que mostrava se determinado grupo social era mais ou menos civilizado e culto que outros. Baker (2017) também acrescenta que a cultura pode ser vista como uma trajetória para o avanço de uma sociedade na medida em que esse progresso torna a população mais culta e civilizada. Além disso, afirma que essa ideia de cultura como civilização pode ser compreendida num sentido mais individualista, quando o indivíduo se desenvolve culturalmente por meio dos estudos e da socialização, ou seja, o progresso social civilizatório pode ser tanto em nível coletivo quanto em nível individual, sendo todo esse processo concebido como cultura. Ainda, para Williams (1992, p. 10), a cultura enquanto civilização era um tipo de refinamento social ou individual que indicava uma generalização daquilo que seria o modo de vida de um determinado povo.

No entanto, com o passar dos anos, essa visão unilateral de cultura enquanto civilização deixa de ser homogênea na Europa; fala-se, então, em culturas, no plural, visto que enquanto na França se entendia a cultura como um sinônimo de avanços políticos, econômicos e tecnológicos, na Alemanha, pensava-se cultura como desenvolvimento religioso, artístico e intelectual. Com isso, uma oposição ao pensamento de cultura como civilização ganha força e surge o que Eagleton (2005) delimita como a segunda concepção de cultura, a qual compreende todo e qualquer modo de vida característico de um povo. Eagleton (2005, p. 41) ressalta que

cultura como modo de vida é uma versão estetizada da sociedade, encontrando nela a unidade, imediação sensível e independência de conflito que associamos ao artefato estético. A palavra “cultura”, que se supõe designar um tipo de sociedade, é de fato uma forma normativa de imaginar a sociedade. Ela também pode ser uma forma

de alguém imaginar suas próprias condições sociais usando como modelo as de outras pessoas, quer no passado, na selva, ou no futuro político.

Neste, diferentemente do pensamento iluminista de progresso político e econômico, a cultura demonstra principalmente o modo de vida dos povos mais peculiares e exóticos, não apenas dos povos considerados hierarquicamente mais evoluídos e civilizados. Baker (2017) indica que tal interpretação prevaleceu nos séculos XIX e XX e assume um viés antropológico e sociológico de cultura como o modo integral de vida de um povo particular. Essa percepção parece ser menos discriminatório no que diz respeito aos povos mais ou menos civilizados, ou a ideia que Baker (2017) aponta de “*high*” e “*low*” cultura, ou seja, “*high*” ou “alta” cultura estaria ligada às artes e à estética de grupos elitistas, enquanto a “*low*” ou “baixa” cultura seria as outras formas de representações ligadas a povos menos evoluídos, pois cultura passa a ser a descrição do modo de vida de todo e qualquer grupo social. Mesmo assim, nessa visão o termo ainda é apreendido como uma série de descrições normativas⁴ que seriam característicos de um determinado grupo.

Semelhantemente à ideia de *high culture* /alta cultura, a terceira percepção descrita por Eagleton (2005) percebe cultura como criação artística. Essa noção esteve presente na Europa na segunda metade do século XX e era empregado para representar atividades intelectuais em geral, como a Filosofia e a Ciência, ou atividades de caráter imaginativo e artístico, como a Pintura e a Música. Posto isso, nesse período considerava-se uma pessoa culta aquela que tinha algum tipo de conhecimento ligado a essas áreas, o que restringia a ideia de cultura e erudição a uma pequena parcela da população que geralmente apresentava um status social mais elevado. Ainda que essa noção de cultura seja um tanto individualista, a cultura como criação artística só terá sentido dentro de um contexto social, pois é necessário o reconhecimento social de tais artes para que alcance o patamar de criação artística de um povo, pois, como enfatiza Eagleton (2005, p. 40),

a cultura como as artes pode ser o arauto de uma nova existência social, mas a questão é curiosamente circular, já que sem essa mudança social as próprias artes estão em risco. A imaginação artística, argumenta-se, só pode florescer em uma ordem social orgânica, e não criará raízes no solo raso da modernidade. O cultivo

⁴ Descrições normativas seriam traços ou características comuns entre os membros de determinadas culturas, o que as distinguiriam de outros grupos.

individual agora depende mais e mais da cultura no seu sentido social.

Partindo dessas três concepções abordadas por Eagleton (2005), o teórico britânico vai além e apresenta uma quarta percepção de cultura, a qual ele compreende como algo mais incompleto, instável e heterogêneo, expandindo o que seria a representação do modo de vida de um povo ou sua criação artística, por exemplo. Dessa maneira, a cultura como modo de vida é algo que une as pessoas que compartilham algum interesse ou ideia, porém não num sentido de estabelecer a homogeneidade cultural de um grupo, mas como um conjunto cultural heterogêneo composto por diversos pensamentos e atitudes. Portanto, Eagleton (2005) acredita que o termo se divide em cultura consciente, ou seja, tudo aquilo que representa ou se refere a todos ou a maioria das pessoas de um grupo e cultura inconsciente, que seria aquilo que é referente à minoria das pessoas. Nessa visão, o autor propõe que a forma que cada grupo tem de enxergar sua cultura seria como a norma e as diferenças culturais só são percebidas quando se olha para outros grupos sociais, havendo então uma tentativa de negociação⁵ quando os pontos de divergências culturais são estabelecidos, proporcionando assim maior percepção da heterogeneidade cultural entre povos. Essa última noção estabelecida por Eagleton (2005) é a que mais se aproxima da aceção pós-moderna de cultura trazida por Bhabha (2013), que dialoga com a ideia de negociação e heterogeneidade do termo cultura.

Em sua obra recente, Baker (2017) também revisita aceções de cultura, como parte daquelas discutidas por Eagleton (2005), e traz uma possível categorização de cultura em quatro níveis: cultura como produto, cultura como discurso, cultura como prática e cultura como ideologia. É interessante como Baker (2017) articula diversas concepções do termo dentro dessas quatro categorias, como veremos a seguir.

⁵ E quando essa negociação de sentidos não é possível, é provável que haja o afastamento, a rejeição ou embate cultural. Na concepção pós-moderna de cultura discutida por Bhabha (2013), há um espaço de conflitos e negociações de sentido que possibilita que os significados e o modo de ser no mundo seja resignificado em cada interação. Por isso, a cultura se transforma, assim como os significados, logo o autor fala em hibridismo cultural. Porém, como o próprio Bhabha (2013) afirma, esse espaço intermediário é dicotômico, pois ao mesmo tempo em que pode possibilitar a negociação de sentidos, também pode aumentar o atrito entre ideologias e pensamentos distintos. Por isso, noções como a de terceiro espaço e a de hibridismo cultural estão sujeitas à contingência de cada interação social.

A primeira forma de conceber cultura segundo Baker (2017) seria como um *produto*. Nessa concepção, o termo cultura se aproxima da definição dada ao verbete segundo dicionários, como o Dicionário Oxford, por exemplo, em que cultura é compreendida como as ideias, os costumes e comportamentos sociais de um grupo particular ou sociedade. Como se pode ver, essa noção de cultura como produto engloba tudo aquilo que um grupo social pode produzir no e para o coletivo e que possa representar esse povo. No entanto, não se deve pensar apenas em produção de ordem material, mas também de ordem abstrata, isto é, os pensamentos, valores, crenças e experiências de um povo seria parte da cultura enquanto produto. Neste viés, Baker (2017, p. 51, tradução nossa) diz que “a ideia de cultura é uma ‘coisa’ que as pessoas ‘têm’ que pode ser descrita, delineada e distinguida entre diferentes grupos de pessoas.”⁶, ou seja, a como produto, o termo indica aquilo que pertence a um povo e o que o torna diferente dos demais grupos sociais. Por isso, o autor acrescenta que esta é uma visão um tanto essencialista e determinista, uma vez que se entende o termo como uma coisa, um objeto ou um sistema que serve para categorizar um povo, como entendia o pensamento primitivo sobre a cultura.

Baker (2017) ainda cita a visão cognitivista que também irá apreender cultura como coisa, mas uma coisa na mente humana, ou seja, o conhecimento compartilhado por indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo social. Em outras palavras, ainda que a cultura na visão cognitivista seja entendida como um conhecimento desenvolvido na mente de cada sujeito, esse conhecimento só faz sentido e é compartilhado dentro do grupo social do indivíduo. Portanto, é um produto que faz parte daquela convivência em grupo. Isto quer dizer que, nessa perspectiva, a cultura, partindo da teoria de esquemas, seria um sistema ou esquema mental utilizados na interpretação do mundo e que pode influenciar na maneira em que as pessoas agem dentro de seu contexto social. Entretanto, entender cultura como um produto, uma coisa ou um sistema acaba engessando o conceito, levando-o a ser visto como uma estrutura, o que pode ser problemático. Segundo Baker (2017), isso pode facilmente resultar em um retrato determinista e essencialista da cultura e das diferenças culturais, ou seja, a cultura acaba se

⁶ [...] the idea of culture is a ‘thing’ that people ‘have’ which can be described, delineated and distinguished between different groups of people. (BAKER, 2017, p. 51)

tornando algo enraizado e usado como distinção de povos, apagando o caráter múltiplo e dinâmico do termo.

Outra forma de conceber a cultura, para Baker (2017), seria como *discurso*. Nesse sentido, o estudioso diz tratar-se de discursos de domínios particulares, como o “discurso da educação” e o “discurso da globalização”, sendo, portanto, considerada a perspectiva do “Discurso com D maiúsculo”. O autor salienta ainda que, nessa visão, o discurso não é compreendido como língua, uma vez que se pode expressar o mesmo discurso em diferentes línguas, como o discurso do meio ambiente que se espalhou globalmente e é discutido em diversas línguas. Em outras palavras, a noção de discurso dessa perspectiva é de um conjunto de ideias ideologicamente difundidas sobre o qual se pode discutir, por isso Baker (2017) que a ideia de cultura aparece como parte de uma comunidade discursiva. Tal visão de comunidade discursiva é proposta nos estudos de Kramersch (1998), que traz a definição de cultura como “1 Membros em uma comunidade discursiva que compartilham um espaço social comum e uma história, e um sistema comum de modelos de percepção, crenças, avaliações e ações. 2 A comunidade discursiva em si. 3 O sistema de modelos em si.” (KRAMSCH, 1998, p. 127, tradução nossa)⁷. A partir dessas definições de Kramersch (1998), Baker (2017) aponta que a comunidade discursiva seria composta por membros de determinado grupo social que além de compartilharem uma determinada língua, também compartilham os tópicos sobre os quais a comunidade irá discutir, a forma como irão discutir e distribuir tais informações e o estilo de interação social.

O que Kramersch (1998) propõe é que a participação em comunidades discursivas configura a cultura de cada grupo. Baker (2017) ainda relembra que tais comunidades discursivas bem como a cultura nessa perspectiva se configuram a partir de três dimensões apresentadas por Kramersch (1998): a sincrônica, a diacrônica e a imaginária. Sendo assim, a cultura como discurso é construída tanto na interação sincrônica, quanto historicamente, e principalmente na imaginação das pessoas, pois é essa imaginação que nos ajuda a perceber e moldar a nossa própria realidade cultural. Ou seja, muito do que percebemos de nossa cultura é fruto daquilo que imaginamos como nossa realidade. Isso relembra a noção de

⁷ 1 Membership in a **discourse community** that shares a common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. 2 The discourse community itself. 3 The system of Standards itself. (KRAMSCH, 1998, p. 127)

comunidades imaginadas, em que parte do que percebemos de um grupo social é fruto de como o imaginamos, seja ele o nosso próprio nicho ou outros povos. Além disso, Baker (2017) enfatiza que tais dimensões apresentadas por Kramsch (1998) revela uma dimensão crítica e bastante complexa da cultura, já que a cultura se dá como um processo inclusivo e excludente simultaneamente, que sempre traz em si o exercício de poder e controle, isto é, as crenças, os valores comuns, as ideias a serem propagadas ao longo da história que configuram as comunidades discursivas são frutos de batalhas e conflitos dentro de cada grupo social. É por isso que os discursos culturais acabam fazendo a distinção entre *insiders* (pessoas pertencentes à comunidade discursiva) e *outsiders* (aqueles que não fazem parte de determinada comunidade discursiva). Sendo assim, o viés da cultura como discurso revela como a cultura é constituída dentro de determinado contexto social e entre diversos conflitos que perpassam a interação, mostrando uma perspectiva menos determinista e essencialista, mas mais dinâmica, ainda que haja um sistema discursivo que molda os valores, crenças e atitudes de cada comunidade discursiva.

A terceira concepção apontada por Baker (2017, p. 56) seria a de cultura como *prática*. Segundo o linguista, essa percepção se aproxima da noção de cultura como discurso e enxerga a cultura como algo que nós “fazemos” ao invés de algo que “temos”, por isso ele relembra a aceção de “cultura como um verbo”, postulada por Street, ou seja, cultura é um processo que intercala nossas ações enquanto membros de determinada sociedade. Posto isso, cultura então é vista como algo subjetivo e construído pelas pessoas de acordo com as negociações nas interações sociais, portanto é um processo complexo, múltiplo, parcial, contraditório e dinâmico.

Com base nos estudos de Holliday, Baker (2017) situa a visão do termo cultura como uma prática social, assim fala-se em práticas culturais e tais práticas são usadas na distinção entre culturas diversas. Baker (2017) procura mostrar que ainda que a ideia de prática e a de discurso sejam próximas, elas não são a mesma coisa e para isso toma como referência as palavras de Pennycook (2010 *apud* BAKER, 2017, p. 58), o qual afirma que a prática pode ser vista como o meio termo ou a mediação entre categorias sociais maiores e eventos menores. Acrescenta ainda que perceber a linguagem como prática local é uma forma de se aproximar da prática cultural, ainda que ambas não sejam sinônimas, ou seja, “a prática cultural não precisa ser uma prática linguística, e vice-versa, e, principalmente, não estamos ligados à nação essencialista, à cultura, às correlações da linguagem.” (BAKER,

2017, p. 58). Em suma, como prática, a cultura seria toda e qualquer ação que faz parte do modo comportamental de um povo, sendo também uma forma de caracterizar esse grupo. Entretanto, as práticas culturais não são as mesmas que as linguísticas ou discursivas, ainda que estejam muito próximas. Além disso, nesse viés, a cultura assume um caráter de dinamicidade e negociabilidade de sentidos na interação interpessoal, distanciando-se da visão essencialista de cultura.

A última concepção apresentada por Baker (2017) é a de cultura como *ideologia*. Nesta, a cultura é compreendida como uma construção ideológica utilizada pelos integrantes de uma sociedade para produzir e reproduzir categorias e barreiras que representem tal grupo. Seria como uma espécie de modelo, uma simplificação da maneira como percebemos o mundo e esta maneira é fruto de uma ideologia da qual fazemos parte. Nesse viés, segundo Baker (2017), compreender a cultura como ideologia levanta alguns questionamentos, como, por exemplo, se uma concepção de cultura pode ser superior à outra, mas destaca que todos os entendimentos de cultura são ideológicos, pois surgem em um constructo social ideologicamente carregado. Além disso, por ser ideológica, a cultura acaba sendo relacionada ao poder e à divisão hierárquica, tornando-se até mesmo uma questão política. Assim, além de representar os valores, as imagens e a forma de expressão de um povo, a cultura como ideologia vem a ser um modo de exclusão e segregação social, uma vez que valores ideológicos acabam separando os sujeitos conforme o modo de pensar e a agir que cada um assume⁸.

Baker (2017) faz uma ressalva dizendo que não se deve simplificar a noção de ideologia e apresentá-la de maneira excessivamente determinista e estruturalista e afirma que “a ideologia não é imposta apenas por grupos poderosos em grupos passivos e sem poder e nem é fixa e inegociável.” (BAKER, 2017, p. 60), isto é, a relação de poder imposta ideologicamente pode acontecer em várias direções, não apenas na divisão de superioridade e inferioridade de poderio. Além disso, a separação não é bem delimitada entre cada nação ou grupo social, pois não pertencemos a um único contexto cultural e pensamento ideológico durante nossas vidas; nossas ideologias e representações são complexas e se transformam a cada nova interação e a cada contexto diferente. O que acontece é que existem

⁸ Essa ideia de cultura como ideologia parece um tanto confusa, uma vez que todo discurso e cultura são ideologicamente situados e direcionados. O que entendo dessa categorização de cultura como ideologia é a adoção de uma ideologia que tenha por objetivo segregar grupos que apresentem pensamentos divergentes.

ideologias e símbolos que se manifestam e perduram, em detrimento a outros não tão representativos, que acabam sendo vistos como característicos de determinado domínio social, mas tudo isso seria fruto de uma construção ideológica de um povo.

Outro teórico da cultura que merece destaque é Raymond Williams. Assim como já fora ressaltado anteriormente, Williams (1992) também reconhece a complexidade e a multiplicidade do termo cultura, mas destaca dois modos principais pelos quais o termo é concebido: cultura como “espírito formador” e cultura como uma “ordem social global”. O termo pode ser entendido como um espírito formador no sentido de representar um modo de vida global, que envolve todas as atividades sociais de um determinado grupo, porém destacam-se principalmente as atividades de cunho cultural, ou seja, atividades relacionadas às artes, à linguagem ou qualquer atividade considerada intelectual. Já na segunda concepção, a cultura seria uma ordem social global, pois ela “é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais.” (WILLIAMS, 1992, p.11). Sendo assim, o sociólogo britânico afirma que essas duas visões podem ser caracterizadas de outra forma: a primeira como *idealista* e a segunda como *materialista*, sendo que ambas eram parte dos valores sociais admitidos pela sociologia da cultura na segunda metade do século XX, compartilhando alguns elementos em comum numa ordem social global, no entanto apresentando certa divergência no que diz respeito à cultura como uma prática artística constitutiva (SILVA, 2016, p. 26). Sobre a relação de tais noções, Williams (1992, p. 13) reitera que

[...] há certa convergência entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso.

Ainda que a partir dessas ideias a cultura seja vista como algo generalizante ou mais específico, estas percepções não são totalmente excludentes, mas é o

ponto de partida para novas significações e representações culturais conforme a evolução e a transformação dos contextos sociais. Williams (1992) sugere que a cultura pode então ser compreendida como um sistema de significações que ocorre em uma organização social, englobando diferentes signos que representam determinado grupo. Nas palavras de Williams (1992, p. 206),

[...] um sistema de significações é inerente a qualquer sistema econômico, a qualquer sistema político, a qualquer sistema geracional e, de modo mais geral, a qualquer sistema social. Contudo, ele pode, também, distinguir-se, na prática, como um sistema em si mesmo: por exemplo, da maneira mais evidente, como uma língua; ou como um sistema de pensamento ou de consciência, ou, para utilizar aquele difícil termo alternativo, uma ideologia; e, ainda, como um conjunto de obras de arte e de pensamento particularmente significativo. Ademais, tudo isso existe não só como instituições e obras, e não só como sistema, mas também como práticas ativas e estados de espírito.

Nesta citação, o teórico cultural parece aproximar a ideia de cultura como sistema de significações com a noção de ideologia e prática, como vimos em Baker (2017), mas esse sistema do qual Williams (1992) trata aparenta envolver todas as outras concepções de culturas abordadas anteriormente, ou seja, como um sistema de significações, a cultura é aquilo que interliga e organiza as demais esferas sociais, tornando-se a representação de determinado grupo, visto que cada sociedade apresenta seu sistema de significações específico. Essa acepção se aproxima da teoria do antropólogo americano Clifford Geertz (1989) que, num viés semiótico, conceitua cultura como *teias de significações*. Assim, o professor e antropólogo postula que o ser humano é um animal emaranhado em teias de significados tecidas por ele mesmo, isto é, estas teias formam uma rede de significações que ligam membros de uma esfera social, como se teias individuais se ligassem em uma teia mais ampla e coletiva, criando o que seria uma teia coletiva ou, em outras palavras, a cultura de um povo. Geertz (1989, p. 15) define então “a cultura como sendo essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.”, nesse ponto de vista, a cultura advém da teoria interpretativa que procura verificar se os sistemas sociais tem significação ou não e, portanto, aqueles sistemas sociais que são significantes são considerados sistemas culturais.

Outro estudioso que contribui para os estudos culturais é o sociólogo Zygmunt Bauman. Bauman (2012) apresenta três possíveis abordagens para cultura: como conceito, como estrutura e como práxis. Como conceito, além da já conhecida associação do termo cultura à ideia de cultivo em oposição ao natural, Bauman (2012) enfatiza que primordialmente cultura era tida como autoconsciência da sociedade moderna, mas que no final do século XVIII passou a representar uma ambivalência de atitudes. Sendo assim, nesse contexto paradoxal do termo, cultura era tanto algo que indicava a permissividade e a restrição, pois ora a cultura era vista como um espaço de liberdade de autoconfirmação do sujeito, ora era compreendida como uma forma de restrição do sujeito dentro dos padrões e acordos sociais da comunidade a qual pertencia, ou seja, a cultura era tanto a liberdade de escolha que uma pessoa tinha quanto as normas que ditavam o modo de pensar e agir de uma sociedade. No entanto, tal ambiguidade do termo não seria algo negativo, mas sim parte da composição deste “mundo da cultura” (BAUMAN, 2012), essa multiplicidade semântica que o termo acarreta, destacando-se as noções de “criatividade” e de “normatividade” dentre as ideias que compõem o termo.

Entretanto, concomitantemente havia outro discurso segundo o viés da antropologia ortodoxa que entendia cultura como uma “regularidade” ou um “padrão”, isto é, a cultura era um conjunto de normas e regras que um sujeito deveria seguir dentro de sua sociedade. Caso contrário, estaria infringindo os valores sociais. Por isso, nessa perspectiva, a cultura passa a ser mais fixa e estável, resultando em uma tradição de valores e normas preservadas por um grupo.

Segundo Bauman (2012), uma nova concepção do termo é proposta em seguida por Talcott Parsons. Nesta, a cultura passa a ser enxergada como meio de ajuste dos sistemas sociais e de personalidade. Sendo assim, tenta-se regulamentar o poder de escolha do sujeito que, como agentes sociais, tendem a seguir o sistema normativo da sociedade e, dessa maneira, o papel da cultura é criar condições que permita ao sujeito conciliar interesses pessoais com as exigências sociais.

Nesse sentido, a cultura se torna indispensável, uma vez que é vista como mantenedora dos sistemas sociais coexistentes com a personalidade humana, pois, como ressalta Bauman (2012, p. 24), “eles são possíveis apenas em coordenação mútua, e a cultura é precisamente o sistema de ideias ou crenças, de símbolos expressivos e orientação de valor, que garantem a perpetuidade dessa coordenação”. Mas se assim for, a cultura seria a responsável por organizar o

padrão de uma sociedade, ao mesmo tempo em que o torna estável. Porém, esta imobilidade dos padrões sociais vai de encontro com o princípio de mudanças sociais, pois não seria possível haver mudanças se a cultura está ali para mobilizar os padrões.

Adiante, Bauman (2012) apresenta outra acepção atribuída à cultura, na qual se discute se o termo representa um sistema ou uma matriz. Esta noção surge conforme as contribuições do antropólogo Bronislaw Malinowski que, ao conviver com diferentes “povos nativos”, buscou, por meio da inserção no cotidiano desses grupos com costumes e valores distintos, registrar a forma de vida e os rituais daqueles povos na tentativa de que aquele modo de viver do grupo fosse preservado em um sistema. No entanto, é difícil dizer até que ponto a cultura como sistema corresponde à realidade de um povo, pois, como questiona Bauman (2012, p. 30), “é difícil saber ao certo se a classificação das culturas exploradas como sistemas era uma ilusão de ótica estimulada por um ponto de vista transitório e historicamente concebido, ou uma percepção adequada de uma realidade agora distante.”. Em outras palavras, não seria possível afirmar assertivamente o quanto a descrição desse sistema é capaz de representar a realidade cultural de um povo em constante transformação. Além disso, o fato de os dados gerados nessas experiências serem registrados a partir do ponto de vista do pesquisador torna questionável a fidelidade do sistema apresentado à realidade. E ainda, se partimos do contexto atual em que a cultura é vista como múltipla, flexível e instável, pensar na visão dela como um sistema e algo fixo parece não ser significativo.

Assim sendo, Bauman (2012) traz um entendimento mais próximo do atual para o conceito de cultura. Neste, cultura passa a ser “culturas”, no plural, uma vez que as culturas nacionais dão lugar a um espaço de negociação de sentidos e de encontros culturais, principalmente pelos adventos dos ciberespaços e da globalização em que vivemos. Com isso, a cultura como matriz deixa de ser “instrumento de autorreprodução monótona das formas de vida” (BAUMAN, 2012, p.40) e assume uma posição hibridizada e multirrepresentacional, e mesmo que haja traços que distinguem uma cultura de outras, ela não é mais compreendida num sentido de fixidez, já que não pode ser apreendida sincronicamente nem dominada, pois, como se defende Bauman (2012, p. 43),

[...] “dominar uma cultura” significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo

definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa “cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não sua “sistematicidade” – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas (“normais”) e a eliminação de outras (“desviantes”).

Portanto, tendo em vista essa concepção de cultura como matriz, que apresenta uma configuração pluralista, na subseção seguinte voltar-nos-emos para o conceito pós-moderno do termo, o qual admite a pluralidade e a hibridização do conceito que acontece juntamente com a noção de terceiro espaço.

2.2.1 A cultura na pós-modernidade

Na pós-modernidade, o conceito de cultura dialoga com a já apresentada ideia de “culturas”, utilizando o termo no plural, como aponta Bauman (2012), já que se fala de um espaço conflituoso, instável e de constantes transformações. Assim, as culturas pós-modernas são vistas como heterogêneas, interdependentes e se encontram em constante movimento. Neste cenário, surgem também as noções de hibridismo, de terceiro espaço e de tradução cultural, que serão discutidas na sequência, com base em estudiosos como Homi Bhabha (2013) e Stuart Hall (2006, 2013).

Partindo de um paralelo entre o discurso colonial, o pós-colonial e o pós-moderno, Bhabha (2013) ressalta o caráter de fixidez atribuído ao termo no discurso do colonialismo, uma vez que tal fixidez era responsável por promover a distinção cultural, racial e histórica de uma nação, a qual implicava representações paradoxais, pois ao mesmo tempo em que o termo assumia um caráter de imutabilidade e rigidez, também representava a desordem e a repetição. Desse modo, surge o estereótipo que funciona como estratégia discursiva de conhecimento e identificação de uma imagem familiar, fixa ou repetitiva (BHABHA, 2013, p. 117). Além disso, encontra-se no discurso colonialista um espaço para a distinção cultural advinda de ideologias políticas, bem como o estabelecimento de fronteiras culturais entre diferentes povos, instaurando um desejo de ordem, de padronização cultural de um grupo social.

Entretanto, tal concepção discursiva de cultura no período colonial se mostra contrária aos discursos pós-colonial e pós-moderno. No pós-colonialismo, defende-se a perspectiva da descolonização, ou seja, o movimento vai de encontro com o

pensamento colonialista e se espera que a hegemonia colonial perca forças e dê lugar à contingência cultural. Segundo Bhabha (2013),

a crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das 'minorias' dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das 'racionalizações' da modernidade. Para adaptar Jurgen Habermas ao nosso propósito, podemos também argumentar que o projeto pós-colonial, no nível teórico mais geral, procura explorar aquelas patologias sociais – 'perda de sentido, condições de anomia' – que já não simplesmente 'se aglutinam à volta do antagonismo de classe, [mas sim] fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas'. (p.275-276).

Seguindo essa lógica do pós-colonialismo citada por Bhabha (2013), o conceito pós-moderno de cultura prevê também a contingência, a instabilidade e a atemporalidade do termo. Neste, a cultura não pode ser mesurada e não se restringe a um determinado território – aqui entendido como a delimitação socialmente convencionada como território nacional que pertence a certa nação. Assim, a ideia de fronteira nacional é derrubada e a cultura se estende para outros espaços, deixando de ser apenas a representação do modo de vida de um grupo social ou a simples sistematização deste modo de vida, tornando-se mais dinâmica e ganhando novos sentidos a cada situação enunciativa. De acordo com Bhabha (2013), “a temporalidade não sincrônica das culturas nacional e global abre um espaço – um terceiro espaço – onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças.” (p. 344). Em outras palavras, o sujeito da cultura pós-moderna sofre uma descentralização, não há uma unidade significativa e a transformação cultural acontece a todo o momento. O sujeito não assume mais o papel de colonizador ou colonizado em suas interações discursivas, mas coloca-se como um sujeito agente e transformador do espaço social em que atua. E surge o terceiro espaço, local de negociação entre distâncias culturais.

Sobre o terceiro espaço mais especificamente, Bhabha (2013) o apresenta como um local intermediário onde as significações do sujeito são criadas a partir das negociações neste local. No terceiro espaço, as culturas não são diferenciadas ou

separadas, mas sim se aproximam nesse espaço de conflitos e são ajustadas conforme a interação momentânea. Por isso a cultura não é mais vista como uma unidade que pode ser separada dentro de nações, pois já não há mais a fixidez, mas sim essa constante relação entre culturas que se encontram e se ressignificam na arena de conflitos que seria o terceiro espaço. Vale destacar o caráter conflituoso desse terceiro espaço, para não parecer que essa negociação cultural é sempre tranquila, neutra ou harmônica; pelo contrário, são os choques e as distâncias culturais nessa interação que fazem com que os sentidos sejam construídos proficuamente, isto é, “quando duas (ou mais) culturas entram em contato, um terceiro espaço é formado; portanto esse terceiro espaço seria um local de negociação de sentido e de integração simbólica entre culturas.” (SILVA, 2016, p. 35).

Dessa forma, a cultura se torna híbrida nesse contexto. E, por mais que a questão da hibridização cultural não seja um tema novo, pois, como aponta Burke (2016), desde a Antiguidade Clássica, a interação entre culturas vem sendo discutida no Ocidente, sob diferentes nomenclaturas, chegando ao conceito atualmente adotado – o hibridismo –, este assume uma conotação mais complexa no campo da linguística e dos estudos culturais. Na botânica, por exemplo, o hibridismo está ligado à noção de “fecundação-cruzada” ou como geralmente estamos acostumados a ouvir, a “mestiçagem”. A ideia de mistura se mantém quando se estende o uso do termo aos estudos culturais ou da linguagem. Burke (2016) cita, por exemplo, o entendimento do termo hibridismo nos estudos pós-coloniais de Edward Said, em que se compreende que “todas as culturas estão envolvidas entre si” (p. 53). Em outras palavras, as culturas já não são mais vistas como puras e estão ligadas entre si, representando uma pluralidade e indo contra o discurso colonial de unidade e imobilidade. Na visão de Bhabha (2013, p.73-74),

a intervenção do Terceiro Espaço da enunciação, que torna a estrutura de significação e referência um processo ambivalente, destrói esse espelho da representação em que o conhecimento cultural é em geral revelado como um código integrado, aberto, em expansão. Tal intervenção vai desafiar de forma bem adequada nossa noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora, autenticada pelo Passado originário mantido vivo na tradição nacional do Povo.

Kramersch (2009) também aborda a noção de “Terceiro Espaço de Enunciação”, tendo como referência os estudos de Bhabha, e afirma que a cultura

se localiza nas práticas discursivas dos falantes da era pós-colonial que vivem em sociedades complexas e industrializadas e a diferença cultural se dá durante a interpretação em situações comunicativas. Tal diferença cultural é articulada nesse terceiro espaço de enunciação, espaço este altamente contraditório e ambivalente. Nas palavras de Kramsch (2009, p. 244, tradução nossa), o terceiro espaço “é visto como um lugar de contato ou encontro entre falantes de duas culturas diferentes”⁹. É deste encontro cultural que nasce uma nova significação, uma nova cultura. Kramsch (2009) também relembra a noção de “dialogismo” de Bakhtin, que pode ser entendida sumariamente como a construção de sua própria identidade em relação aos outros. “Nós somos o que os outros não são. Nós percebemos o mundo através de nosso próprio tempo e espaço, mas também através do tempo e espaço do outro.”¹⁰ (KRAMSCH, 2009, p. 235, tradução nossa). Em outras palavras nossa identidade e nosso discurso são constituídos a partir do Eu, do Outro e da relação Eu e Outro, ou seja, esse encontro do Eu e do Outro acontece nesse terceiro espaço enunciativo, onde o novo sentido é criado. E na questão da cultura acontece da mesma forma: dois falantes de culturas distintas se encontram dando origem a uma nova cultura emergente do terceiro espaço, por isso Bhabha (2013) afirma que no espaço pós-moderno não existe Uma cultura ou a Outra, mas *algo além*. Destaca-se, então, a contribuição desse espaço na fluidez cultural:

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. (BHABHA, 2013, p. 74).

Seguindo uma mesma linha de pensamento, Hall (2006, 2013) compartilha a percepção de cultura como práticas ideológicas que expressam uma busca de sentido existencialista. Na era da globalização, culturas se encontram, tornando-se cada vez mais híbridas. Eis um período em que sentidos se constituem de trocas interculturais e tais trocas possibilitam a ressignificação de nossa cultura e da cultura do Outro. Surge, então, a ideia de interculturalidade, que na visão de Kramsch (1998), pode ser entendida como o encontro de duas culturas ou de dois falantes de

⁹ It is seen as a place of contact or encounter between speakers from two different cultures. (KRAMSCH, 2009, p. 244)

¹⁰ We are what others are not. We perceive the world through the time/space of the self but also through the time/space of the other. (KRAMSCH, 2009, p. 235)

nações geograficamente diferentes. No que diz respeito ao ensino de línguas, a abordagem intercultural procura estabelecer a compreensão do Outro por meio da aprendizagem de aspectos da língua e da cultura do Outro. Além disso, interculturalidade também pode indicar a interação entre pessoas de etnias, classes sociais e gêneros culturais diversos, que partilham uma mesma língua nacional ou uma língua de comunicação (KRAMSCH, 1998), como acontece quando o inglês assume o status de uma língua franca. A meu ver, a interculturalidade se resume como um olhar para o outro se vendo e se renovando, pois eu compreendo a cultura do outro ao passo em que entendo minha própria cultura; é uma troca (muitas vezes subjetiva) entre o que eu era e o que eu sou quando conheço o outro, é a interação cultural. Vale destacar que essa interação não pode ser compreendida como uma troca passível e amigável, pois geralmente esse olhar para o Outro surge de tensões sociais e conflitos que exigem um posicionamento crítico.

Então, dessa relação entre culturas emerge uma cultura mista e hibridizada em constante transformação devido às interações em espaços enunciativos diversos, como sugere a teoria da hibridização cultural de Bhabha (2013). Entretanto, não se pode confundir a ideia por trás do conceito de “hibridismo”, pois, segundo Hall (2013, p. 82), “Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população”, isto é, o hibridismo cultural não está ligado a fatores genéticos que originam uma miscigenação racial, mas sim à instabilidade de representações com as quais o sujeito pós-moderno tem de conviver. Nas palavras de Hall (2013, p. 82),

o hibridismo *não* se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados, Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade.

Com este processo, um novo conceito é apresentado: a tradução cultural. Para Burke (2016, p. 58), a tradução cultural é uma metáfora que explana com eficácia a relação entre culturas. Para o autor, a tradução ocorre quando há a tentativa de equivalência de um sistema cultural para outro, ou seja, busca-se compreender a cultura alheia de acordo com signos equivalentes em nossa própria cultura. Já para Hall (2006),

este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, composta por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de suas terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (p. 88-89)

De certa forma, esse entendimento faz lembrar a expressão, bastante utilizada, “cidadão do mundo”, uma vez que o sentimento de pertencimento a várias culturas ao mesmo tempo é tão presente em nossa realidade. A tradução cultural é isso, é ser parte dessa miscelânea cultural em um espaço em que não existe mais a “pureza” social, é saber negociar com as diferenças e conviver com a diversidade; é ser adaptável as diversas situações socioculturais; é ser um múltiplo-sujeito. E o sujeito da tradução cultural não deve ser visto como um “produto” resultante desses vários contextos, mas sim um ser que interage e cria novas realidades e sentidos nessas diversas experiências.

Em suma, a concepção pós-moderna nos apresenta a cultura como um conceito complexo e pluralizado, não apenas um modo de vida, ou produções artísticas, ou mesmo o processo de civilização de um povo. “Cultura agora é participar de um Terceiro Espaço de enunciações que serve como articulação da diferença cultural e que permite que significados e símbolos sejam traduzidos, apropriados e ressignificados.” (SILVA, 2016, p. 37). Relembrando a síntese que apresentei em minha dissertação sobre ser um sujeito culturalmente híbrido, vale enfatizar que

O espaço geográfico deixou de ser uma barreira entre povos de diferentes nações e línguas. A cada nova interação discursiva com pessoas de outras culturas, encontramos-nos em um terceiro espaço, espaço este a partir do qual criamos novas significações e interpretações a respeito de nossa própria identidade e sobre a identidade do outro. Dessa maneira, compreendemos nossa própria cultura ao compará-la com a cultura do outro num processo intercultural. Nesse viés, podemos pensar o termo como “culturas” no plural, pois nossa percepção dessa cultura não é fixa, ela se transforma a cada nova interação, de maneira que traga sentido as nossas práticas sociodiscursivas. E, se entendemos a cultura como um aspecto inerente à língua, essa dinamicidade do termo cultura se sobressai. (SILVA, 2016, p. 38)

Essa concepção de cultura vai ao encontro da acepção discursiva de língua, uma vez que ambas as concepções preveem a mutabilidade da língua e da cultura perante a contingência das interações sociais, ressaltando, assim, como as noções de língua e de cultura se entrelaçam adequadamente no contexto deste estudo. Ainda que haja diversos outros conceitos e considerações acerca do termo cultura, o recorte aqui apresentado é o necessário para a análise a que esta pesquisa se propõe.

2.2.2 Sobre culturas nacionais e comunidades imaginadas

Uma importante questão que se relaciona ao pensamento sobre culturas e a ideia de nação diz respeito às comunidades imaginadas. Segundo Hall (2006), uma nação nada mais é que um *discurso*, isto é, são discursos que simbolizam e propagam aquilo que caracteriza uma nação. Tendo em mente o conceito de hibridismo cultural e a desconstrução fronteiriça de culturas nacionais, muito do que resulta hoje enquanto aquilo que é chamado de cultura nacional nada mais seria que os resquícios representacionais de comunidades imaginadas. Comunidades estas que têm sido recuperadas com grande intensidade atualmente, visto que governos adotam um discurso nacionalista e conservador, segundo o qual devemos “amar nosso país acima de tudo”. Esse discurso aparentemente apenas patriótico esconde uma série de preconceitos e ataques sociais, voltando-se para uma ideia de cultura como ideologia segregacionista, doentia e elitista, que não combina em nada com o hibridismo cultural.

O discurso de cultura nacional surge juntamente com a necessidade de pertencimento. É inerente ao ser humano pertencer a um grupo, a uma comunidade e, principalmente, a uma nação. E o que nos define enquanto pertencentes de uma nação são os traços culturais que nos diferem de outros grupos, traços estes muitas vezes imaginados e “materializados” discursivamente. Na perspectiva da teoria de Anderson (2008) sobre o nacionalismo, a condição nacional de um grupo é um produto cultural específico e as diferenças nacionais são definidas de acordo como cada cultura é imaginada. Por isso, o autor propõe a seguinte definição de nação, numa perspectiva antropológica do termo: “uma comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.” (ANDERSON, 2008, p. 32), na qual destaca o caráter limitante e imponente da ideia

de nação. Além disso, ele ainda acrescenta, sobre o fato de imaginação da nação, que “Ela é *imaginada* porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles.” (ANDERSON, 2008, p. 32), ou seja, muito daquilo que é definido como uma nação é delimitado a partir do que a sociedade cria e acredita ser parte da nação, pois seria impraticável conhecer a totalidade de tal sociedade — principalmente pelo fato de o conceito de fronteiras nacionais ser elástico e impreciso.

Isso porque as culturas nacionais são, acima de tudo, uma representação identitária grupal. Na concepção de Kramsch (1998), além do contexto sociocultural (níveis sincrônico e diacrônico) que corroboram a identidade grupal, a imaginação seria o terceiro nível nesse processo de construção identitária, pois um grupo não compartilha apenas uma língua e artefatos coletivos, mas também ideias, sonhos e imaginações. E tanto os elementos materiais quanto os imaginados são responsáveis por fazer com que cada indivíduo identifique-se como pertencente ou não a uma determinada nacionalidade.

Não obstante, Hall (2006) acredita que comunidades imaginadas compreendem todos os símbolos e representações constituintes de culturas nacionais. Nesse viés, o sociólogo questiona quais estratégias representacionais são responsáveis por determinar o pertencimento ou não a uma nação. Para Hall (2016), grande parte de nossas representações de um grupo é fruto de representações mentais, ou seja, são signos semióticos criados mentalmente condicionados pelo contexto sociocultural. E, por meio de narrativas discursivas essas comunidades imaginadas são formadas. Para o autor, esse tipo de comunidade surge a partir de quatro elementos principais: o primeiro, ele define como *narrativa da nação*, que são narrativas contadas na história e na literatura de um povo, indicando as vivências desse povo – como estórias, rituais, símbolos –, as quais, por sua vez, significam, diacronicamente, aquilo que chamam de nação. Em segundo lugar, Hall (2006) ressalta a necessidade da existência da origem e da continuidade da identidade de um grupo, isto é, o reforço ao longo da história dessas características identitárias do grupo. O terceiro ponto essencial da narrativa cultural de uma comunidade imaginada é a *invenção da tradição*, que seria, nas palavras de Hall (2006, p. 54), um conjunto de práticas, ritualísticas ou simbólicas, inventadas como formas de valoração social e com o intuito de delimitar normas

comportamentais de um grupo as quais são repetidas para que haja adequação contínua conforme um passado histórico. Por fim, o último elemento composicional da narrativa seria o *mito fundacional*, que, segundo Hall (2006) nada mais é que “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo “real”, mas de um tempo “mítico”.” (p. 55).

Esses elementos apontados por Hall (2006) revelam a ambiguidade presente na percepção da cultura nacional enquanto uma comunidade imaginada, uma vez que há a constante necessidade de relacionar o presente com o passado como forma de existencialismo social. Além disso, Hall (2006, p. 58) salienta que quando a cultura nacional é compreendida enquanto comunidade imaginada, ela se constitui pelas memórias de experiências que representam o passado do grupo, pelo desejo da convivência em conjunto e pela ideia de perpetuação da herança cultural.

Por conseguinte, as narrativas de cultura nacional como comunidade imaginada abrangem, concomitantemente, símbolos e imagens pré-estabelecidos comumente compartilhados diacronicamente como representantes ímpares de uma cultura nacional: os estereótipos. Como aponta Hall (2016), a diferença é um termo que carrega tanto uma conotação positiva quanto negativa, e que geralmente é utilizado na tentativa de delimitar algo, como, por exemplo, uma nação. Porém, ao abordar o que difere um grupo social de outros grupos, a estereotipagem acontece como um processo natural de representação cultural. Rotular uma nação em detrimento de outra se tornou algo banal, já que muitas pessoas apenas aceita e reproduz o estereótipo, sem se quer questioná-los. Com frequência, encontramos discursos de como “as brasileiras exibem belas curvas” ou de que o “as mulheres brasileiras são facilmente desposáveis”; estes e outros estereótipos são reproduzidos mundo a fora na tentativa de classificar ou definir uma cultura. Entretanto, ao invés de ser uma representação da cultura nacional, o estereótipo, muitas vezes, transforma-se em um estigma, uma homogeneização social, de caráter difamatório.

Como aponta Hall (2016, p. 190), a estereotipagem é uma prática de produção de significados importante na diferenciação racial. Contudo, tal prática acarreta efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores, reduzindo pessoas e povos a poucas características consideradas normais, além da natureza fixa dessas, apontando tudo que seria considerado “normal” dentro daquele

contexto, funcionando como uma forma de cisão entre o normal e o anormal, o aceitável e inaceitável, revelando assim seu caráter excludente. À vista disto, Hall (2016, p. 191) define estereótipo como uma espécie de simplificador pessoal ou social, pois ele se vale de algumas características “simples, vívidas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas” sobre alguém ou algo. O sociólogo ainda relaciona processo de estereotipagem com a o jogo de poder, em que o aqueles que não se encaixam na norma são classificados como o Outro e excluídos. Nas palavras de Hall (2016, p. 192),

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (*insiders*) e “forasteiros” (*outsiders*), entre nós e eles.

A estereotipagem facilita a “vinculação”, os laços, de todos nós que somos “normais” em uma “comunidade imaginária”; e envia para o exílio simbólico todos Eles, “os Outros”, que são de alguma forma diferentes, “que estão fora dos limites”.

Dessa forma, o autor conclui que o estereótipo, ainda que haja por meio da imaginação de uma comunidade, estabelece uma relação entre representação, diferença e poder, pois ao mesmo tempo em que busca representar uma realidade, também a diferencia de outras realidades, exercendo o poder ao delimitar o que é aceitável ou não, normal ou não dentro de um contexto social.

Semelhantemente, Kramsch (1998, p. 67) adverte que os estereótipos conhecidos sobre uma pessoa ou um povo são condicionados em grande parte por nossa própria cultura, pois conhecemos somente aquilo a que temos acesso dentro de nosso contexto, o que muitas vezes é algo arbitrário e imaginário. Sendo assim, narrativas sobre a cultura nacional, tanto sobre a nossa ou a do Outro, costumam ser baseadas na estereotipagem combinada com a imaginação de quem a propaga. É uma representação a partir da interpretação que fazemos de alguém ou de um povo, por isso acabamos recorrendo aos estereótipos e prolongando a “fixidez” de tais culturas nacionais homogêneas e bem “delimitadas”. É, também, uma falsa ilusão de poder e controle sobre aquilo que somos ou conhecemos.

Então, as culturas nacionais enquanto comunidades imaginadas são tidas como o ato de acreditar ou compartilhar ideias, pensamentos, simbologias sobre um grupo social, como se fosse uma identidade coletiva que se manifesta por meio de narrativas e estereótipos. Em suma, sob o olhar de Hall (2006, p. 62), [a cultura

nacional] é “um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”, é a tentativa de unificação de membros semelhantes de um grande grupo, o que os tornam pertencentes a um povo e a uma cultura.

2.3 LÍNGUA E CULTURA OU LÍNGUA-CULTURA?

Quando se trata do ensino de idiomas, a questão da relação entre a cultura e a língua normalmente é algo que gera discussões. Se retomarmos as concepções de língua anteriormente apresentadas, podemos imaginar, numa percepção mais tradicional, a língua sendo ensinada com foco nas estruturas gramaticais, com exercícios que exploram a língua isolada de seu contexto social de uso, até seria possível pensar na língua separada da cultura. Entretanto, se partirmos de uma concepção pós-estruturalista de língua, que defende que a língua é discurso e é neste que construímos sentidos conforme a situação discursiva, pensar o ensino de língua dissociado da cultura do contexto de uso seria um tanto contraditório, já que a língua é social e se constrói nesse espaço, refletindo e refratando as características históricas, ideológicas e culturais do local (BAKHTIN, 1995). E é segundo essa noção de indissociação entre língua e cultura que venho tecendo esta tese.

Agar (2002) foi um dos autores a defender a indissociação de língua e cultura e propor o uso do termo “linguacultura”. Ele critica a ideia por ele representada como um círculo que separa a língua da cultura ao se tratar da língua inglesa, por exemplo. Agar (2002) parte da noção de língua segundo Saussure e a ideia de cultura de Malinowski. Segundo essas duas visões, a língua e a cultura seriam fenômenos independentes que poderiam, por ora, se relacionar. No entanto, Agar (2002) acredita que esse “círculo” que engloba a língua e separa a cultura deve ser apagado, pois ambos os fenômenos estão interligados naturalmente. De acordo com o antropólogo, a “cultura começa quando você percebe que tem um problema com a língua, e esse problema tem a ver com quem você é. Cultura acontece na língua, mas a consciência exigida vai muito além”(AGAR, 2002, p. 20, tradução nossa)¹¹. Em outras palavras, o autor assume que a língua e a cultura se realizam de maneira bem específica para cada indivíduo e por isso é uma questão de

¹¹ *Culture starts when you realize that you've got a problem with language, and the problem has to do with who you are. Culture happens in language, but the consciousness it inspires goes well beyond it.* (AGAR, 2002, p. 20)

consciência pessoal. Além disso, para o antropólogo, a língua e a cultura caminham em consonância: se um novo sentido é construído na língua, a cultura também se modifica, pois a “cultura está na língua, e a língua está carregada de cultura” (AGAR, 2002, p. 28, tradução nossa)¹².

Por conseguinte, pensar no termo “linguacultura” (ou *languaculture*) é compreender essa interdependência das situações, já que, na visão de Agar (2002), a língua dentro da terminologia “linguacultura” é compreendida como discurso (não apenas termos gramaticais isolados e dicionarizados) e a cultura advinda de “linguacultura” é a construção de significados, que vai além das definições do dicionário (AGAR, 2002, p. 96). Isto quer dizer que tal percepção indica aquilo que a visão discursiva de língua tenta nos passar: ainda que haja esses dois conceitos – língua e cultura - a língua não é um sistema totalmente independente, pois depende de seu contexto de uso para criar significações. Em outras palavras, a cultura é parte crucial no estabelecimento de sentidos na interação, reforçando, assim, como esses termos exercem uma relação mútua durante a comunicação.

Kramsch (1993) também se posiciona sobre essa questão, sugerindo a percepção da língua *como* cultura. A respeito dessa relação no que tange ao ensino de línguas, a linguista aponta que

se, no entanto, a linguagem é vista como prática social, a cultura torna-se o cerne do ensino de línguas. A consciência cultural deve então ser vista tanto como o que possibilita a proficiência linguística, quanto como sendo o resultado da reflexão sobre a proficiência na língua. (KRAMSCH, 1993, p. 08, tradução nossa)¹³

Sendo assim, o que Kramsch (1993) ressalta é a importância de uma compreensão de que ser proficiente em determinada língua requer certa consciência cultural advinda das práticas sociais que englobam o uso da língua em questão, visto que apenas o conhecimento de estruturas gramaticais e vocabulares está longe de garantir uma comunicação profícua na língua aprendida. Outra autora que se volta para a reflexão da cultura no ensino de línguas estrangeiras no cenário brasileiro é a Telma Gimenez. Ela propõe um quadro que resume os aspectos da

¹² Culture is in language and language is loaded with culture. (AGAR, 2002, p. 28)

¹³ If, however, language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency. (KRAMSCH, 1993, p. 08)

língua e da cultura no ensino de acordo com três diferentes abordagens: a tradicional, a de cultura como prática social e a intercultural. Vejamos o Quadro 1:

QUADRO 1 – LÍNGUA E CULTURA

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a língua-cultura própria e língua-cultura-alvo.

FONTE: GIMENEZ, 2002.

O Quadro 1 reflete, de forma objetiva, diferentes abordagens adotadas no ensino de línguas no que diz respeito à relação entre os dois conceitos aqui discutidos. Como se pode verificar, a abordagem intercultural é a que mais se aproxima da visão de língua e cultura na pós-modernidade, em que os termos são percebidos de maneira indissociável constituindo um modo de enxergar o mundo. Ainda assim, tomo a liberdade de acrescentar uma quarta abordagem ao quadro, que chamarei de discursiva¹⁴, com base nas discussões já apresentadas de língua como discurso e da inter-relação entre língua e cultura, destacando alguns pontos da conexão dos termos:

¹⁴ O motivo de achar necessário acrescentar uma quarta abordagem no quadro sobre língua, cultura e ensino é o fato de compreender que a cultura assim como a língua não é somente um modo de ver o mundo, mas sim um modo de estar e se construir no mundo. Desse modo, o ensino não é apenas um espaço intermediário de contraste entre língua-culturas diferentes, mas sim um contexto de conflitos e negociações de língua-culturas, no plural, permitindo a construção de novos sentidos e de identidade do falante, isto é, um terceiro espaço de enunciação.

QUADRO 2 – LÍNGUA, CULTURA E ENSINO

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL	ABORDAGEM DISCURSIVA
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo	Modo de ver e modificar o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura	Língua como cultura / língua-cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a língua-cultura própria e língua-cultura-alvo.	Processo social de enunciação que ocorre em um terceiro espaço, onde acontece a reavaliação e renegociação de ideologias.

FONTE: Adaptado de Gimenez (2002)

Nesta última abordagem proposta, a cultura e a língua são apresentadas conforme as ideias pós-estruturalista e pós-moderna, em que a língua é social, ou seja, os sentidos se constituem na enunciação. Utilizo língua *como* cultura na perspectiva de que uma está intrínseca na outra e ambas se transformam mutuamente. Kramsch (1996) ressalta que a língua enquanto um símbolo social semiótico é essencial na formatação e representação da realidade cultural, sendo ambas heterogêneas.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras nessa perspectiva, Kramsch (1996) aponta a necessidade de uma pedagogia crítica focada no processo social de enunciação, ou seja, nesse processo, falantes de culturas diversas interagem e constroem significações diferentes e híbridas a partir desse encontro intercultural. Esse processo se daria em um espaço que seria o intervalo entre as duas culturas, onde uma nova cultura é negociada na interação discursiva, ou seja, as culturas são hibridizadas - mas não universalizadas - naquele que Bhabha (2013) chamou de “terceiro espaço”. Kramsch (1996) defende que

Para ensinar uma língua estrangeira como prática de oposição, os alunos precisam ser abordados não como enunciadores monoglottas deficientes, mas como narradores potencialmente heteroglóssicos. Os textos que eles falam e os textos que eles escrevem devem ser considerados não apenas como exemplos de enunciação gramatical ou lexical, e não apenas como expressão dos pensamentos de seus autores, mas como enunciados situados que contribuem para a construção, perpetuação ou subversão de contextos culturais particulares. Assim, o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa pode ser enriquecido por um

crescimento da consciência estética e crítica que podemos definir como "letramento intercultural e crítico". ¹⁵(p. 8, tradução nossa)

Dessa forma, ensinar uma língua *como* cultura é levar o aprendiz a ter consciência da sua cultura e da cultura do outro num espaço de transformação que se dá através da linguagem; é mostrar que modificamos nossa realidade e nos posicionamos criticamente no mundo a partir de nosso discurso. Em outras palavras, a língua torna o falante agente de sua realidade, interagindo e modificando o contexto social e a si próprio. Logo, o ensino de uma língua requer o ensino de diferentes formas de interpretar o mundo, pois, como afirma Jordão (2006, p. 7),

como tudo o que temos são interpretações, o que ensinamos quando ensinamos língua são interpretações, são possibilidades de construção de sentidos, quer o façamos explícita e conscientemente, ou não. Nessa visão, não há como recomendar ao professor de línguas que trabalhe com cultura em sala de aula, pois ele estará sempre trabalhando com cultura, mesmo que não a tematize – língua e cultura são indissociáveis, e não apenas por uma questão de vontade: ambas são procedimentos interpretativos arbitrários e socialmente constituídos e legitimados, interdependentes e mutuamente influenciadores.

Como mostra Jordão (2006), ensinar a língua já é ensinar a cultura, pois estas não são como caixinhas separadas e analisadas em diferentes momentos da aula. Por isso, concordo com o uso do termo língua-cultura, já que ambos os conceitos se modificam e se interligam na prática enunciativa, bem como na aprendizagem de uma língua, ainda que durante a escrita desta pesquisa eu opte por usar ora o termo língua-cultura, ora língua e cultura sem o hífen, mas o importante é que fique clara a significação aqui adotada: língua e cultura são fenômenos interdependentes. Nesse âmbito, ensinar uma língua estrangeira é ensinar a interpretar e dialogar com as diferenças realidades com as quais o aprendiz se depara. E, nesse processo, o professor é visto como um “agente de mudança social” (KRAMSCH; ZHU HUA, 2016).

¹⁵ In order to teach a foreign language as oppositional practice, learners have to be addressed not as deficient monoglossic enunciators, but as potentially heteroglossic narrators. The texts they speak and the texts they write have to be considered not only as instances of grammatical or lexical enunciation, and not only as expressing the thoughts of their authors, but as situated utterances contributing to the construction, perpetuation or subversion of particular cultural contexts. Thus the development of linguistic and communicative competence can be enriched by such a growth in aesthetic and critic consciousness that we can define as "critical crosscultural literacy". (KRAMSCH, 1996, p. 8).

Como esta pesquisa se propõe a analisar as representações culturais presentes no livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, faz-se relevante verificar qual a concepção de língua e cultura que embasam o material e como isso contribui na construção das representações encontradas na obra. Por isso, assumo aqui a relação de interdependência existente entre língua e cultura, sendo que ambos os fenômenos acontecem e se transformam mutuamente, para a interpretação das possíveis representações no livro didático de inglês.

2.4 REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

Para este estudo, o entendimento sobre representações sociais e culturais faz-se indispensável. Em uma concepção mais genérica, as representações são maneiras interpretacionistas de estar e de se reconhecer dentro de determinado contexto sociocultural. Minayo (2013) introduz o termo com uma acepção filosófica tendo como significado a reprodução de uma ideia contida no pensamento ou na memória. Já nas Ciências Sociais, a autora aponta o entendimento do termo enquanto “categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.” (MINAYO, 2013, p. 73). Tanto a visão da Filosofia quanto das Ciências Sociais concebem um primeiro olhar para a teoria das representações.

O conceito de representações sociais surgiu na Europa, com os estudos de Moscovici, em meados dos anos 1960, e vai além da ideia de crenças, pois é uma percepção mais complexa daquilo que um indivíduo acredita sobre sua condição social, sendo, portanto, um modo de constituição coletiva do sujeito e do universo que o cerca. Ainda que alguns autores prefiram separar representações sociais de representações culturais, uma está contida na outra, por isso a partir daqui adotarei apenas a nomenclatura representações culturais, uma vez que toda representação cultural é necessariamente social. Desta forma, trago na sequência algumas considerações sobre o termo segundo Moscovici (2009) e Hall (2016).

Moscovici (2009) trata, inicialmente, das representações sociais como um todo, alegando ser este um comportamento resultante do engajamento e interação de um conjunto de pessoas em determinada situação, indo além de um simples conceito classificatório, já que este é um fenômeno de cunho psicossocial. Para o teórico, as representações atuam dentro de um grupo como um tipo de consciência

coletiva, prescrevendo aquilo que o torna um grupo social em detrimento a outros, uma espécie de convenção que legitima uma sociedade, uma cultura. São tais representações também que permitem a construção de nossa realidade; assim como o discurso, todos os elementos que fazem parte da interação de um grupo corroboram a constituição deste enquanto sociedade. Nas palavras de Moscovici (2009, p. 32), “[...] no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados”. Em outras palavras, as representações nos definem enquanto pertencente ou não àquilo que chamamos de nação.

Semelhantemente à metáfora de Jordão (2006) em que ela afirma que os discursos são lentes pelas quais enxergamos o mundo, as representações também são uma espécie de lentes pelas quais visualizamos e damos significação para aquilo que está ao nosso redor. Em consequente, assim como uma língua não pode ser compreendida como algo fixo e pronto disponível ao nosso uso durante as interações, as representações, ainda que sejam impostas a nós, pois advêm de uma tradição, de uma constituição histórica, também se transformam, ressignificam-se perante as interações extra e intergrupais, isto é, modificam-se e se moldam no decorrer das gerações.

Moscovici (2001) também apresenta uma possível subdivisão do conceito das representações entre “coletivas / sociais” e “individuais”. As representações coletivas seriam aquelas que se constituem como uma consciência da sociedade em geral, por isso pode parecer mais homogênea e estável, uma vez que representa várias pessoas e sua mudança leva mais tempo. Já as representações individuais são aquelas que compõem o imaginário de cada indivíduo conforme sua consciência particular, portanto aparenta ser mais fluida e mutável. Embasado em Durkheim, primeiro estudioso a apresentar a noção de “representações coletivas” e a opô-las às representações individuais, Moscovici acredita que as representações são “uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e de saberes sem distinção.” (2001, p. 47). Isto significa que mesmo que haja representações de cunho coletivo ou individual, ambas se complementam no processo semiótico de compreensão da realidade, uma vez que as representações coletivas influenciam naquelas que seriam as representações individuais, pois estas estão condicionadas ao ambiente em que nos situamos.

Entretanto, deve-se ressaltar que as representações individuais também influenciam na coletividade, já que as representações coletivas resultam da interação de cada indivíduo que dela participa. Estas, por sua vez, são dadas diacrônica e dialogicamente como símbolos que determinam um grupo. E, diferentemente do que muitos acreditam, as representações coletivas não são mero reflexo da sociedade, mas sim aquilo que a constitui; são a mentalidade de uma sociedade, portanto assumem caráter holístico. Isto quer dizer que uma representação só é possível diante de sua conexão com outras representações, pois como afirma Moscovici (2009, p. 83), “O holismo de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e cada crença depende de suas conexões com outras crenças ou ideias”. Em estudo anterior, utilizo o exemplo da crença de que “o brasileiro sabe sambar” para explicar como o holismo age nas representações:

(...) isso pressupõe que as ideias de “brasileiro” e “samba” sejam acessíveis (inteligíveis) e também o contraponto de que “o japonês não samba” ou o “francês” e assim por diante. Em outras palavras, o caráter holístico das representações se deve ao dialogismo de várias ideias que constroem uma imagem característica para um determinado grupo social. (SILVA, 2016, p. 44)

Sendo assim, as representações vão além de crenças fixas e constantes em uma sociedade. Além disso, é por meio das representações que também adotamos certas maneiras de agir e viver em grupo, sendo estas modificadas e reformuladas ao passar do tempo conforme a interação de cada pessoa que compõe uma sociedade, ou seja, nada é estanque ou imediato, mas toda a simbologia social é decorrente de um processo histórico e dialógico. Acima de tudo, é necessário pontuar que todo o processo de significação e transformação das representações só é possível pela interação e as experiências compartilhadas pelos indivíduos de determinado grupo. Nas palavras de Moscovici (2001),

[...] se nossas representações são sociais, não é apenas por causa de seu objeto comum ou pelo fato de que são compartilhadas. Isso se deve também ao fato de serem o produto de uma divisão do trabalho que as distingue com alguma autonomia. Sabemos que existe uma certa categoria de pessoas que têm por ofício criá-las. São todos aqueles que se dedicam à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos: médicos, terapeutas, trabalhadores sociais, animadores culturais, especialistas das mídias e do marketing político. Em muitos aspectos, eles se assemelham aos criadores de mitos das civilizações mais antigas: seu saber-fazer é codificado e transmitido, conferindo aos que o possuem uma autoridade segura. Seria preciso

dar mais atenção a essa divisão de trabalho e aos especialistas que recorrem a métodos supondo um conhecimento da vida psíquica e uma visão do aspecto coletivo, do mais alto interesse. Há aí algo de importante, desde que se ouse decifrá-lo por inteiro. (p. 63)

Em outras palavras, as representações são construções intelectuais coletivas do pensamento ligadas às emoções de um grupo social. Portanto, as representações, enquanto a tentativa de coisificação da consciência grupal, só têm sentido dentro do contexto ao qual pertencem e não podem ser mesuráveis, visto que cada representação em seu contexto específico terá importância para o ideário imagético da sociedade.

Outro conceito significativo abordado por Moscovici (2009) que está relacionado às representações é o de *themata*. Este, segundo o autor, são ideias primárias que se propagam e se mantêm ao longo de seu contexto sócio-histórico originário, sendo que tais axiomas têm a finalidade de nortear novas representações e manifestações discursivas dentro de uma sociedade. Assim, podemos entender a noção de *themata* como temas compartilhados ao longo da história de um grupo funcionando como eixos organizadores das representações sociais.

Então, é possível fazer uma analogia desse conceito com o dialogismo bakhtiniano, segundo o qual os discursos co-existem e são ressignificados a cada nova enunciação, ou seja, há discursos já estabelecidos que embasam novas interações discursivas. Da mesma forma há as *themata*, isto é, os temas que orientam as novas representações de uma sociedade a cada época, pois

(...) tanto o conceito de dialogismo quanto o de *themata* acarretam a existência de temas ou discursos que são refletidos e refratados na interação social revelando a ideologia por traz de nossas representações. Ainda que ambos os conceitos sugiram a ideia de repetição, é essa capacidade de misturar várias vozes ou várias imagens que permite a transformação do discurso e das representações, tornando-os heterogêneos e mutáveis. (SILVA, 2016, p. 46)

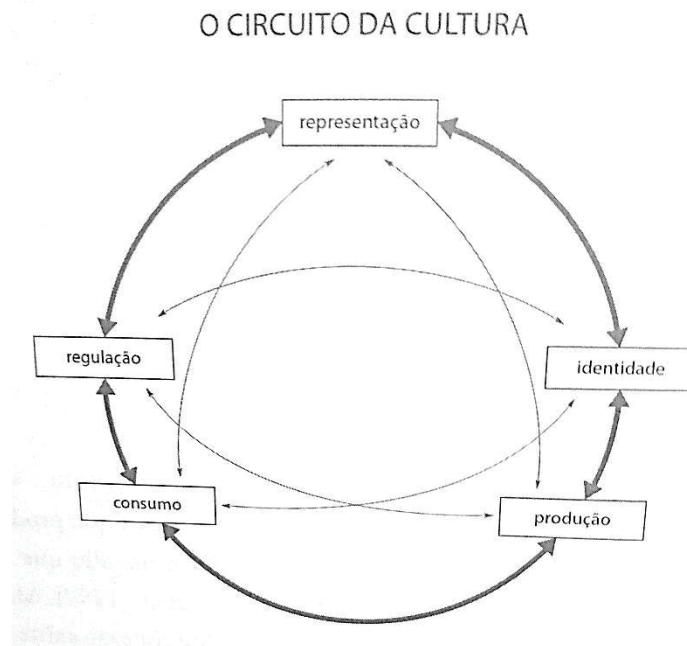
Destarte, Moscovici (2009) conclui que as representações assumem o caráter de um ato simbólico na busca de materializar as ideias que fazem parte do cognitivo individual, embora cada indivíduo perceba cada representação de maneira única e específica de acordo com suas experiências, sendo o discurso responsável pela tradução de cada representação cognitiva para o coletivo. Tal percepção é apontada por Moscovici (2009, p. 221) ao declarar que “nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências

que vivemos, das coletividades às quais pertencemos.”. Daí a estrita relação entre a cognição, as representações sociais e o discurso, isto é, o discurso é maneira que encontramos para externar socialmente as representações presentes no pensamento individual. Pois, como enfatiza Farr (2013, p. 35-36), “Nas sociedades modernas a linguagem é, provavelmente, quase que a única importante fonte de representações coletivas”. Nesse viés, as representações assumem um importante papel intelectual e social, visto que, individualmente, auxilia na formação de significados da realidade de cada sujeito; já socialmente, funcionam como temas, identidades ou pensamentos que organizam e equilibram a coletividade de um grupo.

Semelhantemente ao que fora exposto, Stuart Hall (2016) versa sobre as representações juntamente com a cultura e a linguagem, indo ao encontro do que me proponho a investigar nesta pesquisa. Logo, vale ressaltar o que o sociólogo diz sobre os conceitos de cultura e de linguagem. Sumariamente, Hall (2016) concebe cultura como “significados compartilhados”, e a linguagem é entendida como o meio utilizado para dar sentido às coisas, “onde o significado é produzido e intercambiado.” (p. 17). Além disso, o autor ainda alega que esses significados só podem ser compartilhados por meio da linguagem, ou seja, são fenômenos interdependentes. Em seguida, Hall (2016) traz um questionamento que pode ser comum a muitas pessoas que se interessam ou estudam o tema: qual é a relação entre “representação” e “cultura”? Diante de tal interrogação, o teórico cultural explora mais detalhadamente esta conexão e a teoria das representações em si. O autor argumenta que a linguagem é o meio de acesso comum ao significado, pois essa opera como um sistema representacional, uma vez que se utilizam signos e símbolos como meio de representação conceitual. Detalhe importante é o fato de esses significados serem concebidos dentro de determinada cultura. O autor complementa afirmando que “a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura.” (HALL, 2016, p. 31).

Por conseguinte, Hall (2016) ilustra o funcionamento da cultura conforme o circuito mostrado na Figura 1:

FIGURA 1: O CIRCUITO DA CULTURA



FONTE: HALL, 2016, p. 18.

A figura do Circuito cultural apresentado por Hall (2016) mostra como as representações interagem com outros elementos sociais e corroboram a construção daquilo que é considerado como cultura. Além disso, o autor enfatiza a complexidade do entendimento de cultura, destacando que, tradicionalmente, o termo designa “algo que engloba ‘o que de melhor foi pensado e dito’ numa sociedade” (HALL, 2016, p. 19).

Entretanto, o sociólogo enfatiza ser esta uma visão mais geral, que foi se modificando ao longo dos séculos, e ressalta que a ideia de cultura com a qual dialoga sua pesquisa diz respeito àquela difundida após a chamada “virada cultural”, alegando que cultura é algo muito além de um conjunto de coisas, pois é principalmente um conjunto de práticas. Por assim dizer, tanto a cultura, quanto as representações e a linguagem operam como práticas sociais, não podendo, então, serem vistas como coisas fixas e prontas para serem usadas. E são os significados culturais que organizam e regulamentam as práticas sociais, atribuindo a nós o senso de pertencimento. Isso significa que as representações de uma cultura são frutos da atuação e da construção dos indivíduos que dela participam.

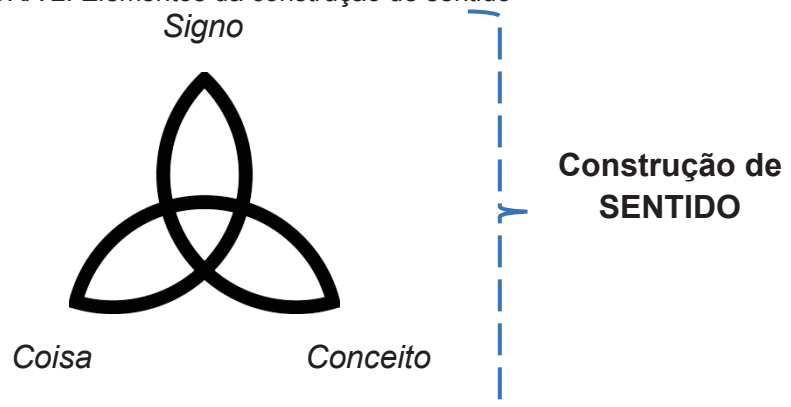
Sendo assim, no processo de significação cultural dois sistemas de representações se relacionam, segundo Hall (2016). O primeiro, o sistema de representações mentais, atua como uma espécie de mapa conceitual coletivo, um

sistema de imagens ou pensamentos capazes de nos “representar” no mundo ao fazer correspondência com as coisas que estão no mundo. Já o segundo sistema de representação e construção de sentido seria a própria linguagem. Esta funciona como uma forma de tradução daquilo que compõe nosso mapa mental para que haja a correlação das ideias com as palavras escritas, os sons ou as imagens visuais, isto é, a correlação adequada com o *signo*. Como afirma Hall (2016, p. 37), “Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura.”. Em outras palavras, o que propõe o sociólogo é o uso da linguagem (em uma acepção mais ampla e inclusiva), enquanto mecanismo de significação, como tradução das representações mentais para a realidade por meio da correlação de conceitos e signos. Para Hall (2016, p. 37),

Signos são organizados em linguagens. A existência de linguagens comuns nos possibilita traduzir nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons ou imagens, e depois usá-los, enquanto linguagem, para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas.

Diante dessas correlações, o autor sugere uma tríade na produção de sentido da linguagem: a relação entre “coisas”, “conceitos” e “signos”, como podemos verificar na possível representação da Figura 2:

FIGURA 2: Elementos da construção de sentido



FONTE: adaptado de Hall, 2016.

O entrelaçamento dos três elementos representados na Figura 2 nada mais é que a demonstração da ideia de “representação”. Por isso, é de suma importância ressaltar o fato de que o sentido não é fixo nem inerente às coisas, às pessoas ou às palavras, ele se constrói com o uso da linguagem. Da mesma forma, as

representações culturais não podem ser consideradas fixas ou inerentes a objetos, pois se constroem na interação social, envolvendo relações de poder, e são contingenciais.

Hall (2016) faz menção a três abordagens que permeiam a construção de sentido pela linguagem na teoria da representação: a reflexiva, a intencional e a construtivista. Na abordagem reflexiva, a linguagem seria um espelho que reflete o sentido presente no objeto, na pessoa, no fato do mundo real, dando a entender que o sentido verdadeiro já existe no mundo e a linguagem só o imita; é a compreensão da representação como mimese.

Por outro lado, na abordagem intencional, é o autor que deposita seu único sentido no mundo por meio da linguagem. Nesse viés, as palavras utilizadas significam somente aquilo que seu autor quer que signifiquem. Entretanto, assim como a abordagem anterior, esta também é falha, pois o sentido não se encontra nas coisas do mundo somente, como sugere a abordagem reflexiva, nem o único sentido é atribuído pelo interlocutor, como pressupõe a perspectiva intencional. Não somos donos da “verdade” para limitar os significados que há em nossa realidade e em nossa interação, uma vez que a linguagem tem como princípio a comunicação, a qual necessita das convenções linguísticas e dos códigos compartilhados por um grupo para que haja a compreensão, pois, como atesta Hall (2016, p. 48, grifos do autor), “Nossos sentidos particularmente intencionados, ainda que pessoais, têm que *entrar nas regras, códigos e convenções da linguagem* para serem compartilhados e entendidos.”, isso porque a linguagem é um sistema social por excelência.

Por fim, a terceira abordagem é justamente aquela que reconhece o caráter social da linguagem e é conhecida como construtivista. Nesta, os significados são construídos por meio de sistemas representacionais (conceitos e signos). A abordagem construtivista não nega a existência do mundo material¹⁶, mas ressalta que não são as coisas que produzem sentido, e sim o sistema que utilizamos para representar nossos pensamentos e conceitos – neste caso, a linguagem. Por isso, Hall (2016, p. 49) afirma que são os indivíduos de uma sociedade “que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais de sua cultura para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para

¹⁶ Segundo Hall (2016), na abordagem construtivista, não devemos confundir o mundo *material*, onde as coisas e pessoas existem, com as práticas e processos *simbólicos* pelos quais representação, sentido e linguagem operam. (p.48).

comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros”, ou seja, cada interlocutor se vale da linguagem e/ou outros sistemas representacionais para construir sentido na interação.

Concomitantemente às três abordagens apresentadas, Hall (2016) ainda apresenta a relação da teoria da representação à luz da semiótica e das práticas discursivas. Enquanto a visão semiótica se liga à ideia de signos (significado e significante) da concepção linguística estruturalista de Saussure, a visão discursiva advém do conceito de discurso foucaultiano, sobre o qual o teórico se debruça por melhor se adequar à abordagem construtivista. Neste viés, o teórico francês percebe a linguagem enquanto discurso, sendo então o discurso responsável pela construção do assunto, que produz o conhecimento, o qual é sempre atravessado por questões de poder e do corpo, expandindo o escopo que envolve a representação. Sendo assim, semelhantemente à atuação da linguagem na produção de sentido, para Foucault é o discurso que produz tal sentido. Como destaca Hall (2016, p. 99),

“É o discurso, não os sujeitos que o falam, que produz o conhecimento. Sujeitos podem produzir textos particulares, mas eles estão operando dentro dos limites da *episteme*, da *formação discursiva*, do *regime da verdade*, de uma cultura e período particulares.”

Isso significa dizer que o sujeito também se constrói no discurso, os sentidos existem por meio de práticas discursivas, não sendo, portanto, mero reflexo das coisas do mundo, nem o sentido único atribuído por cada ator social. Logo, a ideia de discurso como constituinte de significação na representação de uma cultura vem ao encontro da abordagem discursiva de língua, em que a língua é discurso e é por meio deste que ressignificamos o contexto social a cada interação.

Em suma, levando em consideração que cada povo tem um tipo de mapa conceitual que o define enquanto uma mesma cultura e tendo em vista que “Pertencer a uma cultura é pertencer, *grosso modo*, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo (...)” (HALL, 2016, p. 43), as representações culturais podem, então, ser compreendidas como a tradução dos conceitos que compõem o mapa representacional compartilhado por um povo. Assim como também, nas representações, há a interferência das

comunidades imaginadas, que seria o discurso simbólico mantenedor de um determinado grupo, o qual muitas vezes vem carregado de estereótipos culturais. Portanto, como as representações ganham sentido nas práticas discursivas e como o discurso é dialógico, é comum que as nossas representações de uma cultura revelem aspectos ressignificados de nossa própria imaginação, de nossa interpretação do Outro.

Neste estudo, as representações investigadas são aquelas que aparecem no material didático para o ensino da língua inglesa em específico. Na seção seguinte, considero o status assumido por esse idioma no cenário mundial atual, a relação do inglês com a cultura e, principalmente, as questões que implicam o ensino dessa língua na educação pública brasileira.

2.5 O STATUS E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Em se tratando da Língua Inglesa, várias questões estão atreladas a esta que é um dos idiomas considerados mais importantes no mundo contemporâneo. Por isso mesmo, algumas considerações primordiais precisam ser feitas sobre a língua antes de voltarmos-nos para pontos específicos sobre esta:

1º) O inglês é utilizado como língua franca no mundo atualmente, mas não é a única língua franca que já existiu;

2º) Várias nomenclaturas são utilizadas para se referir ao inglês de acordo com o seu uso (JORDÃO, 2014). No entanto, neste estudo considero principalmente o uso da língua no contexto brasileiro.

O intuito aqui não é detalhar cada especificidade atrelada ao inglês, mas sim apresentar um panorama geral sobre este e, então, verificar como a língua é vista no ensino público do país de acordo com as políticas públicas vigentes e o que se espera ao adotá-la como uma disciplina obrigatória no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na subseção a seguir, faço uma breve reflexão sobre a Língua Inglesa no mundo e algumas implicações deste *status* que a língua assume.

2.5.1 O status da Língua Inglesa no Brasil e no mundo

Como mencionado anteriormente, o inglês assume um papel de grande importância na esfera global e devido ao grande número de falantes da língua em situações diversas e com propósitos variados, o idioma acaba sendo rotulado de inúmeras maneiras, causando até certa confusão ao tentar delimitar a sua condição em um contexto determinado.

Fazendo um paralelo com o artigo de Jordão (2014), são tantas nomenclaturas para o inglês, mas quem dá conta de acompanhá-las? Se pensarmos em nível de Brasil, nos currículos e programas educacionais, o inglês é considerado uma das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) que compõem a educação básica. Ainda que para a comunidade científica sejam empregados termos como *língua franca*, *língua internacional*, *língua global*, *língua estrangeira*, *World Englishes*, *língua franca inglês*, *língua adicional*, etc., muitos desses status atribuídos ao idioma são criados a partir de pesquisas em vários países do mundo, onde o inglês assume posicionamentos bem distintos daquele que encontramos em nosso país.

Tendo em vista que não se trata de uma variante da língua inglesa em si, mas de uma função assumida em determinado espaço, para fins de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, o inglês é largamente entendido como uma língua estrangeira (doravante LE). Como resume Jordão (2014, p. 14-15), ao compreender o inglês enquanto uma LE, “as referências são aos falantes que têm uma primeira língua em comum, mas utilizam o inglês para comunicar-se com outros falantes de inglês (nativos ou não-nativos) que não partilham com eles da primeira língua.”, ou seja, este é um ponto crucial a se pensar antes de apenas classificá-lo como Língua Franca ou Internacional.

“Língua Franca” foi a primeira denominação empregada para indicar o que seria uma língua utilizada para a comunicação entre pessoas que não compartilham uma língua materna. Também, no século XIX, o termo Língua Franca foi utilizado para indicar um *pidgin*¹⁷ originado de dialetos do italiano (MAURANEN, 2018). No

¹⁷ *Pidgin*, de acordo com Crystal (2003), é uma língua de contato simplificada que surge quando duas comunidades que falam línguas diferentes precisam se comunicar, então combinam elementos de suas línguas criando, assim, uma língua simplificada para utilizar somente naquele contexto. Em outras palavras, o *pidgin* é uma língua criada em e para um contexto específico. É diferente do inglês língua franca, pois a língua inglesa assume o *status* de língua franca quando necessário, mas não é uma língua originária dessa situação de interação específica em que duas comunidades não compartilham a mesma língua materna.

entanto, a definição o termo tem sofrido variações ao longo dos anos assumindo uma conotação híbrida e até mesmo confusa. Jenkins (2007) é uma das principais pesquisadoras no campo do Inglês como Língua Franca (ILF) e ressalta que, historicamente, uma língua franca parecia não admitir falantes nativos, o que acarretaria a exclusão do inglês como língua materna desta conceituação. Perante essa proposição, o ILF abrangeria apenas os falantes que inglês como segunda língua (L2). Todavia, se a ideia de uma língua ter o *status* de língua franca se deve ao fato de ser utilizada para a comunicação entre pessoas que não compartilham uma mesma L1, logo os falantes nativos de inglês também deveriam ser considerados no campo do ILF, pois caso alguém que use o inglês como L2 necessite se comunicar com um falante nativo de inglês, certamente iria utilizar o idioma em questão durante a interação. Mauranen (2018) diz que há dois conceitos de ILF: um que exclui o falante nativo e outro que inclui este falante. Para a autora, o inglês como língua franca é a língua de contato entre falantes ou grupo de falantes, onde pelo menos um destes falantes a use como uma segunda língua, podendo, assim, também haver falantes nativos de inglês na interação.

Por isso, a noção do ILF continua sendo repensada atualmente, já que seria inviável desconsiderar os falantes de inglês L1 em um contexto de interação intercultural, principalmente no que diz respeito às negociações de sentido que ocorrem no terceiro espaço. Na teoria dos três círculos proposta por Kachru (1995, *apud* GONÇALVES, 2007), o inglês é dividido entre três grupos de falantes conforme a maneira em que a língua foi estabelecida para cada um desses, sendo eles o *inner circle* (abrange os falantes nativos de inglês); *outer circle* (engloba os países e falantes de inglês como L2 oficial); e o *expanding circle* (refere-se aos países onde o inglês é considerado uma língua estrangeira e não desempenha funções internas nestes distritos, como é o caso do Brasil).

Na visão de Cogo (2012), o Inglês como Língua Franca é utilizado em contexto envolvendo falantes pertencentes aos três círculos de Kachru e também aqueles de contexto pós-colonial, uma vez que para a autora a língua não estaria localizada em um determinado espaço geográfico, podendo circular inclusive em espaços virtuais, pois “encontros em ILF, por exemplo, podem acontecer através da Internet, no Facebook, bem como em um escritório em Pequim, numa palestra na universidade de Amsterdã, num mercado em Marrakesh, num bar em Milão, e em

um albergue em São Paulo.”¹⁸ (COGO, 2012, p. 97, tradução nossa). Nesse viés, o ILF pode ser compreendido como uma língua de contato entre falantes de línguas e culturas diversas, sendo que adaptações e negociações de sentido ocorrem conforme os contextos de interação dos falantes, não havendo assim uma nação ou uma cultura específica sendo associada ao idioma. Cogo (2012) destaca que o ILF não seria uma simplificação do inglês considerado como “standard” e que o uso de expressões idiomáticas comuns em determinadas culturas não seriam empecilhos quando a língua assume o status de língua franca, já que o sentido é constituído na interação, o que ainda permite a co-construção de novas expressões que sejam inteligíveis para ambas as partes envolvidas no uso do ILF.

Por outro lado, Seidholfer (2005) chama a atenção para o fato de a maioria dos falantes de inglês não ser nativo, além de a maior parte das interações utilizando o ILF acontecer entre falantes não nativos de inglês, entretanto estes fatores não impedem a participação de falantes nativos em uma interação em ILF. Para a autora, o que difere o ILF do inglês padrão seria, sumariamente, o uso, já que o ILF é tido como uma língua de contato entre pessoas que não compartilham a mesma L1 e a mesma cultura, sendo então o inglês uma L2 ou língua estrangeira usado na interação intercultural. Seidholfer (2005) também ressalta que o ILF é parte de um macro fenômeno que seria o Inglês Língua Internacional, já que este é um termo generalizante ao se referir ao inglês falado nos três círculos da teoria de Kachru.

Tendo em vista que essa pesquisa tem como escopo o ensino de inglês na educação básica brasileira, a terminologia Inglês como Língua Franca ou Inglês como Língua Internacional não interfere diretamente na investigação das representações no material didático e no ensino, uma vez que a língua inglesa é oficialmente considerada uma língua estrangeira moderna segundo as principais políticas linguísticas do país. Todavia, atualmente percebe-se a inserção da discussão do *status* que o inglês assume no mundo, seja esse como língua franca ou como língua internacional. De certa forma, ambas as nomenclaturas aparecem neste contexto como sinônimas, ainda que sejam sinônimos imperfeitos.

¹⁸ ELF encounters, for example, can take place over the internet, on Facebook, as well as in an office in Beijing, a university lecture in Amsterdam, a market stall in Marrakesh, a bar in Milan, and a hostel in São Paulo. (COGO, 2012, p. 97)

Para contextualizar melhor a noção de inglês como língua internacional, McKay (2012) assume que para uma língua chegar ao patamar de língua internacional precisa ser utilizada em grande escala. Ainda que o inglês não seja a L1 com mais falantes no mundo, enquanto L2 ou LE o idioma tem alcançado cada vez mais falantes em escala global, fazendo com que seu uso seja transcultural. Em linhas gerais, o termo “língua internacional” designa a língua utilizada como principal forma de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades e é um status que se encaixa ao uso da língua inglesa atualmente. Ao ensiná-la, a língua tem como fundamental objetivo possibilitar que o aprendiz seja capaz de interagir, expressar-se e criar sentido quando em contato com falantes de outros contextos socioculturais (MCKAY, 2012).

Assim sendo, independente da maneira como o inglês é visto – seja como língua franca, seja como língua internacional – é importante destacar que os aspectos culturais desse uso do inglês serão moldados e reconfigurados conforme o contexto interacional, assim como a noção discursiva de língua que pressupõe a criação de sentido na interação. Por isso seria paradoxal pensar em estereótipos que subjazem o ILF ou ILI, uma vez que estes não estão conectados a uma ideia de nação específica. No entanto, o fato de ser uma língua também falada como L1 faz com que estereótipos culturais sejam relacionados a este tipo de status da língua. Este *status* a que tanto me refiro se deve à percepção de que o ILF ou ILI seria uma funcionalidade assumida pela língua inglesa em situações específicas, e não uma variedade da língua em si. Na visão de Pennycook (2007), o Inglês como Língua Internacional seria apenas um mito.

Pennycook (2007) acredita que o ILI seria uma invenção do imperialismo ocidental para alcançar poder capitalista, portanto é um mito, já que a concepção de a unicidade da língua não existe, pois suas características se constituem nas práticas sociais. Nesse viés, qualquer língua existiria somente de acordo com as interações sociais em que são utilizadas, assumindo seu caráter mutável e ressignificante. Entretanto, em nenhum momento Pennycook (2007) nega que o inglês exista, na verdade alega que a “estabilidade” da língua inglesa é que não existe, uma vez que esta se constrói e se transforma constantemente nas práticas sociais. Por conseguinte, o autor questiona a possibilidade de se descrever uma língua, como defendem alguns estruturalistas, já que, como é salientado,

a impossibilidade epistemológica de descrever a língua é também o maior impedimento para uma justificativa empírica para a crença da existência do inglês [como língua internacional]. Se uma tentativa real fosse feita para descrever e identificar todos e cada enunciado produzido sob o nome de Inglês, o projeto poderia ser física e temporalmente implausível (linguística de corpus só faz isso menos marginalmente). (PENNYCOOK, 2007, p. 94, tradução nossa)¹⁹

Isto significa que o inglês, ao assumir o status de língua franca ou internacional, não permite que haja uma unicidade possível de ser descrita como se fosse uma variedade do inglês padrão, isso porque a língua muda a cada negociação de sentido entre os falantes que não compartilham uma L1 e a mesma cultura. Em outras palavras, o ILI ou ILF não possui uma entidade, uma essência e é por isso que Pennycook (2007) o classifica como um mito, pois há quem acredita na existência dessa unicidade da ILI que permite a diferenciação do que seria o inglês padrão, falado por nativos. O autor acredita que o ILI só acontece nas práticas discursivas, no momento da interação, não podendo ser apreendido nem ensinado.

Todavia, o teórico enfatiza que “embora o Inglês como Língua Internacional possa ser um mito, os efeitos desse mito são muito reais.” (PENNYCOOK, 2007, p.112), ou seja, a funcionalidade dessa condição da língua inglesa é inegável nas interações sociais. Por isso, penso ser mais adequado reconhecer o ILI/ILF como um *status*, uma função que a língua assume quando há um espaço de trocas interculturais, sendo a língua o meio de comunicação entre grupos distintos. Nessas interações, diversas culturas também são associadas ao uso da língua inglesa, caracterizando-se o hibridismo cultural em que o ILI/ILF acontece. Considerando que estes *status* assumidos pelo inglês podem levar à comunicação entre falantes de nações distintas, caso a comunicação seja efetivada, os aspectos culturais de cada falante poderá promover uma troca intercultural no terceiro espaço, dando lugar para novos discursos e culturas resultantes destas interações, avultando a multiplicidade e a volubilidade cultural no uso do ILI/ILF. Portanto, como fora mencionado anteriormente, não se esperam estereótipos interligados a esses status do inglês, já que a questão cultural é negociada a cada interação.

¹⁹ The epistemological impossibility of describing a language is also a major impediment for an empirical justification for the belief in the existence of English. If a real attempt were made to describe and identify all and every utterance produced under the name of English, the project would be both physically and temporally implausible (corpus linguistics only makes this marginally less). (PENNYCOOK, 2007, p. 94)

As diversas nomenclaturas e funcionalidades atribuídas ao inglês faz com que haja constantes teorizações e ressignificações do uso da língua, acarretando mudanças também nas abordagens de ensino-aprendizagem do idioma. A própria Jenkins (2015) repensa a visão do ILF e aponta essa necessidade de estar sempre refletindo o uso do inglês e seus status. A autora aproveita para enfatizar que em sua primeira publicação sobre o ILF, ela não excluía os falantes nativos deste uso, como dera a entender. Jenkins (2015) aproveita para dividir a compreensão do ILF em fases: a primeira, voltada para os estudos da pronúncia e do léxico em 1980, destacava principalmente a ideia de que o falante nativo era melhor conhecedor da língua que os demais falantes; a segunda fase corresponde à visão de mito do inglês defendida por Pennycook (2007) e a divisão dos falantes conforme os círculos de Kachru é deixada de lado, focando-se mais na necessidade de se estudar os falantes por trás do ILF e as comunidades de prática que os envolviam. Já a terceira fase, provavelmente a atual, destina-se a olhar para o predomínio do monolinguismo nos testes de língua inglesa e nas pesquisas de aquisição de segunda língua. Nesta fase, Jenkins (2015) defende que repensar o ILF é necessário porque pouco tem sido observado sobre a relação entre o inglês e outras línguas a respeito do multilinguismo da maioria dos usuários de ILF. Além disso, há ainda a questão do ILF e o translanguismo, uma vez que o conceito de translanguismo considera o uso de múltiplas práticas discursivas em que falantes bilíngues utilizam duas (ou mais) línguas juntas para que a comunicação seja efetivada. Jenkins (2015) ainda ressalta que o ILF está se tornando muito repetitivo e outras línguas importantes estão sendo deixadas de lado, por isso é de suma importância que haja um olhar mais crítico em relação ao multilinguismo no uso do ILF. Por isso e por outras razões, Jenkins (2015) sugere o uso do termo “*English as a Multilingua Franca*” (Inglês como Multilíngua Franca), ou seja, a comunicação multilíngue na qual o inglês está disponível como uma língua de contato para escolha, mas que não necessariamente será escolhida. Com essa proposição, Jenkins (2015) reconhece que o inglês não é a única língua que está sendo utilizada em contextos em que uma língua franca é precisa. Outras línguas também são amplamente empregadas em situações de interação entre falantes de culturas e L1 diferentes como língua franca, porém o inglês é estudado e reconhecido como língua franca devido ao imperialismo linguístico por trás da língua e das nações que a tem como língua materna.

A questão de como a língua inglesa é concebida e denominada em situações diversas parece estar longe de se chegar a um consenso e, além disso, seria uma discussão para outro estudo, não havendo espaço para tal neste contexto de pesquisa. Como o objetivo deste estudo se volta à investigação das representações culturais em livros didáticos, é necessário verificar como o material didático concebe a língua inglesa: se como uma língua franca, internacional, estrangeira, multilíngua, etc. A partir daí, é possível observar como a presença de aspectos culturais ou mesmo estereótipos se relacionam à concepção de inglês adotada no livro.

2.5.2 O ensino de Inglês no Brasil

Como fora abordado anteriormente, a língua inglesa é uma das principais línguas de comunicação utilizada em esfera mundial atualmente e, por isso, é classificada e conceituada de diversas maneiras. Entretanto, no escopo desta tese o olhar se volta para o contexto do ensino brasileiro da língua inglesa. Por isso, é indispensável verificar como a língua inglesa é compreendida nas políticas públicas de ensino nacionais e como o inglês chegou a este patamar no ensino brasileiro. Para isso, começo revisitando o que diz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a respeito das Línguas Estrangeiras Modernas ofertadas na educação básica nacional.

De maneira geral, as línguas estrangeiras foram contempladas na educação brasileira há séculos, mas o interesse mais profícuo pelo ensino de LE teve início no ano 1837 com a criação do Colégio Dom Pedro II, onde o latim ainda era a língua de preferência, mas outras LEM também eram obrigatoriamente ofertadas, como o francês, o alemão e o inglês (PAIVA, 2003). Em 1942, com a Reforma Capanema, o francês passou a ter um grau um pouco maior de prestígio se comparado ao inglês. Já com o término da 2ª Guerra Mundial, o inglês foi cada vez mais ganhando espaço no contexto brasileiro. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 prescreve a retirada da obrigatoriedade do ensino de LE no Ensino Médio, ainda que o interesse principalmente pela língua inglesa só aumentasse. A lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 também manteve a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras e apenas sugeriu que uma LE fosse ensinada quando houvesse condições para isso. Essa ausência de políticas públicas nacionais para o ensino de Línguas Estrangeiras reflete até hoje no estado precário do ensino, com a

redução de carga horária e a falta de devida importância para o ensino-aprendizado de LEM.

É somente com a promulgação da nova LDB, em 1996, que a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira na educação básica é definida a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano do Ensino Fundamental - anos finais). Sendo assim, as principais línguas adotadas no currículo das escolas públicas brasileiras foram o inglês e o espanhol. Ainda que tenha ocorrido esse movimento em prol do ensino de LEM na educação básica no quesito políticas públicas nacionais, há um discurso de limitação sendo reforçado constantemente, ainda que novas políticas tenham sido criadas (e estão sendo reformuladas), como o próprio PNLD que é um grande avanço no ensino público do país. Uma pesquisa encomendada pelo British Council em 2015 é um exemplo de como esses discursos opositores ganham força. Segundo tal pesquisa, a importância atribuída à LE no ensino público brasileiro é mínima, a começar pela carga horária dedicada à disciplina (de uma a duas aulas de 45-50 minutos semanais), a falta de condições adequadas em sala de aula (faltam materiais didáticos e paradidáticos, e estrutura física básica), a baixa motivação do professor de língua estrangeira devido à alta jornada de trabalho e ao salário precário, a falta de investimento na formação continuada do docente de LE, entre outros, estão entre os principais fatores que interferem no ensino de Língua Inglesa no ensino público do país.

Porém, como já fora mencionado, as políticas públicas educacionais têm ganhado cada vez mais destaque, assim como programas voltados para a distribuição de materiais didáticos gratuitamente, para o desenvolvimento educacional, e mesmo a distribuição de bolsas de aperfeiçoamento profissional oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁰, indo de encontro a essa pesquisa organizada por uma instituição privada - que é o caso do British Council - considerada como referência para o ensino de língua inglesa e que tenta de todas as maneiras ganhar mais espaço no mercado brasileiro de ensino de inglês.²¹

²⁰ Para maiores informações sobre os editais e programas de bolsas oferecidos pela CAPES, acessar o site da instituição: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em 22/02/2020.

²¹ O ensino de inglês, principalmente no Brasil, tornou-se uma questão de mercado. Diversas “marcas” e instituições privadas, como o British Council, ganham espaço no país vendendo a crença de que não é possível aprender a língua nas escolas públicas, por vários motivos, e que o

Em 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a língua inglesa volta a ser repensada e discutida tendo como foco o ensino básico nacional. O interessante (e alarmante!) é que neste documento o inglês é a única língua estrangeira citada e legitimada, havendo somente uma nota de rodapé no documento fazendo uma ressalva sobre as demais LEs. Além disso, pela primeira vez um documento educacional nacional deixa o uso do termo “Língua Estrangeira” e passa a fazer menção do inglês como uma Língua Franca, reconhecendo-a como a língua de contato e de inserção no mundo globalizado, ainda que de maneira bem abrangente e pouco definido, sendo um texto aberto para várias interpretações, já que em momento algum é mencionado o embasamento teórico utilizado. Na BNCC, o componente curricular Língua Inglesa está organizado em eixos – o eixo da oralidade, da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos e da dimensão intercultural – e a língua deixa de ser utilizada numa perspectiva de prática de leitura apenas, e passa a ser percebida como práticas discursivas, conforme a abordagem do multiletramento.

Ainda que a BNCC seja uma política recente, nota-se uma tentativa de mudança de percepção em relação à língua inglesa ao considerá-la uma língua franca e a busca, aparentemente, por um ensino em um patamar mais crítico e socialmente contextualizado. Digo “aparentemente” porque o texto da BNCC é um tanto controverso e superficial, estando aberto a várias interpretações e trazendo uma mistura de ideias, pois ao mesmo tempo em que é defendido um ensino crítico e discursivo de língua, os quadros presentes no documento parecem bastante sistemáticos e voltados para o desenvolvimento de estratégias. Além disso, faço aqui uma constatação das possíveis mudanças trazidas neste texto, mas não o estou defendendo nem o reconhecendo como uma política mais eficaz.

Partindo dessas colocações, o que se espera então do ensino do inglês ao considerá-lo como possível Língua Franca ou Língua Internacional no contexto brasileiro?

Cogo (2012) acredita que no ensino do ILF/ILI a consciência da capacidade de escolha do aprendiz deve ser desenvolvida. Cabe ao professor o papel de ajudar

investimento em um curso particular é necessário se a pessoa quiser ter conhecimento de uma língua estrangeira. Do mesmo modo, reforça-se o mito de que os materiais didáticos para o ensino de inglês produzidos no Brasil não são bons porque não é de uma instituição “nativa”. Felizmente diversos estudos, assim como este, vêm para mostrar o contrário e desmistificar a ineficácia das escolas públicas e dos materiais didáticos nacionais.

o aluno no desenvolvimento dessa consciência sobre a diversidade atrelada ao uso do inglês e a sua mutabilidade na comunicação, possibilitando que o aluno escolha a variante da língua que ele irá utilizar. Sobre a possibilidade de escolha, Cogo (2012) afirma que os alunos “[...] podem querer falar como falantes nativos quando eles preferirem, mas eles também podem querer falar o Inglês como Língua Franca e em algumas situações até seria mais apropriado.”²² (COGO, 2012, p. 104, tradução nossa). Com isso, é esperado que o aprendiz reconheça a multiplicidade de “inglês” que são falados em esfera global e que a ideia de aprender o inglês nativo já não é mais o alvo no ensino da língua (e nem seria possível falar “como um nativo”). Além disso, é importante levar o aluno a perceber que a língua inglesa não é estanque e passa por mudanças - principalmente quando o inglês assume a condição de ser uma língua de comunicação global.

Semelhantemente, McKay (2012) traz alguns princípios tidos como essenciais para o ensino de inglês na condição de língua franca ou internacional. Dentre eles, destacam-se: a inclusão das variedades do inglês usadas atualmente em diferentes localidades, a inserção de políticas linguísticas que prevejam o ensino da língua inglesa considerando não apenas os grupos elitistas de um determinado país, a cultura local do aprendiz deve ser respeitada e considerada no ensino e uso do ILF/ILI, dentre outros aspectos que acarreta o ensino de inglês quando este é reconhecido como possível língua franca/internacional.

Outra medida importante no ensino de inglês é verificar como a língua inglesa chegou a este patamar e qual é o papel desempenhando por esta língua no contexto social brasileiro, pois como alerta Pennycook (2016), “precisamos entender a diversidade do que é o inglês e o que este significa em todos esses contextos, e isso precisa ser feito não por meio de suposições sobre a globalização e seus efeitos, mas com estudos críticos sobre a incorporação local do Inglês.”²³ (p. 30, tradução nossa). Além disso, como aponta Pennycook (2016), é preciso identificar qual é a motivação do aluno para aprender o inglês em seu contexto sociocultural, pois ao mesmo tempo em que a língua abre portas, ela também pode ser um forte excludente social.

²² [...] they can choose to speak like native speakers when and if they want to, but they may want to speak ELF and in certain situations, this may even be more appropriate. (COGO, 2012, p. 104)

²³ We need to understand the diversity of what English is and what it means in all these contexts, and we need to do so not with prior assumptions about globalisation and its effects but with critical studies of the local embeddedness of English. (PENNYCOOK, 2016, p. 30)

2.5.3 As perspectivas de ensino de línguas

Além de lembrar um pouco do histórico do ensino de inglês no Brasil, é relevante repensar algumas perspectivas que envolvem o ensino de línguas de maneira geral. Para isso, uso como referência o estudo e a delimitação feita por Crookes (2016). O autor apresenta três vertentes: a essencialista, a progressista e a transformadora.

A vertente essencialista de ensino ganhou forças no final do século XIX, com a grande onda migratória e o florescimento da democracia, havendo o predomínio do ensino da língua inglesa em diversos territórios da Europa e dos Estados Unidos da América. Neste período, o método de ensino predominante tinha como base o uso da gramática e a tradução. Sob uma visão utilitarista da língua, o currículo de ensino essencialista era composto por uma sequência sistemática de atividades de cunho gramatical, em que se acreditava que o aprendizado deveria acontecer por meio da tradução e memorização de sequências linguísticas da língua inglesa. Além disso, por trás dessa vertente estavam as concepções de língua e cultura homogêneas e fixas, pertencentes a um Estado-nação. Com isso, o professor representava o papel daquele que tem o dever de passar o conhecimento a seus alunos, sendo estes entendidos como receptáculos que poderiam utilizar a língua como um mecanismo democrático em prol de sua nação. Aparentemente seria essa uma filosofia de ensino ultrapassada, porém ainda se faz frequente em diversas atividades que são mascaradas com outros objetivos superficiais. Isso quer dizer que a visão essencialista de aprendizagem ainda é encontrada em meio a outras abordagens atuais.

A segunda perspectiva de ensino, de acordo com Crookes (2016), é conhecida como Progressista. Como o nome sugere, a educação progressista surge como uma vontade de superar o modelo essencialista, assim como o movimento Romântico emergente na Europa em meados de 1700. Nesse, o foco do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o aluno, sendo as experiências e as escolhas do aluno responsáveis por seu desenvolvimento intelectual. Desse modo, o currículo de ensino é planejado conforme as escolhas do aluno, pois se acreditava que a formação individual de certa forma mais independente seria mais adequada não apenas para o aluno, mas para a sociedade, visto que o aluno tornar-se-ia uma pessoa preparada para assumir seu papel cívico naquele contexto democrático.

Em outras palavras, a vertente progressista defendia o ensino focado no indivíduo para que este se tornasse cidadão responsável e capaz de agir na sociedade democraticamente. Nesse viés, o ensino da língua inglesa deve ocorrer pelo uso na prática, na comunicação com seus pares, ou em grupos de estudos. As características dessa perspectiva de ensino ficaram conhecidas como a Abordagem Comunicativa de ensino de inglês, muito utilizada não apenas na Europa, mas mesmo no Brasil, nas últimas décadas. Com base nas atividades centradas na atuação do aluno, essa abordagem prevê “[...] o papel do professor como um facilitador e o conceito de aprendiz como aquele que explora através das atividades e engajamento com os assuntos, comete erros e aprende com eles.” (CROOKES, 2016, p. 70, tradução nossa)²⁴.

Isto quer dizer que na aprendizagem progressista o aluno tem um papel ativo nas atividades, engajando-se com os assuntos ensinados e aprendendo com os erros, enquanto o professor assume o papel de facilitador desse processo que visa ao desenvolvimento da autonomia do estudante. Para que esse engajamento aconteça, a língua adquire um papel funcional na comunicação, ou seja, a linguagem é vista como um instrumento que permite que haja a comunicação desses indivíduos dentro de determinada situação social. No Brasil, a aceção progressista ainda conta com seus adeptos, principalmente em algumas escolas de idiomas, ou em meio a outras atividades com diferentes perspectivas.

A terceira e última vertente explorada por Crookes (2016) é a educação transformadora que surge na era pós-moderna e decolonial. A filosofia dessa abordagem, como o próprio nome já indica, é o ensino que possibilita a transformação da sociedade (de maneira positiva). Ao invés de servir ou agir na sociedade somente, espera-se que o indivíduo seja capaz de transformar sua realidade social por meio de seu conhecimento, para que o contexto social seja mais justo. Um detalhe interessante dessa perspectiva é o fato de se olhar para o aprendiz adulto também, não apenas para a criança e o adolescente em formação. Outrossim, essa abordagem tem influência dos estudos de Paulo Freire, como a Pedagogia do Oprimido (1974/2019), que busca capacitar todo indivíduo a mudar sua realidade ao ponto de se libertar da opressão daqueles que se sentem no poder

²⁴ “[...] the role of the teacher as a facilitator and the conception of the learner as one who explores through activities and active engagement with the subject matter, making mistakes and learning from them.” (CROOKES, 2016, p. 70)

e, assim, promover a mudança social em um local mais igualitário e justo. Por isso, a perspectiva transformadora é vista como mais desafiadora que a progressista, pois necessita da consciência do sujeito enquanto um ser social que tem a capacidade da agência; que tem, como diria Paulo Freire (2019), “a função de sujeito de sua história”.

Posto isso, a sociedade é então percebida como uma zona de conflitos e por isso é preciso que haja o aprimoramento desse ambiente, todavia tal aprimoramento depende muito da consciência e ação daqueles que se encontram nesse contexto: os cidadãos. Sendo assim, questões ideológicas, socioculturais e históricas influenciam a aprendizagem, uma vez que, segundo Crookes (2016), “a visão do aprendiz não é de um mero sujeito que age individualmente em meio a outros sujeitos, mas de uma pessoa de classe, raça e gênero cuja identidade afeta a aprendizagem e também sofre mudanças durante esse processo.” (p. 71). Em outras palavras, o aluno constrói a sua identidade durante a aprendizagem. Portanto, é preciso que o currículo de ensino da língua inglesa se adéque à realidade desse aluno e que o uso da língua permita que o indivíduo negocie e resolva seus problemas diários nessa “zona de conflito” chamada sociedade.

Então, na vertente transformadora de ensino, o currículo é negociável conforme o contexto dos aprendizes tornando o processo de aprendizagem significativo para todos os envolvidos, uma vez que o aluno se torna agente de seu aprendizado e o professor é aquele que questiona e traz os desafios para a sala de aula para serem resolvidos com o grupo, assim como acontece na vida social. Além disso, o professor ou o livro didático não têm a obrigação de trazerem respostas prontas para esses desafios, eles (o professor e o livro) estão ali para mediar a construção dessas respostas com os discentes por meio da linguagem. Isso significa que, quando o aluno aprende a usar a língua para agir e mudar o mundo, também compreende que pode transformar a sua realidade, não aceitando apenas tudo o que lhe é imposto.

Como o livro didático tem presença marcada nas aulas de inglês, é interessante também investigar a perspectiva de ensino por trás da elaboração do material e das atividades que o compõem. Isso porque o livro didático costuma ser pensado conforme a proposta do PNLD e o mercado editorial, então precisa trazer uma concepção de ensino que seja vendável e de acordo com a realidade de ensino do momento.

2.5.4 O material didático de Língua Inglesa e a questão da cultura

Do mesmo modo em que o ensino de inglês na condição de língua franca/língua internacional precisa ser pensado criticamente no contexto social brasileiro, o uso do material didático para este processo também merece especial atenção. Como é de praxe, ao se abordar o ensino de língua inglesa, assim como a imagética de que o inglês padrão e “mais correto” é aquele falado por americanos e ingleses, a escolha do material didático costuma se voltar para aquele produzido nos países em que o inglês é a língua oficial, pois são materiais produzidos em contextos “autênticos” de uso da língua. Pensamento um tanto ingênuo este, já que muito se tem discutido sobre essa ideia de “inglês padrão e correto”, o mito do “falante nativo como modelo” e a produção de materiais fora desses tais “contextos autênticos”²⁵. Há vários materiais locais sendo produzidos e atendem o público-alvo tão bem quanto qualquer material produzido por grandes editoras internacionais, como é o caso das coleções didáticas aprovadas pelo edital do PNLD.

Além disso, é perceptível a função mercadológica que o livro didático assume no país, onde grandes editoras disputam o reconhecimento de seus materiais no eixo comercial. Nesse contexto, aparece o que Siqueira (2012) chama de “mundo plástico dos livros didáticos”, ou seja, ainda que o livro didático assuma uma posição controversa entre os usuários – alguns o adoram, outros o renegam – o autor destaca a tentativa de neutralizá-lo socialmente e ideologicamente, tornando-o “inofensivo” a seu usuário. Em outras palavras, o que Siqueira (2012) discute é a notável busca de se produzir livros didáticos politicamente apartidários e neutros, como se fosse realmente possível existir um material que não seja ideológico e atenda a qualquer público do mundo, encaixando-se na realidade de todos.

Uma grande utopia eu diria, contudo eis uma tentativa que afeta diretamente o ensino da língua inglesa. Isso porque, ao considerar o livro didático um espaço “utopicamente neutro”, espera-se que o ensino da língua também seja um processo socialmente neutro, o que é algo impossível e um tanto idealista. Por isso, é comum encontrarmos no mercado editorial livros didáticos tão semelhantes que prometem uma visão inovadora, quando, na verdade, apresentam mais do mesmo: estereótipos da famosa “cultura-alvo”, temas e valores globais, entre outros assuntos

²⁵ Dentre os autores que discutem essas questões elencadas relacionadas ao material didático de língua inglesa são exemplos Tilio (2008) e McKay (2003).

tidos como “neutros”. Siqueira (2012) ressalta que todo material didático passa pelo crivo da editora, seja o material de ensino de língua materna, seja o material de língua inglesa e há a orientação de se ter certo “cuidado” com temas relacionados à sigla “PARSNIP”, isto é, temas voltados para “a **P**olítica, **Á**lcool, **R**eligião, **S**exo, **N**arcóticos, “Ismos” em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros) e **P**ornografia” (SIQUEIRA, 2012, p. 325). Estes temas são considerados tabus pelas editoras de maneira geral. Porém, qual é o objetivo do aprendizado da língua inglesa em um contexto tão amplo em que temas como os citados anteriormente devem ficar de fora, fingindo que não existem ou não acontecem em nossa realidade? Um apagamento ilusório demonstra uma perspectiva também ilusória do uso e do ensino de uma língua.

Independente do local de produção, é preciso verificar o que é esperado da utilização de um determinado material ao ensinar uma língua. Sabemos que absolutamente nenhum material é perfeito e dará conta de atender às necessidades específicas de cada aprendiz em seu contexto social. Adaptações e o uso crítico de qualquer recurso didático são fundamentais e, no caso do inglês, é possível observar como são estes materiais geralmente utilizados. Siqueira (2012) faz um apanhado das metodologias e abordagens de ensino mais empregadas na língua inglesa ao longo dos anos e como os materiais didáticos se configuravam conforme suas perspectivas. Começando pela abordagem tradicional, conhecida pelo estudo da Gramática e Tradução, o foco do ensino de língua inglesa era o desenvolvimento da capacidade de leitura para poder apreciar os clássicos da literatura estrangeira, tendo como base temas voltados para a cultura alvo. Neste viés, os materiais se configuravam como manuais para o aprimoramento do vocabulário e das regras da língua estudada.

Com o Método Direto, popularizado no início do século XX, a abordagem estruturalista ganha maior espaço, voltando-se os holofotes para a cultura, o modo de vida e o jeito de ser do falante nativo. Por esse motivo as aulas eram ministradas apenas na língua alvo, por meio de diálogos que representassem o cotidiano do falante nativo. Na sequência, na segunda metade do século XX e em meio à Segunda Guerra Mundial, ganha espaço o Método Audiolingual no ensino de línguas, conhecido também como o método militar (*The Army Method*). Com base no behaviorismo, o Método Audiolingual tinha enfoque na oralidade e na audição, por meio de tarefas repetitivas que representavam o uso da língua no contexto da

cultura alvo. Nos livros didáticos dessa metodologia, era comum o uso de análises contrastivas entre a língua materna e a língua alvo, além das atividades estruturais e da reprodução de diálogos e situações que mostravam os costumes do falante nativo.

Logo após, surgem os chamados métodos criativos, dando origem ao que Siqueira (2012) aponta como “a revolução comunicativa”, a partir de estudos como os de Noam Chomsky, um dos principais estudiosos da cognição, que acredita que a aquisição da linguagem ocorria de maneiras criativas por meio de atividades cognitivas. Outros filósofos da linguagem, como Dell Hymes e Canale e Swain, contribuíram no desenvolvimento da visão cognitiva iniciada por Chomsky, dando início à chamada “competência comunicativa” e, assim, surge a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Dentre os métodos dessa era criativa e comunicativa, Siqueira (2012) ressalta a aparição do Método Comunitário de Curran, que tem como premissa o uso da língua para interagir “como” um falante nativo, ou seja, a língua é ensinada para que o aprendiz possa agir como um nativo ao falar a língua. Logo, não havia materiais didáticos específicos para o ensino da língua, pois tais materiais eram formulados de acordo com as necessidades do indivíduo. Mais uma vez o falante nativo e a cultura alvo aparecem como protótipos do que seria o objetivo de se aprender a LE. Outro método que surge nessa era é o *Suggestopedia*, ou Método Sugestopédico, que trazia misturas de atividades sensoriais, principalmente o uso da música barroca e pôsteres e textos literários interessantes, ou seja, não havia um material didático específico e usava-se a tradução dos textos escolhidos. Já o Método do Silêncio (*Silent Way*) surgiu com base na matemática e contava com a resolução de problemas por meio de estratégias para ensinar a língua. Nele, era comum o uso de quadros e tabelas para auxiliar nas situações-problemas que envolvem o ensino da língua, uma vez que o conteúdo não era pré-estabelecido. O *TPR – Total Physical Response* (ou Método do Movimento) também se enquadra em uma abordagem criativa e comunicativa de ensino de línguas, tendo como premissa a utilização de atividades físicas e o modo imperativo, isto é, o TPR é um método baseado na ordem verbal e na ação conforme a compreensão. No início do uso do TPR não há um material didático específico, mas podem ser inseridos aos poucos no decorrer do processo de ensino. Há ainda a Abordagem Natural, de cunho psicológico, segundo a qual se acredita que a aquisição da linguagem acontece de acordo com a ordem natural dos elementos estruturais e

gramaticais da língua, como se fosse uma associação de modelos linguísticos a serem seguidos. Os materiais didáticos também são introduzidos posteriormente nessa abordagem, não havendo uma especificidade desse material.

Por fim, o Método Comunicativo, um dos mais revolucionários e bem quistos no ensino de línguas nos últimos anos, se destaca por ir além do ensino das estruturas linguísticas, dando ênfase ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. Quanto ao material didático empregado, além das atividades que abordam as habilidades de compreensão e produção oral e leitora, o foco das referências culturais recai na similaridade do cotidiano do falante nativo. Segundo Siqueira (2012, p. 330),

[...] quando analisamos os conteúdos dos materiais didáticos intitulados comunicativos, como na maior parte daqueles dos outros métodos, vê-se claramente que as referências culturais sempre recaíam e recaem na ideia de se tentar espelhar o cotidiano do falante nativo, propagando-se e incorporando-se suas crenças, seus tipos de comportamento, costumes, valores e modos de vida.

Isso ressalta como, apesar das diversas metodologias e abordagens, o enfoque cultural do ensino de LI e dos materiais didáticos ainda estão muito arraigados aos países do círculo central da teoria de Kachru, tendo os falantes nativos estadunidenses e britânicos como modelos idealizados e legitimados. Isso ainda fica mais evidente quando Siqueira (2012), em estudo feito em 2010, constatou a recorrente menção aos EUA e aos países do “inner circle” nas três obras didáticas analisadas. Em outras palavras, mudam-se as abordagens, os pensamentos, as práticas de ensino, mas ainda é muito presente essa noção do falante nativo, da cultura alvo, escancarando a baixa representatividade da cultura local e das demais culturas no livro didático de inglês. Tal fato é um tanto paradoxal, demonstrando que, embora o inglês seja hoje uma língua de alcance global, o “mundo” que aparece nos livros didáticos representando a língua e seu uso ainda é muito local e restritivo. Nas palavras de Siqueiras (2012, p. 333):

O mundo consome a língua inglesa, dela se apropria, imprime-lhe novas cores, novos sabores e novas formas de enxergar o próprio mundo. Entretanto, esse mesmo mundo continua sem uma real representatividade nos materiais didáticos de língua inglesa.

Enquanto essa representatividade encontra-se em um nível inferior, as práticas de ensino calcadas no uso do livro didático seguem na superficialidade desse mundo plástico e neutro do livro didático, como revela Siqueira (2012). A evolução do inglês é constante, principalmente devido ao seu contato com outras “línguaculturas” em seu uso pelo mundo. Todavia, o inglês do livro didático aparece estagnado, pouco evoluído, preso em um arcabouço colonial dos grandes impérios sociopolíticos, mas já está mais que na hora de essa percepção hegemônica ser repensada. Se o inglês é a língua franca/internacional, é urgente propor uma prática de ensino que seja condizente com esse *status* assumido pela língua, bem como a produção de materiais didáticos que se aproximem mais dessa perspectiva. Siqueira (2012) indica que os materiais didáticos para o ensino de LI com a possibilidade de assumir a condição de língua internacional ou franca deveriam trazer textos de três diferentes fontes: a. materiais da cultura nativa do aluno; b. materiais da cultura alvo (países onde o inglês é uma língua oficial); c. materiais de culturas internacionais e diversas, incluindo a cultura de países que falam inglês de alguma forma ou não. Mas o autor ressalta que não basta apenas trazer textos da cultura do aluno e usá-los como contextos para outras atividades ou abordagens, quer dizer, não deve ser um uso supérfluo da cultura local do aprendiz.

Além da visão dos tipos de textos que deveriam constar nos materiais didáticos para o ensino de LI, segundo Gray (2016), existem três tipos de materiais utilizados no ensino de inglês: 1º) o material publicado, como o livro didático, o qual seria o mais relevante neste processo; 2º) o material autêntico, como jornais, revistas, músicas, e qualquer outro material não criado originalmente para o uso pedagógico e 3º) material feito pelo professor, como materiais de aprimoramento elaborados para as aulas.

Como mencionei anteriormente, dificilmente um material didático irá atender completamente às necessidades de um aluno ou grupo, por isso é comum o professor ter que se adaptar ou mesmo elaborar mais materiais além do livro didático. No entanto, a pesquisa do British Council (2015) já citada aponta o livro didático como o recurso material mais acessível em sala de aula para o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras e que, segundo a instituição, devido à falta de normatização da disciplina (geralmente não há um currículo específico para esta disciplina desenvolvido pela escola), o livro didático transforma-se em uma espécie de currículo dos conteúdos que serão ensinados durante o ano letivo. Aqui, o que

quero assinalar é que o livro didático é um dos recursos aos quais alunos e professores cada vez mais têm acesso nas escolas. Ainda que a pesquisa do British Council diga que a Internet seria um recurso mais interessante e motivador, discordo de tal ideia, visto que o livro didático é um dos melhores recursos acessíveis desde que seja utilizado de maneira consciente pelo professor e pelos aprendizes, não apenas como um programa a ser seguido ao pé da letra. Isso também está ligado ao entendimento de falta de um currículo específico de cada escola para a disciplina de inglês, pois geralmente os professores têm o livro didático como recurso e cada um segue o planejamento que lhe convier. Por isso, é crucial investigar e refletir a maneira como os livros escolhidos e disponibilizados pelo governo federal para esta disciplina tem concebido o idioma e o ensino da língua inglesa em nosso contexto. Sabemos que existem vários documentos norteadores do ensino brasileiro, mas é preciso compreender o que tais documentos preveem e esperam do ensino de LE e como os livros didáticos têm atendido a essa demanda.

Na visão de Gray (2016), os pontos positivos ao se adotar um livro didático estão no fato desse material ser usado como fonte de informações linguísticas e temáticas, além de possibilitar ao estudante uma aprendizagem independente e auxiliar os professores iniciantes. O livro didático também pode ser um referencial na preparação para exames internacionais e na representação da cultura alvo. Entretanto, neste último quesito, a ideia de cultura alvo precisa ser repensada, já que, como discutido anteriormente, são várias culturas sendo negociadas no processo de interação discursiva, ainda que os materiais prefiram mostrar as línguas dos considerados países anglofalantes do círculo central. Por outro lado, Gray (2016) também destaca os pontos negativos do uso de um livro didático no ensino de inglês, como a capacidade que o material tem em desabilitar o professor (o docente se torna dependente de objeto), o livro costuma ser visto como algo problemático como ferramenta educacional, o material que não é de produção local pode ser metodológico e culturalmente inadequado para o contexto de uso, pode haver problemas de representações, entre outros fatores. Ainda assim, o autor enfatiza que o material didático é visto como um artefato cultural, pois ele apresenta um recorte daquilo que seria a língua em uso, sendo, portanto, impossível haver uma neutralidade sociocultural nesse tipo de obra.

Desse modo, vários aspectos precisam ser considerados ao se adotar um livro didático que esteja de acordo com a realidade do aluno e com o contexto social

de ensino, procurando realmente desenvolver o uso da língua inglesa que seja possível de se utilizar em situações que requerem uma língua franca/internacional para a comunicação. Por isso, as representações culturais relativas à língua, ao mundo e ao contexto social do aluno podem influenciar na maneira como o idioma é assimilado e compreendido pelo aprendiz. Além disso, observar qual é a visão de ensino prevista no material pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o livro pode se configurar dentro de uma concepção de ensino tradicionalista, progressista ou transformadora, como sugere Crookes (2016). São esses os principais aspectos que me proponho a investigar na composição da coleção didática aprovada pelo PNLD em 2017 e utilizada em várias escolas públicas brasileiras para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental durante o triênio 2018, 2019 e 2020.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

“Knowing English is like possessing the fabled Aladdin’s lamp, which permits one to open, as it were, the linguistic gates to international business, technology, science and travel. In short, English provides linguistic power”. – Braj B. Kachru.

Assim como a citação de Kachru na epígrafe deste capítulo, o conhecimento da língua inglesa esteve, por muito tempo, associado ao poder social. Ainda hoje, é possível encontrar pessoas que propagam o discurso de que falar inglês garante um emprego melhor, maior destaque, entre outros lugares-comuns. Todavia, não é novidade para nós, pesquisadores da língua, que essa posição de “poder linguístico” do inglês resulta de uma série de questões ideológicas e do imperialismo linguístico por trás do idioma. Ainda que a língua inglesa não seja exatamente a “fabulosa lâmpada mágica de Aladdin” para nós, brasileiros, é preciso compreender o papel desta língua na educação básica em nossa sociedade.

Logo, neste capítulo, exponho a abordagem metodológica utilizada para perquirição dos dados desta pesquisa, as perguntas exploratórias, os objetivos estipulados, além de apresentar o contexto da pesquisa, explanando o que é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como detalhando a coleção adotada – *Way to English for Brazilian Learners*.

3.1 PERGUNTAS EXPLORATÓRIAS E OBJETIVOS

As perguntas exploratórias auxiliam na reflexão sobre o tema e na problematização da pesquisa, servindo como um direcionamento no momento de delimitar e organizar os dados que constituem o contexto da pesquisa. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), as perguntas exploratórias geralmente são pensadas a partir das leituras específicas e experiências que embasarão o trabalho. Sendo assim, as perguntas que norteiam este estudo são:

1. Qual é a concepção de língua e de cultura que subjazem a coleção didática escolhida?
2. Quais são as possíveis representações culturais presentes na coleção?
3. Como a Língua Inglesa é compreendida pelo PNLD e pela coleção *Way to English* (isto é, Inglês como Língua Franca, Língua Adicional, Língua Estrangeira, etc.)?

4. Qual é a perspectiva de ensino de Língua Inglesa adotada no material didático?

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é observar as representações culturais presentes na coleção de livros didáticos *Way To English For Brazilian Learners*, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2017, para o ensino de inglês no Ensino Fundamental Anos Finais, as perguntas supracitadas também auxiliaram na estipulação dos objetivos específicos seguintes:

1. A partir da primeira pergunta, busca-se verificar qual é a concepção de língua e de cultura que embasa a coleção e como isso se manifesta no edital do PNLD onde consta a avaliação das obras escolhidas. Neste ponto, o intento é investigar se a coleção aborda uma concepção de cunho mais estruturalista ou pós-estruturalista de língua, assim como o entendimento de cultura que subjaz o material, visto que, como já fora discutido previamente, há vários entendimentos para o conceito de cultura.
2. Além disso, a proposta principal desta tese é analisar as possíveis representações culturais e manifestações de estereótipos nos textos e imagens que compõem a coleção. Para isso, embasada na noção de representações culturais propostas por Moscovici (2009) e por Hall (2008, 2016), seleciono uma série de excertos da coleção didática para observar como tais representações são colocadas na obra, considerando cada um dos quatro volumes que compõem a coleção *Way to English*.
3. Consequentemente, tendo em vista o *status* que a língua inglesa assume atualmente em esfera global, procuro constatar como o Inglês é compreendido no material, considerando alguns dos diversos contextos em que esse pode ser utilizado e compreendido (Inglês como Língua Franca, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Estrangeira, Inglês como Língua Adicional, etc.). Juntamente, procuro constatar como a questão da cultura se manifesta em meio ao Inglês trazido na obra.
4. Finalmente, conforme a quarta pergunta exploratória, atendo-me a investigar qual é a concepção de ensino de língua inglesa que aparece na coleção, de acordo com a teoria social da aprendizagem, como pressupõe Graham Crookes (2016) ao delimitar três possíveis visões: a essencialista, a progressista e a transformadora.

Em outras palavras, ainda que o objetivo principal desta pesquisa seja a investigação das representações culturais em uma coleção de livros didáticos do PNLD utilizada em escolas da rede pública brasileira, outros pontos essenciais são

abordados em relação ao ensino da Língua Inglesa em nosso contexto corroborando a construção de um possível panorama de como o Inglês é compreendido e utilizado no sistema educacional brasileiro.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

Primeiramente, destaco que esta pesquisa constitui-se naquilo que, principalmente nas ciências humanas, classificamos como uma pesquisa qualitativo-interpretativista. Isso se deve ao fato deste estudo inclinar-se à investigação de um contexto social bem específico – o livro didático no ensino de língua –, sendo a interpretação dos dados o cerne desta análise.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa surgiu justamente porque era esperado que nas ciências sociais se utilizassem os mesmos métodos de análise empregados nas ciências exatas, os quais geralmente desconsideram o contexto sócio-histórico em que o estudo se insere. Assim, como pontua a autora, o surgimento do paradigma interpretativista se deu porque “(...) não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32), isto é, o foco da pesquisa qualitativa é a interpretação de determinados fenômenos que se encontram em um contexto social e cultural específico. Porém, vale ressaltar que o crescente uso do paradigma interpretativista nas pesquisas educacionais não rechaça o emprego da pesquisa quantitativa. Em outras palavras, ambos os enfoques metodológicos têm espaço nas pesquisas de cunho educacional. Há ainda certa comparação (um tanto pejorativa) entre os tipos de pesquisa, já que a pesquisa qualitativa é considerada de qualidade *soft* tendo em vista que se utilizam mais entrevistas e observações para a geração de dados, enquanto a pesquisa quantitativa assume, então, uma qualidade *hard*, uma vez que a quantidade de dados e exemplares para a pesquisa costuma ser elevada (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2012, p. 21).²⁶

Nesta pesquisa, considero a educação básica pública observada a partir da coleção didática enquanto contexto social, pois a análise acontece por meio da

²⁶ Contudo, é necessário desmistificar essa visão de pesquisa “*soft*” ou “*hard*” devido à quantidade de dados e exemplares utilizados, pois não é o número de exemplares que delimita se o estudo é mais fácil ou não, se é mais importante ou não; seria muito ingênuo acreditar que uma pesquisa que utiliza milhares de exemplares é mais relevante ou difícil que aquela pautada em um único exemplar. Qualitativa ou quantitativa, cada abordagem se adequa a um contexto específico atendendo à demanda do pesquisador, não sendo, portanto, uma disputa de valores.

interpretação dos textos verbais e não verbais presentes no livro didático, considerando a utilização do material por diversas escolas públicas brasileiras. Outras coleções didáticas também foram distribuídas pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) para o triênio de 2017, 2018 e 2019. No entanto, a coleção aqui investigada foi a que, para a disciplina de Língua Inglesa, teve maior número de exemplares distribuídos no Brasil em 2017, segundo dados divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁷, e tem sido utilizada em diversas escolas de Curitiba e região metropolitana. Por conseguinte, o cenário considerado durante este estudo é a coleção didática *Way To English For Brazilian Learners* no período de vigência do PNLD em que o material foi aprovado. Além disso, uma vez que me proponho à perquirição das representações culturais relativas à língua inglesa conforme o livro didático em questão, faz-se importante destacar que a interpretação e significação de tais representações dialogam com o contexto sociocultural em que a obra se insere, ressaltando o caráter qualitativo deste estudo.

3.3 CONHECENDO O PNLD

Como o objeto desta análise recai sobre uma coleção de livros didáticos distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino da Língua Inglesa em escolas públicas do país, faz-se necessário conhecer um pouco do que é o PNLD e quais as propostas deste programa do Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

No Brasil, existem alguns documentos vigentes que orientam o ensino em esfera federal e estadual como, por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular reformulada recentemente em 2017; e o Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD, que pode ser considerado uma Política Educacional Linguística. A história do PNLD teve seu início datado no ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Já em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, institui-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela primeira política de legislação e controle de produção e

²⁷ Para maiores informações, acessar o site do FNDE: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 22/02/2020.

circulação do livro didático no país. O programa foi modificado ao longo dos anos, e somente em 1971 o INL começa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental II, ou seja, havia a política legislativa para a produção e circulação de livros didáticos no país, mas a efetivação dessa política demorou anos a fio. Após anos de espera, em 1996, com um acordo com algumas universidades públicas, os livros didáticos começaram a ser avaliados e o primeiro edital do Guia do Livro Didático é lançado. Em 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a ser responsável pela análise pedagógica dos materiais. De início, as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) não foram contempladas neste programa, apenas adentrando a grade das disciplinas atendidas pelo PNLD em 2011, com livros destinados ao ensino das Línguas Inglesa e Espanhola.

A criação do PNLD-LEM foi um avanço na educação brasileira, ainda que tenha demorado 14 anos para entrar no programa (possível resquício da falta de importância até então atribuída às LEM). Seria a primeira vez que as escolas públicas receberiam livros de distribuição gratuita para os estudantes que, diferentemente das demais áreas do PNLD que contam com materiais reutilizáveis, os livros de LEM são consumíveis e repostos anualmente. Isso significa que a adoção de um material didático que pode ser consumido pelo estudante, sem a necessidade de devolvê-lo ao final do ano letivo, auxilia no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, visto que ele poderá utilizar seu material, inclusive o CD que acompanha cada coleção, em qualquer ambiente além da sala de aula para o autodesenvolvimento.

Sendo assim, cada edital do PNLD tem a validade de 03 (três) anos, passando pelo processo de adesão das escolas, análise e escolha das coleções didáticas, distribuição e uso. Cada coleção adotada será utilizada durante esse período de três anos consecutivos enquanto novo edital de escolha de outras coleções está em andamento. Tendo em vista que os anos finais do ensino fundamental tem a duração de quatro anos, a mudança de coleção didática a cada três anos pode afetar a sequenciação e adaptação do aprendiz devido à troca de material no percurso. De acordo com a página online do PNLD, o processo de execução do programa contém 12 passos, conforme o Quadro 3:

QUADRO 3: Processo de execução do PNLD

1. Adesão - As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.
2. Editais - Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.
3. Inscrição das editoras – Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
4. Triagem/Avaliação - Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
5. Guia do livro - O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
6. Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.
7. Pedido - A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE.
8. Aquisição - Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.
9. Produção - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE.
10. Análise de qualidade física - O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
11. Distribuição - A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.
12. Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

FONTE: FNDE²⁸

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* analisada neste contexto faz parte do edital do PNLD de 2017, submetida ao Edital de Convocação 02/15 -

²⁸ Quadro disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em 17/07/19.

CGPLI, publicado no Diário Oficial da União de 02/02/2015. De acordo com o Guia do PNLD de 2017, 08 (oito) coleções foram aprovadas, sendo 03 (três) de Língua Espanhola e 05 (cinco) de Língua Inglesa. No guia, há uma resenha apresentando cada coleção conforme os aspectos analisados na escolha, dividindo-se em: Visão geral (uma noção global sobre a coleção, seus objetivos e estrutura); Descrição (o detalhamento de cada unidade da coleção, incluindo informações sobre o Manual do Professor e material multimídia); Análise da obra (traz a fundamentação teórico-metodológica da coleção, bem como os temas abordados, e a maneira como o trabalho com as habilidades e conteúdos linguísticos é encontrado na obra); e Em sala de aula (indicação de como o professor poderá desenvolver as atividades propostas em sua prática de ensino). A ideia do Guia do PNLD é que, a partir dessas resenhas, os professores avaliem as obras disponíveis conforme o contexto e o Projeto Pedagógico de suas instituições, optando por aquela que melhor se adéqua às suas realidades, levando também em consideração as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem, bem como as abordagens teórico-metodológicas de cada coleção.

Ao abordar o ensino de LEM na educação básica da rede pública brasileira, o Guia ressalta as mudanças ocorridas no ensino fundamental que, em 2013, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) adere o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, enfatizando a busca do desenvolvimento humano de maneira plena, num espaço digno e de liberdade, respeitando e valorizando a diversidade. Além disso, o Guia relembra o papel da escola como um espaço de desenvolvimento social do cidadão assegurado como direito de todos. Dada a importância de se atender e respeitar a diversidade social, cabe à escola se “reinventar” (destaque no texto original), dando prioridade à criatividade, à autonomia, à participação e à colaboração entre os sujeitos que compõem este ambiente.

Em consequente, o Guia do PNLD enfatiza que o ensino de uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental II se faz necessário porque é uma das maneiras em que o aprendiz pode estar em contato com o mundo, vivendo diversas experiências e criando suas significações por meio da linguagem, como é afirmado em:

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguisticamente e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural. (BRASIL, 2017, p. 10).

Além disso, aponta-se a importância da problematização referente aos estereótipos, à discriminação e aos preconceitos presenciados nessa interação com os espaços híbridos nos quais circulamos. Dessa maneira, o ensino de LE na escola é justamente a construção desses espaços híbridos, partindo do princípio de que os conceitos de língua, cultura e identidade são indissociáveis, sendo a língua concebida como um fenômeno social que acontece nas práticas discursivas:

Além disso, a visão de língua que se deseja no espaço escolar é a de um fenômeno que se constrói historicamente e que mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. A língua deve ser vista, portanto, como atividade entre sujeitos e mundos culturais diferentes, seja quando estes interagem em sua própria língua materna, seja quando interagem em uma língua estrangeira. Nesse sentido, aprender outra língua é também estar mais bem preparado para usar a sua própria língua. (BRASIL, 2013, p. 10).

Em outras palavras, o uso da língua permite que o cidadão interaja com os diferentes gêneros discursivos que circulam por diversos contextos em nossa sociedade e que estas experiências aconteçam de modo significativo. Por isso, o ensino de LEM nos anos finais do Ensino Fundamental visa principalmente à formação de cidadãos capazes de enfrentar as mais variadas adversidades do mundo contemporâneo, significando-o e transformando-o criticamente, isto é, o aprendiz é compreendido como “um cidadão capaz de refletir, agir e produzir conhecimento para modificar a sua volta.” (BRASIL, 2013, p. 11).

É interessante a visão trazida no Guia do PNLD-LEM de 2017, a qual enfatiza o uso da língua estrangeira como uma maneira que o aprendiz tem de se projetar no mundo, derrubando a noção de espaços nacionais e valorizando a perspectiva de cidadão do mundo. Além disso, o conhecimento da LE contribui para a construção de novos espaços de pertencimento neste contexto global e hibridizado, criando significações a partir da interação com diferentes culturas e falantes, indo ao encontro das noções de terceiro espaço e terceira cultura,

discutidas anteriormente. Assim, viabilizando ao aprendiz a qualidade social por meio da socialização da cultura, construindo e compartilhando valores ao utilizar a LE. De acordo com o Guia, “como parte dessa qualidade de vida está o convívio social harmônico, pacífico e respeitoso em relação às diferenças, aos modos como os sujeitos vivem, produzem e interagem em diferentes culturas e espaços geográficos no globo.” (BRASIL, 2016, p. 15). Embora o proposto pelo Guia seja uma convivência harmônica e respeitosa perante os diferentes indivíduos e culturas, como vimos no capítulo anterior, essa relação entre culturas geralmente acontece em espaços conflituosos e de constante negociação, que nem sempre resulta em uma interação realmente, já que relações de poder entram em contraste nesse contato. Mesmo assim, a percepção do uso da língua para fazer-se presente no mundo e construir significados para além do espaço nacional dialoga com a visão intercultural de ensino de línguas, isto é, eu compreendo e crio sentidos sobre minha realidade ao mesmo tempo em que tenho contato e ressignifico a cultura do outro nesse processo intercultural, não restringindo o uso da língua apenas ao contexto local do aprendiz.

É notável, também, no Guia, a atenção dada aos gêneros textuais como elemento compositor das coleções aprovadas bem como a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nas obras. Isso demonstra que o documento já propõe um ensino voltado para a interação discursiva, versando-se para a língua em uso em contextos diversificados, abandonando uma posição essencialmente sistemática e preocupada apenas com o ensino de estruturas linguísticas. Sobre as coleções escolhidas, destaca-se a adoção da concepção sociodiscursiva de língua, embasando a escolha pelo estudo dos gêneros discursivos mais recorrentes na sociedade brasileira atual e os temas transversais mais relevantes. Segundo o Guia do PNL (2016), “a língua/linguagem, vista como fenômeno sociodiscursivo, é estudada como prática situada o que tem como resultado a produção de textos, materializados em gêneros que circulam socialmente.” (p. 28).

3.4 A COLEÇÃO WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS

Sobre a coleção escolhida para a pesquisa, *Way to English for Brazilian Learners*, dos autores Claudio Franco (autor dos quatro volumes) e Kátia Tavares

(autora dos volumes do 6º e do 7º ano)²⁹, publicada pela editora Ática, ela é composta por quatro volumes do Livro do Aluno, atendendo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e o manual do professor. Segundo os dados estatísticos disponibilizados no Portal do FNDE³⁰, esta foi a coleção mais distribuída do componente curricular Língua Inglesa em 2017, totalizando 4.872.531 exemplares entregues em escolas da rede pública nacional, sendo utilizada inclusive em diversas escolas de Curitiba e da região metropolitana.

Conforme o que é apresentado no Guia do PNLD (2016), a coleção se baseia no ensino calcado no Letramento Crítico e adere à noção do ambiente educacional enquanto local de desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e cidadão. Os gêneros textuais escolhidos atendem a uma diversidade social, cultural e linguística, por meio da integração de gêneros verbais, visuais e verbo-visuais, decorrentes de esferas sociais variadas onde a língua inglesa é utilizada. O documento salienta o trabalho por meio de projetos propostos no material, visando à interação dos diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar, além do estímulo ao pensamento crítico no uso da língua. Ainda que não haja uma abordagem que seja a solução para os problemas do ensino de LE no Brasil atendendo toda a diversidade desse território, o trabalho com gênero textuais é uma possibilidade e pode funcionar em alguns contextos, provavelmente de acordo com a adaptação para cada realidade.

Cada um dos quatro volumes da coleção é estruturado em oito unidades temáticas e três seções introdutórias, sendo que cada unidade temática está subdividida em: *Warming Up, Reading, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing, Looking Ahead*; e no final de cada unidade encontra-se a *Review* (que além da revisão, inclui *Time for fun* e *Thinking about learning*) e *Project*. No apêndice de cada volume há as seções *Vocabulary Corner, Language Reference in Context, Glossary, Index* e *Bibliography*

²⁹ Claudio Franco e Kátia Tavares são os autores dos livros do 6º e 7º anos da coleção. Já os livros do 8º e 9º anos são de autoria apenas de Claudio Franco. Claudio Franco é doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG, professor de língua inglesa da Faculdade de Letras da UFRJ e foi professor de Educação Básica das redes estadual e federal. Kátia Tavares é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, professora de língua inglesa da Faculdade de Letras da UFRJ e também foi professora de Educação Básica das redes estadual e federal e de Ensino Superior na PUC-Rio.

³⁰ Informações disponíveis no site do FNDE, em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 21 de abr. de 2019.

(ANEXO 1). O material, segundo o Guia do PNLD (2016) busca o desenvolvimento da compreensão oral e escrita, da produção oral e escrita e dos elementos linguísticos de maneira integrada e contextualizada conforme o gênero discursivo apresentado.

Os títulos de cada volume da coleção são os seguintes³¹:

- Volume 1: Unit 1 - *Hello*; Unit 2 - *My Life*; Unit 3 - *Around the Globe*; Unit 4 - *Let's Go to School*; Unit 5 - *What Is a Family?*; Unit 6 - *Houses around the World*; Unit 7 - *Save the Animals!*; Unit 8 - *Exploring Different Art Forms*.

- Volume 2: Unit 1 - *Digital World*; Unit 2 - *Music Matters*; Unit 3 - *Let's Celebrate!*; Unit 4 - *We are all Human*; Unit 5 - *Empowerment through Sport*; Unit 6 - *Fashion: in or out?*; Unit 7 - *A Tour around Brazil*; Unit 8 - *Eat a Rainbow*.

- Volume 3: Unit 1 - *Information Overload*; Unit 2 - *The Future of English*; Unit 3 - *The World of Books*; Unit 4 - *What a Wonderful World!*; Unit 5 - *Looking to the Past*; Unit 6 - *The Entertainment Industry*; Unit 7 - *Relationships and Values*; Unit 8 - *Any Volunteers?*

- Volume 4: Unit 1 - *Equal Rights for All*; Unit 2 - *What Should I Do?*; Unit 3 - *Global Climate Change*; Unit 4 - *All About Movies*; Unit 5 - *Friends Forever*; Unit 6 - *Living with differences*; Unit 7 - *Freedom of Expression*; Unit 8 - *Having Fun*.

Com títulos tanto objetivos quanto sugestivos – como é o caso da unidade 8 do livro 2, cujo título é “*Eat a Rainbow*” – a coleção conta com textos diversificados e adequados para as séries indicadas, além de explorar de maneiras variadas e contextualizadas as habilidades de produção e compreensão oral e escrita, disponibilizando ao aprendiz experiências diversas para o uso e interação por meio da língua inglesa. O Guia ressalta ainda a adequação da diagramação e do projeto gráfico dos livros, atendendo ao que seria esperado de uma coleção condizente com a necessidade de seu público-alvo. O ponto negativo da coleção seria o CD de áudio, uma vez que o Guia aponta a pequena quantidade de textos disponíveis na mídia. E, portanto, enfatiza-se a necessidade de o professor complementar e problematizar as atividades que julgar fundamental.

Outras informações relevantes sobre a coleção serão abordadas ao longo do capítulo destinado à análise dos dados.

³¹ Optei por manter os títulos apenas em inglês, visto que apresentam vocabulário simples e de fácil compreensão.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Tendo em vista ser esta uma pesquisa de cunho social dedicada à investigação das representações por meio da interpretação de dados verbais e não verbais da coleção didática do PNLD, é de praxe iniciar com um levantamento do embasamento teórico e das pesquisas já realizadas semelhantes a esta durante a pesquisa bibliográfica.

Para dar sequência à perquirição dos textos que compõem a coleção, utilizaremos a metodologia de análise de conteúdo. De acordo com Gomes (2002), a análise de conteúdo surgiu nos Estados Unidos e sua aplicação tem duas funções primordiais: a investigação das hipóteses e/ou perguntas de pesquisa e a descoberta e interpretação do que está implícito nos conteúdos investigados. A segunda função é adotada neste estudo, pois mesmo que eu procure responder as perguntas exploratórias, o cerne do trabalho está na interpretação dos registros em questão.

Outra característica dessa metodologia é a definição do registro a ser investigado, ou seja, se o trabalho será feito com base na observação de palavras, orações ou textos. Neste sentido, o registro empregado nesta pesquisa diz respeito aos textos verbais e não verbais que aparecem nos quatro volumes da coleção didática. Isto porque, segundo Bauer (2012), o texto é uma forma de expressão de uma comunidade, funcionando como *corpus* da pesquisa, já que o objetivo é a investigação das representações culturais e as concepções de língua e ensino que subjazem os textos. Esse processo acontece conforme algumas etapas sugeridas por Gomes (2002, p. 75-76): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados levantados e interpretação.

Na primeira fase, delimita-se o texto, a unidade de registro, o contexto e as categorias que serão utilizadas durante o estudo. Já a segunda fase consiste na leitura aprofundada do material em si e na investigação das informações. A terceira fase diz respeito a um segundo olhar para o texto na busca de informações implícitas importantes para o estudo. Por fim, a quarta e última fase acontece normalmente em consonância com a terceira, quando o pesquisador interpreta as informações implícitas e explícitas, relacionando-as às categorias pré-estabelecidas e à fundamentação teórica que embasa a perquirição.

É importante enfatizar, ainda, a natureza dos textos escolhidos para a análise de conteúdo. Segundo Bauer (2012, p. 195), há dois tipos de textos para este propósito: aqueles construídos no processo de pesquisa como, por exemplo, transcrições de entrevistas ou respostas de questionários; e textos prontos criados para outros fins que não a pesquisa em si, como no caso da utilização de textos de revistas e jornais. Sendo assim, os textos deste estudo se encaixam na segunda categoria, pois os textos do livro didático foram selecionados para outros fins, não se destinando à análise das representações e concepções de língua e ensino como aqui realizada.

Além disso, também será empregada a *Grounded theory*. Esta metodologia de pesquisa possibilita a teorização a partir da prática individual ou coletiva em procedimentos sociais, como pesquisas no âmbito educacional envolvendo a sala de aula, por exemplo. Segundo Thornberg (2012), a *Grounded theory* tem origem dos estudos dos sociólogos Glaser e Strauss, como descreve em

(...) foi desenvolvida originalmente pelos sociólogos Glaser e Strauss (1967) como uma nova abordagem de pesquisa definida como 'a descoberta da teoria a partir de dados' e era ao mesmo tempo uma reação ao dominante uso hipotético-dedutivo de 'grandes teorias' na pesquisa social da década de 1960. Em contrastes com as teorias de verificação de métodos quantitativos, eles ofereceram um conjunto de métodos qualitativos para geração de teorias indutivas de dados. (p. 85, tradução nossa)³²

Como o estudo aqui denota a investigação de alguns fenômenos presentes no livro didático, a observação e a interpretação de dados encontrados nesse material podem resultar na elaboração de algumas teorizações dentro do que a pesquisa se propõe. É relevante destacar que serão considerados os gêneros textuais, os textos verbais e não verbais e a escolha lexical como parte da análise da composição do livro didático e como estes dados contribuem na teorização das representações culturais no ensino de inglês.

Em consonância, a análise documental também será utilizada, uma vez que a exploração de documentos como o Guia do PNLD, o Manual do professor e os próprios livros didáticos serão o cerne do estudo. Esta é uma metodologia que tem

³² (...) was originally developed by the sociologists Glaser and Strauss (1967) as a new methodology defined as "the discovery of theory from data" and was a reaction at the same time to the dominant hypothetico-deductive use of "grand theories" in the social research of the 1960s. In contrast to only verifying theories by quantitative methods, they offered a set of qualitative methods for generating inductive theories from data. (THORNBERG, 2012, p. 85)

como base a investigação de documentos que não sofreram tratamento analítico ou que não foram criados para tal objetivo. Como documento, entende-se o registro de qualquer evento ou processo, produzido individualmente ou por grupos, de acordo com McCulloh (2013).

Além disso, o autor ainda divide os documentos entre primários e secundários, entre públicos e privados e entre impressos e virtuais. No caso dos livros didáticos, estes são classificados como documentos primários, muito utilizados em pesquisas educacionais, sendo textos públicos destinados ao contexto escolar para o uso de alunos e professores. McCulloh (2013, p. 250) chama a atenção para o fato de o livro didático ser portador de ideologias e valores de uma sociedade e, por isso, utilizado em pesquisas para análises de cunho ideológico e representacional. A título de conhecimento, os documentos secundários seriam aqueles criados a partir da análise de documentos primários. McCulloh (2013) ainda ressalta que normalmente um documento é analisado em consonância com outros documentos primários e que uma boa leitura e interpretação são fundamentais no processo de investigação. A veracidade e o contexto de produção dos documentos são fatores importantes na escolha do que será analisado, bem como a questão da ética e dos direitos autorais dos textos devem ser respeitados.

No contexto deste estudo, utilizo documentos primários de cunho social e público para a análise das representações culturais relativas ao ensino da língua inglesa. Como McCulloh (2013) enfatiza, a análise documental precisa ser complementada com outras metodologias para que tenha um resultado profícuo, por isso a escolha desta combinada com a análise de conteúdo.

Portanto, após o detalhamento dos elementos que compõem o estudo, da escolha da metodologia e dos procedimentos requeridos, no capítulo seguinte encontra-se a análise dos quatro volumes da coleção *Way to English for Brazilian Learners* com o intuito de responder as perguntas levantadas no início desta pesquisa e também apontar possíveis desdobramentos desta para o ensino de língua inglesa e as investigações em representações culturais.

4 CULTURA, ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E REPRESENTAÇÕES: ANÁLISE DOS DADOS

“Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going.” – Rita Mae Brown

A metáfora presente na frase da escritora americana Rita Mae Brown na epígrafe deste capítulo sinaliza, de certa forma, a relação da linguagem e da cultura na construção identitária de uma pessoa – “a língua é o roteiro de uma cultura. Ela diz de onde uma pessoa vem e para onde está indo”. Relação semelhante é a que me propus a investigar neste estudo ao debruçar-me nos livros didáticos utilizados no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras. Sendo assim, neste capítulo, serão revisitados alguns documentos que orientam o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, assim como os quatro volumes da coleção de livros didáticos *Way to English for Brazilian Learners* e o manual do professor, com o intuito de responder as quatro questões que norteiam esta pesquisa, as quais foram apresentadas no capítulo anterior.

Para isso, voltar-me-ei para cada questão, entrelaçando-as aos dados selecionados na coleção didática e nos documentos educacionais, num primeiro momento, observando principalmente as concepções de língua e de cultura subjacentes ao corpus selecionado. Em seguida, versarei sobre a percepção do inglês dentro da obra e como a cultura é vista em relação ao idioma e a visão de ensino de língua constatada no material e no manual do professor. Logo após, maior atenção será dedicada às representações culturais presentes em cada volume da obra.

Portanto, a seguir, inicio com a investigação dos conceitos de língua e cultura atrelados ao ensino da língua inglesa de acordo com os principais documentos norteadores do ensino básico brasileiro, dando ênfase àqueles direcionados ao Ensino Fundamental – Anos Finais e ao Guia do PNLD de Língua Estrangeira Moderna de 2017.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como fora discutido na fundamentação teórica desta tese, é indispensável observar a importância de conceitos basilares, como o de cultura e o de língua,

quando nos propomos a estudar a representação e sua relação na construção do sentido e na maneira como esse conceito funciona dentro de uma sociedade. Pensar nas representações culturais que são atribuídas à língua inglesa seria uma maneira de compreender, de fato, como o inglês é percebido na concepção dos autores do material didático (de acordo com o edital do PNLD e as políticas educacionais indicadas como sendo referências na concepção da coleção) qual seria a finalidade do ensino desta língua na educação básica brasileira. Desse modo, passemos à devida análise do corpus, começando por averiguar os entendimentos de língua e de cultura presentes nos principais documentos que servem como parâmetro para o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil para, na sequência, dedicar maior atenção às representações culturais encontradas nos livros didáticos da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, de Claudio de Paiva Franco e Kátia Cristina do Amaral Tavares, começando pelo livro destinado ao 6º ano e seguindo até o exemplar do 9º ano.

4.1.1 Afinal, o que dizem as políticas de ensino sobre língua e cultura?

Não é novidade a noção apregoada e propagada aos quatro ventos de que não se aprende inglês nas escolas públicas de nosso país, pois faltam recursos didáticos, faltam professores qualificados e políticas públicas que melhor orientem o ensino de LE nesse contexto. A pesquisa já citada que fora encomendada pelo British Council (2015) na qual se encontra um panorama da língua inglesa no ensino público brasileiro, enfatizando além das dificuldades encontradas a “ausência de políticas educacionais” que auxiliem na melhoria desse quadro é, na verdade, mais um discurso que pretende reforçar esse estigma sofrido pelo ensino de inglês nas escolas públicas.

Fato é que sabemos que a disciplina de Línguas Estrangeiras sofre com algumas instabilidades³³, mas como afirmado nos Parâmetros Curriculares

³³ Neste ponto, emprego o vocábulo “instabilidades” ao me referir às Línguas Estrangeiras tendo em vista as constantes mudanças governamentais sofridas pela disciplina, independente da LE. Exemplo disso são as discussões ocorridas nos últimos anos com a chamada Reforma do Ensino Médio, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação por meio da Lei Federal 13.415/2017, parágrafo 4º: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.”, ou seja, apenas o ensino de Inglês é previsto como caráter obrigatório, passando a ser opcional a oferta de outras LEs.

Nacionais (PCN) de Línguas Estrangeiras do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o documento tem como um de seus objetivos “restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional” (BRASIL, 1998, p. 19), ou seja, as medidas governamentais visam à melhoria do ensino não apenas da LE, mas de todas as disciplinas do quadro básico de ensino. Como já fora mencionado, a importância da língua inglesa no cenário brasileiro foi um processo crescente, sendo hoje possivelmente a LE mais valorizada nos documentos educacionais como discutirei adiante ao abordar a BNCC.

Além disso, não seria adequado afirmar que não há políticas públicas para o ensino de inglês (ou de qualquer outra língua que não seja oficial no Brasil), pois os PCNs e a BNCC supracitados exemplificam políticas que visam auxiliar a organização curricular do ensino nacional. Pelo contrário, diria que há políticas demais, que acabam até dificultando o estabelecimento de um currículo de ensino de línguas. Nesse sentido, antes de adentrar a análise dos livros didáticos, faz-se relevante compreender quais são as visões de língua e cultura subjacentes a estas políticas públicas disponíveis atualmente.

Primeiramente, ao examinar os PCNs de Línguas Estrangeiras do Ensino Fundamental (1998), é perceptível o viés social atribuído à língua neste contexto. De acordo com o documento, a aprendizagem de uma língua estrangeira justifica-se por sua função ao engajar discursivamente o aprendiz no mundo. Isso se deve ao fato de os PCNs estarem calcados numa visão sociointeracionista de linguagem, permitindo que o uso da LE atue na construção de significados pelo aprendiz em um contexto imediato, pois

o enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. (BRASIL, 1998, p.15)

Em outras palavras, os PCNs preveem a formação do aprendiz enquanto cidadão discursivamente atuante no mundo, uma vez que o conhecimento de uma LE permite a ampliação dessas experiências socioculturais do falante ao agir em variados contextos por meio de diferentes habilidades. Por conseguinte, defendem o papel mediador da linguagem no processo de aprendizagem e o ensino de língua por meio de habilidades em forma de tarefas, as quais representam a língua em uso

no dia a dia, dando ênfase à habilidade leitora. De acordo com o documento, a relevância social da língua estrangeira no contexto brasileiro recai principalmente sobre a habilidade leitora. Isto porque o uso da oralidade se restringe a situações de turismo ou outras mais específicas, sendo seu uso mais significativo em provas de vestibulares, as quais exigem uma boa compreensão leitora do candidato. Por isso há maior preocupação em desenvolver a habilidade leitora do aprendiz. Segundo os parâmetros,

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Além de propor uma prática de ensino calcada nas habilidades comunicativas, nota-se a relevância atribuída à leitura, ainda que afirmem que tal enfoque não significa que as outras habilidades devam ser excluídas da sala de aula. O que chama a atenção são algumas justificativas para a preferência pela leitura, como é afirmado em:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

Essa visão das condições da sala de aula como limitadora do ensino de LE nas escolas brasileiras parece se aproximar do panorama apresentado pela pesquisa do British Council se apenas considerarmos as situações descritas, mas vale lembrar que a pesquisa é de 2015 e os PCNs datam de 1998, sendo que muitas coisas podem ter mudado nesta lacuna de mais de 15 anos e hoje seria arriscado

reafirmar tais situações sem um levantamento das reais situações de cada contexto. Também, é importante lembrar que existem as mais diversas realidades nas escolas públicas brasileiras, incorrendo esse tipo de afirmação sobre as condições das salas de aula em uma visão simplista e generalizante. Pelo menos a mim, incomoda o fato de alguns estudos tentarem colocar o ensino de língua inglesa no Brasil dentro de “caixas categóricas”, ignorando a diversidade que envolve as salas de aula de LI pelo país. Muito se destaca sobre os pontos negativos, enquanto há várias escolas desenvolvendo trabalhos inovadores e significativos com a língua inglesa, ainda que haja limitações de carga horária ou recursos materiais para a disciplina.

Voltando ao documento, os PCNs também apresentam fatores históricos, relativos às comunidades locais e às tradições como critérios para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo da escola básica. Dentre os fatores históricos, destacam o papel hegemônico que uma língua pode representar em trocas internacionais, usando como exemplo o caso do inglês:

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel. (BRASIL, 1998, p. 23)

Além do destaque dado ao papel do inglês, os Parâmetros também ressaltam a importância da Língua Espanhola tendo em vista as trocas econômicas, crescentes naquela época, no Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL). Atualmente, com a reforma do Ensino Médio que entrou vigor em 2020, o ensino de espanhol torna-se facultativo, ficando apenas o ensino de inglês como obrigatório nas escolas públicas.

No que diz respeito à visão de cultura, os PCNs admitem a heterogeneidade cultural e a complexidade que envolve a concepção de cultura no ensino de línguas. Ressaltam que é preciso haver um olhar crítico sobre as noções tradicionais de cultura e os estereótipos reproduzidos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os parâmetros trazem a “pluralidade cultural” como um dos temas transversais para a formação do aluno, já que

(e)sse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira do tipo, por exemplo, os ingleses ou os franceses são “assim ou assado”. É extremamente educativo expor o aluno à diversidade cultural francesa, por exemplo, ao observar a vida em uma cidade como Paris, em que grupos de nacionalidades diferentes tais como franceses, argelinos, portugueses, senegaleses, e de outros tipos de minorias coexistem, nem sempre de forma pacífica, na construção de natureza multifacetada do que é a cultura francesa. Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos). (BRASIL, 1998, p. 48)

Esse trecho dos PCNs expõe a preocupação em mediar o pensamento crítico do aprendiz sobre as interações culturais e a diversidade envolvida. Repensar os estereótipos e olhar para a multiplicidade cultural brasileira também é uma forma de compreender esse processo que envolve o uso de LE na significação das culturas.

Em resumo, os Parâmetros defendem a formação cidadã visando à inclusão do aprendiz em diversas situações em que possa interagir e negociar por meio da linguagem, no caso, uma língua estrangeira. O documento também prevê a aprendizagem como atitude libertária, conforme a visão freiriana, pois é um modo de se colocar e participar do mundo nas mais variadas situações possíveis. Mesmo que vejam o letramento como um meio de levar o aluno a ter uma percepção crítica de seu contexto, no que diz respeito ao ensino de LE ainda parecem estar muito focados nas habilidades comunicativas, principalmente na compreensão leitora.

No âmbito do Estado do Paraná, temos as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) como documento que orienta o ensino. Nas DCEs de Línguas Estrangeiras Modernas (2008), a língua é concebida como discurso de acordo com a visão bakhtiniana, logo o ensino de língua abrange as práticas discursivas por meio dos diferentes textos que circulam socialmente, sendo a sala de aula o local de acesso a esses diversos discursos sociais. Nesse viés, o ensino de línguas “se concretiza no trabalho com textos, não para extrair deles significados que supostamente estariam latentes em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles, para lhes conferir sentidos e travar batalhas pela significação.” (PARANÁ, 2008, p. 57-58). Essa noção de língua adotada nas DCEs vai ao encontro da ideia de língua como discurso que

apresentei no segundo capítulo, pois é no discurso que significamos o mundo e a nós mesmos.

Semelhantemente ao que sugerem os PCNs, as DCEs também defendem que o conhecimento de uma língua estrangeira possibilita ao aprendiz a inclusão na sociedade complexa em que vivemos, podendo participar de múltiplos contextos - dessa arena de conflitos³⁴ - compreendendo-os e criando suas significações conforme sua leitura de mundo. Por isso, espera-se que a aprendizagem de LEs aconteça pelo trabalho com gêneros discursivos, atendendo àqueles que costumam circular na sociedade, como é indicado no seguinte excerto das DCEs:

Além disso, ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social. (PARANÁ, 2008, p. 57).

Nesse trecho, as diretrizes estaduais enfatizam claramente a relação da língua enquanto discurso na significação da realidade de seu usuário. Também explicita o quanto esse discurso está alinhado à cultura e à identidade do falante, assim como o conceito de representação explicado por Hall (2008), o qual enxerga a língua como parte integrante das representações culturais.

No que tange à cultura, as DCEs a compreendem “como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá em qualquer contexto social.” (PARANÁ, 2008, p. 54). Essa concepção de cultura é baseada nos estudos de Raymond Williams, fazendo referência aos diversos entendimentos de cultura, mas ressaltando que no documento prevalece a “cultura humana geral” (PARANÁ, 2008, p. 54), aquela simbolizada por variações e conflitos de uma sociedade. Por isso, a cultura é multifacetada e variada, rejeitando concebê-la como algo estático e uno. No ensino de línguas, espera-se que o aluno desenvolva a consciência crítica para com o uso da LE e seu propósito na interação social.

³⁴ As DCEs (p. 58) citam a percepção de língua como “arena de conflitos”, fazendo referência a Bakhtin (1992), ou seja, ao perceber a língua como discurso e tendo em mente que interagimos discursivamente, Bakhtin destaca que essa negociação de sentidos não é harmoniosa, mas sim conflituosa, envolvendo uma série de embates socioideológicos.

Partindo desses dois conceitos basilares, as diretrizes propõem uma prática de ensino focada no trabalho com os diversos enunciados, sejam eles orais ou escritos, que circulam na sociedade, ou seja, o uso dos gêneros textuais é preconizado em sala de aula, uma vez que os gêneros são modelos da interação discursiva que ocorre em contextos socioculturais e ideológicos de uso da língua. Entretanto, o documento ressalta que os textos escolhidos para o ensino da LE não devem apresentar alguma forma de reforço de representações monolíticas ou estereotipadas de cultura. Pelo contrário, espera-se que sejam escolhidos textos capazes de elucidar a heterogeneidade cultural que envolve o uso da LE. Conforme é destacado no texto:

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. Tendo em vista que texto e leitura são dois elementos indissociáveis, e que um não se realiza sem o outro, é importante definir o que se entende por esses dois termos. (PARANÁ, 2008, p. 58).

Nessa percepção de ensino de línguas baseado em gêneros textuais, o texto é reconhecido como uma unidade de sentido que, na visão bakhtiniana, materializa um enunciado, sendo mais ou menos estável e situado em certo contexto social. Neste ponto, é frisado o papel do leitor na construção de significados de um texto. Este por si só não possui um sentido estanque, mas sim, depara-se com a interpretação atribuída pelo leitor de acordo com o contexto em que se encontra e com toda a sua bagagem de mundo. Assim, tem-se a confrontação de três elementos essenciais na leitura: autor – texto – leitor, de acordo com a perspectiva da leitura crítica. Isso porque, nessa perspectiva, o leitor não é compreendido como um sujeito passível que apenas recebe uma gama de significados possíveis e delimitados no texto. Pelo contrário, o leitor é visto como um sujeito agente que participa criticamente do processo de construção de sentidos do texto e é na língua em uso que este procedimento de significação acontece.

Dentre todos os documentos atuais que orientam o ensino brasileiro, a meu ver, as DCEs são as que mais se encaixam nas concepções de língua e cultura pós-modernas e que permitem ao aprendiz perceber a complexa ligação entre a língua, a cultura, o sentido e suas multiplicidades.

Outro aspecto importante encontrado nas DCEs é a ênfase dada à relevância do livro didático no ensino de LE. Ainda que não seja o único referencial na prática de ensino e mesmo que não esgote as necessidades encontradas em sala de aula, o livro didático é um forte aliado tanto para o professor quanto para o aluno em sala de aula, como é ressaltado no seguinte fragmento das diretrizes:

Entende-se que muitos professores preferam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras, etc. Suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que podem dispor de material para estudo, consultas, exercícios, enfim, acompanhar melhor as atividades. (PARANÁ, 2008, p. 69)

O que o trecho supracitado aponta é como o uso do livro didático pode facilitar o trabalho com uma LE, desde que seja mediado de maneira crítica e reflexiva, papel que cabe ao professor desenvolver em suas práticas. Em outras palavras, nenhum livro didático é perfeito, completo e adequado para todo e qualquer contexto, mas pode ser muito bem utilizado quando o professor o emprega adequadamente. Por “empregar o livro didático adequadamente” quero dizer que o professor não deve utilizar o material como uma verdade absoluta e concordar com tudo que o livro traz; pelo contrário, o professor precisa ter um olhar crítico e questionar aquilo que acha que precisa ser questionado juntamente com os alunos ou reforçar aquilo com o que concorda. Essa talvez seja a principal finalidade de um livro didático: proporcionar um espaço de problematização e reflexão daquilo que é tido como essencial na aprendizagem de uma língua.

Uma abordagem parecida com a que se encontra nas Diretrizes Curriculares de Ensino é a das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Ainda que esta pesquisa recaia sobre o Ensino Fundamental – Anos Finais e não sobre o Ensino Médio, farei uma breve observação sobre as concepções de língua e cultura presentes nesse documento. Semelhantemente à aceção bakhtiniana de língua, nas OCEMs (BRASIL, 2006) também se entende a língua enquanto um constructo social, heterogênea, permeada por diversas vozes, isto é, é polifônica, não sendo, portanto, apenas um instrumento comunicacional. É ainda pela língua que o indivíduo pode refletir sobre valores sociais locais e globais, formando-se como um cidadão crítico-reflexivo. Essa percepção considera o ensino de língua como letramento. As OCEMs (BRASIL, 2006) trazem além da ideia de

língua enquanto práticas discursivas e socioculturais contextualizadas, também a noção de “comunidades de prática”, sendo estas comunidades o contexto que permite a existência de variantes linguísticas dentro de uma dada língua.

Por conseguinte, as OCEMs (BRASIL, 2006) compreendem o termo cultura como culturas, no plural, dada a heterogeneidade que o conceito evoca, mas destacando que assim como a língua, a cultura também é socialmente situada, principalmente no que concerne às comunidades de prática. Em outras palavras, diria que as OCEMs (BRASIL, 2006) conceituam as noções de língua e de cultura como práticas heterogêneas socialmente situadas. Além disso, o enfoque do ensino no letramento prevê a complexidade que envolve o uso de uma língua, visando preparar o aprendiz para as incertezas da vida social, ou melhor dizendo, para agir na contingência. Por isso, a concepção de letramento crítico no ensino de LE busca o desenvolvimento cidadão do aluno.

Como é possível perceber, as DCEs - LEM do Estado do Paraná e as OCEMs, documento válido em todo o território nacional, trazem abordagens semelhantes sobre o entendimento de língua e cultura, ainda que a primeira proponha uma prática de ensino com base nos gêneros textuais, enquanto a segunda tem como foco de ensino o letramento crítico. Já os PCNs apresentam uma perspectiva de ensino de LE baseada no letramento crítico e no desenvolvimento das habilidades comunicativas, principalmente a compreensão leitora.

Em contrapartida, uma das políticas públicas mais atuais para o ensino no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Nesse documento, dá-se enfoque à língua inglesa como principal LE na educação básica e adota-se a ideia de que o inglês é utilizado sob o *status* de Língua Franca. Os PCNs já haviam mencionado a possibilidade da língua inglesa ser tratada como uma Língua Franca, mas pouco fora discutido sobre o assunto. Na BNCC (2017), ainda que a ideia do *status* do Inglês como Língua Franca seja mais recorrente, a compreensão deste uso da língua aparece de maneira bastante confusa e pouco fundamentada, ou seja, cada leitor/docente/instituição pode entender o que seja língua franca do modo que lhe for mais conveniente. Além disso, algumas colocações, como a identificação dos aspectos culturais atrelados ao inglês, vão de encontro ao que seria essa “função social e política” (BRASIL, 2017, p. 239) do Inglês como Língua Franca tratada no documento. Juntamente a essa noção de língua franca, advoga-se uma educação voltada para a interculturalidade, já que enquanto língua franca o inglês não

pertence a uma cultura específica. Ou seja, ao mesmo tempo em que é ressaltada a interculturalidade acarretada pelo uso do ILF, mais adiante o documento prevê a identificação de aspectos sociais, culturais e identitários ligados ao mesmo “inglês”.

No que diz respeito à concepção de língua, de maneira geral a BNCC a define como construção social por meio da qual “o sujeito “interpreta” e “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.” (BRASIL, 2017, p. 240). Sobre a cultura, como mencionei no parágrafo anterior, em um primeiro momento, a BNCC (2017) dá ênfase ao conceito de interculturalidade, defendendo o hibridismo e a multiculturalidade envolvidos na interação linguística. Contudo, ao delimitar as competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, o documento elenca aspectos como o uso da língua inglesa para comunicar-se, “reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 244), ou seja, o conceito de língua, primordialmente tido como construção social, aparece mais adiante como ferramenta comunicativa, sendo essas duas visões um tanto díspares para serem colocadas na mesma situação. O mesmo ocorre com a compreensão de cultura, primeiramente tida como plural, híbrida e intercultural, mas que na seção das competências específicas de língua inglesa é apresentada como “patrimônios culturais, materiais ou imateriais difundidos na língua inglesa.” (BRASIL, 2017, p. 244). Logo, a ideia de não pertencimento cultural ligada ao inglês transforma-se, nesse ponto, naquilo que Kramsch (2013) chamou de Cultura com “C” maiúsculo, isto é, a cultura enquanto artefatos representantes de um determinado grupo social, simbolizando uma nação.

Desse modo, o que percebo ao analisar o texto da BNCC (2017) é um grande emaranhado de conceitos e abordagens muitas vezes discrepantes, sem uma fundamentação clara, deixando, portanto, à mercê de cada um compreendê-lo como melhor o convier. Arrisco a dizer ainda que, talvez, a escolha pela terminologia Inglês como Língua Franca seja um dos pontos mais – se não o mais – confusos dentro do componente curricular de língua inglesa no documento; parece até que há a necessidade de usar tal nomenclatura porque está em voga. Duboc (2019) compartilha a percepção do conflito epistemológico que o termo ILF ocasiona no texto da BNCC, uma vez que, como afirma a autora, “o conceito de ILF caiu praticamente de paraquedas no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC” (DUBOC, 2019, p. 16). Isso porque a introdução do capítulo destinado ao componente de Língua Inglesa traz uma visão atual e decolonial que justifica a

opção pelo ILF, porém os quadros didáticos do mesmo componente curricular evidenciam uma acepção tradicionalista, linear e estruturalista de ensino de línguas resultando em um paradoxo epistemológico, como a linguista destaca no seguinte trecho:

Se de um lado as considerações tecidas no texto introdutório coadunam-se com conceitos e categorias pertinentes para o repensar do status do inglês na contemporaneidade, de outro, a análise dos quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam, paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando – ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado – um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (*Simple Present* no 6º ano > *Simple Past* no 7º ano > *Future Forms* no 8º ano). Eis o conflito epistemológico: como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (DUBOC, 2019, p. 17)

Em outras palavras, Duboc (2019) problematiza em seu texto a contradição existente entre a adoção do termo ILF e a delimitação de conteúdos a serem ensinados a cada ano do Ensino Fundamental no currículo da língua inglesa. Se o *status* de uma língua franca é assumido, como é possível, então, pensar em conteúdos específicos a serem ensinados? Entretanto, a autora ressalta que o objetivo não é condenar – ou eu diria demonizar – tal conflito epistemológico. Pelo contrário, é necessário que fatos como esse sejam problematizados e refletidos pelos professores, ajudando-nos a pensar em nossas práticas em sala de aula e principalmente nessas ideias tão homogeneizantes que envolvem o ensino de inglês no Brasil. Enfim, ainda que haja deslizamentos epistêmicos na composição textual do Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC, a presença de conceitos contemporâneos como ILF corroboram a reflexão e a quebra de paradigmas como, por exemplo, o mito do falante nativo enquanto protótipo no ensino de inglês, ou seja, é preciso observar que há pontos positivos e negativos no documento, por isso a necessidade de uma leitura crítica do mesmo.

Partindo desse viés questionador, a minha intenção ao levantar as concepções de língua e cultura presentes nos documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil é, além de trazer um panorama das mudanças epistemológicas conforme cada texto, atestar que existem sim políticas linguísticas e educacionais para o ensino de língua inglesa, diferentemente daquilo que é afirmado

na pesquisa da British Council (2015). Como já destaquei anteriormente, o texto do British Council alega que faltam políticas públicas para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, reforçando o mito de que o ensino de inglês nas escolas públicas não funciona. Entretanto, como podemos ver, há sim no país políticas educacionais, assim como fica evidente o conflito ideológico e uma relação de poder no discurso de uma instituição privada oriunda de um país anglofalante em detrimento das políticas públicas nacionais brasileiras. Muitas coisas podem e devem ser aprimoradas nessas políticas, mas não se pode negar que já temos a nossa disposição diversos documentos auxiliares da prática docente, ainda que a compreensão e a execução do que é postulado em tais documentos seja uma tarefa complexa ao tentar conciliá-los às múltiplas realidades do país.

No Quadro 4, trago um resumo das principais ideias presentes nos documentos já analisados, ainda que haja várias ressalvas e críticas quanto a esses documentos:

QUADRO 4 – CONCEPÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO BRASILEIRO

	Concepção de língua	Concepção de cultura	Ênfase no ensino
PCN	<ul style="list-style-type: none"> - Visão sociointeracionista de linguagem; - Construção social do sentido; - Língua como mediadora da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura heterogênea e complexa; - Pluralidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comunicativas; - Foco na leitura; - Prática de ensino a partir de tarefas.
DCE	<ul style="list-style-type: none"> - Língua como discurso; - Práticas discursivas; - Visão bakhtiniana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo dinâmico e conflituoso de significação em determinado contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emprego de gêneros textuais como exemplos de práticas discursivas. - Foco no trabalho com enunciados.
OCEM	<ul style="list-style-type: none"> - Língua como prática discursiva socioculturalmente contextualizada; - Constructo social, heterogêneo e polifônico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Culturas no plural; - Destaca-se a heterogeneidade cultural; - Socialmente situada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque nos multiletramentos e letramento crítico; - Destaque para a leitura, comunicação oral e prática escrita.
BNCC	<ul style="list-style-type: none"> - Língua como construção social, pela qual o sujeito interpreta e reinventa os sentidos socialmente situados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Multicultural e hibridizada; - Abordagem intercultural; - Cultura com C maiúsculo (produtos artísticos e culturais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino com base em habilidades segundo os eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural).

PNLD	<ul style="list-style-type: none"> - Língua como fenômeno sociodiscursivo situado; - Maneira de interagir e se projetar no mundo; - Língua, cultura e identidade estão interligadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interculturalidade; - Híbridizada e fluida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque no ensino por meio de gêneros textuais.
-------------	---	--	---

Fonte: A autora (2020).

No quadro 4, de maneira sucinta, exponho as principais acepções presentes nos documentos aqui investigados³⁵, tendo como ponto de partida os conceitos centrais para este estudo. O que gostaria de frisar é o fato de que cada documento traz os valores e entendimentos de acordo com seu contexto de produção e os objetivos delimitados. Ainda que haja pontos teórico-metodológicos divergentes, cabe a cada professor interpretá-los e adequá-los conforme a sua necessidade. Além disso, em se tratando especificamente do inglês, independente da maneira e da nomenclatura como a língua é abordada, é fundamental refletir sobre o ensino e a importância dessa língua em cada contexto escolar, já que muitas vezes deixamos nos ser influenciados por pesquisas e perspectivas de ensino que funcionam muito bem em espaços bem diversos da nossa realidade e queremos que ocorra da mesma forma quando as trazemos para nossa prática.³⁶

Na verdade, é preciso reconhecer a importância dessas políticas de ensino que estão disponíveis e buscar utilizá-las da melhor forma em cada situação. Isso porque, no fim das contas, como disse Duboc (2019, p. 19), mesmo com as disparidades da BNCC, por exemplo, – ou de qualquer outro documento norteador do ensino – “é provável que muitos professores ignorem os conteúdos lá dispostos para, no final do dia, ensinar o “inglês que cada um pode” (JORDÃO; MARQUES, 2017)”, ou seja, o mais importante é conseguir ensinar a língua conforme aquilo que cada um dispõe. Assim, quebram-se também mitos como o do falante nativo, o do inglês ideal, etc. e abre-se espaço para repensar a constante desconstrução e ressignificação que envolve o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, tanto para quem a aprende quanto para quem a ensina.

³⁵ Mais detalhes sobre o Guia do PNLD são apresentados no capítulo anterior destinado à metodologia da pesquisa, por isso retomo apenas os principais preceitos do PNLD no Quadro 2.

³⁶ Aqui me incluo, pois não raro eu também acabo olhando para minha prática docente sob perspectivas de ensino que são viáveis em outros locais que têm sistemas educacionais diferentes do nosso e espero que aqui ocorra de forma semelhante. Isso principalmente na questão teórica, lemos muitos estudos que representam outras realidades e nos esquecemos de olhar para a realidade local.

Na sequência, a análise dará ênfase nas concepções teórico-metodológicas que embasam a coleção *Way to English for Brazilian Learners*, iniciando por um olhar atento ao que o manual do professor traz.

4.2 ADENTRANDO A COLEÇÃO: AS ORIENTAÇÕES NO MANUAL DO PROFESSOR E AS PERSPECTIVAS DE ENSINO SUGERIDAS

Como já fora mencionado, a coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*, de Claudio Franco e Kátia Tavares (Tavares é autora apenas do volume do 6º e do 7º ano), é composta por quatro volumes destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e um manual do professor. No manual, encontram-se orientações gerais para os professores, bem como os pressupostos teóricos que embasam a coleção e quais são as seções que compõem cada volume.

Esse exemplar inicia-se com uma breve apresentação da coleção didática, destacando principalmente qual seria a finalidade do livro didático no ensino da língua estrangeira. Primeiramente, os autores acentuam que, com esta obra, esperam auxiliar no desenvolvimento do aprendiz em formação para que possam utilizar a linguagem de maneira crítica em diversas práticas sociais. Ressaltam que o livro didático é um dos possíveis meios que o professor encontra a sua disposição para auxiliá-lo na prática de ensino da língua inglesa, como é constatado ao afirmarem que

neste Manual do Professor, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da obra, descrevemos seus componentes e estrutura, sugerimos procedimentos, trazemos comentários culturais e linguísticos, propomos atividades adicionais e indicamos referências, a fim de oferecer mais um instrumento de trabalho ao professor, que pode e deve utilizá-lo ao seu critério. (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 187)

É notória a preocupação dos autores em enfatizar que o livro não é o único mediador do ensino e que o material pode ser adaptado conforme a necessidade de cada contexto, cabendo ao professor perceber essa autonomia a ele atribuída e utilizar juntamente com o aluno o material da maneira que melhor julgarem. Outro fato que chama a atenção na apresentação do manual é o destaque dado à possibilidade de uma prática colaborativa a partir dos livros didáticos, utilizando e

transformando as atividades pedagógicas propostas quando convenientes, visando a uma maior interação entre a comunidade escolar e os alunos em geral.

Com isso, fica subentendido que o material foi elaborado sob o viés interacionista. Na sequência, o manual do professor elenca os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a coleção. A perspectiva de linguagem que fundamenta o material é a dialógica bakhtiniana, compreendendo-se a língua como “realidade concreta”, não algo apenas abstrato (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 188). Os autores afirmam que

(n)essa visão dialógica, os sentidos não são inerentes à língua, mas construídos por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio-histórico. Através do uso das múltiplas manifestações das linguagens em suas práticas sociais, o sujeito age e reflete sobre a sua realidade e a dos grupos sociais a que pertence, podendo mantê-la, reforçá-la, questioná-la ou transformá-la. (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 188).

Em outras palavras, os autores da coleção compartilham uma perspectiva discursiva de linguagem em que a língua é prática social e é na interação linguística que os sentidos são construídos dentro de determinado contexto sociocultural. Conforme o manual (pelo menos em relação a fundamentação teórica), a perspectiva de língua dialoga com a acepção adotada no escopo desta pesquisa, como fora apresentada no Capítulo 2. Essa visão representa aquilo que acreditamos que uma língua proporciona ao indivíduo: agir e significar-se no mundo. E quando aprendemos outra língua que não seja a materna, temos mais uma forma de significação e interação ao nosso dispor.

Para que essa interação pela prática discursiva seja viável, na coleção, são adotados diferentes gêneros textuais com temas que sejam relevantes para o público-alvo de cada volume, permitindo que as atividades representem práticas sociais do universo do aluno. Partindo do entendimento de gêneros textuais segundo Bazerman, os autores da coleção concebem gêneros como “*frames* para a ação social”, isto é, espécimes de textos encontrados na sociedade e utilizados na interação entre os falantes de uma determinada língua. Quer dizer, eis uma noção similar aos “enunciados mais ou menos estáveis” que Bakhtin (1995) nomeou como gêneros discursivos.

Concomitantemente às abordagens de língua e gêneros textuais, a obra traz como concepção de ensino-aprendizagem a perspectiva sócio-histórico-cultural

vygotskiana em que o sujeito é concebido como um agente discursivo que, inserido em um contexto sócio-histórico-ideológico determinado, tem a possibilidade de transformar o mundo ao seu redor. Além disso, como é ressaltado no manual, diferentemente de uma abordagem em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos são meras caixas vazias em que todo esse conhecimento deve ser depositado para só então ser utilizado, os autores da coleção apontam que o papel do professor é o de mediador da prática de ensino, que incentiva o aluno a aprender. Ou seja, aluno e professor trabalham em conjunto, interagindo e aprendendo a partir de práticas sociais significativas dentro do contexto de ambos. Com isso, eles teriam a possibilidade de refletir e transformar suas realidades. Há, portanto, a acepção da interação como uma possível prática transformadora também, reforçando a noção de que os sentidos, assim como a língua e a cultura não são estáveis, pois se transformam na interação (isso tomando como base a interpretação dos pressupostos teóricos da coleção, sem se ater ainda ao conteúdo presente nos livros em si).

Mais adiante, o manual do professor expõe a visão de interdisciplinaridade como uma prática que corrobora o trabalho colaborativo em sala de aula, integrando diferentes disciplinas em forma de projetos, por exemplo, que é uma das sugestões do livro. Também aborda as tecnologias digitais como mediadoras no âmbito educacional, ressaltando que este processo envolve mais que a utilização de gêneros textuais advindo das tecnologias digitais (a coleção traz vários textos dessa esfera). Porém, é preciso a ampliação desse conhecimento proporcionando o letramento digital aos alunos a partir do contato real com tais tecnologias, algo que ficaria inviável por meio do livro didático. Outro tipo de atividade visando à interação disponível na coleção são aquelas de cunho lúdico. Segundo o manual, atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, fazem com que o aluno utilize a língua que está aprendendo em contextos reais nos quais é necessária a interação. De acordo com os autores,

(o) uso de jogos também leva os alunos a exercitarem sua imaginação e a desenvolverem habilidades como a tomada de decisão, o levantamento de hipóteses e a obtenção e organização de dados. Ao jogar, os alunos obedecem regras, enfrentam conflitos e são estimulados a ter iniciativa, além de vivenciarem momentos prazerosos. (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 191)

Com isso, os autores reforçam que a ludicidade pode ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem de línguas, desde que não seja uma prática sem objetivos, isto é, se não for apenas um “passatempo”.

Na seção posterior, encontram-se os objetivos gerais da coleção. É importante notar que a coleção utiliza os principais documentos norteadores do Ensino Fundamental brasileiro, destacando-se os PCNs (BRASIL, 1998) como embasamento dos objetivos do material. Dentre os objetivos estão: o desenvolvimento da consciência do aluno enquanto participantes de um mundo plurilíngue; despertar da consciência crítica para as diversas possibilidades de uso da língua estrangeira aprendida; o desenvolvimento de competências que permitam o engajamento em atividades que sejam significativas para o aluno e que envolvam o uso da linguagem para compreender o mundo em que se encontra; o desenvolvimento de habilidades linguísticas de maneira integrada para serem utilizadas em diferentes práticas sociais; empregar a língua aprendida para ter contato com as informações e as coisas do mundo, ampliando a interação com diversas áreas do conhecimento; o despertar a percepção do aluno para a importância da diversidade cultural e linguística que envolve o uso do inglês; o desenvolvimento de estratégias de aprendizagens diversas que ocasionem a percepção do aluno como agente do processo de ensino-aprendizagem, visando também a uma prática colaborativa e solidária entre aprendizes (FRANCO; TAVARES, 2015). Com isso, reforça-se o papel ativo do aluno durante a aprendizagem da LE, observando a relevância de se assumir uma posição crítica nesse processo, lançando mão de estratégias que contribuam para que o uso da língua ocorra de maneira significativa em cada prática social.

No entanto, o uso frequente da terminologia “habilidades” remete à abordagem comunicativa de ensino de línguas, quando se defende a prática respaldada na habilidade de produção escrita, compreensão leitora, produção e compreensão oral. Todavia, na seção seguinte do material, a questão das habilidades é discutida, pois a coleção defende que tais habilidades são aprendidas e utilizadas no dia a dia de forma integrada e que, dessa forma, o material procura abordá-las em conjunto, conforme a multiplicidade de uso da linguagem nos diferentes contextos sociais. Por isso, é perceptível no manual do professor a ênfase de que:

(e)mbora reconhecendo os usos heterogêneos da linguagem, em que formas de compreensão e produção oral e escrita interagem em práticas socioculturais, nesta obra optamos por manter a terminologia tradicional das quatro habilidades (compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral), mas sem ignorar os multiletramentos – conceito proposto por Cope e Kalantzis (2000) que abrange diferentes tipos de letramento, como letramento visual, letramento digital etc. – necessários para os alunos agirem e interagirem no mundo. Desse modo, levamos em consideração a experiência e o conhecimento prévio dos professores de língua inglesa, mas propomos o desenvolvimento das quatro habilidades em suas possíveis formas de integração e em seus múltiplos usos em contextos socioculturais diversos. (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 193)

Isso quer dizer que, mesmo que haja a opção pela terminologia “habilidades”, os autores defendem o uso dessas habilidades de maneira integrada, visto que partem da noção da heterogeneidade das práticas sociais, fazendo alusão aos multiletramentos envolvidos nessas práticas. Também percebo a preocupação dos autores com relação ao uso da nomenclatura “habilidades”, como se carregassem uma conotação negativa. Ainda que a abordagem comunicativa para o ensino de LE já não seja explicitamente adotada em várias instituições de ensino, o uso da nomenclatura e mesmo o enfoque em uma habilidade específica em detrimento de outras costuma acontecer frequentemente em documentos orientadores educacionais brasileiros ou mesmo em materiais didáticos para o ensino de inglês, pois facilita a elaboração de algumas atividades. Quer dizer, há uma grande preocupação com a escolha da nomenclatura, como se a abordagem comunicativa tivesse que ser eliminada ou tenha se tornado tabu no ensino de LI, porém muitas práticas atreladas a essa abordagem ainda são usadas e encontradas nos materiais didáticos de LI frequentemente.

Na coleção *Way to English for Brazilian Learners* não é diferente: há atividades destinadas ao desenvolvimento de uma habilidade em especial, como, por exemplo, os exercícios que trabalham com estratégias de leitura presentes em todos os quatro volumes. Como os autores da coleção enfatizam, há atividades que trazem uma ênfase em uma das habilidades, mas não significa que seja algo desvinculado das demais habilidades. É importante que haja essa percepção da articulação que o uso social da língua exige, ainda que nem sempre fique explícito no conteúdo do material. Dificilmente utilizamos em nossa rotina algum gênero discursivo, por exemplo, que faça uso de apenas uma habilidade, porém é necessário que os aprendizes também tenham essa percepção, o que nem sempre fica claro na resolução de várias atividades propostas na obra.

Nas páginas seguintes do manual do professor é mostrado como é compreendida cada uma das habilidades e quais gêneros textuais presentes nos livros corroborariam o desenvolvimento de cada uma dessas habilidades. Assim, aborda-se, em primeiro lugar, a habilidade da “compreensão escrita”, a qual é embasada pela visão sociointeracional de leitura presente nos PCNs de línguas estrangeiras, partindo do entendimento de que os sentidos da leitura são constituídos pela interação entre leitor e autor, sendo que ambos estão inseridos num determinado contexto sociocultural e a mediação acontece pelo texto. Quer dizer, a compreensão escrita, isto é, a leitura envolve essa relação entre leitor, texto e autor segundo o manual. A coleção traz para o aluno algumas estratégias de leitura ao longo das atividades e das seções, como, por exemplo: “*Before Reading*” que seria uma pré-leitura; “*Reading*”, que compreende atividades voltadas à leitura do texto principal; “*Reading for General Comprehension*”, que aborda a compreensão geral do texto; “*Reading for Detailed Comprehension*”, voltada para uma leitura minuciosa e mais específica do texto, entre outras seções que também abrangem o trabalho de compreensão leitora. Em seguida, a habilidade apresentada é a “Produção Escrita”, conhecida normalmente como “*Writing*”. Para essa habilidade, há uma seção na coleção nomeada como “*Step by Step*”, mostrando o passo a passo para a escrita do gênero trabalhado em cada unidade, sendo que o objetivo final é a escrita do texto na íntegra conforme o contexto em que a atividade se situa. Outro ponto enfatizado no manual do professor é o fato de os projetos interdisciplinares também serem atividades que propiciam o desenvolvimento da escrita.

Logo adiante, é apresentada a habilidade de “Compreensão Oral”. Esta, semelhantemente à compreensão escrita, também é desenvolvida por meio de gêneros textuais orais na seção “*Listening and Speaking*”, envolvendo atividades de “*pre-listening*”, “*listening*” e “*post-listening*”. Isso indica que há o momento de pré-escuta, escuta e pós-escuta durante o exercício, sendo que cada um desses momentos tem um objetivo específico no trabalho com a compreensão oral. Concomitantemente, a seção dedicada à compreensão oral também se volta para a produção oral, o famoso “*Speaking*”. Sendo assim, na produção oral são abordadas atividades de fala relativas às temáticas trabalhadas em cada unidade do livro, permitindo que sejam exercícios em que o aluno possa praticar a fala na língua aprendida dentro de determinado contexto. Geralmente o exercício de escuta

acompanha a réplica, ou seja, é um momento propício para o uso da fala, desenvolvendo ambas as habilidades simultaneamente. Também, além da seção específica para as habilidades orais, há diversas outras situações no decorrer de cada livro que possibilita o exercício da fala, como, por exemplo, a seção *“Reading for Critical Thinking”* que, além de permitir a prática da compreensão escrita, ainda pode ser utilizada para praticar a oralidade.

Adiante, há o detalhamento da seção *“Vocabulary Study”* que, como o próprio nome indica, é dedicada ao estudo do vocabulário da língua inglesa dentro do contexto da temática de cada unidade. Ainda que haja uma seção específica para a parte lexical da língua, o vocabulário também é desenvolvido nas demais seções da coleção, embora nessa parte o vocabulário seja o foco principal, configurando-se como uma atividade mais estrutural. Da mesma forma, o manual trata brevemente do uso da gramática que, na coleção, acontece de forma contextualizada, no sentido de serem abordados os elementos linguísticos presentes em determinado gênero/texto. Na seção *“Language in Use”*, há o espaço para explicações sobre as estruturas gramaticais da língua inglesa, sendo essas expostas integradamente ao texto em estudo em cada unidade. Como destacado no texto,

o ensino de gramática não precede nem ignora as práticas sociais da linguagem, mas ocorre de forma integrada a elas. Reforçando tal integração, as estruturas e as regras gramaticais apresentadas na seção *Language in Use* também são abordadas em outras seções ao longo da unidade, sendo empregadas em atividades de compreensão e produção oral e/ou escrita. (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 200)

Em outras palavras, os autores enfatizam que o estudo da gramática é trazido em meio às atividades de maneira geral e contextualmente. No entanto, é notável que haja vários exercícios que acabam utilizando estruturas gramaticais para preenchimento de lacunas, por exemplo, e o texto torna-se apenas contexto para tais exercícios, não diferindo muito dos manuais de cunho estruturalista.

Nas páginas seguintes do manual, encontra-se a estruturação da coleção, indicando cada parte que compõe cada volume da obra. Depois, há disponível no manual um “Plano de Curso”, isto é, uma possível divisão do livro para o uso durante o ano letivo. Ainda que seja uma sugestão, é algo que pode facilitar para muitos professores no momento de planejamento curricular, pois em várias escolas ainda não existe um currículo institucional para a disciplina de Língua Inglesa, levando

muitos docentes a planejarem seu próprio currículo a cada início de ano. Esta situação pode fazer com que haja dificuldades na progressão didática da disciplina quando há mudança de professores, por exemplo, pois não há uma continuidade entre as práticas desenvolvidas de um ano para o outro, reforçando algumas crenças negativas que envolvem o ensino do idioma nas escolas públicas, como a repetição de conteúdo ou a ausência desse durante a formação do aluno.

Assim como o plano de curso, o manual ainda traz o “Planejamento de aulas” como sugestão de organização da prática docente, porém é ressaltado que o professor tem autonomia para a mudança e adequação do planejamento conforme seu contexto de trabalho. Em outras palavras, assim como apontado por Gray (2016), o material acaba se tornando um guia para muitos professores, ajudando-os a se organizarem melhor durante as aulas, mas também pode os desabilitar quando o profissional fica muito dependente do livro didático. Cabe ao docente ter um olhar crítico quanto ao emprego do material durante as aulas, percebendo que o manual do professor traz diversas possibilidades de atividades para o aprendizado da língua como sugestões, não sendo os exercícios nem os planejamentos obrigatórios.

Na sequência, o manual do professor aborda a questão da avaliação. Um ponto ainda um tanto polêmico, pois muitas pessoas (tanto da comunidade em geral quanto da comunidade escolar) ainda acreditam que avaliação se restringe ao teste escrito ou, por vezes, oral que gera uma nota ao aprendiz. O que a coleção vem sugerir é que a avaliação ocorre como um processo contínuo e gradual, como é possível constatar no seguinte excerto do manual:

A avaliação inclui o acompanhamento crítico de todo o processo educativo, desde o planejamento à implementação, sob a perspectiva dos diversos participantes (professores, alunos e outros membros da comunidade escolar). Dessa forma, pode-se compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem e propor ajustes para aperfeiçoá-lo continuamente. (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 208).

Ao longo desse tópico, são sugeridas algumas formas e instrumentos possíveis para avaliações formativas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os autores destacam a importância dessas avaliações no decorrer de todo processo não apenas para observar as estratégias aplicadas pelos alunos, mas para os professores poderem avaliar se as ações adotadas durante o curso têm sido eficazes. Para que o procedimento avaliativo seja compreendido como algo benéfico

e construtivo, é importante que os alunos também saibam como a avaliação acontece no processo educacional, buscando quebrar o estigma de que a avaliação é apenas o teste que gera uma nota que, por vezes, torna-se algo aterrorizante e desgastante para vários aprendizes.

O último tópico exposto no manual do professor é dedicado às sugestões de materiais fotocopiáveis extras, com atividades elaboradas baseadas em textos indicados como complementares em algumas seções do material. É o que acontece no box “*Extra Reading*”, por exemplo, em que alguns textos são sugeridos, visando ampliar a prática e o contato com o conteúdo já estudado nas aulas.

Numa visão geral, o manual do professor traz aqueles que seriam os principais referenciais teóricos que embasam a coleção. Tendo os PCNs (BRASIL, 1998) de Línguas Estrangeiras como um dos documentos educacionais centrais para a elaboração do material, ao mesmo tempo, fica clara a adoção de uma perspectiva interacionista na concepção da coleção. Na obra, a língua é tida como discurso, é dialógica e é responsável pelos sentidos construídos em cada contexto social. A cultura, por sua vez, é heterogênea e vista sob o viés intercultural, em que culturas se encontram e são compreendidas e/ou negociadas. Quanto às habilidades de ensino de línguas, compreende-se que estas devem ocorrer integradamente na sociedade, por isso não seria adequado serem desvinculadas no decorrer de seu ensino-aprendizagem. Também, a coleção opta pelo trabalho com gêneros textuais, fazendo uma conexão com a concepção discursiva de língua, em que a interação acontece por meio de enunciados. Logo, a utilização de gêneros textuais comuns no cotidiano seria uma maneira de permitir o uso da língua em situações autênticas e contextualizadas, para que haja um aprendizado mais significativo para o aluno.

A partir da concepção teórica, é possível alinhar uma primeira conclusão sobre a perspectiva de ensino de língua inglesa adotada no manual conforme sugerem os autores, para depois contrastá-las com a perspectiva observada nas atividades que compõem os quatro volumes da coleção. Para isso, faço uso das três filosofias apontadas por Crookes (2016): a essencialista, a progressista e a transformadora.

Considerando essas três abordagens de ensino-aprendizagem de língua mencionadas e segundo os posicionamento presentes no embasamento teórico-metodológico da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, é possível dizer que

os livros didáticos foram concebidos de acordo com uma visão que se aproxima da vertente transformadora. Porém, isso sem levar em consideração, ainda, o conteúdo dos livros em si. Melhor dizendo, os pressupostos teóricos da coleção refletem uma perspectiva de ensino próximo ao que propõe a vertente transformadora. Isso porque, no manual, a língua é considerada como dialógica e enquanto um modo de ser no mundo, e tendo em vista que ao aprender a língua inglesa é esperado que o aluno seja capaz de utilizá-la para interagir nos mais variados contextos socioculturais possíveis. Ou seja, essa capacidade de ser um cidadão do mundo interagindo e se constituindo na linguagem é uma maneira de enxergar-se como um ser em constante transformação, cuja identidade é negociada e é contingente. Logo o aprendiz é um sujeito que se transforma e tem a possibilidade de transformar o mundo a que pertence.

Ademais, o modo como a coleção propõe a abordagem dos conteúdos e a integração das habilidades desenvolvidas ao se utilizarem diversos gêneros textuais, nota-se a preocupação de fazer com que a aprendizagem da língua inglesa seja significativa dentro do contexto social do aluno e seja realmente algo que ele venha a utilizar para além das paredes da escola. É, em outras palavras, mais um conhecimento que permite ao aluno ser o sujeito de sua própria história, como disse Freire (1994), atribuindo-lhe maior autonomia enquanto sujeito social.

Ora, outra questão que vai ao encontro da perspectiva educacional transformadora é o *status* de língua franca atribuído ao inglês. No livro do 6º ano da coleção, por exemplo, em um dos *boxes*, os autores frisam o uso do inglês como língua franca em algumas situações, algo que normalmente não era citado há alguns anos em livros didáticos. Ainda que seja uma menção tímida e muito breve, despertar a consciência do aluno para os diversos usos do idioma é um jeito de dar-lhe autonomia para transformar não apenas seu contexto habitual, mas também esses espaços distintos de que o aluno pode vir a participar. Enfim, reconhecer que o conhecimento de uma língua – independente do *status* a ela atribuído, seja língua franca, língua internacional, etc. – traz a possibilidade de integrar diversos contextos sociais é um ato transformador: o simples fato de o aluno ter consciência dessa possibilidade já é um passo para a transformação, dando-lhe autonomia para decidir participar ou não desses locais globais.

Em síntese, algumas atividades tem um caráter mais sistemático ou dão ênfase a uma habilidade específica da língua, com atividades de cunho mais

tradicionalistas ou progressistas, todavia o manual do professor caracteriza a coleção conforme um viés semelhante ao que é postulado na acepção transformadora de ensino-aprendizagem de língua. Posteriormente, volto a questionar se esse mesmo viés realmente é constatado nos livros ou aparece apenas nos pressupostos teóricos da coleção. Sendo assim, a seção seguinte se dedica a examinar as possíveis representações de cultura presentes nos quatro volumes da coleção.

4.3 REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NA COLEÇÃO *WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS*

Desde o início, ressalto que o foco deste estudo é a interpretação das possíveis representações de cultura encontradas nos quatro livros da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, de Claudio Franco e Kátia Tavares, a qual foi aprovada pelo edital do PNLD de 2017, sendo distribuída para o triênio de 2018-2020 na maioria das escolas públicas do Brasil. Pensar a cultura no material didático é uma reflexão necessária, uma vez que, como aponta Tílio (2008), o livro didático ocupa um lugar de destaque na sala de aula, servindo como um modelo daquilo que seria a cultura ou o contexto de uso da língua estrangeira aprendida. E, por vezes, tal material assume uma posição de verdade e legitimação, pois “se está no livro é verdade”, como se não fosse possível questionar esse instrumento. Em outras palavras, muitas vezes a voz do livro assume maior poder que a própria voz do professor em sala de aula, por isso o que ali é apresentado como contexto cultural pode se tornar uma “verdade única” para o aprendiz se este não tiver uma percepção crítica do uso da língua e contato com outras realidades.

Sendo assim, para a análise das representações, usarei como ponto de partida algumas das concepções de cultura apresentadas por Baker (2017) que são perceptíveis no objeto de análise, além daquelas que acredito serem recorrentes no ensino de línguas, como a ideia de comunidade imaginada e a cultura num viés intercultural ou poderia dizer cultura na pluralidade.

4.3.1 Cultura como produto

A primeira percepção de cultura a que me ateno na observação dos livros é a visão de cultura como produto, como aponta Baker (2017). Nesta, a cultura denomina tudo aquilo ligado à tradição e à produção cultural de um determinado grupo, como se fosse aquela “coisa” que um povo possui e que o caracteriza. Normalmente, é essa visão de cultura enquanto produto que costuma se destacar ao pensar na cultura de maneira superficial ao tentar descrever um grupo. Também diria que essa percepção corrobora para que a cultura seja concebida como comunidade imaginada e estereotipada que abordarei na sequência.

Os quatro volumes da coleção *Way to English for Brazilian Learners* destinados aos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro trazem, no início, uma página de apresentação. Neste texto, presente na página 03 de cada livro, os autores se dirigem diretamente ao aluno por meio do vocativo “caro aluno”, trazendo, na sequência, uma mensagem sobre a presença do inglês em nosso dia a dia, seja por meio de filmes, músicas, jogos ou pela Internet principalmente. Com a intenção de refletir sobre a importância do idioma, o texto enfatiza que o conhecimento da língua inglesa possibilita a interação com indivíduos de diferentes países de forma ativa e crítica.

Além disso, a apresentação afirma que a coleção foi pensada para contribuir na formação do aprendiz enquanto “indivíduo que utiliza a linguagem em diversas práticas sociais”. Por isso, prevalece o uso de gêneros textuais relevantes para a sociedade e que permitem o aprendizado da língua em uso, desenvolvendo as habilidades de produção e compreensão oral e escrita de forma integrada, dialogando com as demais disciplinas do currículo da educação básica (a mesma percepção que é reforçada no manual do professor). Essa seria uma prévia para o aluno daquilo que se espera do uso do material didático. Ademais, destaca-se ainda a diversidade cultural e as variedades linguísticas do inglês, para que o estudante seja capaz de pensar, sentir e agir no mundo criticamente utilizando a língua inglesa. Os autores finalizam ressaltando o aspecto colaborativo e o papel fundamental do aluno enquanto agente da aprendizagem. Esse primeiro texto do livro revela brevemente uma percepção discursiva de ensino de línguas, na qual o aluno aprende a língua ao utilizá-la em práticas sociais significativas que, neste caso, são

formatadas como gêneros textuais que circulam na sociedade, atendendo às concepções esperadas pelo PNLD.

Em seguida, são apresentadas as seções que compõem o livro, as quais já foram mencionadas na metodologia da pesquisa e encontram-se ilustradas no Anexo 1. Logo depois, encontra-se o índice com os conteúdos de cada uma das oito unidades do volume. No livro do 6º ano, os conteúdos são sobre temas mais introdutórios, como: *Hello*, *Around the globe* e *My life*, o que parece ser uma tentativa de fazer com que o aprendiz olhe para a língua de uma maneira mais generalizada. A seção seguinte é chamada de *Tips into practice*, isto é, uma parte dedicada a dicas de uso da língua na prática. Na introdução dessa seção, informa-se que serão apresentadas estratégias de aprendizagem e de leitura que ajudarão o aluno a se sentir mais confiante na realização das demais atividades do livro. Essa seção está presente nos quatro volumes da coleção e enfatizam as estratégias de leituras primordialmente. Essas estratégias de leitura são frequentes nos livros da coleção e, em alguns exercícios, acabam tirando o foco do trabalho com o gênero textual que seria o diferencial da coleção se comparada às várias obras disponíveis no mercado.

O tema dessa primeira atividade do livro do 6º ano é o uso de palavras do inglês que encontramos em nosso cotidiano, no Brasil, e que acabaram adentrando o vocabulário da língua portuguesa, ou seja, os estrangeirismos. São várias “*tips*” espalhadas ao longo das páginas com dicas relacionadas à resolução dos exercícios propostos. A primeira *tip* que aparece no canto superior esquerdo da página 8 está relacionada à percepção da presença do inglês no nosso dia a dia, como podemos ver na Figura 3 retirada da obra:

FIGURA 3 – *Tips into Practice* – Livro 6º ano

Esta seção apresenta estratégias de aprendizagem e de leitura que vão ajudar você a se sentir mais confiante para realizar as atividades propostas ao longo do livro.

tip
A

Observe o inglês à sua volta e veja o que você já sabe devido à presença do idioma no seu dia a dia.

- 1 Observe as imagens abaixo e responda:
 - a Onde você pode encontrar os itens mostrados nas imagens?
 - b Qual deve ser o significado das palavras/expressões em inglês?
 - c Quais palavras nas imagens não costumam ser substituídas por um termo equivalente em português?



FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p.08)

Uma das atividades da página propõe que o aluno verifique quais palavras encontradas em algumas imagens nós também utilizamos no cotidiano sem precisar traduzi-las. Dentre elas, há uma imagem com um *hot dog*, uma vitrine de loja com uma faixa de *sale* sinalizando uma liquidação com *50% off*, uma tela de jogo com a palavra “*ready?*” questionando se o jogador está pronto para iniciar a partida, entre outras imagens bastante comuns para nós. Em uma atividade posterior, aborda-se o uso da palavra *selfie* que, de acordo com o enunciado da atividade, em 2013, passou a ser considerada uma “palavra internacional”. Então, pede-se que o aluno tente explicar com suas próprias palavras o significado do termo *selfie*, tendo como base uma história em quadrinhos do personagem Garfield, de Jim Davis, em que os personagens tiram uma *selfie* com o celular e o John afirma que “*It’s a selfie, guys!*”.

Essas atividades são interessantes, pois fazem com o que o aprendiz olhe para a língua que está aprendendo, ao mesmo tempo em que reflete sobre a língua portuguesa, sua língua materna, revelando-se uma atividade que se configura numa perspectiva intercultural, isto é, eu penso na minha cultura a partir da cultura do outro e assim crio novas significações, novas culturas. Além disso, é uma maneira de olhar para o uso do inglês dentro de um contexto que não se restringe à sala de aula, pois a tira é um gênero textual recorrente em nossa realidade e não tem um fim primordialmente didático.

A segunda *tip* que aparece no livro sugere que o aluno aprenda a língua inglesa em atividades fora da sala de aula também e, ao lado da *tip*, há uma atividade baseada em uma interface do jogo da animação norte-americana “Hora de Aventura” (*Adventure Time*), da Cartoon Network, como é possível observar na Figura 4:

FIGURA 4 – *Tips into Practice* – Livro 6º ano



Available at: <http://adventuretime.wikia.com/wiki/File:Game_creator_instructions.PNG>. Accessed in: July 2014.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p.10)

A sugestão de aprendizagem busca aproximar o inglês à realidade dos aprendizes, já que jogos on-line costumam ser acessíveis a grande parte do público-alvo desse livro didático e a escolha do jogo da animação em questão também objetiva à identificação dos alunos, se considerarmos que “Hora de aventura” se

tornou uma animação nacionalmente conhecida. Porém, por ser uma animação apresentada em canais televisivos pagos, isso pode restringir em parte o seu acesso e deixar de condizer com a realidade dos alunos menos favorecidos, levando inclusive a não identificação do aprendiz com o exercício. As atividades e as *tips* seguintes nesta parte do livro trazem como foco algumas estratégias de leitura, como observar as palavras escritas em inglês que são semelhantes às do português e, no caso de haver palavras desconhecidas, tentar compreendê-las pelo contexto, sem traduzir uma a uma. Essa estratégia é recorrente ao longo do livro e nos outros volumes da coleção.

Os exercícios direcionados ao trabalho com o gênero textual e estratégias de aprendizagem não deixam explícitos questões mais especificamente relacionadas à cultura atrelada ao inglês e não trabalham tanto a compreensão do gênero, mas sim com a leitura. Ainda, nas revistas escolhidas para ilustração do gênero textual, na interface do jogo usado para ilustrar o exercício e em algumas atividades de identificação de informações no texto prevalecem referências à cultura norte-americana. Há, por exemplo, referências ao personagem *Snoopy* e *Peanuts*, do quadrinista Charles Schulz e é feita menção da obra literária *The Hunger Games*, de Suzanne Collins, todos estes, exemplificando o uso da língua inglesa dentro de um contexto condizente com as produções norte-americana. Em apenas um destes exercícios de estratégia de leitura é mencionado o nome do jogador de futebol brasileiro, Neymar Jr., ou seja, até então, há certo predomínio da cultura estadunidense como referência para cultura de língua inglesa. Mesmo nas atividades iniciais com o gênero capa de revista, o protótipo escolhido foi a revista americana *Time for kids*, de ampla circulação nacional e internacionalmente, como ilustrado nas Figuras 5 e 6:

FIGURA 5 – *Tips into Practice* – Livro 6º ano

TIME FOR KIDS, Family Edition, Cover, March 2014, (Tablet Edition)

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p.12)

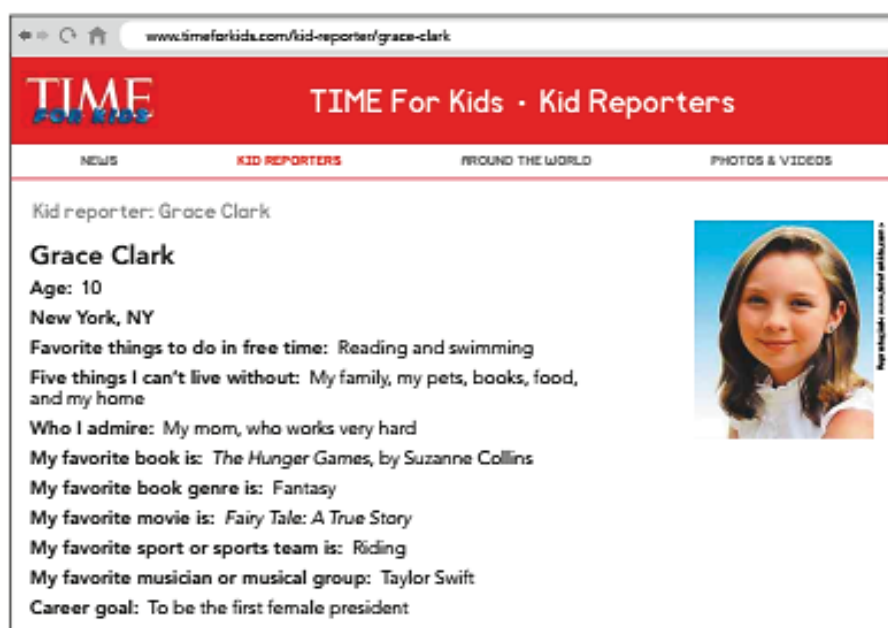
FIGURA 6 – *Tips into Practice* – Livro 6º ano

TIME FOR KIDS, September 2012, (Tablet Edition)

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p.13)

Ambas as figuras ilustram o destaque atribuído a produções de origem estadunidense, servindo como modelo de uso da língua inglesa. De maneira geral, o livro do 6º ano é o que mais traz referências à cultura enquanto produto / produção, principalmente aquelas advindas de países cuja língua oficial é o inglês, além da constante relação com a cultura brasileira ou a abordagem de temas universais e representações superficiais que podem se enquadrar em qualquer contexto. No decorrer das unidades do volume, outras referências à revista *Time for Kids* são encontradas, como na Figura 7 que, em vez da capa da revista, há uma página do *site* da mesma:

FIGURA 7 – Unit 2 – My life – Livro do 6º ano



FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p.34)

Neste exemplo, além do site da renomada revista norte-americana, há o perfil de uma “típica” pré-adolescente nova-iorquina que gosta de ler e nadar em seu tempo livre, cujo livro favorito é *The Hunger Games* e a cantora favorita é a Taylor Swift, ou seja, aquela ideia comum de criança e adolescente nascido nos Estados Unidos que acaba se tornando um estereótipo. Por sinal, um estereótipo bem distante da realidade dos milhares de estudantes das escolas públicas brasileiras. Esse é o tipo de texto que costuma aparecer em materiais didáticos de língua inglesa, mas que também necessita de uma abordagem crítica para não ser tomado como exemplo unificante de jovem norte-americano, pois grande parte dos jovens estadunidenses não é loira, de classe média alta e querem se tornar presidente. No livro em que se encontra o texto, os autores se preocupam em trazer algumas questões reflexivas sobre o gênero na seção *Reading for Critical Thinking* (Leitura para pensar criticamente), tentando aproximar as perguntas respondidas pela menina do texto da realidade dos alunos brasileiros. Como argumenta Tílio (2008), nenhum livro didático consegue atender à realidade de todos os aprendizes, pois são idealizados em grande escala e, muitas vezes, em contextos distintos e para vários públicos diferentes. E mesmo que apareçam essas perguntas que visão ao pensamento crítico, as realidades apresentadas são muito distantes para que haja

realmente a criação de um posicionamento crítico em sala de aula. Seria mais interessante se o livro trouxe uma jovem americana que foge desse estereótipo e que desperte a curiosidade do aluno-leitor. No caso da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, o contexto e o público-alvo são mais específicos, pois é uma coleção idealizada para as escolas públicas brasileiras e, ainda que haja uma enorme diversidade entre os distritos brasileiros, a preocupação em trazer esses momentos reflexivos durante as atividades no livro didático é um ponto positivo, ainda que seja de forma muito breve e pouco aprofundada.

Outro exemplo de cultura como produto aparece no seguinte exercício (Figura 8):

FIGURA 8 – Unit 3 – *Around the Globe* – Livro do 6º ano

1 Read the following magazine cover and mark the correct answers to the questions below.

How the career of Brazilian football star **Neymar** explains his country's economy



TIME. Cover. March 4, 2013.

a. Who is described as a “Brazilian football star”?

Pelé.

Neymar.

b. According to the magazine, is Neymar the next Pelé?

Yes, he is.

No, he isn't.

c. In your opinion, is Neymar the next Pelé?

Yes, he is.

No, he isn't.



Think about it!

Time, publicada nos Estados Unidos desde 1923, é uma das mais conhecidas revistas de notícias semanais do mundo. Ela é considerada a revista semanal de maior circulação no planeta. Você sabia que, até 2014, apenas oito brasileiros foram capa da revista? Antes de Neymar, foram capa da *Time* seis presidentes (Júlio Prestes, Getúlio Vargas, Café Filho, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e Artur da Costa e Silva) e um diplomata (Oswaldo Aranha). Na sua opinião, hoje, quais outros brasileiros poderiam ser capa da revista *Time*? Por quê? Que outros brasileiros você conhece que projetam o nome do país no exterior?

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p.58)

Na Figura 8, temos um exercício de leitura a partir da capa da revista *Time*, na qual está estampada a imagem do jogador de futebol Neymar Jr., seguido de um texto na seção *Think about it!* dedicado a apresentar a revista para o aprendiz,


destacando sua importância no mundo e questionar quais outros brasileiros que alcançaram projeção mundial são conhecidos pelos alunos. Novamente, a referência brasileira em destaque é o jogador Neymar Jr. e a revista menciona também o Pelé, reforçando como o futebol brasileiro (não apenas os jogadores) consegue se destacar mundialmente. A meu ver, mesmo a figura de Neymar acaba se tornando um exemplo de cultura como produto, ou seja, é o “protótipo” do bom jogador brasileiro reconhecido internacionalmente. Sobre a revista *Time*, não há dúvidas de que se encaixa na cultura como produto, uma vez que se tornou um objeto de destaque na cultura norte-americana, funcionando como um símbolo, uma produção reconhecidamente estadunidense. Mais uma vez, encontramos a cultura como um lugar comum no material didático, deixando de lado o trabalho com o gênero textual e o desenvolvimento de um posicionamento crítico. Na pergunta C do exercício, por exemplo, utiliza-se uma questão de múltipla escolha para que o aprendiz exponha sua opinião em uma situação em que sua resposta só permite ser “sim” ou “não”, sem espaço para que haja argumentação. Isso significa que, além da cultura como produto, os exercícios estruturais também compõem a obra, indo de encontro ao que apontam os pressupostos teóricos da coleção.

Mais um exemplo dessa noção de cultura como produção que aparece ainda no livro do 6º ano é o gênero textual pôster, que ganhou ampla projeção nas redes sociais globais ao ser transformado em “meme” e que tem origem britânica, mas que no exercício ilustra o uso da variante australiana do inglês. Veja:

FIGURA 9 – Unit 1 – Hello – Livro do 6º ano

Taking it Further

Read the following text and mark the correct item that completes each sentence below.



Available at: <www.keepcalm-o-matic.co.uk/pf/keep-calm-and-g-day-mate-2/>. Accessed in: July 2014.

a. The text is a

poster.

magazine cover.

b. The flag in the text is from

Canada.

Australia.

c. "G'day" is the contraction of

"good day".

"good morning".

d. G'day is an example of

informal language.

formal language.

tip

Po consultar um verbete no dicionário, busque identificar o significado mais adequado ao contexto de uso do termo consultado.

mate /meɪt/
noun

1 (BrE, AustE, informah) a friend: *He and John are good mates.*

◆ amigo; b) used as a friendly way to address a man. *What's the time, mate?* ◆ cara

2 (Informal) a husband or wife: *What's the name of your mate?*

◆ marido, mulher

◆ similar words: buddy (AmE, informah), pal (informal)

Think about it!

Observe os ícones acima do texto e a fonte indicada. Onde o texto foi publicado? O que os ícones devem significar? Agora, considere o contexto e consulte o verbete. Na sua opinião, qual é o significado de *mate* no texto?

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 25)

Ainda que o objetivo da atividade seja abordar as variações linguísticas do inglês em outros países anglofalantes, como a Austrália e a Nova Zelândia, logo depois o livro traz o cartaz original e o que ele significava para a cultura britânica:


FIGURA 10 – Unit 1 – Hello – Livro do 6º ano

Le@rning on the Web

Para conhecer outras palavras e expressões típicas do inglês usado na Austrália, visite: <www.koalanet.com.au/australian-slang.html> (acesso em: agosto de 2014).

Think about it!

O cartaz motivacional ao lado foi produzido pelo governo britânico no início da Segunda Guerra Mundial para encorajar a população, mas não ficou conhecido na época. Desde que um exemplar foi redescoberto em 2000, o cartaz ganhou popularidade e tem sido utilizado e adaptado por muitas pessoas e empresas. O cartaz original traz a coroa que simboliza o estado britânico acima do *slogan*. Na sua opinião, por que a coroa britânica foi substituída pela bandeira no texto do exercício?



tip





Em inglês, assim como em português, alguns termos são mais usados em alguns lugares. A expressão *G'day, mate!*, por exemplo, é muito utilizada na Austrália e Nova Zelândia.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p.25)

Em outras palavras, ainda que o exercício tenha como objetivo abordar os diferentes usos da língua inglesa, os países escolhidos são aqueles que têm o inglês como língua oficial e o destaque principal é o cartaz motivacional produzido pelo governo britânico que, mesmo com as atuais adaptações, ganhou projeção mundial, principalmente nas redes sociais, reproduzindo-se inclusive a coroa que representa a corte britânica. Numa visão geral, o livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners* é o volume com mais referências aos países anglofalantes – com ênfase maior aos Estados Unidos e à Inglaterra – e a constante relação com símbolos da cultura brasileira, ainda que por meio de pessoas famosas como o Neymar Jr. e a modelo Gisele Bündchen. A Figura 11 ilustra bem esse eixo enfatizado no livro entre EUA, Reino Unido e Brasil:

FIGURA 11 – Review 1 – Livro do 6º ano

1 Take a look at the pictures below. Then, complete the following sentences with **I, he, she, it** or **they** as in the example.

		
a. She is Taylor Swift.	b. are One Direction.	c. is Alexandre Pires.
		
d. is a dog.	e. is Fátima Bernardes.	f. am a student.

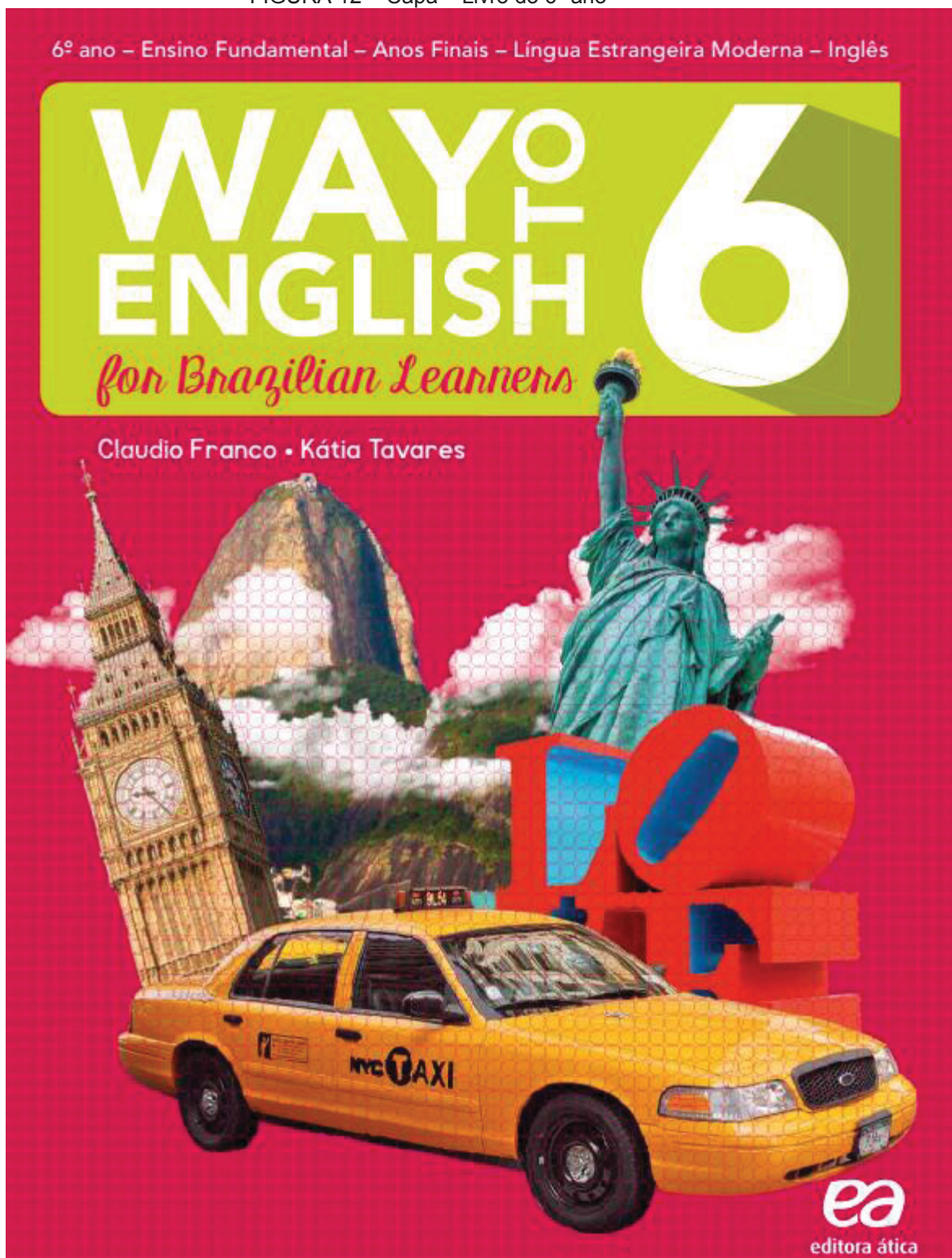
FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 47)

No exercício ilustrado na Figura 11, aparece a cantora norte-americana Taylor Swift, a banda britânica One Direction, o cantor brasileiro Alexandre Pires e a apresentadora televisiva e jornalista brasileira Fátima Bernardes, além de um cachorro e o espaço para o aluno colar a própria imagem – como se de repente o aluno se encaixasse naquele contexto repleto de “pessoas comuns”. Com essa e outras atividades que trazem pessoas ou produções que representam países como os Estados Unidos, a Grã-Bretanha e o Brasil, parece que os autores optaram por

trazerem exemplos mais conhecidos e ir adicionando outros menos conhecidos e diversificados nos outros volumes da coleção, procurando diminuir a influência de estereótipos ou lugares comuns. A incidência no uso de artistas como modelos culturais reforça a ideia de cultura como produção artística citada por Eagleton (2005), visto que as produções de cunho artístico como danças, músicas, artes plásticas ou visuais, por exemplo, era uma das formas de conceber a cultura. Além disso, no que diz respeito ao ensino da língua, vemos na atividade uma percepção essencialista de língua, com exercícios de preenchimento de lacunas apenas, sem nenhuma contextualização.

Ainda no quesito cultura enquanto produção, há várias referências a produções, produtos e/ou monumentos considerados como símbolos representantes de determinadas sociedades anglofalantes na capa de cada volume da coleção. Observemos a capa do livro do 6º ano, na Figura 12:

FIGURA 12 – Capa – Livro do 6º ano



FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, capa)

Na capa do livro anterior, é evidente o enfoque dado ao protótipo de táxi nova-iorquino, aquele que aparece em grande parte das produções cinematográficas de Hollywood, facilmente identificável pela maioria das pessoas. Juntamente,

encontra-se logo acima a famosa e mundialmente conhecida Estátua da Liberdade, presente recebido dos franceses pelos Estados Unidos, localizada na Staten Island no distrito de Nova Iorque. Do outro lado, há um a imagem do Big Bang, relógio londrino conhecido globalmente e símbolo da cidade de Londres, representando a Inglaterra e, novamente, o eixo Estados Unidos e Reino Unido, principais referências do uso da língua inglesa enquanto língua oficial. Ainda há uma imagem do Morro da Urca, com o ilustre bondinho do Pão-de-açúcar, um dos principais pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro e representante da cultura (enquanto produto) brasileira – e como se todos os alunos brasileiros tivessem a oportunidade de conhecer pessoalmente o Pão-de-açúcar, sendo este um símbolo representante de sua cultura. Há ainda o destaque da palavra “*LOVE*” na capa, aparecendo de modo um tanto sugestivo, uma vez que é um vocábulo da língua inglesa muito comum mesmo para os brasileiros e a possível relação com os outros monumentos presentes na imagem parece reforçar que o aprendiz brasileiro da língua deve “amar” aquelas representações. É como se a capa dissesse: “ame a o Brasil, mas ame a cultura anglofalante”, ainda que seja a cultura do inglês associada somente aos EUA e à Inglaterra nesse contexto, reforçando o mundo plástico dos livros didáticos como ressalta Siqueira (2012).

Imagens semelhantes que simbolizam alguns países anglofalantes e o Brasil também estampam a capa dos três demais volumes da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (ANEXO 2). Isso porque seria uma estratégia de chamar a atenção do público-alvo da obra para o fato de ser um material destinado ao ensino da língua oficial desses países representados por esses produtos (leiam-se objetos, monumentos, esculturas...), no caso a língua inglesa, sem deixar de lado aquilo que simboliza a cultura local dos aprendizes. Por isso há a junção das imagens de produtos brasileiros, uma vez que, como o próprio título da coleção diz, o material seria um “caminho para o inglês para estudantes brasileiros”, isto é, o público-alvo está bem delimitado a todo momento. Logo é esperado que os alunos se percebam como agentes da aprendizagem e é importante a identificação desses possíveis agentes com o contexto sociocultural trazido no livro. Desse modo, a escolha dessas imagens culturalmente simbólicas para a capa de cada livro é uma provável estratégia de fazer com que o aprendiz relacione já no primeiro contato com o material aquilo que será aprendido ao utilizar o material.

Há também a questão mercadológica por traz da produção. Por isso os estereótipos ganham força nas capas da coleção, pois precisam ser lucrativas e conquistar a massa que ainda sonha em falar inglês para ir passar as férias na Disney – uma realidade que não condiz com a maioria dos estudantes da rede pública brasileira e que só reforça justamente aquilo que é preciso desconstruir em relação à cultura atrelada ao inglês. Contudo, a questão do consumo é forte e mesmo que talvez os autores desejassem trazer capas diferentes, o crivo editorial poderia barrar, já que a geração de capital é o primordial para qualquer editora. Seria mais significativo se as capas fossem inovadoras e quebrassem esse lugar comum, contudo a cultura como produto teve maior espaço na apresentação da coleção.

Observando francamente a gama de livros didáticos que são utilizados em escolas brasileiras para o ensino de inglês, sejam os livros nacionais ou importados, eu arrisco dizer que quase todos (se não todos) trazem exemplos de cultura enquanto produto para ilustrar o uso da língua inglesa, semelhante ao que Bauman (2012) chamou de cultura como práxis, ou seja, como modelo. Diria ainda que isso não é necessariamente um problema para o processo de ensino-aprendizagem da língua se houver outras representações culturais ao longo do material ou então caso haja uma abordagem crítico-reflexiva desses produtos culturais por parte do professor mediador desse processo. Seria mais fácil se houvesse uma ênfase mais abrangente em relação à cultura, pois a responsabilidade não recairia tanto sobre o professor. E como Tílio (2008) enfatiza em seu artigo, os livros didáticos de língua inglesa são bem similares e regulares, e mesmo que tais ideias sejam repetidas, “[c]abe ao professor saber administrar a voz do livro didático como mais uma voz no contexto de ensino e aprendizagem, e não como a única.” (TILIO, 2008, p. 128). Isso quer dizer que, ainda que haja o uso recorrente da cultura como produto/modelo, o ensino da língua e a percepção cultural podem ser profícuos caso haja um olhar crítico para com essas representações.

Assim, fazendo uma analogia a Paulo Freire (2019, p. 81) quando diz que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”, eu diria que não há entendimento de cultura certo ou errado de ser usado no livro didático, por exemplo, mas sim há maneiras diferentes de se abordar, de se questionar e de ressignificar as representações culturais no ensino de línguas em

geral. Aí cabe ao professor escolher aceitar tudo que aparece nos materiais didáticos como verdade absoluta e inquestionável ou abrir espaço para a reflexão sobre tais “vontades de verdade”³⁷. Como os autores não se atreveram a ir além e proporem outras formas de representações nas capas dos livros, mais uma vez o professor se encontra no papel de desconstruir essas representações estagnadas da cultura atribuída ao inglês.

No livro do 7º ano, de maneira geral, é perceptível a redução do uso de produtos culturais representantes da cultura norte-americana ou britânica, havendo maior diversidade ao se abordar temas que são comuns ao público-alvo e o emprego de exemplos de países diferentes, fora do eixo dos países anglofalantes. Há também maior exploração da cultura brasileira, a partir de textos e imagens sobre costumes, paisagens e festas de nosso povo. Nesse viés, algumas tradições brasileiras são elencadas, como a comemoração do Carnaval, a qual se encaixa na noção de cultura enquanto produto, já que o Carnaval é uma produção artística de destaque para o povo brasileiro. De maneira semelhante, na seção destinada ao projeto 2A (*Project 2A*), inicia-se um trabalho voltado para a pesquisa sobre as vestimentas tradicionais ao redor do mundo, como mostra a Figura 13:

³⁷ Neste trecho, faço referência à noção de “vontade de verdade” apresentada por Foucault (2010) como um dos mecanismos de exclusão social, pois é apoiado em um sistema institucional que busca moldar a sociedade. E essa vontade de verdade que escolhe como o saber é aplicado na sociedade, por exemplo. Segundo Foucault (2010, p. 17), esse sistema de exclusão é reforçado por práticas sociais, como a prática pedagógica, como os “sistemas de livros”, etc. Mas também é direcionada pela maneira como o saber é socialmente compartilhado. Em outras palavras, a verdade assume a face daquilo que as instituições apregoam como sendo o discurso adequado, real em cada contexto; logo o livro didático costuma assumir esse lugar de verdade em nossa sociedade geralmente.

FIGURA 13 – Project 2A – Livro do 7º ano

Project 2A

Traditional Clothing around the World (First Part)

Na unidade 6, você falou sobre roupas. Observe como as imagens abaixo mostram roupas tradicionais de regiões do Brasil e do mundo e leia a tarefa a seguir para fazer a primeira parte do Project 2, *Traditional Clothing around the World*.

TASK: In small groups, search for pictures of clothing that have characterized different regions in Brazil and around the world for a number of generations. Write down the name of each piece of traditional clothing, the region or country where people usually wear it and, if possible, its cultural and/or historical meaning.



In this part of the project, it is only necessary to select pictures of traditional clothing and write down some basic information to identify each piece of clothing. Later, you are going to display the pictures on a thematic map.

Go to page 153 for the second part of this project.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 119)

Embora o objetivo do projeto seja desenvolver o conhecimento de costumes simbólicos de diferentes povos, ao mesmo tempo reforça a percepção de uma cultura fixa e estável que, sem uma reflexão sobre essas tradições, acaba passando

a ideia de que tais vestimentas serão sempre do mesmo modo, ou seja, um produto imutável por ser “tradicional” em uma sociedade.

Algo similar acontece no livro do 8º ano, em que há uma redução da representação da cultura como produto e um aumento de temáticas de valores globais, inclusive sobre o destino da língua inglesa no mundo. A cultura como produção cultural se faz mais notável no volume do 8º ano quando o tema se volta para “o mundo dos livros” – título da unidade 3 do livro –, pois as obras literárias de maior evidência são produções norte-americanas ou inglesas, ainda que haja menção a obras como as poesias de Fernando Pessoa e o Diário de Anne Frank.

FIGURA 14 – Unit 3 – The world of books – Livro do 8º ano








FONTE: Way to English for Brazilian Learners (FRANCO, 2015, p. 52)

Na página de abertura da Unit 3, ilustrada na Figura 14, encontram-se capas de livros destinados principalmente ao público juvenil, conhecidos como *best-sellers* devido ao tamanho da projeção na mídia e no mundo. Dentre as quatro obras mostradas na página 52, três são de famosos escritores estadunidenses e o quarto é o sétimo livro da saga Harry Potter, fenômeno mundial da autora britânica J.K. Rowling. Apesar de serem livros correspondentes ao mundo do jovem leitor, seria interessante que houvesse mais exemplos da literatura mundial³⁸. Ainda assim, o livro didático para o 8º ano já apresenta uma variação significativa de culturas que será discutida mais adiante.

No livro do 9º ano, também são encontrados temas que são urgentes na sociedade atual e merecem a devida atenção, como questões sobre as mudanças climáticas, os direitos iguais entre as pessoas, a convivência com as diferenças e a liberdade de expressão. Todavia, na unidade 4 – *All about movies* – cuja temática são filmes, acontece algo semelhante à unidade do livro do 8º ano que aborda as obras literárias: há predominância de representações cinematográficas hollywoodianas, como é ilustrado no seguinte exercício da unidade (Figura 15):

FIGURA 15 – Unit 4 – *All about movies* – Livro do 9º ano

 **2** Listen to two artists presenting the Oscar for best animated feature at the 85th Academy Awards (2013). Which animated feature film was the winner?

		
<input type="checkbox"/> Brave	<input type="checkbox"/> Frankenweenie	<input type="checkbox"/> Paranorman
		
<input type="checkbox"/> The Pirates! Band of Misfits	<input type="checkbox"/> Wreck-It Ralph	

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 76)

³⁸ Na unidade 3 do livro do 8º ano são citadas outras obras literárias foram do eixo EUA e UK, como o Pequeno Príncipe, do francês Antoine de Saint-Exupéry, e *The Lord of the Rings*, do aclamado autor irlandês J. R. R. Tolkien. Ainda assim, a ênfase recai nas produções norte-americanas. Talvez fosse proveitoso abordar mais obras da literatura brasileira contemporânea que receberam grande projeção também.

Na atividade de compreensão auditiva mostrada na Figura 15, além das animações norte-americanas ilustradas, o áudio do exercício traz dois artistas apresentando a premiação mais famosa do cinema: o Oscar. Não apenas por ser um contexto autêntico de uso da língua inglesa, o Oscar é tido como a maior premiação do cinema americano e reforça a ideia de que Hollywood é o cerne da indústria cinematográfica. Tal exemplo pode até ser considerado como um dos maiores prêmios do cinema norte-americano, mas não é uma representação mundial no quesito filmes. Não podemos nos esquecer de que o Festival de Cannes, na França, também reúne grandes obras da filmografia mundial e aqui no Brasil temos o Festival de Cinema de Gramado, realizado anualmente na cidade gaúcha e de tamanha importância nacional.

É em atividades como a que fora citada anteriormente que o professor e os alunos podem ampliar o conhecimento de mundo indo além das produções já consolidadas, por meio de um olhar crítico e de busca de outras realidades, de outras formas culturais de conceber o cinema. O que quero enfatizar com essa assertiva é justamente o fato de a presença de representações culturais enquanto produto no livro didático não ser algo negativo se for adotada uma abordagem mais questionadora e crítica sobre tais representações. Não aceitar tudo que aparece no livro como uma verdade absoluta, até porque no próprio manual do professor, os autores da coleção ressaltam que o livro é um facilitador e cabe a cada professor utilizá-lo conforme sua realidade e o contexto de ensino em que se encontra. Pois só assim será possível uma formação do aluno enquanto sujeito autônomo e agente, consciente de sua posição na sociedade e de como o conhecimento de uma língua estrangeira possibilita agir neste contexto.

Até aqui, trouxe exemplos de como a cultura aparece na perspectiva de produto dentro do material e quais implicações isso acarreta. Quando tal visão é reforçada, comumente resulta em outra forma de ver a cultura: como estereótipos. Por isso, na seção a seguir trago algumas observações sobre os estereótipos na coleção didática e a noção de cultura como comunidades imaginadas.

4.3.2 Cultura como comunidades imaginadas e estereótipos

Conforme já fora discutido, uma das maneiras de se olhar a cultura atrelada à língua inglesa nos livros didáticos é observando as manifestações culturais e

produções que remetem à determinada cultura, sendo esta visão chamada de cultura como produto por Baker (2017). Porém, ao se abordar a questão da língua e da cultura por meio de produtos que as simbolizam, surgem outras duas formas de se compreender e representar um povo: os estereótipos e as comunidades imaginadas.

Como enfatiza Hall (2016), a estereotipagem acontece quando há uma tentativa de delimitar algo, geralmente aquilo que é tido como parte de uma nação, logo carrega uma conotação de algo que ocorre de maneira natural, ainda que muito limitante. Isso porque, ao remetermo-nos a um grupo social pelo uso de estereótipos, atribuímos a esta comunidade uma característica engessada e estável, como se nunca fosse passível de mudança. Ainda como defende Hall (2016), a estereotipagem tem dois lados: o positivo e o negativo. O negativo seria a imagem fixa atribuída a determinado contexto; já o positivo seria a possibilidade de se pensar e reconstruir as significações sobre tais estereótipos, até porque um estereótipo não costuma ser desfeito de repente, uma vez que seu uso é constante. Um exemplo explícito de estereótipo relacionado à cultura brasileira constata-se no volume do 7º ano, em que a comemoração em destaque representando a nossa cultura é o Carnaval, como vemos na Figura 16:

FIGURA 16 – Unit 3 – Let's celebrate – Livro do 7º ano

Before Reading

1 What do you know about Carnival? Label the following pictures with the items from the box below. Use the Glossary if necessary.

Carnival costume • drummers • frevo dancer • samba school parade



2 Take a look at the **title** and the **picture** of the following text. Then, answer the questions below.

- a. Which celebration is the text about?
- b. How does the girl feel?

3 Mark the words and expressions you expect to find in the text below.

- Brazil
- frevo
- Carnival's samba school parade
- New Year
- Carnival costume

Reading

Now read the text below to check your predictions.

Carnival

One of the world's most spectacular Carnival takes place in Rio de Janeiro, Brazil. Twelve-year-old Janaina is queen of the drummers in the Carnival's samba school parade. "My name is Janaina. I belong to the Mangueira do Amanhã samba school. I live close by, in a *favela* (shanty-town). My favorite part of the Carnival is when I am dancing down the avenue. I feel more than happy, I feel amazed that the Carnival is so big. When it is all over, I just have to think that next year there's another one."



"There are so many samba songs that I don't have a favorite."
 "We have rehearsals for our part in the parade every Monday."
 "I don't usually see my Carnival costume until the day before."

Adapted from: KINDERSLEY, Barnabas; KINDERSLEY, Anabel. *Children Just Like Me: Celebrations!* New York: DK Children, 1997, pp. 10-11.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES; 2015, p. 54)

Nas atividades presentes na página do livro do aluno, além das imagens e perguntas direcionadas ao tema do Carnaval, na seção da leitura, o texto trazido apresenta o depoimento de uma adolescente que participa da comemoração do

Carnaval, sendo este o seu espetáculo nacional preferido enquanto brasileira. O reconhecimento do Carnaval brasileiro como uma festa que chama a atenção mundo a fora é inevitável, pois como já mencionei, o Carnaval é uma produção artística representante da cultura brasileira³⁹ e, portanto, é uma representação cultural como produto. Além disso, é esse produto que leva à estereotipagem, uma vez que se tornou comum referir-se ao Brasil como a terra do Carnaval, do futebol, das belas paisagens e das mulheres exuberantes. Em outras palavras, ainda que o Carnaval seja uma comemoração, um produto de reconhecimento dentro de nossa cultura, é principalmente uma alavanca de estereótipos, pois não é raro que a primeira menção ao nosso país em outros países seja sobre o Carnaval.

Com isso, também se abre espaço para reforçar outros estereótipos, como: “todo brasileiro sabe sambar”, pois na terra do Carnaval já se nasce com samba no pé. Ou então, a simples percepção de que “todo brasileiro gosta de Carnaval” e por isso as coisas só funcionam no país após o Carnaval. Logo, parece que toda pessoa nascida no Brasil deve compartilhar desses discursos estereotipados. E esse discurso repetitivo pode ser compreendido como a aceção de cultura como discurso elencada por Baker (2017), ou seja, um discurso que só faz sentido dentro de determinado grupo. Vale ressaltar que o estereótipo não corresponde apenas a imagens ou produtos atribuídos a um povo, mas também se manifestam em forma de discursos enraizados em percepções de contextos de outras épocas, como se fosse uma dialogia diacrônica fixa que se repete ao longo da história de um grupo.

Igualmente, um estereótipo subentendido no material e bem comum quando se pensa na cultura brasileira é o futebol. O país do futebol que vem personificado em algumas personalidades: a imagem do Pelé como o rei do futebol brasileiro figurou por muito tempo em publicações nacionais e internacionais. Agora, ainda que haja menção ao Pelé no material, a figura de destaque como o artilheiro do povo brasileiro é Neymar Jr. Ao menos essa é a inferência possível no livro do 6º ano, em que o jogador aparece em pelo menos três diferentes atividades, além de o futebol ser uma referência presente nos quatro volumes da coleção, mas em diferentes atividades e com propósitos cada vez mais complexos e reflexivos. Em outras palavras, o primeiro volume da coleção explora bastante a imagem de Neymar como

³⁹ Embora o Carnaval brasileiro se destaque como símbolo cultural, não significa que seja uma exclusividade de nosso povo. Pelo contrário, até porque o Carnaval é originário da Europa, mas as configurações da comemoração são diferentes de país para país, portanto o Carnaval do Brasil se destaca dentre os demais por sua originalidade e esplendor.

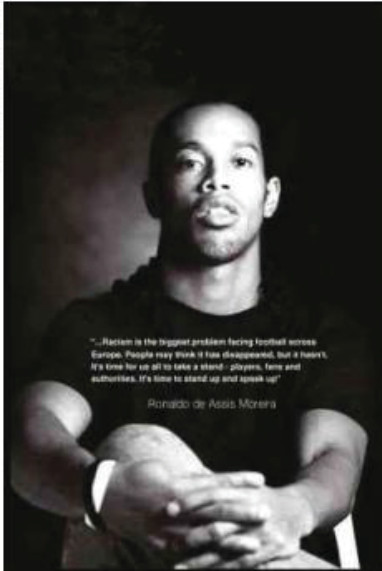
representante do futebol, o que abre espaço para um possível reforço do estereótipo de que o brasileiro ama futebol e de que Neymar Jr. é o nosso melhor jogador na atualidade. Entretanto, aos poucos outras figuras importantes do futebol brasileiro são apresentadas nos volumes do material, como a jogadora Marta, trazendo maior visão para o futebol feminino, pois muitas vezes o futebol é imaginado conforme os times masculinos, e também o jogador Ronaldinho Gaúcho, destaque durante anos na seleção brasileira de futebol, mas que aparece em uma atividade em que o foco é a discussão sobre o racismo no futebol, como se pode constatar na Figura 17:

FIGURA 17 – Unit 1 – Equal Rights for All – Livro do 9º ano

Read the advertisement below and do exercises 2-4.

tip


Anúncios publicitários (advertisements ou ads) empregam recursos verbais e não verbais para chamar a atenção de um determinado público-alvo e persuadi-lo a consumir um produto ou a aderir a uma ideia.



"...Racism is the biggest problem facing football across Europe. People may think it has disappeared, but it hasn't. It's time for us all to take a stand - players, fans and authorities. It's time to stand up and speak up!"

Ronaldinho de Assis Moreira

STAND UP



WEAR THE WRISTBAND AND HELP PUT
A STOP TO RACISM IN FOOTBALL

STAND UP www.standupforfootball.com

SPEAK UP

Adapted from: <<http://livedoor.blogimg.jp/otokogi0225/imgs/1/b/1be00acd.jpg>>.
 Accessed in: March 2015.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 22)

Novamente ressalto que os temas e a abordagem ficam mais complexos a cada volume da coleção, pois se espera que o público-alvo seja cada vez mais capaz de compreender e refletir sobre assuntos de interesse não apenas para a faixa etária do adolescente, mas que trazem questões de valores inerentes à existência humana em geral e no momento atual.

Ainda que não haja muitos estereótipos na composição dos livros, algumas temáticas abrem espaços para possíveis compreensões ou a abordagem estereotipada, como os casos mencionados sobre o Carnaval e o futebol enquanto estereótipos da cultura brasileira. Isso ocorre na maior parte porque muito do que

sabemos (ou pensamos que sabemos) sobre uma determinada cultura é resultado da nossa imaginação. Relembrando o que pontua Kramsch (1998), muito daquilo que conhecemos de um povo costuma ser fruto da nossa própria cultura, pois advém daquilo que imaginamos ser aquele povo ou grupo, da forma como o interpretamos. Por isso, muitas vezes os estereótipos ou a ideia de cultura não passam de comunidades imaginadas e, portanto, correm um grande risco de serem arbitrários. E, como enfatiza Anderson (2008), em uma comunidade imaginada a ideia de nação é arbitrária porque não é possível conhecer todos os membros e todos os pensamentos desse grupo, o que prevalece é a noção de união, mas não o conhecimento total dessa comunidade.

Assim, a imaginação cria representações daquilo que seria compartilhado por todos os membros de uma nação. Mas não é a realidade em si, são apenas imagens que refletem uma possível realidade. É o que ocorre, por exemplo, quando algum estrangeiro chega ao Brasil e pensa que todos os brasileiros sabem sambar ou gostam de Carnaval. É o que aconteceu uma vez em que um aluno estrangeiro perguntou-me por que as mulheres em Curitiba não andam de biquíni como ele via na televisão em telenovelas brasileiras, as quais normalmente têm como cenário a cidade do Rio de Janeiro, onde as pessoas andam com roupa de banho por causa das praias, mas em Curitiba não é um hábito, assim como a celebração do Carnaval curitibano que se distingue completamente do famoso Carnaval carioca.

O que quero dizer é que, assim como esse aluno estrangeiro, muitas outras pessoas acham que conhecem a cultura brasileira com base naquilo que imaginam. O mesmo ocorre conosco ao pensarmos em outras comunidades. A imaginação é inevitável. O filósofo existencialista Jean-Paul Sartre (2008) compartilha uma visão similar de imaginação, na qual ele tenta dissociar as noções de “imagem” e “coisa”. A coisa seria a realidade existencial em si. Já a imagem seria a percepção dessa realidade, aquilo que é formado em nossa mente ao tomar consciência da coisa em si. Nesse viés, Sartre (2008) aponta que as coisas emitem “simulacros” que são perceptíveis por nossa consciência, criando “imagens”. O que sabemos dessa outra realidade são apenas entendimentos desses simulacros. Para Sartre (2008, p. 13), “[a] imaginação ou o conhecimento da imagem vem do entendimento; é o entendimento, aplicado à impressão material produzida no cérebro, que nos dá uma consciência de imagem”.

Em outras palavras, muito do que sabemos sobre outras culturas não passa de uma impressão produzida por nossa mente, o entendimento de uma imagem que chega a nós. Todavia, podemos mudar essas comunidades imaginadas ao entrar em contato e ter experiências quando inseridos nessas culturas, podendo negociar sentidos, como prevê a ideia de culturas ressignificadas em um terceiro espaço à qual se remetem Bhabha (2016) e Kramsch (1998). Por isso as representações culturais não podem ser restritas a estereótipos e a comunidades imaginadas, já que há a possibilidade de novas interações e negociações de sentidos, construindo novos significados, como aponta a abordagem construtivista das representações na concepção de Hall (2016). Quando presentes no livro didático, por exemplo, é importante que haja uma reflexão acerca desses estereótipos, procurando compreender como surgiram e o que representam ao serem colocados nesse contexto. Longe de banir completamente os estereótipos que aparecem no ensino de línguas, questionemo-los e desmistifiquemo-los! Assim, promovendo uma aprendizagem mais significativa como preveem as políticas públicas educacionais e o próprio livro didático aqui analisado.

4.3.3 Cultura como “Culturas”

Até então, venho detalhando as ocorrências representacionais de cultura conforme as visões mais recorrentes e comuns em muitos materiais didáticos, isto é, a cultura como produto, como produção artística, como estereótipo ou imaginação. Agora, deter-me-ei a investigar as representações que demonstram a pluralidade e o hibridismo cultural apreendidos durante um olhar cuidadoso sobre os quatro volumes da coleção *Way to English for Brazilian Learners*. Em um panorama geral, os livros não reproduzem muitos estereótipos ou produtos como representação de cultura, seja relacionada à língua inglesa ou ao Brasil. A obra procura abordar temas e valores importantes na vida do adolescente, que é a faixa etária do público-alvo, e da humanidade com um todo, como questões sobre o aquecimento global, a equidade de direitos entre as pessoas, a importância de se respeitar as diferenças e a inclusão social, por exemplo. Percebo, também, a preocupação em aproximar o uso da língua inglesa à realidade das pessoas brasileiras, pois vários são os exercícios contextualizados com assuntos de nosso país, ainda que não haja muitos exercícios que levem ao desenvolvimento da criticidade em si, mas com esses

assuntos fica mais fácil o aluno se perceber como um usuário da língua em sua sociedade, seja como língua estrangeira ou língua franca.

Mesmo nas ilustrações, a coleção procura não reforçar aspectos físicos que correspondam a nacionalidades específicas quando são atividades de tema geral, como é possível constatar na Figura 18:

FIGURA 18 – Unit 1 – Hello – Livro do 6º ano

5 Use the expressions from the following box to fill in the gaps as in the example below.

Good morning • ~~Good afternoon~~ • Good night • Good evening



FONTE: Way to English for Brazilian Learners (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 24)

Como a Figura 18 mostra, as ilustrações próprias da coleção apresentam fenótipos variados, mas não conectados a culturas específicas. No livro do 6º ano, mesmo com várias referências culturais a países anglofalantes, como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, os autores buscam elucidar outras realidades de países onde o inglês também é falado, mas não é a língua nativa, levando a olhar para a língua inglesa em seus vários contextos de uso na esfera global. Vejamos a atividade ilustrada na Figura 19:

FIGURA 19 – Unit 2 – My life – Livro do 6º ano

Taking it Further

1 Read the following text about an African boy and mark the correct answers to the questions below.

TIME For Fun · Around the World

A DAY IN THE LIFE

ALL ABOUT ME

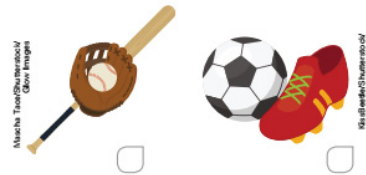
My name is George Adjei.

I am 11 years old and in the sixth grade.

I live with my mother, grandmother, and older sister, in Accra, the capital. I love reading and playing soccer.

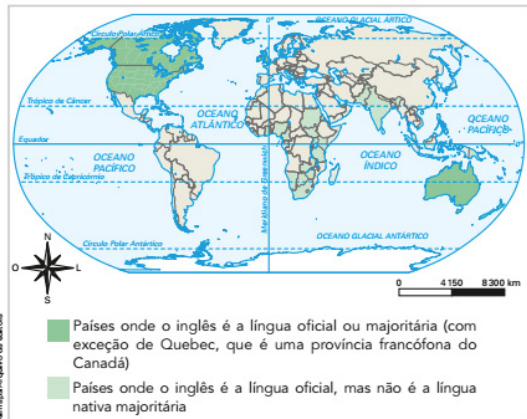
TIME FOR KIDS. Family Edition. Around the World (2/7). March 2014. (Tablet Edition)

- a. What is his first name?
 Adjei. George.
- b. How old is he?
 He is eleven. He is twelve.
- c. Is his family big?
 Yes, it is. No, it isn't.
- d. What is his favorite sport?



2 George Adjei and Grace Clark have one free time activity in common. Which activity is it?

Accra é a capital e maior cidade de Gana, na África. Você sabia que o inglês é a língua oficial de Gana? Veja, no mapa abaixo, os países que utilizam o inglês como língua oficial ou majoritária (utilizada pela maioria da população no seu dia a dia):



Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/English_language#mediaviewer/File:anglospeak.svg>. Accessed in: July 2014.

Think about it!
 George e Grace moram em países diferentes e vêm de culturas diferentes, mas ambos falam inglês. Muitas pessoas, como você, também aprendem a falar inglês como língua estrangeira. Para você, o inglês pode ser considerado uma língua de comunicação internacional? Por quê?


Le@rning on the Web
 Para conhecer a relação nominal de países que utilizam o inglês como língua oficial, visite: <http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_where_English_is_an_official_language> (acesso em: agosto de 2014).

A seção em que se encontra a atividade ilustrada na Figura 19 é intitulada *Taking it further*, quer dizer, “indo além” do conteúdo anteriormente apresentado. A seção traz uma questão importante para o aluno começar a refletir: países onde o inglês é uma língua oficial, mas não a língua materna ou única língua utilizada. Além disso, no exemplo é mostrado um garoto africano que vive em Gana, onde o inglês é uma língua oficial, mas que foge dos modelos de países anglofalantes comumente utilizados em livros didáticos (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá, por exemplo). Ainda, traz uma caixa de texto em que compara George e Grace (a menina que aparece na Figura 5 desta tese) por serem de países e culturas distintos, mas falarem o mesmo idioma, lembrando o aprendiz de que no Brasil o inglês é aprendido como uma língua estrangeira e direcionando o questionamento sobre o que esse aluno pensa em relação ao uso do inglês como língua de comunicação internacional. Em outras palavras, esse é um tipo de estratégia para fazer com que os estudantes tenham um momento de reflexão sobre o que é saber e utilizar a língua inglesa no mundo hoje e quais são os diversos contextos conectados de certa forma pelo inglês. Poderia até dizer que é um modo de abordar o uso do inglês relacionando os três círculos sugeridos por Kachru ao falar do Inglês como Língua Franca em meados dos anos 80, mas já com uma concepção de LF mais abrangente e atualizada. E qual é a cultura atribuída ao inglês nesse escopo? Provavelmente, será aquela construída pelo aluno no momento do exercício, aquela negociada nessa situação de interação com o contexto e que pode ser uma cultura hibridizada.

Outra atividade que me chamou a atenção ainda no livro destinado ao 6º ano é a abertura da unidade 4, cujo título é *Let's Go to School* (Vamos à escola). Como discussão inicial, a unidade traz imagens exemplificando escolas de diversos países e questiona o aprendiz sobre qual sala de aula seria mais parecida com a do aluno, como é possível constatar nas Figuras 20 e 21:


FIGURA 20 – Unit 4 – Let's Go to School – Livro do 6º ano

4^{unit} *Let's Go to School!*

 **Warming Up!**

As fotos mostram escolas em diferentes países. Qual dessas salas de aula é a mais parecida com a sua? Por quê?

Qual é a sua disciplina favorita? Por quê?



Julian Gornall/Corbis de Imagens

Escola Estadual Nossa Senhora do Belo Ramo, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. 7 ano, Mathematics

66

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 66)

FIGURA 21 – Unit 4 – Let's Go to School – Livro do 6º ano



FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 67)

Na primeira figura que abre a unidade, encontra-se uma imagem de uma escola brasileira localizada em Minas Gerais, retratando um contexto real próximo do que vivem provavelmente os alunos a quem o livro didático se destina ou que ao menos esteja dentro do contexto nacional brasileiro. Na página mostrada na Figura 19, há quatro exemplos de salas de aulas bastante distintas: uma da Alemanha, uma da Etiópia, uma sala de aula em uma comunidade indígena na Bahia e, por fim, uma sala de aula da Beaumont High School, de Missouri. Com um breve olhar, é

inquestionável a diversidade étnico-cultural destacada nessas imagens que ilustram uma mesma situação: a sala de aula, ainda que em países diferentes. Em um primeiro momento, é notável a sugestão de uma abordagem intercultural na proposta da atividade, pois ao mesmo tempo em que se é questionado qual seria a sala de aula semelhante à do aluno, o exercício traz outras realidades possivelmente desconhecidas para alguns estudantes, o que faz com que tenham contato com diferentes culturas ao passo em que refletem sobre sua própria cultura e podem ressignificar a forma de entender a própria realidade e a realidade do outro. Ou seja, em poucas palavras, é uma brecha para que o aprendiz possa conhecer a si e ao outro em um contexto crítico-reflexivo. Todavia, não há garantia de que ao realizar a atividade o aluno terá realmente uma percepção crítica e significativa sobre essas diversidades culturais. O exercício abre espaço para essa possível abordagem, mas não busca aprofundar essa questão.

Outro fato a ser ressaltado nessa atividade é a relação da cultura e a língua inglesa, pois ainda que haja uma escola localizada em um estado dos Estados Unidos, as demais escolas não estão situadas em países cujo inglês seja uma língua oficial, como é o caso das escolas brasileiras, por exemplo. O que quero dizer é que em nenhum momento a língua estudada aparece relacionada a um desses contextos específicos, pois se considerada uma língua franca, o inglês pode ser usado em qualquer um desses ambientes dependendo da necessidade da interação verbal. E acredito que esse seja o objetivo da coleção ao trazer notas e reflexões sobre o uso do inglês no mundo: é a língua mais usada para a comunicação global seja entre falantes não nativos e nativos do inglês, seja entre falantes de línguas distintas, mas que possuem o inglês como uma segunda língua ou língua adicional⁴⁰ e o usam para tentar estabelecer uma interação e negociar sentidos.

Em várias atividades do livro do 6º ano os autores procuraram não utilizar textos que priorizassem uma cultura anglofalante ou uma representação estereotipada de certo grupo. Assim, abrindo espaço para o contato com textos que abordam diversas culturas e criando a possibilidade de o aluno ter acesso a uma maior variedade de representações e construir seus próprios entendimentos sobre os temas discutidos em cada unidade. Exemplo disso é encontrado na unidade 6,

⁴⁰ Independente da nomenclatura adotada, desde que o inglês não seja a língua nativa ou oficial do falante no caso aqui exemplificado.

intitulada “*Houses Around the World*” (Casas ao redor do mundo), em que diferentes tipos de moradia ilustram as páginas iniciais da seção e mesmo as atividades ao longo da unidade. Em meio aos exemplos escolhidos, destaca-se a casa de Anne Frank, em Amsterdã, na Holanda, a qual atualmente é um museu que conta um pouco da história da adolescente alemã de origem judaica, que acabou tendo sua vida interrompida em meio a Segunda Guerra Mundial, vítima do Holocausto. Ainda que seja uma figura bastante conhecida, a história de Anne Frank não está ligada a um país ou uma cultura anglofalante, mas ilustra bem o tema da unidade trabalhada, que são casas ao redor do mundo, isto é, a língua inglesa sendo ensinada sem necessariamente reforçar estereótipos de países considerados referências por terem o inglês como língua nativa. Em outras palavras, a diversidade de exemplos utilizados no livro dá ao aprendiz a chance de conhecer outras realidades enquanto aprende a língua inglesa. Ainda nessa unidade, aparece a moradia de Alberto Santos Dumont, considerado o pai da aviação, cuja casa está localizada na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro e o quarto de um menino palestino, que vive com sua família em um campo de refugiados palestinos em Bathlehem, West Bank. Quer dizer, são exemplos bastante exóticos, que fogem do lugar comum e mostram realidades tanto próximas quanto distantes do contexto do aluno, algo que enriquece o material e o processo de aprendizagem da língua para o estudante.

Outro exemplo que se aproxima da abordagem intercultural no livro está na unidade 5, introduzida pela pergunta-título: “What makes a family?” ou seja, “o que forma uma família?”. Na unidade, vários exemplos de famílias são apresentados, afastando-se da concepção tradicional de família formada por avós, pai, mãe e filhos, já que hoje nos deparamos com composições familiares muito diversificadas. Além disso, para a maioria dos alunos brasileiros é improvável que haja identificação com aquele formato tradicional de família, ao qual é comum nos referirmos como a “família feliz da propaganda da margarina”⁴¹, pois essa família deixou de ser um modelo (socialmente imposto) há décadas. Em uma das atividades de revisão das unidades 5 e 6, o texto utilizado questiona essa concepção de o que faz uma família, como se pode ver na Figura 22:

⁴¹ No Brasil, há alguns anos, havia uma marca de margarina que fez uma propaganda em que uma família composta por pai, mãe e filhos se reuniam para tomar café juntos e saborear a margarina, simbolizando e vendendo a ideia de uma família feliz (e totalmente idealizada!).

FIGURA 22 – Review 3 – Units 5 & 6 – Livro do 6º ano

Plurals

- 1 Read the following text and complete it with the plural form of the words in parentheses.

What Makes a Family?

'What is a family?' is a common question for many (child) living on a planet filled with diversity. (adult) need to be equipped to answer this question and prepared to respond. (child) often wonder if their family is a real family because it might not fit into the cultural norm. All too often (girl) and (boy) imagine the "average family" consists of a mom and dad and (brother) and (sister) living together.

Yet, in today's world, this is not necessarily the case. Economic or social life (situation) can create a need for (grandparent) to raise their children's children. Other (family) include a single parent, perhaps through the death or abandonment of one parent. If (family) have same sex-parents, (kid) may have two (mom) or two (dad).

Available at: <www.lianalowenstein.com/article.goldman.pdf>. Accessed in: September 2014.

- 2 Talk to a classmate about the text from exercise 1. In your opinion, what makes a family?

tip

Apole-se em vocabulário já conhecido (como *children, brothers*) e em palavras parecidas com o português (como *diversity, abandonment*) para compreender melhor o texto.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 115)

O que me chamou a atenção no exercício ilustrado anteriormente é a visão crítica sobre a construção familiar. Logo no início do texto, enfatiza-se que em um mundo com tanta diversidade, é preciso que as crianças sejam preparadas para responder uma pergunta que, a princípio, seria algo comum: "O que é uma família?". Em seguida, vem a seguinte afirmação: "[Children] often wonder if their family is a real family because it might not fit into the cultural norm.", traduzindo: "As crianças costumam se perguntar se suas famílias são famílias reais porque podem não se encaixar no padrão cultural". Na sequência do texto, são exemplificadas algumas famílias que não se enquadram na norma cultural imposta. Ou seja, é um texto que, ainda que o exercício seja bastante estruturalista e gramatical visando apenas ao preenchimento de lacunas, a questão levantada ao longo do texto é muito importante e pode provocar a reflexão de quem o lê. E, para completar, o exercício seguinte sugere uma conversa entre os alunos para que expressem suas opiniões sobre o que é uma família. Além de ser um tema atual, importante e em algumas sociedades mais conservadoras chegar a ser considerado um tema tabu, é um

possível espaço para um exercício de reflexão e posicionamento crítico do aprendiz, dando-lhe a possibilidade de se identificar ou de ter acesso a outras visões de mundo enquanto usa a língua estudada. Ainda que a reflexão e a criticidade não seja o cerne do exercício, há uma brecha para que essa prática seja desenvolvida. E assim, conforme a perspectiva construtivista de representações apontada por Hall (2016), a partir dessas novas experiências, o aprendiz pode construir também novas representações acerca de sua própria cultura e das demais culturas com as quais tem contato.

No livro do 7º ano, é notável maior ênfase a assuntos que costumam fazer parte do cotidiano juvenil e logo na primeira unidade traz a temática do mundo digital e a presença constante da tecnologia em nosso dia a dia. Além disso, aborda questões como o cyberbullying, prática decorrente desse universo digital, viabilizando algumas atividades para a conscientização e a reflexão sobre como lidar com esse tipo de ataque virtual e como usar a Internet de maneira saudável, como exemplifica a atividade mostrada na Figura 23:

FIGURA 23 – Unit 1 – Digital World – Livro do 7º ano



Looking Ahead

In this unit you have talked about the digital world and some important actions that good digital citizens take. Read the pie chart below about the time people spend online. Then, talk to a classmate and answer the questions below.



Source: <www.googlygoeys.com/time-spent-online-a-pie-chart-why-are-you-online/>. Accessed in: September 2014.

- De acordo com o gráfico, as pessoas gastam seu tempo na Internet fazendo duas coisas: "getting distracted" e "getting things done". Em qual delas as pessoas gastam mais tempo?
- Segundo o gráfico, quais atividades são exemplos de distrações na Internet? Quais você costuma realizar?
- Você concorda com o gráfico acima? Por quê (não)?
- Na sua opinião, o gráfico se aplica a um bom cidadão digital? Por quê (não)?

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 31)

Na Figura 23, a atividade pertencente à seção "Looking Ahead" traz um infográfico sobre o tempo gasto on-line na Internet fazendo coisas ou se distraindo. Nesse exercício, além da interpretação do gênero textual infográfico, o aluno tem a chance de pensar sobre essas atitudes que as pessoas passaram a ter com o acesso às redes virtuais ao passo em que podem refletir sobre suas próprias condutas diante de toda a tecnologia cada vez mais presente em nossas vidas. Novamente, o tema escolhido está de acordo com diversas realidades ao redor do mundo e não enfatiza apenas exemplos da cultura elitista de países anglofalantes e isso é algo positivo, como destaca McKay (2003) ao apontar o que é esperado de

um material didático que busca compreender e ensinar a língua inglesa que atenda o uso em contexto de uma língua franca ou internacional.

A coleção intercala temáticas mais genéricas e comuns nesse tipo de material, como gostos musicais, comidas e vestimentas, e temas globais que envolvem valores sociais, como a igualdade entre os seres humanos e a inclusão social de pessoas com qualquer tipo de deficiência como forma de empoderamento – que é o caso da unidade 5 do livro do 7º ano intitulada “*Empowerment through Sport*”, isto é, empoderamento através do esporte. Nessa unidade, além de trabalhar o vocabulário relacionado aos esportes em inglês, é chamada a atenção do usuário do material sobre como o esporte pode ajudar as pessoas a superarem um trauma ou uma dificuldade, trazendo o uso da língua para discutir situações reais, indo além da simples memorização vocabular. Vejamos o exemplo na Figura 24:

FIGURA 24 – Unit 5 – *Empowerment through Sport* – Livro do 7º ano

tip
Apoie-se em palavras parecidas com o português para fazer previsões sobre o texto e compreendê-lo.

Reading

Now read the text below to check your predictions.


www.specialolympics.org/mission.aspx

Special Olympics

What We Do | Who We Are | Sports & Games | Stories & Events | Get Involved | Donate

Special Olympics Mission

The power of sport to change lives is clear in the joy visible on the face of Matthias Puetz of Germany after his snowboarding performance during the 2013 World Winter Games in Korea.
Photo by Diego Azubel



The mission of Special Olympics is to provide year-round sports training and athletic competition in a variety of Olympic-type sports for children and adults with intellectual disabilities, giving them continuing opportunities to develop physical fitness, demonstrate courage, experience joy and participate in a sharing of gifts, skills and friendship with their families, other Special Olympics athletes and the community.

Available at: <www.specialolympics.org/mission.aspx>. Accessed in: October 2014.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 88)

Na Figura 24, o texto escolhido ilustra bem o conteúdo abordado na unidade: o empoderamento através dos esportes. Com essa atividade, há espaço para o contato com o vocabulário e os aspectos linguísticos do inglês, mas ao mesmo tempo há a possibilidade do aluno pensar sobre a importância dos esportes na vida

de muitas pessoas e, quem sabe, motivá-lo a transformar a própria vida buscando alguma atividade esportiva.

O que eu gostaria de enfatizar ao destacar esses temas e textos encontrados na coleção é o fato de o material conseguir ensinar aquele conteúdo previsto para cada série do Ensino Fundamental II sem recorrer somente a exemplos estigmatizados e estereotipados, sem ficar reforçando o mito do “sonho americano” e do falante nativo dos EUA ou da Inglaterra. Pelo contrário, os autores selecionam textos de culturas mundiais e o ensino da língua continua sendo o foco da prática proposta – às vezes com exercícios contextualizados, outras vezes com atividades mais estruturais – mas abrindo um possível espaço para o aprendiz ter acesso a outras realidades. Com isso, o jovem pode se ressignificar enquanto cidadão social, ou seja, o aluno tem a chance de se transformar, moldar sua identidade e criar novas representações de si e do outro, em um processo representacional, como destaca Hall (2016), envolvendo a língua, a cultura e a identidade. Outras representações culturais são desencadeadas quando há outro espaço não tão restrito – um terceiro espaço – para que os sentidos sejam negociados e são atividades como as que foram ilustradas nas figuras anteriores que dão acesso a esse terceiro espaço em sala de aula, mesmo que seja por meio da escolha dos temas apresentados nas unidades.

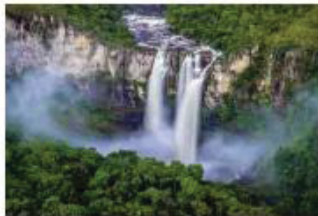
Na unidade 7 do livro do 7º ano – *A tour around Brazil* – maior ênfase é dada aos pontos turísticos espalhados pelo Brasil, explorando um pouco mais a cultura e o cenário brasileiro, conforme ilustra a Figura 25:

FIGURA 25 – Unit 7 – A Tour Around the World – Livro do 7º ano

Vocabulary Study

Tourist Attractions

- 1 Let's get to know other tourist attractions in our country! Write **a-f** under each photo to match it to its subtitle. Then, compare your answers with those of a classmate.

Attraction 1 Attraction 2 Attraction 3 Attraction 4 Attraction 5 Attraction 6

- a. Teatro Amazonas, an opera house in Manaus (Amazonas).
- b. Saltos do Rio Preto, a waterfall in the Chapada dos Veadeiros (Goiás).
- c. A palm-fringed beach in Maceió (Alagoas).
- d. The Botanical Garden of Curitiba (Paraná).
- e. The Niterói Contemporary Art Museum (Rio de Janeiro).
- f. Ibirapuera Park (São Paulo).

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015, p. 124)

O fato de o material voltar-se em vários momentos para a cultura brasileira facilita a identificação do aluno para com o livro, de certa forma reconhecendo-se nas atividades e utilizando a língua estrangeira para falar de seu próprio país, o que pode ser uma motivação durante o processo de ensino e aprendizagem da língua. Situações como essas seriam improváveis em uma coleção didática pensada e produzida para o mercado internacional. Uma das críticas que McKay (2003) faz é o fato de muitas instituições de ensino terem como objetivo ou modelo o falante nativo de inglês e adotarem um pensamento global para as necessidades locais de aprendizagem. Para McKay (2003), ao ensinar o inglês enquanto uma língua internacional é preciso que pesquisadores e professores olhem para as necessidades locais dos aprendizes e para o uso que farão da língua dentro de suas comunidades de fala, visando ao estabelecimento de objetivos de ensino de acordo

com a demanda do contexto social e não tendo como alvo o modelo do falante nativo. Ou seja, observar e trazer o contexto brasileiro para as aulas de língua inglesa pode ser mais motivador que utilizar exemplos de países anglofalantes, por isso essa aposta dos autores em uma unidade e vários outros contextos sobre o Brasil é um diferencial importante para o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras.

Investir na produção nacional de livros didáticos é algo urgente, pois não há ninguém melhor que os pesquisadores, professores e autores brasileiros para reconhecer os diferentes perfis de alunos de nossas escolas e as demandas sociais no ensino da língua. Portanto, os profissionais brasileiros da educação sabem o que é um bom material que atenda essas expectativas das escolas do nosso país e têm desenvolvido materiais didáticos de alta qualidade, não havendo necessidade de trazer o mercado internacional como modelo de excelência para o nosso ensino. Nós sabemos qual é a nossa realidade e como a língua inglesa deve adentrar nossas salas de aulas para uma prática que faça sentido aos nossos alunos, e não grandes editoras internacionais que planejam e vendem o mesmo material para todo o mundo, considerando uma demanda e um público-alvo genérico e superficial.

No volume do 8º ano da coleção, alguns valores globais são trazidos, mas a unidade que mais se destaca certamente é a 2, cuja temática é “*The Future of English*”, ou seja, logo no título é sugerida uma discussão sobre o futuro da língua inglesa. As páginas iniciais da unidade já trazem exemplos de pessoas de diferentes lugares em situações diversas de uso da língua e alguns questionamentos sobre o destino do inglês, como vemos nas Figuras 26 e 27:

FIGURA 26 – Unit 2 – *The Future of English* – Livro do 8º ano

2^{unit} The Future of English

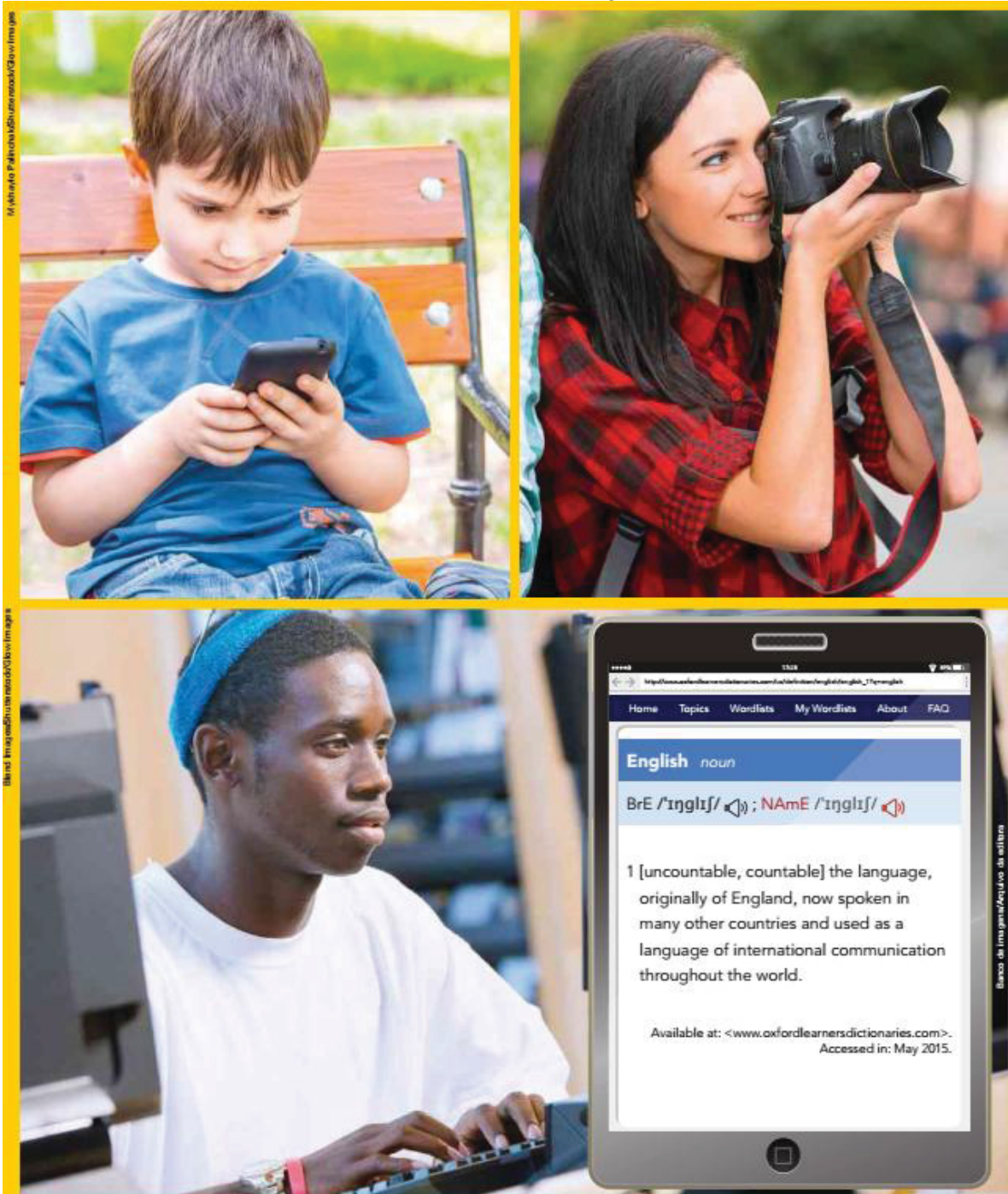
Warming Up!

The pictures show people from different places around the world using English in several different situations. Do these different uses reflect the definition of “English” on the next page? Why (not)? Do you agree with this definition? Why (not)?



FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 32)

FIGURA 27 – Unit 2 – The Future of English – Livro do 8º ano



English *noun*

BrE /ˈɪŋɡlɪʃ/ ; NAmE /ˈɪŋɡlɪʃ/

1 [uncountable, countable] the language, originally of England, now spoken in many other countries and used as a language of international communication throughout the world.

Available at: <www.oxfordlearnersdictionaries.com>.
Accessed in: May 2015.

Learning Objectives


- to talk about the future of English and language learning
- to learn how to use the future with *will*
- to explore graphs
- to establish connections with Math, Portuguese and Arts

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 33)

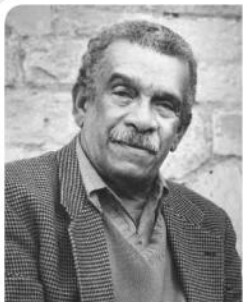
Na Figura 27, além da definição do inglês como “uma língua originalmente pertencente à Inglaterra, agora falada em muitos outros países e utilizada como a língua de comunicação internacional ao redor do mundo”, também aponta-se como um dos objetivos do capítulo a discussão sobre o futuro do inglês e a aprendizagem da língua. Isso mostra uma abordagem que vai além da importância do inglês no mundo atual, ressaltando possíveis desdobramentos do uso da língua inglesa enquanto uma língua franca e/ou internacional. Muitos alunos sabem que o inglês é o idioma mais utilizado na comunicação global, mas poucos trazem um pensamento crítico sobre como a língua chegou a esse patamar e quais implicações para o ensino são acarretadas com essa expansão sofrida pelo idioma. Também, em meio aos exercícios é possível constatar alguns entendimentos de Franco (2015) sobre a língua, como o fato de aqui no Brasil o inglês ser ensinado e visto como uma língua estrangeira, por exemplo.

Outra característica da língua inglesa levantada na unidade 2 é o não pertencimento da língua a uma nação específica, visto que o inglês está presente em grande parte do mundo. E o livro abre este espaço para professor e aluno pensarem sobre o porquê de muitas pessoas ainda acharem que o inglês do falante nativo é o “correto”, “adequado”, “padrão”, sendo que a maioria dos falantes da língua não é nativo, como mostra a atividade ilustrada na Figura 28:

FIGURA 28 – *Unit 2 – The Future of English* – Livro do 8º ano

 **Think about it!**
 Você concorda com a citação “*English belongs to everyone or to no one*”? Por quê (não)? Na sua opinião, ela se refere à visão de inglês como língua franca? Por quê (não)?

5 Read the quote below about the English language and, in pairs, discuss the following questions.




“The English language is nobody’s special property. It is the property of the imagination: it is the property of the language itself.”

Derek Walcott

Available at: <www.brainyquote.com>. Accessed in: May 2015.

Derek Walcott (1930-), a Saint Lucian poet and playwright.



Cartoon by: Beatriz/Anjo de 8 anos


a. Does the quote by Derek Walcott agree with the idea behind the quote “English belongs to everyone or to no one”? Why (not)?

b. Do you agree with Derek Walcott? Why (not)?

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 38)

Na citação do poeta Derek Walcott ilustrada na Figura 28, o escritor afirma que o inglês não é propriedade especial de ninguém, pois pertence à imaginação e é propriedade de si mesmo. O idioma ultrapassa a barreira dos países donos da língua e da cultura que ilustra o contexto de uso do inglês, pois a língua é autônoma e a representação de cultura a ela atrelada será variável e resultará da negociação, dos diversos usos, dos diferentes discursos e sentidos possíveis. E, já que a língua inglesa é a língua de todos, como diz a afirmação na Figura 28, então a cultura ligada ao inglês é híbrida, mutável, contingencial, conforme as considerações de Bhabha (2013). Igualmente, o entendimento da língua inglesa como propriedade da imaginação reforça aquilo que venho apontando em alguns trechos da análise que é o fato de muitas das representações que temos de outros povos e línguas resultarem de nossa imaginação, pois não podemos evitá-la. Para concluir a revisão da unidade em questão, é utilizado um texto sobre as línguas do mundo (*World Languages*), como demonstrado na Figura 29:

FIGURA 29 – *Review Units 1 & 2* – Livro do 8º ano



Reading

1 What foreign languages would you like to speak?

Read the text below and do exercises **2-4**.

World Languages

Language is one of the most defining characteristics of culture. It reflects what people value and the way they understand the world. It also reveals how certain groups of people may have had common roots at some point in history. For example, English and German are two very different languages, but both are part of the same Indo-European language family. This means that these two languages share certain characteristics that suggest they have evolved from a common ancestor language.

About 5,000 languages are spoken in the world today, but experts think many may become extinct as more people become involved in global trade, communications, and travel.

From: NATIONAL GEOGRAPHIC STUDENT ATLAS OF THE WORLD. 3rd edition.
Washington: National Geographic Society, 2009, p. 38. (fragment)

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 42)

Na Figura 29, o texto elucidado traz como sentença inicial a afirmação de que “a língua é uma das características que mais definem a cultura”, ou seja, essa assertiva vai ao encontro da visão de língua como cultura sugerida por Kramsch (1998) e mesmo da percepção construtivista de representação em que língua, cultura e identidade se entrelaçam, segundo Hall (2016). Esses são conceitos importantes muitas vezes restritos aos trabalhos acadêmicos, mas que na coleção ocupam um lugar de destaque, permitindo que essa discussão (bastante necessária!) adentre os muros das escolas, para que alunos e professores possam refletir sobre esses entendimentos que envolvem o ensino da língua inglesa.

Em conseqüente, o livro do 8º ano traz outros temas que condizem com a realidade social de muitos países do mundo, como o hábito de se ter boas maneiras, a prática de voluntariado e alguns ativistas importantes do passado. A unidade 4 tem como título “*What a wonderful world!*” (Que mundo maravilhoso!) e aborda diferentes costumes e comportamentos em vários países, como é possível constatar na Figura 30:

FIGURA 30 – Unit 4 – *What a wonderful world!* – Livro do 8º ano

 **Reading**

Now read the text below to check your predictions.

FACTS TO MIND ABOUT MANNERS

- 1** **CHEWING GUM** in public is a big no-no for kids in France.
- 2** It's considered rude to write in **RED INK** in **PORTUGAL**.
- 3** If you **DROP YOUR BREAD** on the ground in most Middle Eastern countries, you should pick it up, kiss it, and **RAISE IT** to your forehead to show **RESPECT** for your food.
- 4** **BLOWING YOUR NOSE** in public in Japan is considered **RUDE**.
- 5** In **INDIA**, it's rude to open a **GIFT** in front of the person who gave it. Gifts are **OPENED IN PRIVATE**.
- 6** In Bangladesh, women **DO NOT SHAKE HANDS**. Instead, they greet each other with a **POLITE NOD**.
- 7** It's totally acceptable for people in **SHANGHAI**, China, to go **SHOPPING IN THEIR PAJAMAS**.
- 8** Cutting your **POTATOES WITH A KNIFE** in Germany is insulting to the host. It suggests the food isn't cooked enough.

Banco de Imagens/Anju de editora
Alcaneat/uma @Shutterstock/Divulgação

Adapted from: NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS. 5,000 Awesome Facts 2 (About Everything!). Washington, D.C.: National Geographic, 2014. p. 74-75.

Como se pode ver, a atividade de leitura exemplificada na Figura 30 elenca algumas atitudes e maneiras curiosas de diversos países, anglofalantes ou não, passíveis de promover um debate em grupo sobre as maneiras comuns e peculiares da cultura brasileira, além de os alunos entrarem em contato com curiosidades que talvez não conheçam sobre outros povos. Mais uma vez, esse é o tipo de atividade plausível para uma abordagem intercultural de ensino da língua, gerando uma interação cultural, evitando utilizar exemplos e informações que se tornaram praxe.

Por fim, no livro do 9º ano, nota-se a presença de assuntos mais complexos, que abrem espaço para discussões sobre valores sociais muitas vezes não mencionados em materiais didáticos ou abordados superficialmente. Dentre esses, destacam-se as mudanças climáticas que o mundo tem sofrido, a igualdade de gênero e a convivência com as diferenças. A unidade 1, intitulada *“Equal rights for all”* (Direitos iguais para todos), além de abordar um tema bastante debatido e por vezes polêmico, traz a preocupação em mostrar pessoas do universo do adolescente que lutam por esses direitos, como é o caso da atriz Emma Watson, que aparece na página de abertura da unidade e é reconhecida mundialmente não apenas por seus papéis em filmes famosos, mas também por sua luta pela igualdade de direitos na Organização das Nações Unidas (ONU). Outra medida importante é o despertar da consciência do aluno para o seu papel perante a sociedade em questões como essa, como se pode perceber na Figura 31, em que o texto escolhido para a atividade afirma que a igualdade de gênero começa na infância e mostra duas crianças, uma menina e um menino, ajudando nas tarefas de casa:

FIGURA 31 – Unit 1 – Equal Rights for All – Livro do 9º ano

 **Taking it Further**

- 1 Were you taught to respect people when you were little? In your opinion, when does gender equality start?
- 2 Before reading the following text, take a look at its **title**, **subtitle** and **picture**. What do you expect to read about?

Now read the following text and do exercises 3-6.

www.theguardian.com

Gender equality starts in childhood... with the chores **the guardian**

Lucy Fisher cheered when she heard about a new law in Spain which forces children to help with household tasks, regardless of their sex

Posted by Lucy Fisher
Thursday 8 May 2014



Washing up isn't just women's work. Photograph: Mark Segal.



It was the headline that made lazy teens worldwide shudder: Spain is to introduce a law forcing children to do chores. [...] There's a surprisingly progressive detail in the Rights and Duties of Children Bill that's worth noting: the "co-responsibility in caring for the home and performing household tasks" shall be carried out "regardless of... gender".

[...] If we want a society of well-adjusted, self-sufficient adults, we must make sure we equip children for all facets of life and give them an element of choice in their future lives. And to do that, we must ensure that male and female children share equal obligations.

Legalistic Spain has clearly come to the same conclusion too. [...] This latest law for children suggests that the nation now realises equality [...] needs to begin in childhood.

shudder / 'ʃʌdə / verb
to shake because of a strong feeling: She shuddered with fear.
♦ estremecer

From: <www.theguardian.com/theobserver/she-said/2014/may/08/gender-equality-starts-in-childhood-with-the-chores>. Accessed in: March 2015. (fragment)


FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 24)

A atividade ilustrada anteriormente demonstra que as crianças podem ajudar nas atividades domésticas independente do gênero e que essa igualdade de direitos e deveres é ensinada em casa. Além de ensinar a língua, é o contexto propício para

uma reflexão em grupo sobre esses valores sociais tão controversos entre várias sociedades e ao mesmo tempo tão necessários. Atividades como essa ajudam a alcançar um dos objetivos do ensino, que é a formação do indivíduo para viver em sociedade. Longe de ser apenas o ensino da língua por si só, é importante que haja cada vez mais exercícios e momentos em sala de aula para pensarmos nosso papel enquanto um cidadão do mundo, como propõem as políticas públicas e a concepção da coleção didática. Quer dizer, ainda que o trabalho com os gêneros textuais acabem figurando como contextos para atividades linguísticas, os temas trazidos na coleção abrem um campo de discussão muito importante em nossa sociedade.

Na unidade seguinte do livro do 9º ano, algo que me chamou a atenção e que está relacionado ao universo adolescente é a ilustração de alguns problemas enfrentados pelos jovens. Vejamos o exemplo na Figura 32:

FIGURA 32 – Unit 2 – *What Should I Do?* – Livro do 9º ano



Learning Objectives

- to talk about some problems that teenagers often face
- to learn how to use modal verbs (*should, must, have to*)
- to explore problem letters and letters of advice
- to establish connections with Science

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 33)

Em geral, as atividades ilustram pessoas em momentos felizes, sorridentes e esta unidade traz algumas dificuldades enfrentadas pelos jovens, algo que também pode levar o aluno a se identificar com o contexto. Acredito que trazer uma atividade que permita ao aluno falar sobre coisas negativas também é importante, principalmente porque muitos jovens não conseguem conversar sobre esse tipo de assunto com os familiares, por timidez ou receio, e a sala de aula pode ser um ambiente que o ampare com esses conflitos da adolescência. E assim, a aprendizagem da língua estrangeira pode ser mais significativa também dentro da realidade que aquele jovem tem vivenciado.

Na unidade 7, que aborda a liberdade de expressão, novamente é levantado um tema relevante e, em certas situações, mal compreendido, pois muitas pessoas acreditam que liberdade de expressão é falar o que quiser e quando quiser, independente de isso atingir ou não outras pessoas. Em uma das atividades propostas, o exemplo utilizado é o de como a dança tem tirado alguns jovens da pobreza no Brasil, como ilustra a Figura 33:

FIGURA 33 – Unit 7 – Freedom of Expression – Livro do 9º ano
Now read the following text and do exercises 3-7.

Reprodução de <http://passblue.com>

http://passblue.com

A system of the
 High School Institute
 2200 Riverside Drive

Favela Girls Pirouette Out of Poverty in Brazil

by Kamayani Bali-Mahabal January 27, 2015 Education, Poverty

FORTALEZA, Brazil – Bom Jardim, home to some 200,000 people, is one of the poorest and most violent neighborhoods in this city. It is here that the Brazilian prima ballerina, Dora Andrade, has set up her School of Dance and Social Integration for Children and Adolescents (Edisca), which enables girls from the favelas, or slums, to not just get a formal education and learn dance but also to learn important social skills. Moreover, it provides the students a daily full meal and shows them how to care for and respect their bodies.

“Since 1991, Edisca has been providing free high-quality education that combines reason, emotion, willpower and self-improvement through art, preparing students for life and creating opportunities,” said Andrade, adding, “Dance can make a more humane world.”

“Initially, we started off by offering dance lessons in ballet, which is generally taught to girls from wealthy families. From there they moved to contemporary forms. So, in a way, Edisca now specializes in modern dance, which has its foundations in the classical ballet techniques. Of course, as it evolved, the dance school expanded into other disciplines, including singing, theatre and visual arts as well as new educational functions, such as tutoring and English and computer classes,” said Madeline Abreu, a psychologist at Edisca.




Foto de Rom/Arquivo da foto/graib

At the Edisca school in Fortaleza, Brazil, students from local favelas learn not only ballet and other forms of dance but they also receive a formal education to help them to eventually lead productive adult lives.
KAMAYANI BALI-MAHABAL

Le@rning on the Web
Para conhecer mais sobre a Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente (Edisca), visite: <www.edisca.org.br> (acesso em maio de 2015).

Adapted from: <<http://passblue.com/2015/01/27/favela-girls-pirouette-out-of-poverty-in-brazil>>. Accessed in: May 2015.

FONTE: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2015, p. 125)

Além de aproximar o ensino da língua inglesa da realidade do público-alvo da coleção didática, usar exemplos do contexto sociocultural brasileiro reforça que os temas discutidos no livro não são relativos a universos paralelos e distantes da realidade brasileira. Esse movimento de trazer assuntos de interesse global, mas enfatizar o que está acontecendo sobre o tema em nosso país permite ao aprendiz olhar para a questão debatida e reconhecer sua extensão, compreender como é vista por outras culturas e criar seu próprio entendimento a partir desses contatos, seguindo um processo de autoconhecimento e significação acompanhado do aprendizado da língua inglesa.

Em suma, a cada livro da coleção fica mais notável o distanciamento de exemplos estereotipados ou da cultura como um produto, um discurso homogeneizante ou uma prática reducionista como representação cultural no ensino

da língua inglesa. Contextos abertos, sem a opção por uma cultura em detrimento de outras, possibilitam que o aprendiz e o professor tenham a chance de olhar para os temas trazidos pela coleção e refletir sobre suas realidades, conhecendo não apenas a língua estudada, mas outros contextos, ora similares, ora distintos, ao redor do mundo. É evidente ainda a tentativa de contemplar vários públicos na coleção, representando a diversidade de várias maneiras, sem prezar por um modelo idealizado ou pré-estabelecido. Em outras palavras, ainda que em algumas situações haja alguns estereótipos ou algumas representações culturais mais estanques, a coleção *Way to English for Brazilian Learners* procura disponibilizar ao aprendiz um espaço de trocas e de reflexões, em que muitos sentidos podem ser negociados, remodelados e ressignificados, dando à sala de aula a capacidade de ser um possível terceiro espaço, como aponta Bhabha (2013), e permitindo que uma terceira cultura (KRAMSCH, 2009) irrompa na realidade dos alunos ao utilizar a língua inglesa na interação.

Ainda que o trabalho com os gêneros textuais enfatizado no manual do professor e no guia do PNLD (2016) deixe a desejar, já que não há um desenvolvimento e aprofundamento da modalização do gênero, e mesmo que haja vários exercícios voltados para o ensino das habilidades comunicativas isoladamente e de estruturas gramaticais, os temas e a escolha dos textos que compõem a coleção são bastante diversificados e permitem uma abordagem mais crítica e reflexiva ao usar a língua inglesa com esses textos. Consequentemente, voltando à questão da perspectiva de ensino adotada na coleção, conforme havia apontado de acordo com os pressupostos teóricos presentes no manual do professor, aparentemente a obra se aproximaria de uma visão transformadora de ensino. No entanto, após analisar o conteúdo e a configuração dos exercícios disponíveis nos quatro volumes da coleção, diria que os livros didáticos se aproximam mais da visão progressista, com alguns momentos tradicionalistas e outros transformadores. Este último fica à mercê da abordagem que cada professor fará em sala de aula ao utilizar a coleção. Isso porque há várias brechas no material para uma perspectiva transformadora de ensino, mas uma prática transformadora é ainda muito contingencial para cada realidade escolar brasileira.

Portanto, retomo as perguntas exploratórias desta tese, a fim de respondê-las sumariamente:

1. Qual é a concepção de língua e de cultura que subjazem a coleção didática escolhida?

Conforme o manual do professor, a concepção de língua adota na produção da coleção é a discursiva, entendendo-se a língua como um fenômeno social, por meio da qual interagimos e criamos sentido para nossa realidade. Já analisando os exercícios que compõem a coleção, há vários momentos em que a concepção de língua se enquadra mais em uma abordagem tradicionalista, principalmente nas atividades de preenchimento de lacunas e em algumas atividades percebe-se o caráter mais funcionalista atribuído à língua. Porém também é possível encontrar momentos em que o trabalho com a língua se configura segundo a concepção discursiva. Resumindo, na coleção *Way to English for Brazilian Learners* encontram-se atividades que se enquadram nas diferentes concepções de língua, não apenas na concepção discursiva, como propõe os pressupostos teóricos. Entretanto penso que dificilmente uma coleção didática consegue se configurar unicamente de acordo com uma única concepção.

Quanto à cultura, a visão pluricultural e a abordagem intercultural defendidas nos pressupostos teóricos aparecem de modo mais destacado. Assim, percebe-se a tentativa de priorizar as atividades que permitam um olhar intercultural, ainda que tenham exemplos de estereótipos e produções culturais que reforçam uma ideia mais fixa de cultura.

2. Quais são as possíveis representações culturais presentes na coleção?

Em poucas palavras, conforme fora destacado na análise, as representações culturais se manifestam na coleção enquanto produtos (produções artístico-culturais e costumes); enquanto estereótipos, que reforçam uma imagem estática de cultura; enquanto comunidade imaginada, representando as percepções que temos de uma cultura a partir da nossa imaginação e da nossa própria realidade e enquanto culturas, de maneira mais híbrida e plural, possibilitando a constituição de culturas coesoante as interações sociais naquele que poderia ser considerado um terceiro espaço de trocas, conflitos e ressignificações.

3. Como a Língua Inglesa é compreendida pelo PNLD e pela coleção *Way to English* (isto é, Inglês como Língua Franca, Língua Adicional, Língua Estrangeira, etc.)?

No Guia do PNLD (2016) fica explícita a percepção do inglês como uma das Línguas Estrangeiras Modernas ensinadas no contexto brasileiro, isto é, é uma língua estrangeira que permite que o aprendiz se projete e se veja como um cidadão no mundo segundo o documento. Ainda que haja diversas nomenclaturas e atribuições à língua inglesa, o PNLD (2016) classifica a língua como uma língua estrangeira para os estudantes brasileiros.

Semelhantemente, a fundamentação teórico-metodológica da coleção apresenta a concepção da língua inglesa como língua estrangeira, mas os quatro volumes da obra chamam a atenção de seus usuários para a possibilidade de uso do inglês enquanto uma língua franca, isto é, uma língua de comunicação internacional.

4. Qual é a perspectiva de ensino de Língua Inglesa adotada no material didático?

Como mencionei, se levássemos em consideração apenas os pressupostos teóricos da coleção, diria certamente que a obra foi concebida segundo a perspectiva transformadora de ensino. Porém, ao analisar detalhadamente as atividades que compõem a obra, é possível dizer que a perspectiva de ensino aparente transita entre as três acepções trazidas por Crookes (2016): a essencialista, a progressista e a transformadora. Quer dizer, em diversos momentos é notável o caráter essencialista de alguns exercícios, outros se configuram dentro do que propõe a visão progressista e há atividades que abrem espaço para uma abordagem transformadora. Porém, é visível a recorrência de exercícios que se enquadrariam na vertente progressista, dando enfoque para a funcionalidade da língua em situações que possam ser desenvolvidas as habilidades comunicativas.

5 ALGUMAS CONCLUSÕES (ATÉ O MOMENTO)

O caminho para chegar até esse momento exigiu-me um olhar atento, cheio de idas e vindas, para tentar apreender cada detalhe que corroborasse a composição deste texto, procurando atender aos meus objetivos iniciais da melhor forma possível. Em quatro anos de estudos, muitas coisas mudaram, desde a escolha do objeto de pesquisa, da coleção didática a ser analisada, até mesmo algumas concepções sobre o ensino e sobre a língua inglesa foram transformadas. Juntamente com o processo investigativo, com as diversas leituras e (in)conclusões, o cenário da educação brasileira vem sofrendo mudanças constantes e pouco animadoras, o que também influencia em minha percepção enquanto educadora e pesquisadora da língua inglesa.

É necessário lembrar que a análise que mostro ao longo desta tese é uma pequena parcela daquilo que tem sido estudado e discutido diariamente sobre o ensino de língua inglesa no Brasil e muito ainda será investigado nesse cenário, pois as inquietações surgem a todo o momento. Quando me propus a olhar para o material didático distribuído gratuitamente para as escolas públicas através do PNLD, não tinha me dado conta da importância desse programa, desse material que chega aos alunos e professores anualmente e quantas questões políticas, ideológicas e culturais envolvem todo esse processo. Buscar as representações culturais na coleção didática mais adotada pelo edital do PNLD de 2017 para o ensino da língua inglesa é uma maneira de mostrar o que se espera do ensino dessa língua na educação nacional e aquilo que os alunos têm acesso ao utilizar o material destinado ao processo educacional. É também um espaço de questionar algumas crenças e mudar alguns discursos que reforçam estereótipos negativos contra o ensino público brasileiro. Por isso, trago algumas conclusões até o momento, pois este estudo não se finda nestas páginas finais deste trabalho.

Primeiramente, é preciso destacar que o material didático produzido e distribuído no Brasil é tão bom e adequado quanto qualquer material internacional de marcas/instituições renomadas.⁴² Segundo, nas escolas públicas, o livro didático é um auxiliar e o professor tem autonomia para utilizá-lo conforme achar necessário,

⁴² Ainda que, recentemente, o atual presidente tenha criticado os livros didáticos dizendo que “há muito texto nos livros”, não podemos relevar ou se deixar calar por opiniões como essa de pessoas que não têm conhecimento algum sobre o assunto nem é um especialista em qualquer área do ensino.

adequando-o a sua sala de aula, como destacado no próprio manual do professor da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, de Claudio Franco e Kátia Tavares. O que quero dizer é que o material será adequado se for feito um bom uso dele, pois diferentemente do que afirma a pesquisa publicada pelo British Council em 2015, a Internet não é o melhor recurso que se poderia ter no ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras porque o melhor recurso é o docente, o profissional que estuda, prepara e desenvolve a prática em sala de aula. Este tem a formação na área e pode mediar o uso de qualquer ferramenta de maneira viável e condizente com o contexto de ensino, pois, como afirma Gray (2016), não existe um material didático que seja perfeito para cada realidade, visto que cada realidade tem suas demandas e peculiaridades, então cabe fazer adequações condizentes com o contexto de ensino.

Ademais, o livro didático não é o currículo de ensino da língua inglesa nem um material para ser utilizado como verdade única e necessária em sala de aula. Como já fora mencionado, o livro é uma ferramenta de auxílio no ensino e aprendizagem da língua inglesa tanto para o professor quanto para o aluno, é um aparato, um acessório. Ainda assim, muitas vezes, o livro didático acaba sendo um dos principais meios de acesso a diferentes contextos de uso da língua para alguns alunos, por isso é importante conhecer o material que temos ao nosso alcance atualmente.

Além das representações sociais encontradas na coleção didática de língua inglesa do PNLD 2017, um dos objetivos deste estudo era compreender a concepção de língua e de cultura que embasam a coleção escolhida. Ao investigar o manual do professor constata-se a adoção da concepção discursiva de língua, com base no conceito bakhtiniano de língua como discurso, dialogando com a visão dialógica de linguagem presente nos PCNs, já que os autores afirmam que os livros foram pensados de acordo com as concepções dos Parâmetros Curriculares para línguas estrangeiras. Já analisando os quatro volumes da coleção, é perceptível que ainda há traços das concepções tradicionalista e funcionalista da língua em meio as atividades. Além disso, fica claro também que a língua inglesa, no contexto brasileiro, é considerada e ensinada como uma língua estrangeira (que pode ser usada em situações em que uma língua franca seja necessária), já que não é a língua nativa dos falantes brasileiros nem uma língua oficial em território nacional. Sobre a cultura, esta é concebida na coleção como heterogênea e procura-se adotar

uma perspectiva de ensino intercultural, ou seja, eu aprendo sobre outras culturas e reflito sobre a minha própria cultura, podendo criar novos sentido de interação intercultural por meio da língua, uma vez que os sentidos são constituídos discursivamente. Assim como a visão de língua apresenta traços de outras acepções que não são utilizadas na fundamentação teórico-metodológica da coleção, a ideia de cultura empregada nos livros nem sempre se configura dentro da perspectiva intercultural como sugerem os autores, aparecendo em alguns trechos ora como produto, ora como estereótipo ou mesmo como comunidades imaginadas.

Nesse viés, vale ressaltar que, ainda que o PNLD e a própria coleção compreendam a língua inglesa como uma língua estrangeira no ensino brasileiro, como mostrei no capítulo anterior, o uso do inglês como uma língua de comunicação internacional, ou seja, como língua franca, é apontado ao logo dos volumes da coleção. Isso acontece justamente para que o aluno tenha consciência dessa possibilidade de utilização da língua, já que, como Pennycook (2007) faz questão de enfatizar, o Inglês como Língua Franca é um *status* assumido pela língua inglesa em contexto de interação entre falantes que não compartilham uma primeira língua e, então, utilizam o inglês para se comunicar. Logo, não seria possível ensinar o ILF, mas o inglês que seja possível de ser usado em uma situação que precise de uma língua franca. Por isso, não há uma representação ou ideia de cultura ligada ao inglês que assume esse *status*, pois a cultura é contingencial, é negociável e híbrida nesse contexto.

No que diz respeito à perspectiva de ensino de língua inglesa subjacente à coleção didática, é perceptível a presença das três perspectivas em meio às atividades propostas na coleção. Se levássemos em consideração apenas o que é trazido no manual do professor, diria que a coleção se enquadraria na perspectiva de ensino transformadora, pois sua fundamentação teórico-metodológica prevê o ensino de inglês para que o aluno seja capaz de interagir com variados contextos socioculturais do mundo e que também construa sua identidade nessa interação, transformando-se e transformando o mundo em que se insere. Além disso, a perspectiva transformadora propõe um ensino que seja significativo para o aprendiz, que permita se reconhecer naquilo que está aprendendo e utilizar seu conhecimento para se posicionar como um agente na sociedade. No entanto, em vários exercícios há traços da perspectiva essencialista de ensino, mas principalmente da acepção progressista, enfatizando o desenvolvimento de habilidades comunicativas na

interação em língua inglesa. Desse modo, a opção por um trabalho com gêneros textuais que são encontrados com frequência em nossa vida seria uma forma do material trazer uma abordagem significativa e real de uso cotidiano da língua, porém vale lembrar que essa abordagem não é aprofundada na obra, sendo que os gêneros aparecem em atividades que se dedicam mais à compreensão leitora que à compreensão e produção do gênero. E ainda, a escolha de uso dos gêneros na coleção pode ser apenas para atendimento dos parâmetros apresentados pelo edital do PNLD. Quer dizer, os gêneros aparecem mais como um contexto para a realização de outras atividades na coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*.

Além disso, sendo o ponto principal dessa investigação, as representações culturais encontradas no material transitam entre algumas das acepções de cultura discutidas na fundamentação teórica da tese. Entre elas, as representações de cultura enquanto um produto ou produção cultural, considerada como marco ou característica específica de um determinado povo, aparecem principalmente no livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, pois, acredito eu, por ser uma fase de transição da criança que acaba de sair do Ensino Fundamental I, partir daquele conhecimento mais geral e estável de produtos que representam países falantes da língua inglesa pode ser uma estratégia para a identificação e o despertar de interesse do aprendiz em um primeiro momento. Também há a questão editorial, como já mencionei, que espera que o material tenha uma boa venda e para isso recorrer aos produtos e estereótipos que representam a cultura alvo pode ser uma boa estratégia de mercado. Em consonância, é perceptível no volume do 6º ano o destaque dado aos exemplos referentes ao eixo Estados Unidos e Reino Unido, países mistificados como os “donos da língua inglesa”. Todavia, essa preferência vai se esvaindo a cada volume da coleção, dando lugar a exemplos e textos que abordam temas e culturas gerais, não só de países anglofalantes, abrindo brechas para questionamentos acerca dessas representações na forma de produções culturais.

Outras formas de representações encontradas nos livros da coleção são aquelas que se manifestam como estereótipos ou comunidades imaginadas. Dentre os estereótipos, ganham destaque alguns referentes à cultura brasileira, como a ideia do Carnaval como uma celebração que simboliza o povo brasileiro e o futebol, sendo este bastante reforçado ao se referir ao Brasil. Igualmente, uma questão que

chama a atenção é o fato de vários desses estereótipos serem frutos da imaginação, pois muito do que conhecemos de outras culturas é reflexo da maneira como as imaginamos e as concebemos. Por isso, é comum alguns materiais didáticos partirem desse imaginário coletivo para representar a cultura de um povo, reforçando o mundo plástico do material didático como ressalta Siqueira (2012). Mesmo assim, de maneira geral, as atividades e as escolhas da coleção *Way to English for Brazilian Learners* não reforçam muitos estereótipos, apesar de as capas de cada volume da coleção serem bem estereotipadas.

Enquanto práticas culturais, na acepção de Baker (2017), não foram encontrados muitos exemplos na composição da coleção, uma vez que não foram utilizadas práticas específicas que apenas teriam sentido para uma determinada comunidade como propõe a ideia de cultura enquanto prática. Ainda que haja exemplos de festivais e celebrações que sejam específicas de alguns grupos, aqueles que não pertencem a essas comunidades de prática ainda podem compreender e compartilhar dos significados dessas práticas, portanto não se encaixam como situações limitantes e excludentes como seria a cultura enquanto prática, assemelhando-se mais à noção de cultura como produção artística de um povo.

Por último, as representações que encaram a cultura como heterogênea e híbrida podem ser percebidas em várias situações nos quatro volumes da coleção. Em diferentes unidades, há atividades que se caracterizam ou sugerem uma concepção intercultural se as percebermos como um espaço em que é possível ter contato com diferentes contextos socioculturais e com o nosso próprio contexto, interagindo com essas variações, aprendendo sobre as diversas culturas e, principalmente, sobre nossa própria cultura. Em unidades que trazem essa diversidade, como é o caso do exemplo da unidade que ilustra diferentes salas de aula ao redor do mundo, mostrando salas brasileiras (inclusive de uma escola indígena, que é pouco comum aparecer em livros de inglês), abre-se um leque de possibilidades. Uma delas é o espaço dado para o aprendiz conhecer não apenas um pouco mais sobre realidades distantes, mas também sobre essas realidades que fazem parte daquilo que chamamos de território nacional e que tem características tão exóticas que nem mesmo os brasileiros fazem ideia dessas peculiaridades. Ainda que não haja aprofundamento na abordagem intercultural que as atividades

possibilitam, seria uma brecha para que houvesse um momento de uso da língua inglesa reforçando os aspectos interculturais do contexto.

De maneira geral, percebe-se a tentativa do livro didático em promover esse terceiro espaço enunciativo para que o aluno possa negociar seus significados e os próprios traços culturais contingentes desse terceiro espaço. Ainda que haja exemplos de países diversos, a ideia de fronteiras culturais e culturas puras e distintivas não são diretamente reforçadas no livro. O que se encontra são ilustrações de várias realidades para o aprendiz ressignificá-las por meio da língua aprendida e criar suas próprias conceituações. Como aponta Hall (2016), nas representações há um incessante diálogo entre a língua, a cultura e a identidade, entrelaçando-se e reconfigurando-se. Por isso cultura e língua não são ideias independentes, visto que se complementam e se hibridizam. Daí surge aquilo que Kramsch (2009) chamou de terceira cultura, não pertencendo a nenhuma nação em especial, mas sim ao contexto interacional. O que se percebe é que a coleção *Way to English for Brazilian Learners* cria possibilidades de uma abordagem mais intercultural e/ou transformadora, mas isso se dá de forma sugestiva, dependendo muito do aprendiz e do professor para que essas ideias realmente se concretizem.

Em síntese, ao se pensar no cenário do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que tem evidenciado a necessidade do ensino de outras línguas na educação básica. Ainda que haja discursos de resistência e oposição, a busca por melhor capacitação e melhores condições de ensino da língua inglesa, por exemplo, é crescente. Logo, cabe a nós, docentes, pesquisadores, cidadãos conscientes, ajudar a evidenciar o quanto as escolas públicas são importantes e capazes de oferecer um ensino de qualidade, sem a necessidade de buscar, no caso das LEs, conhecimentos em instituições privadas – principalmente em uma época em que líderes governamentais propagam um discurso em prol da privatização das instituições públicas, o que reduziria o acesso ao conhecimento para muitos cidadãos brasileiros de classe baixa.

Em relação ao livro didático que hoje é distribuído gratuitamente nas escolas públicas, durante este estudo ficou evidente que o material, de modo geral, não deixa muito a desejar em nenhum quesito e apresenta um ótimo nível como qualquer outro material de editoras internacionais importantes. Acredito, também, que o material didático nacional está mais propenso a atender às necessidades de nossos

alunos que qualquer outro material que venha de outros países, pois os autores brasileiros geralmente conhecem as dificuldades e a demanda de nossos aprendizes. Ademais, a abertura e o apoio teórico-metodológico oferecido pela coleção auxiliam (ou pelo menos sugerem a) o professor a adquirir maior autonomia e visão crítica no encaminhar das atividades. Vale ressaltar que o livro didático não é perfeito e não tem o objetivo de ser um programa ou uma “bíblia” da língua inglesa a ser seguida passo a passo, sem pular nenhuma vírgula, durante a prática em sala de aula. Mas não se pode negar que, quando utilizado, o livro serve como uma referência para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, por isso é importante que não seja escolhido um material qualquer.

Com esta pesquisa, ficou visível que as representações culturais no ensino de língua inglesa precisam ser um tema mais frequente na formação docente principalmente, pois normalmente o olhar para a cultura, seja no material didático, seja na prática de ensino de língua inglesa, costuma ser feito de maneira superficial. Entretanto, sabemos que a cultura e a língua caminham juntas e são responsáveis por nada menos que dar significado a nossa realidade, constituindo-nos enquanto os chamados cidadãos do mundo. E, em uma época em que o inglês se destaca (ainda que seja pelo imperialismo linguístico e por uma relação de poder), assumindo diversas nomenclaturas e *status*, sendo uma língua de alcance mundial, é importante repensar como as culturas se manifestam na língua, pois já não existe a cultura da língua inglesa, mas sim as culturas híbridas resultantes das interações envolvendo a língua inglesa e outras línguas. Em um mundo tão heterogêneo e diversificado, a unicidade é um jargão político vendido e desejado pelos conservadores de plantão! Hoje, as culturas são inúmeras e nós, falantes de inglês, somos diversos, somos seres culturalmente e socialmente múltiplos. A finitude da cultura e da língua inglesa não cabe a nós definir (se é que existe uma finitude!). Por isso, continuemos a procurar o melhor caminho para ensinar essa língua conforme a nossa realidade, conforme a nossa condição de falantes de inglês, adequando-nos e nos reinventando em sala de aula e, é claro, contando com os livros didáticos que nós produzimos como uma ferramenta auxiliar de nossas rotinas de ensino.

Que os livros didáticos tenham cada vez mais e melhores textos que ajudem na formação de sujeitos conscientes e capazes de agir na sociedade utilizando a língua inglesa... Que não se calem os livros didáticos!

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. **Language Shock**. New York: Harper Collins Publishers, 2002.
- ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- BAKER, W. **Culture and identity through English as a Lingua Franca**: Rethinking concepts and goals in Intercultural Communication (Developments in English as a Lingua Franca). Vol. 8. Boston: De Gruyter Mouton, 2017.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.
- BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. [Orgs.]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [Tradução de Pedrinho A. Guareschi]. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. [Orgs.]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [Tradução de Pedrinho A. Guareschi]. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. [Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves]. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês - Ensino Fundamental anos finais. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 19/02/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em 19/02/2020.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf> Acesso em 12/05/2018.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2016.

COGO, A. English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. In: **ELT Journal**, Volume 66/1: Oxford University Press, January 2012. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/>> Acesso em 11/06/13.

CROOKES, G. Educational perspectives on ELT Society and the individual; traditional, progressive and transformative. In: HALL, G. **The Routledge Handbook of English Language Teaching** 1. ed. London: Routledge, 2016.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd Edition. Cambridge University Press, 2003.

DAMBRÓS, L. P. **Construção de identidades sociais de raça com intersecção de classes nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015**. [Dissertação de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade] Ponta Grossa: UEPG, 2016.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. In: **Revista da Anpoll**, v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, 2019.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. [Tradução de Sandra Castello Branco]. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

FRANCO, C. **Way to English for Brazilian Learners**. [Volumes: 8º e 9º ano]. 1 ed. São Paulo: Ática, 2015.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to English for Brazilian Learners**. [Volumes: 6º e 7º ano]. 1 ed. São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIMENEZ, T. “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: para reflexão sobre cultura na aula de Língua Estrangeira. **Anais do IX EPLE** – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras. Londrina: APLIEPAR, 2002.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

GONÇALVES, A. M. A. **Que língua falamos, quando falamos inglês? Para o estudo do inglês como língua de comunicação internacional**. Dissertação (Mestrado em Estudos Anglísticos) . Faculdade de Letras: Universidade de Lisboa, 2007.

GRAY, J. ELT materials: Claims, critiques and controversies. In: HALL, G. **The Routledge Handbook of English Language Teaching** 1. ed. London: Routledge, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro]. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. [Tradução Adelaide La Guardia Resende]. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, S. **Cultura e representação**. 1. ed. Rio de Janeiro : Apicure, 2016.

JENKINS, J. M. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. 1ª ed. Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. M. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. In: **Englishes in Practice 2**, p. 49-85, 2015. Disponível em: <https://content.sciendo.com/view/journals/eip/2/3/article-p49.xml?language=en>. Acesso em: 16/07/2018.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – Farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. SP: Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014.

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

KRAMSCH, C. **Language and culture**. UK: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. In: **British Studies Now**, v. 8, pp.4-7, 1996.

KRAMSCH, C. Third culture and language education. In: COOK, V.; WEI, L. (Eds). **Contemporary Applied Linguistics**. Vol. 1, ed. Language teaching and learning (p. 233-254). London : Continuum, 2009.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. In: **Iranian Journal of Language Teaching Research** 1. Jan., 2013, p. 57-78.

KRAMSCH, C.; ZHU HUA. Language, Culture and Language Teaching. In: HALL, G. (Ed.), **Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. UK: Oxford University Press, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, R. **A cultura presente em documentos oficiais e em uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para o ensino médio**. [Dissertação de Mestrado em Letras] Curitiba: UFPR, 2016.

MAURANEN, A. Conceptualising ELF. In: JENKINS, J; BAKER, W; DEWEY, M. **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. 1. ed. London : Routledge, 2018.

MCCULLOCH, G. Historical and documentary research in education. In: COHEN, L; MANION, L; MORRISON, K. **Research methods in education**. 7 ed. London: Routledge, 2013.

MCKAY, S. L. English as an International Language. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language**. Cambridge University Press, 2012.

MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. In: **International Journal of Applied Linguistics**. Vol. 13, No. 1, Blackwell Publishing Ltd., 2003

MINAYO, M. C. de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. [Org.]. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. [Tradução Pedrinho A. Guareschi]. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf > Acesso em 19/02/2020.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.

PENNYCOOK, A. Politics, power relationships and ELT. In: HALL, G. **The Routledge Handbook of English Language Teaching** 1. ed. London: Routledge, 2016.

SARTRE, J. **A imaginação**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

SAUSSURE, F de. **Curso de linguística geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIDHOLFER, B. English as a lingua franca. In: **ELT Journal**. Volume 59/4: Oxford University Press, October 2005. Disponível em <<http://eltj.oxfordjournals.org/>>. Acesso em 11/06/2013

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, G. dos S. da. **Representações culturais por docentes de língua inglesa: um paralelo entre representações, língua inglesa e cultura**. [Dissertação de Mestrado em Letras] Curitiba: UFPR, 2016.

SILVA, V. E. S. A interculturalidade nos livros didáticos de inglês. In: **Revista Tabuleiro de Letras**, n. 03, UNEB, 2011.

STORCK, D. F. **Hibridismo cultural no manual didático de inglês**. [Tese de Doutorado em Educação] Curitiba: UFPR, 2017.

STORCK, D. F. **Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “Keep in Mind” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem**. [Dissertação de Mestrado em Educação] Curitiba: UFPR, 2011.

THORNBERG, R. Grounded theory. In: ARTHUR et al. (orgs). **Research methods & methodologies in education**. London: SAGE Publications, 2012.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VII, número XXVI, pp. 117-144, 2008.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXO 1 – ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

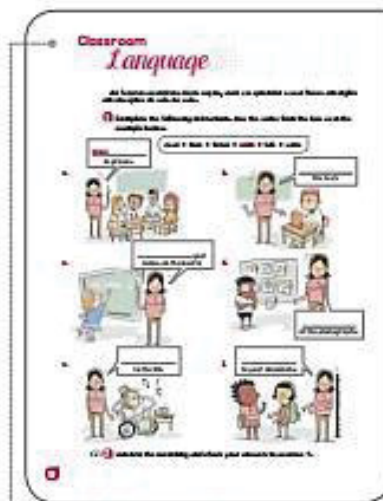
Conheça seu livro

Conheça as seções que fazem parte deste livro.



Tips into Practice

Apresenta dicas para você colocar em prática diversas estratégias de leitura e aprendizagem.



Classroom Language

Apresenta frases em inglês usadas em situações de sala de aula.



Warming Up!

Explore o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses relacionadas ao tema.



Reading

Prepare-se para ler o texto principal da unidade, fazer atividades de compreensão e refletir criticamente sobre o texto que acabou de ler.



Vocabulary Study

Estude o vocabulário de forma sistemática e contextualizada.



Taking it Further

Amplie seus conhecimentos sobre o tema da unidade.

ANEXO 2 – CAPA DOS LIVROS DO 7º, 8º E 9º ANOS DA COLEÇÃO

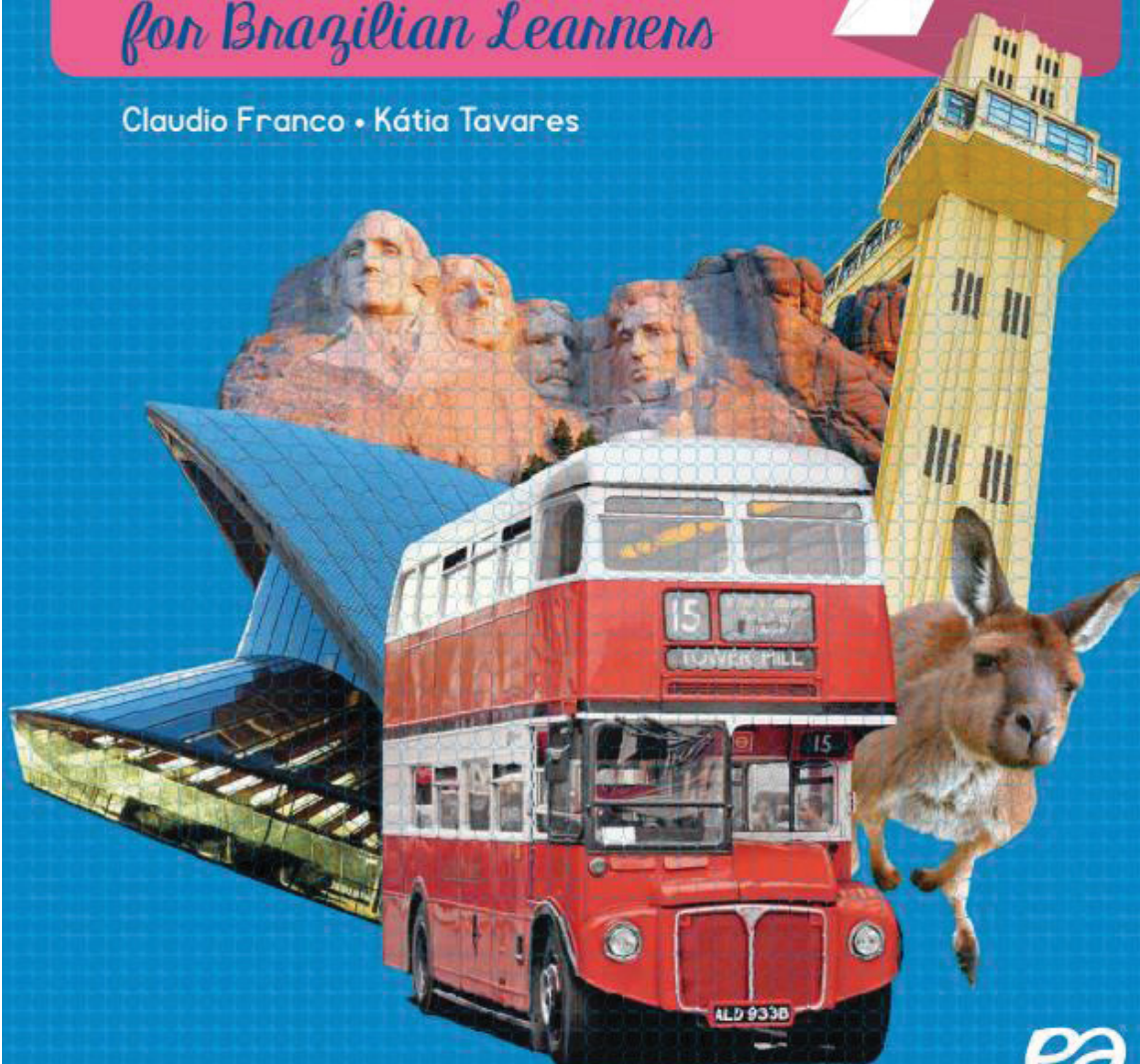
7º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

WAY OF ENGLISH

for Brazilian Learners

7

Claudio Franco • Kátia Tavares



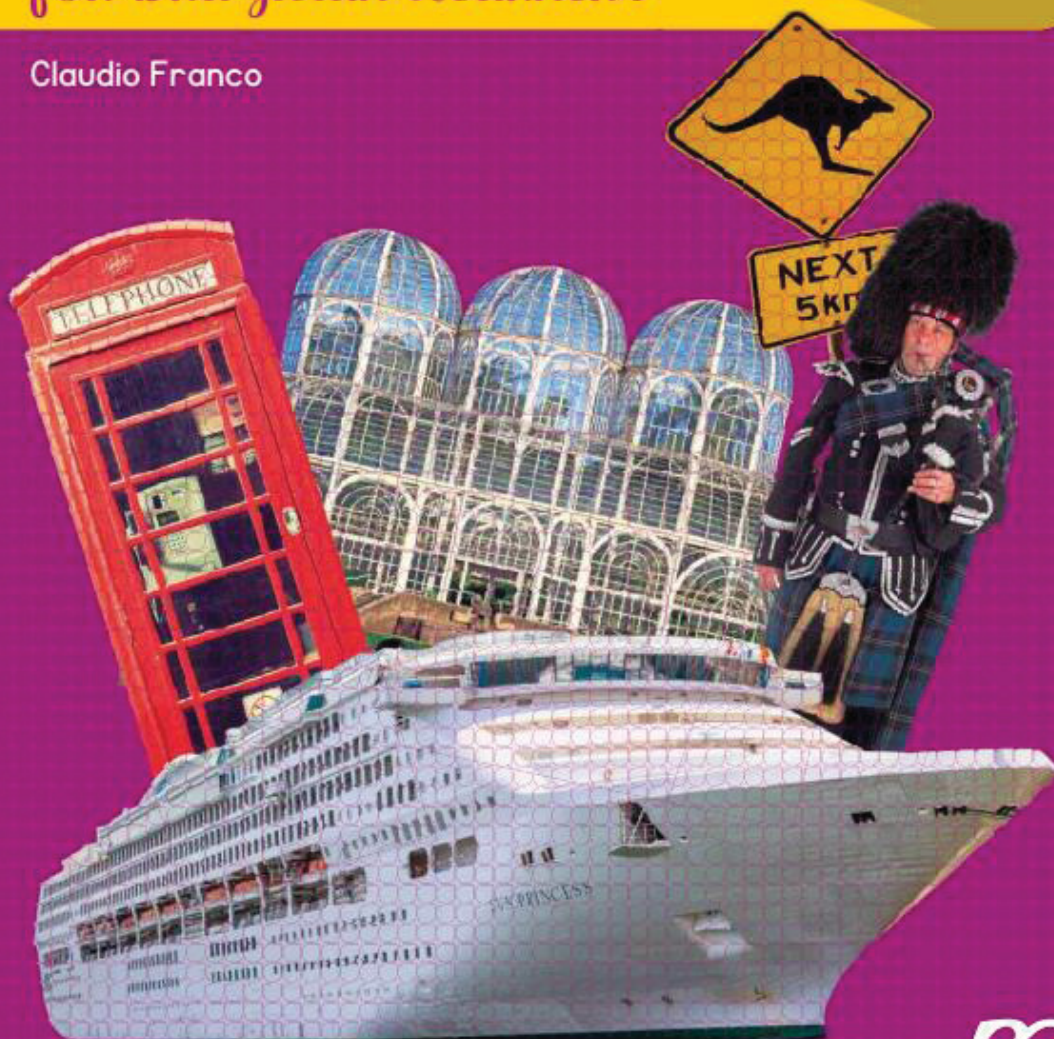
ea
editora ática

8º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

WAY OF ENGLISH 8

for Brazilian Learners

Claudio Franco



ea
editora ática

9º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

WAY OF ENGLISH

for Brazilian Learners

9

Claudio Franco



ea
editora ática