UNIVERSIDADE SANTO AMARO

Talita Destro Rost

DESAFIOS DO ENSINO BILÍNGUE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

São Paulo

2020

Talita Destro Rost

DESAFIOS DO ENSINO BILÍNGUE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Orientador: Profª.: Drª. Marília Gomes Ghizzi Godoy

São Paulo

2020

Ficha Catalográfica

R747d Rost, Talita Destro

Desafios do ensino bilíngue na construção de uma educação intercultural: o livro em questão / Talita Destro Rost. – São Paulo, 2020.

140 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, 2020.

Orientador(a): Profª. Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy

1. Interculturalidade. 2. Bilinguismo. 3. Livro didático. 4. Língua inglesa. I. Godoy, Marília Gomes Ghizzi, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

Elaborado por Ricardo Pereira de Souza – CRB 8 / 9485

Talita Destro Rost

DESAFIOS DO ENSINO BILÍNGUE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Profª Drª. Marília Gomes Ghizzi Godoy

São Paulo, 14 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Lupércio Aparecido Rizzo

_____

Profa. Dra. Alzira Lobo de Arruda Campos

_____

Profa. Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy

Conceito Final: _____

Agradecimentos

Agradeço a todos que me auxiliaram nesta jornada.

À professora Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy, minha querida orientadora, por todas as palavras de incentivo, sua enorme generosidade e seu olhar antropológico, que me permitiram desenvolver este trabalho.

Aos Professores Dr.ª Alzira Lobo de Arruda Campos e Dr. Lupércio Aparecido Rizzo, por prontamente aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

Aos Professores do Programa de Mestrado, com quem pude adquirir novos conhecimentos interdisciplinares e aplicá-los em minha pesquisa.

RESUMO

As políticas públicas de educação, considerando os sentidos democráticos do ensino público, transformam as escolas públicas num espaço de cidadania e formação intercultural por meio do ensino da língua inglesa. Os valores de interculturalidade e de formação bilíngue dos alunos representam uma tendência na formação das novas identidades. Com uma metodologia apoiada na interdisciplinaridade, este trabalho tem como foco a análise da coleção de livros didáticos *Way to English for Brazilian Learners*, nas quatro etapas do Ensino Fundamental II. Essa obra foi adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos de 2017 a 2019 e obteve um recorde de consumo nas escolas públicas em âmbito nacional. Seguindo os pressupostos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), pergunta-se: como os conteúdos da obra examinada como o material documental da dissertação traduzem representações culturais comprometidas com a formação dos alunos sob a perspectiva do bilinguismo? Mediante a análise dos conteúdos dos quatro volumes, observam-se as tendências políticas e ideológicas de formação globalizante e pós-moderna dos alunos do ensino público brasileiro, tendo em vista uma perspectiva generalizante e universalizada dos conhecimentos a partir do exercício imperativo da língua inglesa como expressão internacionalizada dos saberes. O bilinguismo passa, assim, a fazer parte da formação intercultural dos alunos pertencentes à rede pública.

Palavras-Chave: Interculturalidade, bilinguismo, livro didático, língua inglesa**.**

ABSTRACT

Considering the democratic meanings of public education, public education policies have transformed public schools into a space for citizenship and intercultural training through the teaching of the English language. The values of intercultural and bilingual education of students represent a trend in the formation of new identities. With a methodology supported by interdisciplinarity, this work focuses on the analysis of the collection of textbooks intitled *Way to English for Brazilian Learners*, in the four stages of Elementary School (6th to 9th grades). This collection was adopted by the Ministry of Education (MEC) for the years 2017 to 2019 and achieved a consumption record in public schools nationwide. Following the assumptions of the BNCC (National Common Curricular Base), we ask: how do the contents of the books examined in this dissertation represent cultural representations committed to the training of students from the perspective of bilingualism? The results of the analysis of the four volumes show political and ideological trends of globalizing and postmodern formation of Brazilian students from public education, and a generalized and universalized perspective of knowledge from the imperative exercise of the English language as internationalized expression of knowledge. Bilingualism thus becomes part of the intercultural training of students from the public schools.

Keywords: intercultural education, bilingual education, textbook, English language

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Representações por gênero textual 103
Gráfico 2 - Representações visuais: desenhos, fotografias e mapas 106

Lista de Quadros

Quadro 1 – Estrutura nuclear do livro didático I 76
Quadro 2 – Estrutura nuclear do livro didático II 77
Quadro 3 - Apresentação das unidades 78
Quadro 4 - Representação de países por volume 101

Lista de Figuras

Figura 1 – Carta de apresentação – comum a todos os volumes 75
Figura 2 – Apresentação pessoal e localização geográfica – vol. 6 (6º. ano) 90
Figura 3 – Projeto Integração língua e cultura – vol. 7 (7º. ano) 93
Figura 4 - Construção de repertório cultural – vol. 8 (8º. ano) 96
Figura 5 – Leitura: construção de identidades – vol. 9 (9º. ano) 98
Figura 6 - Cartoon Snoopy – vol. 6 (6º. ano) 107
Figura 7 – Identidade regional – vol. 7 (7º. ano) 110
Figura 8 – Interação social – vol. 6 (6º. ano) 112
Figura 9 – Festividades – vol. 7 (7º. ano) 113
Figura 10 – A construção dos direitos humanos:
igualdade de gênero – vol. 9 (9º. ano) 117
Figura 11 – Dimensão cultural: família – vol. 6 (6º. ano) 121
Figura 12 – Estereótipos e identidade nacional – vol. 6 (6º. ano) 123

Lista de Abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Common European Framework of Reference for Languages
CFE	Conselho Federal de Educação
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CME	Conselho Municipal de Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
L1	Língua Materna
L2	Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OEBI	Organização das Escolas Bilíngues
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UE	União Europeia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE: O LOCAL E O GLOBAL 16

1.1 A cultura no período pós-moderno e o fenômeno da globalização 16

1.2 Hegemonia e o alcance da língua inglesa 24

1.3 Pertencimento intercultural do indivíduo 31

2. LÍNGUA E CULTURA: O CENÁRIO HEGEMÔNICO DA LÍNGUA INGLESA 38

2.1 Fundamentos teóricos da educação bilíngue 38

2.2 O bilinguismo e o cenário escolar brasileiro 45

3. A CONSTRUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NOS LIVROS DIDÁTICOS 57

3.1 O livro didático e o discurso 57

3.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a presença dos livros didáticos para o ensino da língua inglesa 67

3.3 Pesquisa e metodologia 70

4. O LIVRO DIÁTICO EM QUESTÃO 74

4.1 Carta de apresentação: o despertar da língua inglesa como consciência individual e coletiva 74

4.2 Estrutura nuclear da obra 76

4.3 Volume 6 (cotidiano pessoal) e volume 7 (amizade e o mundo global) 79

4.4 Volume 8 (cidadania e a comunicação digital) e volume 9 (liberdade de expressão) 82

5. A CONSTRUÇÃO INTERCULTURAL NO BILINGUISMO 88

5.1 A língua inglesa no livro didático: os caminhos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 88

5.2 Abordagem da dimensão intercultural: referências geográficas, textuais e visuais 99

5.2.1 Referências geográficas 100

5.2.2 Referências textuais: aprendizagem e compartilhamento 102

5.2.3 Referências visuais 105

5.3 Fronteiras da interculturalidade: similaridades e contrastes 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

INTRODUÇÃO

A vida humana define-se por um longo processo de humanização cujas adaptações genéticas ao meio ambiente natural sofreram o impacto das tendências culturais, que se tornaram predominantes. É por meio da cultura que se pode interpretar a natureza humana, pois sua expressão simbólica confere sentidos e significados à realidade.

A língua é considerada uma representação simbólica cultural. Por meio das várias expressões de uma língua — a linguagem — são ativados significados existentes no sistema cultural. É por meio da língua e das muitas linguagens que um povo pode expressar, incorporar e simbolizar a realidade cultural, representando uma forma própria de ver o mundo e de se relacionar com a realidade, influenciando a forma de pensar e dizer das nações.

Cada país possui uma determinada identidade cultural. A cultura nacional traz o significado simbólico de nação e fundamenta a identidade e lealdade entre os membros que a ela pertencem. A identidade cultural moderna, entretanto, estabelece-se sobre padrões universalizados de ser e estar, como, por exemplo, conceitos globalizados de alfabetização, popularização de línguas hegemônicas e de uma cultura hierarquizada e homogênea. Os discursos, as memórias e as imagens particulares e locais sofreram impactos de valores universalizados expressivos de uma comunicação simbólica própria da cultura atual.

Com a globalização, as nações estão se enfraquecendo e suas culturas nacionais estão sendo expostas às influências externas, o que dificulta a conservação de suas próprias identidades culturais tradicionais. Com a imposição de identidades globais surgem processos de dominação e imposição do etnocentrismo ocidental advindo da visão dominante do progresso. Alguns grupos, como as minorias étnicas, por exemplo, sentem-se ameaçadas por outras culturas e reagem defensivamente para fortalecer suas identidades locais. Desta maneira, observa-se um cenário de multiculturalismo marcado por múltiplas situações de identidade.

O mecanismo do domínio ocidental ganha ênfase com a pós-modernidade, um processo de novas conquistas tecnológicas e culturais que representaram um sentido de progresso. Uma das consequências mais marcantes é a perda de fronteiras, fazendo com que o mundo fique cada vez mais estreito e, ao mesmo tempo, mais

conectado por meio do avanço da tecnologia e expansão de valores ligados ao conhecimento.

O desenvolvimento econômico e a expansão das culturas tradicionais colocam em risco a importância do domínio apenas das línguas maternas. O prestígio da língua inglesa assume proporções de grande escala, chegando a ser considerada língua universal na contemporaneidade, destituindo a destacada língua francesa, que ocupou o lugar central do despertar civilizatório do mundo nos séculos XVII a XIX e começo do XX. O fato de a língua inglesa ser língua franca reflete o domínio econômico, cultural e científico, amplamente difundido por meio dos governos que canalizam esforços para aumentar o nível de conhecimento da população, baseando-se, principalmente, nas exigências do mercado profissional.

Diante desta nova era pós-moderna, a língua inglesa se transformou em uma prática que se acomoda ao cenário multicultural. O hibridismo passou a fazer parte dessa nova cultura, em que o tradicional sofre um impacto devastador em sua forma de expressar particularidades culturais, obrigando as pessoas a adaptarem seus valores ao progresso global.

Assim, abre-se espaço para uma nova concepção de vida regida pela interculturalidade. Por meio da educação, a diversidade cultural pode ser cultivada pelas novas gerações, promovendo-se o diálogo e a compreensão do outro pela manutenção dos laços tradicionais e inserção de práticas globalizadas expressivas da cultura virtual, que se tornou predominante no mundo ocidental na segunda metade do século XX e, no século XXI.

A globalização tem mudado a forma de se comunicar e de pensar o mundo. A língua inglesa é a língua do capitalismo: dos negócios, da internet e da ciência. Com o avanço nos sistemas de comunicação e transporte, foi possível consolidar a globalização, propiciando uma nova forma de integração com fronteiras próprias.

A manifestação da globalização nas diversas áreas da sociedade, como a cultura, a educação, a política, os direitos humanos, a saúde, a economia e o espaço geográfico, de alguma forma representa a transformação dos valores das culturas locais, pois acabam por ser dizimadas ou ressignificadas pela imposição de países economicamente influentes, que possuem maiores recursos para produção e disseminação cultural.

É possível afirmar que é por meio da educação intercultural que se estabelece o diálogo entre as nações, proporcionando a troca de informações nas áreas social, cultural e política. Da mesma forma, é a partir das exigências do mercado, que a cada dia mais exige profissionais que tenham domínio da língua inglesa, que o bilinguismo cresce e se fortalece como tendência para o futuro.

O ensino de idiomas na educação tem caráter obrigatório no Brasil e é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394 de 1996.

O termo educação bilíngue somente popularizou-se nos últimos 10 anos no Brasil, integrando-se ao cotidiano da vida cultural de cbrasileiros. O bilinguismo não pode ser considerado como o aprendizado de duas línguas ao mesmo tempo. Quatro dimensões são consideradas para a definição do termo: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social.

A língua molda-se na comunicação entre os interlocutores, que são sujeitos sociais. É durante a interação social que conceitos serão absorvidos pelos sujeitos para serem internalizados, desenvolvendo-se assim, psicológica e mentalmente. Esses conceitos foram desenvolvidos por Vygotsky na teoria sociointerativista.

Apontado como mediador na construção da cidadania, o livro didático (LD) é encarado como um instrumento de suporte indispensável à concretização dos conhecimentos escolares e como elemento essencial à escolarização dos alunos. Ele é considerado por vários autores como uma voz dominante durante o processo de ensino e aprendizagem. O LD não pode ser olhado como conhecimento absoluto, mas sim como oportunidade de compreensão e contestação, à medida que a intertextualidade e interdiscursividade se fazem presentes.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino público proporcionou a distribuição gratuita de livros didáticos a fim de viabilizar a escolarização de crianças e jovens com livros de boa qualidade e autores de renome. A política do livro didático impõe-se em duas frentes: uma administrativa e outra pedagógica. A primeira visa ao controle sobre o conteúdo, não permitindo que textos com temáticas impróprias sejam difundidos em escolas e a segunda preza pela adequação dos conteúdos para serem utilizados nas atividades escolares e a aderência da proposta do livro aos princípios determinados na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Com o intuito de entender a dinâmica cultural pós-moderna com relação à construção de valores associados ao uso da língua inglesa na educação e à criação de um espaço político e cultural do bilinguismo, esta dissertação apoia-se na análise do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*. Desta forma, foi realizada uma seleção dentre os livros indicados no PNLD de 2017 de língua estrangeira moderna, mais precisamente os de língua inglesa, para compor o corpus desta pesquisa.

Diante do atual cenário intercultural da pós-modernidade, este trabalho analisa como o material selecionado introduz uma cultura que permite ao aluno do Ensino Fundamental II da rede pública utilizar ferramentas e instrumentos que possibilitem a aprendizagem de valores expressivos globais, por meio da educação bilíngue na construção do cidadão e da cidadã desejados para este século.

A partir de uma investigação qualitativa, o estudo tratará as fontes de pesquisa a partir do método descritivo, que implica descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade recorrendo a uma análise documental. Para subsidiar a discussão teórica na análise dos dados, a orientação se dirige para a compreensão das situações expostas no material didático por meio de uma compreensão simbólica representativa dos conteúdos.

Esta dissertação estrutura-se da seguinte maneira: o primeiro capítulo abordará o conceito de cultura, identidades nacionais e a importância do surgimento da globalização e sua influência nas culturas nacionais, para caracterizar a sociedade pós-moderna.

Os impactos da aquisição da cultura inglesa é o tema principal do segundo capítulo. Analisaremos o biculturalismo no cenário escolar, sua importância na pós-modernidade e o crescimento da educação bilíngue. A teoria sociointerativista de Vygotsky (1996) será o eixo fundamental, pois o desenvolvimento da linguagem ocorre pelo meio social e é determinante para o desenvolvimento do ser humano. Um breve histórico acerca da educação brasileira será apresentado, bem como o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No terceiro capítulo, coloca-se em pauta a importância do livro didático inserido no momento sócio-histórico da pós-modernidade, particularmente no que se refere à aquisição da língua inglesa numa perspectiva bilíngue. O surgimento e o funcionamento do programa gratuito de distribuição destes livros às escolas públicas,

o PNLD, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também serão tratados neste capítulo.

Para o quarto capítulo, apresenta-se uma análise descritiva do conteúdo da coleção escolhida para esta pesquisa. Retratamos a coleção didática tal como ela é exposta: estruturas de ordenação das seções, as temáticas de cada volume e a carta de introdução.

No último capítulo, estabelecemos as relações que o material empírico projeta para construir a interculturalidade na educação escolar. Com esse foco, seguiu-se a análise de temáticas implícitas nos conteúdos expressivos das linguagens geográficas, textuais e visuais.

1. IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE: O LOCAL E O GLOBAL

Uma nação pode ser caracterizada por suas particularidades próprias e exclusivas, que são diferenciadas umas das outras diante de um conjunto de diversidades ou semelhanças possíveis. É uma soma nunca concluída de um aglomerado de signos, referências e influências que definem o entendimento relacional de determinada entidade, humana ou não, percebida por meio do contraste. O sentido de unidade origina-se diante do outro, define-se por comparação e pela diferenciação (HALL, 2006).

A interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes é multidimensional e complexa. É no hibridismo e na ambivalência em que as identidades se constituem, assim como suas relações interculturais, que podem ser formadas tanto a identidade quanto a interculturalidade. O cenário dessa dinâmica se configura na atualidade, conforme definição de Hall (2006, p. 12):

> O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

1.1 A cultura no período pós-moderno e o fenômeno da globalização

A identidade de um povo está centrada em sua cultura, tradições e mitos. A cultura é o resultado da evolução do *Homo sapiens,* que foi adquirido e incorporado, possibilitando que este desenvolvesse uma sociabilidade, marcando-se assim a territorialidade e expandindo seus domínios. Esse processo não se deu de forma linear, progressiva, mas com uma complexidade de movimentos, experiências e manifestações, atravessadas por enfrentamentos diversos, ligados à história e às experiências de um povo.

Todos os elementos que foram adaptados e incorporados no processo evolutivo gradual do Homo sapiens são de natureza simbólica, uma vez que a cultura é expressa por meio de símbolos e são esses símbolos que irão criar a história, a vida das pessoas humanas. Esses mesmos símbolos, transformados em vínculos, darão a completude do ser, de pertencer ao meio (MORIN, 1975).

O *Homo sapiens* se vê então num universo repleto de magias, rituais, estética e mitos, o que aguça sua imaginação e cria a desordem, o caos, que o leva a realizar mudanças que culminarão em sua realização. Nas palavras de Morin (1975, p. 111):

> [...] surgem os elementos de um universo antropológico com as emergências mágicas, míticas, rituais, estéticas. Essas características múltiplas, que, de resto, viriam a divergir e conhecer grandes diferenciações segundo as culturas e indivíduos, estão, na sua origem, estreitamente associadas e combinadas.

Sendo cultura algo não estático e repleta de símbolos, a língua pode ser considerada um símbolo das culturas, o acervo cultural de uma população. A língua, enquanto elemento de comunicação, pode unir ou afastar culturas. Ela se torna estratégica, um símbolo de soberania nacional, que transmite os traços da personalidade social, política e literária das nações. Coelho e Mesquita (2013) apontam para o fato de que, com a linguagem, o ser humano pode expressar seus sentimentos, e assim, a partir das relações sociais estreitar ideias e ideologias, recriando-se culturalmente.

A cultura está ligada não somente às diversas manifestações culturais (sendo um produto propriamente humano), mas também a elementos antropológicos, artísticos, comportamentais considerados elitizados como expressão de uma “alta cultura”. Os elementos pertinentes à cultura antropológica ou comportamental se relacionam aos aspectos de valores do indivíduo inserido na sociedade, e a alta cultura a literatura, arte e música (DIAS, 2006). Este mesmo autor menciona o estudioso Bennett (1996 *apud* DIAS, 2006, p. 35) que classifica a cultura com “c” minúsculo e “C” maiúsculo, sendo o “c” minúsculo representado pelos comportamentos verbais, não verbais, estilo de comunicação e padrões de pensamento do cotidiano sobre o comportamento. Já o “C” maiúsculo está relacionado às instituições culturais como: música clássica, dança, literatura, arte, arquitetura, sistemas políticos e econômicos. Esta última definição pretende tornar o indivíduo mais culto. Essa divisão vem sofrendo um deslocamento do atual enfoque proposto, quando se considera que cultura é qualquer produção de valor simbólico de um povo, ou de um determinado grupo.

As sociedades abertas são tipicamente ocidentais, pela variedade de descobertas que permitem o enriquecimento do repertório de cultura. Um exemplo são as inovações no campo das artes e das atividades econômicas e financeiras que

alcançam resultados expressivos, tornando o ocidente hegemônico em poderio cultural e econômico.

Kramsch (2017), aborda esta questão da cultura com “C” maiúsculo e minúsculo e o correlaciona ao ensino literário e da língua. As ideias de Dias (2006) e Kramsch (2017) convergem quanto à definição de cultura, uma vez que este é um conceito amplo e diversos autores compartilham de opiniões diferenciadas, e envolvem diversas áreas como a sociologia, a antropologia, a história, a comunicação, a administração e a economia.

Para Canedo (2009, p. 6):

> [...] é possível compreender a cultura através de três concepções fundamentais. Primeiro, em um conceito mais alargado onde todos os indivíduos são produtores de cultura, que nada mais é do que o conjunto de significados e valores dos grupos humanos. Segundo, como as atividades artísticas e intelectuais com foco na produção, distribuição e consumo de bens e serviços que conformam o sistema da indústria cultural. Terceiro, como instrumento para o desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se confunde com o campo social.

Franz Boas (1858-1942) foi um antropólogo que fez pesquisas *in situ* para observação de culturas primitivas e foi considerado o inventor da etnografia, ligada à concepção particularista de cultura. Boas buscava compreender cultura em uma perspectiva relativista, voltando sua atenção para aquilo que fazia dela algo original. Boas (1982) sustenta que, se alguém quer conhecer uma cultura, deve aprender a língua em uso. Para ele, o pesquisador tem que entrar em contato com a realidade, mediante uma observação direta, e anotar detalhe por detalhe, prestar atenção nas conversas espontâneas e permanecer por um longo tempo em contato com a cultura estudada (SALOMÃO, 2015).

Os autores mencionados entram em consenso quando afirmam que cultura e língua estão interligadas, formando o chamado “Discurso” no modo de falar, pensar e se comportar. A cultura interfere na linguagem e nos pensamentos. O modo de pensar o mundo está intrinsicamente ligado à linguagem e, ao entrar em contato com outra língua, percebemos diferentes realidades e valores.

Observa-se, porém, no contexto cultural moderno, que as dinâmicas de poder criam hierarquias ligadas ao domínio econômico e ao sentido dominante das influências civilizatórias.

A cultura nacional resulta no significado de nação simbólica, gerando identidade e lealdade entre os membros a que ela pertence. Segundo Hall (2006, p. 50), “a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade”. Imagens, eventos históricos e ritos nacionais são representados por experiências compartilhadas entre os membros daquela dada nação, constituindo suas tradições. A identidade nacional está na verdadeira continuidade, tradição e atemporalidade das coisas. A tradição, o mito fundacional (estória localizada na origem da nação), o povo, a noção de continuidade e as narrativas da nação constituem sua cultura.

A cultura nacional é também uma estrutura do poder cultural. As diferentes classes sociais, grupos étnicos, as conquistas e os centros de império constituem este poder cultural. As nações modernas exercem uma hegemonia frente aos colonizados. As nações colonizadas e modernas são híbridas culturalmente.

A Era Fordista trouxe uma intensificação dos processos de trabalho, desqualificações e novas requalificações adequadas às necessidades do mercado. Esse acúmulo de capital gerou a sociedade do consumo e do descarte, diversificando valores, sobrecarregando os processos. Havia uma dificuldade de planejar o consumo. A imagem e a publicidade eram essenciais. Os grupos oprimidos procuravam estabelecer sua própria imagem por intermédio de símbolos, como a imagem por meio da arte. A produção cultural passou a aumentar (HARVEY e SOBRAL, 1992; FAIRCLOUGH, 1999; SANTOS, 1996).

Com o advento da globalização, as nações que foram colonizadas têm se enfraquecido e suas culturas locais estão expostas a influências externas, dificultando a conservação de suas identidades culturais. Como afirma Hall (2006, p. 74): “à medida em que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”.

A globalização trouxe consigo consequências, como o reforço de identidades globais, desigualdade de processos, dominação e imposição do etnocentrismo ocidental. Alguns grupos, como as minorias étnicas, sentiram-se ameaçados por outras culturas, reagindo defensivamente para fortalecer suas identidades locais. Assim, novas identidades culturais foram criadas (HALL, 2006). Harvey e Sobral (1992) chamam a atenção para a necessidade de encontrar um local mais seguro, onde a globalização não pudesse alterar ou modificar valores e descartar os bens de

consumo, ideologias, hábitos, crenças etc. Alguns grupos minoritários se fecharam e se fortaleceram em suas identidades, na tentativa de impedir que a globalização os modificasse ou até mesmo os dizimasse.

Segundo Ianni (2001, p. 19), essa nova “fábrica global” provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, pessoas e ideias, promovendo o redirecionamento de espaços e tempos, e está além de toda e qualquer fronteira. O autor ainda afirma que os meios de comunicação auxiliam no rompimento das fronteiras, agilizando mercados e generalizando o consumo.

A pós-modernidade diminuiu a barreira de espaço e abriu superfície para as geografias imagináveis. Os lugares passaram a competir, proporcionando a luta de classes, dando voz aos jogos de poder. Observou-se a mínima existência de alternativas políticas, uma instabilidade sistêmica e o enfraquecimento das tradicionais estruturas de classe, o que resultou na multiplicação de identidades segmentadas e grupos localizados: mulheres, imigrantes, minorias étnicas, dentre outros (MENDES, 2009; PILATTI; SANTOS, 2008; MELIÁ, 2002).

Desde que o capitalismo retomou sua expansão pelo mundo, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), muitos reconheceram que o mundo se tornava o cenário de um processo de internacionalização do capital. A riqueza perdia parcialmente sua característica nacional, como a inglesa, norte-americana, alemã, japonesa e francesa, e adquiria uma conotação internacional. Ao mesmo tempo, iniciavam-se os movimentos e as formas de reprodução deste capital em escala internacional. Esses bens alteravam as condições e as formas de reprodução do capital em âmbito nacional. Aos poucos, as formas singulares e particulares dos recursos subordinaram-se às formas do capital em geral, no âmbito internacional (IANNI, 2001). Surge então o neoliberalismo, que defende a liberdade de mercado absoluta e a restrição à intervenção estatal sobre a economia.

O conceito de neoliberalismo resultou do fundamento ideológico da globalização após o período da segunda Guerra Mundial na Europa e América do Norte. Nos anos 1980, essa ideologia triunfou em países capitalistas como: Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e Dinamarca e as consequências foram drásticas – desemprego, greves, legislação antissindical e supressão de gastos sociais (MARÍN, 2006). A moeda passou a ser competitiva, a individualidade passou a ser uma fatalidade e os atores passaram a ser responsabilizados e chamados a enfrentarem as consequências.

A tecnologia evoluiu com o avanço da globalização, assim como a expansão do capitalismo. A disposição territorial das atividades industriais, estimulada pela tecnologia, deu início ao “fim da geografia”. De acordo com Ianni (2001, p. 65), refere-se à “aceleração e generalização das relações, processos e estruturas capitalistas atravessando territórios e fronteiras, culturas e civilizações [...]”. As empresas multinacionais impuseram uma estandardização cultural. O mercado financeiro não mais controla seu território, mas todos os demais espaços geográficos. Por meio da tecnologia, houve uma revolução nos meios de comunicação no domínio da cultura (FINARDI; PORCINO, 2014). A globalização permitiu que nações fossem unificadas e o meio para tal foi a língua inglesa (IANNI, 2001; MARÍN, 2006).

Segundo Huntington (1973, *apud* IANNI, 2001, p. 89):

> [...] A expansão dos Estados Unidos tem sido uma expansão pluralística, na qual uma variedade de organizações, governamentais e não-governamentais, procura realizar os objetivos importantes para eles no território de outras sociedades. [...] A penetração norte-americana em outras sociedades era geralmente justificada (...) na base da superioridade tecnológica e econômica [...].

A partir dessa afirmação, podemos inferir que a língua inglesa se tornou o principal meio de comunicação global da era moderna. Segundo Phillipson (1992), o inglês possui uma posição de dominância nas áreas da ciência, tecnologia, medicina, computação, pesquisa, negócios, navegação, aviação, diplomacia e organizações internacionais, na cultura de massa, no esporte e nos sistemas educacionais como a língua mais aprendida do exterior. A língua é difundida tanto geograficamente como em profundidade. Ianni (2001) compartilha da afirmação de Phillipson quando diz que a língua inglesa é o idioma por excelência da aldeia global, ao longo da nova ordem econômica mundial formulada pelo neoliberalismo e pelas redes da indústria cultural mundializada.

> [...] o inglês com o qual se fala, escreve e pensa adquire novos significados, transforma-se na vulgata da mundialização. [...] é inegável que o inglês descola-se bastante de suas origens, lançando-se como uma espécie de jargão universal. É o idioma por excelência da aldeia global [...] (IANNI, 2001, p. 138).

Giddens (1991, p. 69) define então a globalização como: “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo há muitas milhas de distância e vice-versa”. A transformação local é parte da globalização, no âmbito

das relações sociais por meio do tempo e espaço. O que acontece em um local pode ser administrado a milhares de quilômetros de distância por uma vizinhança global.

A globalização é um fenômeno que aproximou, mesmo à distância, diversos países, sob a retórica da ordem econômica. Com o avanço da tecnologia, as distâncias se encurtaram e os países se aproximaram, mesmo que nesse processo tenham perdido algumas de suas características culturais locais. Ao entrarem em contato com outras culturas, parte de sua essência foi modificada, pois algumas potências se sobressaíram e passaram a dominar o modo de ver e de agir sobre o mundo.

A globalização também pode ser vista sob outro ângulo, como um meio de dominação do sistema capitalista sobre o espaço mundial. É um fenômeno procura submeter todos os espaços físicos e sociais à lei do capital, tendo a acumulação contínua de bens materiais, mesmo desnecessários, como frutos do capitalismo (SOUSA, 2006). Já Boaventura de Souza Santos (2002 *apud* GERMANO, 2007, p. 42) define a globalização como: “uma expressão exponencial das relações transfronteiriças, [...] com a consequente transformação das escalas que têm dominado até agora os campos sociais da economia, da sociedade, da política e da cultura.”

Segundo McGrew (1992, *apud* HALL, 2006, p. 67), a globalização está relacionada a processos que atravessam as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, permitindo assim que o mundo fique interconectado. O fenômeno provoca a desterritorialização e a reterritorialização, promovendo o redimensionamento de espaços e tempos.

> [...] o capitalismo apresentou conotações internacionais, multinacionais, transnacionais e mundiais, desenvolvidas no interior da acumulação originária do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, da dependência e da interdependência (IANNI, 2001, p. 14).

A modernidade se espalhou da Europa pelo mundo. Suas raízes estavam no Renascimento e seu desenvolvimento pôde ser mapeado no decorrer dos séculos — o surgimento das economias capitalistas, a expansão colonial, o protestantismo no norte da Europa, as guerras territoriais, o Iluminismo (século XVIII e XIX) e a era industrial e urbana do século XIX (GRADDOL, 2006). Para Germano (2007), a

globalização se deu ao longo de um processo histórico secular, que atravessou muitas faces e ganhou muitas denominações até chegar à nomenclatura atual.

Segundo Germano (2007), a globalização pode ser dividida em quatro frentes: econômica, política, social e cultural. A globalização econômica está relacionada à nova divisão internacional de trabalho pelas empresas multinacionais. A globalização política está caracterizada por mudanças no sistema mundial de interestatais, modificando as estruturas internas dos estados nacionais dos países periféricos e semiperiféricos. A globalização social está relacionada ao aumento das desigualdades sociais. Já a globalização cultural reflete a homogeneização de universos simbólicos impondo o modo de pensar e agir conforme os interesses do mercado hegemônico internacional.

Novas identificações locais e globais são produzidas por meio da globalização. Esta fortalece identidades locais que podem provocar reações defensivas para autopreservar suas fontes de identidade ou a produzir novas identidades que articulem o global e o local. O global é relativizado pela experiência local, uma vez que o global e o local se confundem, podendo ser chamado de “glocalização”. Segundo Tilio (2006), para alguns é globalização, para outros é localização e mudanças globais requerem soluções locais. Nas palavras de Giddens (2002, p. 23 *apud* TILIO, 2006, p. 50): “A globalização não somente puxa para cima, mas também empurra para baixo, criando pressões por autonomia local. (...) A globalização pressiona também para os lados.” Além, disso, cria novas zonas econômicas e culturais dentro e através das nações (TILIO, 2006).

A globalização, além de trazer desenvolvimento econômico e social para as nações, aprofundou as relações sociais, culturais e políticas. Trouxe crescimento e interdependência das pessoas, reduziu o espaço e tempo, diluiu fronteiras. A industrialização da produção transforma conhecimento científico em tecnologia, acelera o ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes. Aproxima e intensifica o crescimento urbano (BERMAN, 1986; FINARDI; PORCINO, 2014; GERMANO, 2007; IANNI, 2001; PILATTI; SANTOS, 2008).

Tornou-se um processo interpessoal o ensino de valores culturais advindos da globalização, pois substituiu a apresentação de símbolos culturais por um ensino em que o aluno de língua estrangeira deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter um bom desempenho ao usar a língua (GIMENEZ, 2002). Germano (2007, p. 45) afirma que:

> [...] a globalização hegemônica em curso não expressa apenas a mera continuidade de processos históricos transeculares, decorrentes do desenvolvimento do capitalismo. [...] Ela deveria ser uma luta por afirmação da identidade, de reconhecer para libertar [...].

Um dos objetivos do ensino intercultural envolve a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura.

1.2 Hegemonia e o alcance da língua inglesa

A globalização está presente na realidade e no pensamento, desafiando grande número de pessoas em todo o mundo. Os problemas dessa nova ordem implicam um diálogo múltiplo, com autores e interlocutores, em diferentes enfoques históricos e teóricos (IANNI, 2001). O globo passa a ser o território no qual todos se encontram relacionados e conectados (MENDES, 2009).

A língua internacional é vista pelo senso comum como uma língua criada para facilitar as relações e a compreensão internacional. As línguas na Europa, durante o período da globalização, tornaram-se "modernas": codificadas e padronizadas, simbolizavam e ajudavam a unificar a identidade nacional. A ascensão das línguas modernas trouxe conceitos modernos de “falante nativo” e seu contrapeso: a noção de uma “língua estrangeira”. O inglês está provando ser uma parte fundamental deste processo. Por um lado, a disponibilidade do inglês como língua global está acelerando a globalização. Por outro lado, a globalização está acelerando o uso do inglês (GRADDOL, 2006; PHILLIPSON, 2002).

O mundo transformado em um único território pensa e age principalmente por intermédio desse código. O inglês traduz as relações da informação e a tomada de decisão, a compra e a venda, a possibilidade e a intenção. O inglês torna-se presente em muitos lugares, invade quase todos os círculos de relações sociais. Torna-se uma espécie de língua franca universal: econômica, racional e moderna, ou prática. O inglês se universaliza como comunicativo e pragmático, expressivo e informático. Segue o mesmo processo de globalização do capitalismo, mundializa signos e símbolos, logotipos e slogans. Segundo Ianni (2001, p. 218):

> Uma análise global de expansão da língua inglesa aponta para sua efetiva cristalização como segundo idioma — 85% das ligações internacionais são conduzidas em inglês, 75% da correspondência

> mundial é em inglês e mais de 80% dos livros científicos publicados são em inglês. [...] A linguagem do mercado espalha-se pelo mundo acompanhando o mercado.

A língua inglesa tem se tornado presente mundialmente em todas as esferas. Essa generalização do idioma tem relação com os jogos do poder mencionados anteriormente.

Uma das consequências da globalização, além do predomínio da língua inglesa, é a sobreposição da cultura de massas, reforçando a homogeneização do planeta, reduzindo os particularismos nacionais em proveito do modelo americano. Entretanto, Cuche (1999, p. 145) refuta essa ideia quando afirma que “a recepção não é uniforme para toda a massa”, depende das singularidades culturais que cada grupo possui e como esta informação é recebida.

A industrialização cultural promoveu uma estandardização da cultura cujos costumes americanos, por meio da expansão do sistema capitalista, transformaram tudo o que tocava em mercadoria, caracterizando assim a maneira de viver, de produzir, de consumir, de se vestir, de comer e de esbanjar (MARÍN, 2006). Muitos países têm adotado esses novos e estrangeiros costumes, e o resultado é que as pessoas não se importam mais com suas culturas locais e querem cada vez mais o que vem de fora, como se fosse mais importante e de melhor qualidade.

Santos (1996) mostra em seus estudos uma visão da publicidade nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil. O autor esclarece como o termo “americanização” se tornou tão popular para os publicitários, que aproveitaram esse nicho e expandiram a valorização simbólica das mercadorias. Nas palavras do publicitário Andrew Billings (1929 *apud* SANTOS, 1996, p. 52):

> Muitas destas pessoas querem nossos produtos porque elas acreditam que o padrão americano de produção torna possível a melhor qualidade dos produtos manufaturados e porque elas consideram que o padrão de vida americana deve ser imitado, mesmo que aumente a dominação que estes produtos acarretam.

A mídia contribuiu para a expansão do capitalismo e dominação americanos. Os bens dos Estados Unidos foram aos poucos sendo alavancados por publicitários, que viam suas empresas crescerem e aumentarem seu capital. As grandes marcas gradualmente homogeneizaram as culturas ao redor do mundo. Podemos citar entre elas: Coca-Cola, McDonald’s, Nike, entre tantas outras. A mídia também ajudou a

fortalecer as redes terroristas, e agravam as desigualdades entre os países ricos e os países pobres.

A americanização no Brasil aconteceu de forma ativa. Efetuou-se uma integração entre a cultura americana e a brasileira. Houve um choque entre as culturas que foi provocado principalmente pelos meios de comunicação norte-americanos. Nossa cultura não foi destruída, mas acabou por produzir novas formas de manifestações culturais. Nelson A. Rockefeller foi o responsável por introduzir a revista *Seleções*, difundindo o americanismo no Brasil. Por intermédio dela, os americanos queriam alcançar o brasileiro urbano médio por meio de seus anúncios e de artigos que enalteciam o *American way of life*. O modo de vida americano, os *gadgets*, os filmes de Hollywood serviram de trampolim para o governo americano implementar uma política de aproximação com o Brasil, a fim de conquistar a opinião pública para a causa americana: a defesa das Américas, sob a liderança dos Estados Unidos. Mediante todo este aparato: transmissões de rádio, cinema, projetos de saneamento e saúde e os programas econômicos, os Estados Unidos demonstravam que este era o segredo do progresso e que queriam compartilhar com o Brasil (TOTA, 2000). Nenhuma dessas ações se deu despretensiosamente.

Phillipson (2002) chama esse fenômeno de estandardização cultural como a “macdonaldização”. Para ele, o termo é a criação de consumidores, serviços e fornecedores globais, de fluxos de informações controladas que não chamam a atenção da população para os efeitos a longo prazo para um modo de vida destrutivo. Corresponde à concorrência desleal com produtores locais de cultura, reduzindo assim o espaço cultural local. O autor acredita que devemos pensar em fatores econômicos e políticos, sobre como os recursos são oferecidos para uma ou algumas línguas, mas não para outras e sobre ideologias que legitimam tais preferências e que tendem a glorificar algumas e estigmatizar outras. O autor também afirma que a desigualdade mundial é estruturada e legitimada pelo linguicismo (preconceito com a língua das minorias).

O processo de ocidentalização impôs contestações desleais da modernidade frente ao tradicional e tem privilegiado um tipo de inteligência e um estilo característico de elaborar o conhecimento, sacrificando no processo o patrimônio cultural da coletividade (a língua oral e escrita de uma nação, por exemplo). Sendo assim, todo o conhecimento da vida cotidiana (educação tradicional) foi omitido pelas instituições modernas impostas pelo ocidente. Nas palavras de Marín (2006, p. 40): “Antes, a

modernização e, hoje em dia a globalização, impõem um ‘modelo de cultura única’, atrás da qual, todos os povos devem alinhar-se, sem nenhum respeito pela diversidade cultural.” Símbolos de uma cultura “estranha” serão produzidos e não compreendidos. Se pensarmos sob este prisma, os povos indígenas são julgados como antiquados e um empecilho para a globalização do capitalismo.

Algumas línguas recebem direitos preferenciais em fóruns internacionais, como a ONU por exemplo; em alianças militares ou comerciais, em organismos que regulam questões internacionais, como o tráfego aéreo e marítimo e em associações profissionais (PHILLIPSON, 2002). Esses organismos trabalham com uma ou mais línguas oficiais. A língua exigida cada vez mais foi o inglês, acompanhando as revoluções tecnológicas e comunicacionais, espelhando o poder político, econômico e militar. O atual regime linguístico reflete o princípio de igualdade (as línguas com o maior número de falantes ou uma seleção representativa da ecologia linguística mundial) ou eficácia. Cinco línguas - dentre elas inglês, chinês, francês, espanhol e russo - foram aceitas como línguas oficiais da ONU em 1945, sendo o árabe acrescentado após a crise petrolífera dos anos 70. Com tantas línguas, a ONU enfrenta um oneroso serviço de tradução pela quantidade de documentos elaborados (TONKIN, 2011).

Na União Europeia (UE) existem alguns estudos que apontam o francês e o inglês como línguas oficiais e de trabalho em assuntos internos da UE. O inglês é apontado como meio de comunicação com o exterior (PHILLIPSON, 2002).

A hegemonia da língua inglesa pode ser refletida na força econômica. Hierarquias linguísticas de nível internacional não se relacionam com forças nacionais demográficas ou econômicas diretamente. Diversos países da Europa, como Alemanha, França e Espanha investem no aprendizado da língua inglesa e a comunidade científica corrobora esse panorama internacional. As áreas de pesquisa periféricas recebem maior suporte atendendo ao imperialismo científico e linguístico (PHILLIPSON, 2002).

Costa (2018) afirma que o Mandarim é a língua mais falada no mundo (apenas pelo número do total da população) e que apesar disso, diante da globalização, o inglês se tornou uma língua franca. Assim como diversos autores já mencionados, Costa também reitera que o inglês é a língua da comunicação dos negócios, da internet e da troca de experiências culturais e acadêmicas.

A globalização e suas consequências têm sido atualmente marcadas por várias opiniões divergentes. De um lado, ela é vista como neutra e benéfica, e de outro, ela é apontada como uma globalização mais democrática, em que as relações entre os países são igualitárias (ZACCHI, 2006). O autor menciona que a globalização é conduzida de forma unilateral e carrega consigo valores de uma cultura eminentemente ocidental, o que ocorre em detrimento de outras culturas, especialmente os países periféricos. Aponta também autores que defendem a conservação da nação e suas rígidas fronteiras (físicas, culturais e políticas) o global frente ao local.

Lourenço (2014) reflete sobre os conceitos de local/global segundo Giddens (1994 *apud* LOURENÇO, 2014) e Robertson (1995 *apud* LOURENÇO, 2014). Para Giddens (1994), a globalização está na dialética entre o local e o global, sendo a sociedade global o resultado desse processo. Há uma conexão entre o local e o global associados ao conjunto de mudanças da vida cotidiana que afetam as práticas sociais e os modos de comportamento. Na opinião de Robertson (1995), a noção de globalização engloba a ideia de compreensão do local e do global, no que ele chama de glocalização (processo pelo qual o local e o global se entrosam, constituindo o "glocal"). Ou seja, as noções da contemporaneidade de localidade são o produto de ideias globais.

Zacchi (2006) menciona o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, em que ela é exercida sobre outros grupos sociais de duas maneiras: pela coerção do Estado dirigente, ou pelo consentimento da sociedade civil à liderança imposta pelas classes dominantes. Nas palavras de Gramsci (2000, *apud* ZACCHI, 2006, p.10):

> [...] podem-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados") e o da "sociedade política ou Estado", planos que correspondem, respectivamente, à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico".

A sociedade civil engloba o conjunto de relações éticas e conflituosas, além das instituições e do sistema cultural. A hegemonia e a contra hegemonia mantêm uma relação dialética das relações de poder dependentes da situação histórica. O grupo dominante está constantemente empenhando forças e valores opostos para ganhar consentimento em relação à ordem social promovida por ele (ZACCHI, 2006).

As palavras de Gramsci só são possíveis se a transformação social enfatizar as resistências que a ideologia dominante quer superar, e que não podem ser eliminadas por completo para se manter no poder.

> A visão gramsciana de hegemonia não é a de uma formação social estática, mas é vista, na verdade, como uma estrutura perfurada por "lacunas" – posições mais progressivas dentro da própria hegemonia – que permitem ação e resistência humana positiva dentro daquela hegemonia (BUSNARDO E BRAGA, 2000 *apud* ZACCHI, 2006, p. 10).

Discursos hegemônicos são usados para legitimar uma ideologia dominante e sustentar relações desiguais de poder. Por meio da linguagem, esses discursos geram um senso comum em torno de situações estabelecidas, favoráveis à manutenção de um poder dominante e/ou hegemônico. Discursos contra hegemônicos, ou contradiscursos, podem ser usados como forma de resistência à ideologia dominante e para a transformação das relações de poder (ZACCHI, 2006).

Mikhail Bakhtin (1988), em seus estudos sobre a linguagem e discurso, afirma que uma língua única e padronizada não poderia existir naturalmente, mas que ela seria fruto do resultado de forças culturais opressivas. Essas forças, as quais Bakhtin denominou de centrípetas, procuravam erradicar a diversidade ao suprimir/marginalizar outras forças culturais e linguísticas.

Ainda em seus estudos Zacchi (2006) menciona dois autores com ideias divergentes em relação à hegemonia da língua inglesa. Para Pennycook (1994) os discursos hegemônicos em relação à língua inglesa são neutros, naturais e benéficos, se separados do contexto social e político. Já para Crystal (1998), a posição privilegiada do inglês no mundo se deu de forma natural pois "estava no lugar certo, na hora certa" (p. 8). Como podemos ver, são dois discursos contraditórios, caracterizados pela constante exposição de diversas vozes, ora hegemônicas, ora contra hegemônicas.

Zacchi (2006) conclui em sua pesquisa que, entre os discursos hegemônicos da língua inglesa, estão a simplicidade de sua estrutura e a facilidade para seu aprendizado. Pode ser utilizado para comunicação pessoal (acesso a bens, pessoas, viagens, internet e filmes) e internacional (maior poder de barganha, acesso à ciência, tecnologia e a modernidade). O inglês pode ainda promover a tolerância entre povos e o acesso a esses bens mencionados. De acordo com Meliá (2002), as mudanças e as transformações da cultura serão mudanças nos modos de comunicação. É a

comunicação que nos faz diferentes uns dos outros. Para o autor (2002, p. 77): “As sociedades são diferentes porque estabelecem modos e sistemas de comunicação diferentes” (tradução nossa).[1]

A tendência da globalização deixa o professor de línguas frente a duas possibilidades: preparar o aluno para atuar numa comunidade internacional ou ensinar a língua para finalidades locais. Nessa comunidade internacional, as barreiras locais desapareceriam para o alcance da comunicação intercultural e, para a comunidade local, manter sua identidade frente à língua estrangeira poderia ser uma condição satisfatória (OLIVEIRA, 2000).

Para Tilio (2006, p. 25):

> O objetivo do ensino de inglês como o idioma da globalização é o de inclusão social, possibilitando o acesso e a inserção dos não-falantes-de-inglês-como-primeira-língua (situados nos círculos externo e em expansão) ao mundo globalizado. [...] o ensino precisa reconhecer as diferenças e as diversidades culturais presentes nas duas esferas mais externas, que compreendem a maioria dos usuários da língua inglesa.

Até a década de 1930, não havia lei que obrigasse as crianças a frequentar a escola. Com o passar dos anos, sua presença se tornou compulsória. A literatura também acompanhou este processo. Os títulos do início do século XX retratavam a situação subalterna do negro e a dominação agrária, como em: Histórias de Tia Nastácia (1937) de Monteiro Lobato, e Histórias da velha Totônia (1936) de José Lins do Rego. Anteriormente, havia apenas relatos da tradição oral (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003). Segundo Lima e Quevedo-Camargo (2008), desde o início da colonização do Brasil, somente a elite social e econômica possuía acesso à escola. Essa situação perdurou até 1808 com a chegada da família real e a instalação da imprensa.

É somente a partir de 1920, com a fundação do Movimento da Nova Escola, que o ensino passou a ser destinado à escolarização em massa da população, voltado à difusão da tecnologia e com um conteúdo programático. Com a industrialização, a classe média passou a ascender, impulsionados pela intensificação da produção de café, beneficiados por conta da comercialização do produto. Esse fato gerou novos empregos, grande parte da população branca advinda da imigração europeia.

[1] Las sociedades son diferentes porque establecen modos y sistemas de comunicación diferentes.

A partir dos anos 1950, surgem modernos e sofisticados meios de comunicação. Em São Paulo foi inaugurada a TV Tupi e nesse mesmo ano a Editora Abril introduziu no mercado brasileiro revistas em quadrinhos americanas. A primeira foi *O Pato Donald.* Sua capa inicial demonstrava a invasão dos produtos industriais que os Estados Unidos enviavam ao Brasil, convertendo as crianças em pequenos consumistas, o que passou a ser um transtorno para pais e professores, que não estavam habituados a tais leituras nem tampouco a tais estímulos consumistas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003).

Mesmo com a forte influência de Walt Disney e outros, a literatura brasileira continuava com suas publicações em revistas como *Terramarear* e *Paratodos*. Essa invasão americana proporcionou à produção cultural uma elevação no nível de suas produções. A arte brasileira (pintura e música, por exemplo) procurava imitar modelos consagrados no exterior, a fim de se considerar um país próspero e em ritmo acelerado de modernização (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003).

Ainda nos anos 1950, com a industrialização, houve a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada para atender à grande demanda de trabalho. Ampliou-se, assim, a rede e o acesso escolar, o que gerou o início de uma crise educacional no Brasil pela falta de condições da maioria das instituições de ensino para preparar as novas gerações para o trabalho industrial e de serviços. A necessidade de atender ao mercado resultou na substituição dos estudos humanísticos por um currículo mais técnico. Pretendia-se que a educação possuísse um caráter mais voltado ao mundo do trabalho.

As aulas de língua estrangeira também sofreram mudanças: a carga horária dessas disciplinas foi diminuída. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, sugeriu a oferta de uma língua estrangeira nas escolas que pudesse ser minimamente ensinada. Essa Lei transformou a língua estrangeira em uma Disciplina Complementar do Núcleo Comum/ Parte Diversificada (TORTATO, 2010).

1.3 Pertencimento intercultural do indivíduo

As bilhões de pessoas no mundo são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes umas das outras. Entretanto, todas as culturas têm em comum uma série de características. Ao analisá-las, percebe-se a importância e as funções da cultura em si e essas funções se tornam aparentes. Diversos especialistas concordam que o

coração da cultura envolve linguagem, religião, valores, tradições e costumes (SAMOVAR, 2013). Segundo Brislin (2000 *apud* SAMOVAR, 2013, p. 43): “as pessoas não costumam falar sobre sua própria cultura ou a influência que a cultura tem em seu comportamento” (tradução nossa)[2]. Ao aprender sobre cultura, podemos desenvolver a compreensão de nossas ações e das ações dos outros. Shapiro (1956 *apud* SAMOVAR, 2013, p. 43) compartilha do mesmo pensamento: “a descoberta da cultura, a consciência do que molda nosso comportamento, nossos valores e até mesmo nossas ideias [...] pode ser uma experiência iluminadora” (tradução nossa)[3].

Tendo em vista essas afirmações, podemos inferir que a cultura de cada indivíduo o molda e que todas as culturas possuem pontos em comum. Por isso, analisaremos neste capítulo o conceito de identidade do indivíduo, situando-o entre culturas.

O conceito de identidade é abstrato e multifacetado e desempenha um papel importante nas interações comunicativas diárias e na comunicação intercultural. Para Cuche (1999, p. 177), a identidade é “um instrumento que permite correlacionar o psicológico com o social de um indivíduo”. A identidade caracteriza-se pelos vínculos dentro de um sistema social como a classe sexual, a classe de idade, a classe de nação. Essa identidade permitirá que o indivíduo se localize dentro de um sistema e, ao mesmo tempo, seja localizado. Todo grupo é dotado de identidade, que corresponde à sua definição social, situando-o no conjunto social. Essa identidade pode ser inclusiva ou exclusiva, pois ao mesmo tempo que identifica um grupo o distingue de outros grupos. A identidade é responsável pela inclusão ou exclusão social. Segundo Bourdieu (1980, apud Cuche, 1999, p. 186), “somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmos e dos outros”.

Tilio (2006) menciona a importância de se considerar a natureza socioconstrucionista das identidades sociais. Mencionando Bradley (1996, *apud* TILIO, 2006), ele considera que a identidade social é compreendida conforme os indivíduos percebem-se a si e aos outros dentro da sociedade. Para ele, as

[2] People do not frequently talk about their own culture or the influence that culture has on their behavior.

[3] The discovery of culture, the awareness that it shapes and molds our behavior, our values and even our ideas, the recognition that it contains some element of the arbitrary, can be a startling or an illuminating experience.

identidades sociais surgem em manifestações do discurso, construída no simbólico por meio da linguagem.

As identidades pós-modernas são descentradas, deslocadas, fragmentadas e contraditórias (TILIO, 2006). Conforme Hall (2006, p. 13):

> [...] nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

A globalização está adicionando complexidade às identidades culturais promovendo um aumento da mistura de culturas mediante o casamento intercultural, da adoção internacional, a imigração e uma ampliação de oportunidades para pessoas de diferentes culturas se encontrarem e interagirem em uma variedade de contextos de trabalho e lazer. O desenvolvimento de identidade se torna um processo familiar de influências, socializações culturais e experiências pessoais (SAMOVAR, 2013).

A identidade cultural está reiteradamente sendo construída e ressignificada pelo exterior, ou seja, pelos discursos que circulam na coletividade (ROSA, 2003). A autora menciona outro autor que compartilha de suas ideias. Segundo Rajagopalan (1998 *apud* ROSA, 2003, p. 33):

> A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.

Ambos os autores afirmam que a cultura está em constante fluxo de aprendizado e que, a cada novo encontro cultural, o indivíduo refaz suas concepções e parte de novos preceitos. A identidade se molda a cada interação intercultural. O mesmo pode ser relacionado ao aprendizado de línguas. A cada nova interação, o sujeito se modifica e se impregna de significados a partir do julgamento do desempenho dele no processo de aprendizagem.

Para Samovar (2013), a identidade nacional refere-se à nacionalidade, que a maioria das pessoas associa com a nação onde nasceram. Ela pode ser adquirida pela imigração e naturalização também. Pessoas que fizeram cidadania em um país

diferente de seu local de nascimento podem eventualmente começar a adotar alguns ou todos os aspectos de uma nova identidade, dependendo da força de seu apego à sua nova pátria. Algumas pessoas que residem permanentemente em outro país podem manter conexão com sua terra natal. A identidade nacional geralmente se torna mais pronunciada quando as pessoas estão longe de seu país de origem.

O crescimento do turismo internacional aproximou pessoas de várias culturas a entrarem em contato umas com as outras. Em 2010, houve 940 milhões de turistas viajando no mundo inteiro. Desses, mais de 59 milhões visitaram os Estados Unidos, o segundo destino mais popular. A área da educação também sofreu influência da globalização. Entre 1980 e 2010 o número de estudantes que estudam no ensino superior em instituições fora do seu país de origem triplicou (SAMOVAR, 2013).

A comunicação entre pessoas de culturas diferentes não é nova. Isso ocorreu por muitos anos por intervenção de grupos culturais que travaram guerras entre si, conduziram atividades comerciais, e eram envolvidos em trocas sociais uns com os outros. Agora chegamos a um ponto na história em que as últimas interações se tornaram não apenas comuns, mas necessidades, criando uma comunidade global interdependente (SAMOVAR, 2013).

Até a década de 1970, a cultura estrangeira era assimilada como parte do estudo de línguas associado ao letramento ou às áreas humanas de forma geral. O método de ensino de línguas estrangeiras era chamado Gramática-tradução. Com a virada comunicativa no ensino de línguas, nas décadas de 1970 e 1980, a cultura se tornou sinônimo do estilo de vida e de comportamentos cotidianos de membros de comunidades de fala que estão ligados por meio de experiências, memórias e aspirações comuns. Nesses casos, as comunidades de fala eram percebidas a partir do seu alicerce na nação, ou melhor, no contexto nacional no qual uma língua nacional é falada por uma homogeneidade de cidadãos nacionais (KRAMSCH, 2017).

Ao compreender uma língua estrangeira, o indivíduo não muda sua identidade, mas pode ser conduzido a mudar suas posições enquanto sujeito ao ver duas culturas ecoarem uma na outra pelo tempo e espaço, promovendo uma subjetividade pós-moderna, uma competência simbólica que tem como foco o próprio processo de significação (KRAMSCH, 2017).

O conceito de consciência intercultural está relacionado ao conhecimento, consciência e compreensão da relação entre as semelhanças e diferenças entre o mundo de origem e a comunidade-alvo. Nota-se que a consciência intercultural inclui

uma consciência da diversidade regional e social de ambos os mundos, enriquecida também pela conscientização de diversas culturas e não apenas aquelas levadas pelos aprendizes. Além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural abrange a consciência de como cada comunidade aparece a partir da perspectiva do outro, muitas vezes sob a forma de estereótipos nacionais (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

O indivíduo, ao se conscientizar de seu pertencimento intercultural no mundo, passa a adquirir algumas habilidades interculturais, que incluem a capacidade de aproximar a cultura de origem e a cultura estrangeira, a sensibilidade cultural e capacidade para identificar e usar uma variedade de estratégias de contato com outras culturas, a capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira e lidar eficazmente com situações adversas e conflitos interculturais, e, por fim, a capacidade de superar relacionamentos estereotipados (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Meyer corrobora, definindo a competência intercultural como “a habilidade de uma pessoa de se comportar adequadamente de uma maneira flexível quando confrontada com ações, atitudes e expectativas de representações de culturas estrangeiras.” (1991 *apud* BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 25).

Sarmento (2004) também afirma que o aprendizado do indivíduo deve possuir um ponto de referência e a descrição dos valores locais. Para ela, o indivíduo, ao entrar em contato com outra cultura, deve respeitar suas próprias características culturais de forma crítica e questionadora. Somente então o indivíduo será mais consciente em relação aos aspectos inerentes à comunicação humana.

Peres (2014) afirma que aulas de línguas estrangeiras proporcionam uma oportunidade para os indivíduos desenvolverem sua competência comunicativa intercultural, considerando os diversos aspectos da interação social cujo foco é a transmissão de informações culturais.

A partir do século XXI, fica impossível pensar em um estado nacional que apresente em seu território uma monocultura: só um grupo étnico, só uma língua etc. As poucas comunidades “isoladas” estão em processo de redefinição. A interculturalidade está presente em praticamente 98% das nações. O multiculturalismo surge como uma ideologia capaz de lidar com a diversidade cultural (MENDES, 2009). Mendes (2009) menciona diversos autores que se preocupam com a fragmentação de culturas, reproduzindo desigualdades e discriminações sociais, como Fleuri (2000),

Mattelart e Neveu (2004). Para ele, o interculturalismo deveria conceber culturas híbridas, em que diferença se oponha à desigualdade, os indivíduos se coloquem no lugar do outro, aceitando as diferenças e promovendo o diálogo, por meio de ações afirmativas, enriquecendo assim a diversidade cultural.

Cantoni (2005) sustenta que os indivíduos devem se apropriar de mecanismos para possuir uma competência intercultural e que é por meio dela que pode haver uma comunicação eficaz entre diferentes grupos culturais. Para essa autora, a população necessita se expor a outras culturas, mas, ao mesmo tempo, possuir competência para entendê-la e interagir com os demais.

Byram (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) defende que o ensino de línguas com uma dimensão intercultural auxilia os alunos a adquirirem a competência linguística necessária para se comunicarem por intermédio da fala ou da escrita, para formularem o que querem dizer ou escrever de maneira correta e apropriada. Os aprendizes também desenvolvem a competência intercultural, ou seja, a capacidade de garantir uma compreensão por pessoas de diferentes identidades sociais, e a capacidade de interagir com pessoas com múltiplas identidades e a sua própria individualidade. O falante intercultural precisa de uma consciência de que há mais para ser conhecido e entendido a partir da perspectiva de outra pessoa, e que existem habilidades, atitudes e valores envolvidos, que são cruciais para entender as relações entre seres humanos interculturais.

Nas palavras de Atay (2009, p. 124):

> Educar os alunos para usar uma segunda língua / estrangeira significa acostumá-los a serem sensíveis interculturais, auxiliando-os a construir a capacidade de agir como mediadores culturais, a ver o mundo pelos olhos do outro e a usar conscientemente as habilidades de aprendizado cultural (tradução nossa).[4]

Nesta perspectiva de ensino, Byram; Gribkova; Starkey (2002) constatam que desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas envolve reconhecer alguns objetivos, como, por exemplo, proporcionar aos estudantes competências interculturais, assim como competência linguística; promover a interação com pessoas de outras culturas; capacitar os estudantes a entender e aceitar pessoas de outras

[4] Educating students to use a second/foreign language means to accustom them to being intercultural sensitive, by supporting them to build the ability to act as a cultural mediator, to see the world through the other's eyes, and to consciously use culture learning skills.

culturas como indivíduos com outras perspectivas, valores e comportamentos distintos; e contribuir para que essa interação se torne uma experiência enriquecedora.

Como podemos perceber, o indivíduo está constantemente em contato com outras culturas, o que faz dele um indivíduo intercultural pertencente ao mundo globalizado. Aspectos como a identidade e etnicidade estão relacionados à cultura. Não importa em qual parte do globo a pessoa se encontre, toda cultura possui influência de outra(s) cultura(s). Tilio (2006) afirma que, na pós-modernidade, o discurso da globalização é um importante fator na construção de identidades, uma vez que nossas vidas são afetadas por qualquer coisa que aconteça em qualquer lugar do mundo.

A interculturalidade, portanto, está relacionada aos processos intergrupais e interculturais de constituição, diferenciação e integração das sociedades contemporâneas. Com a finalidade de haver uma educação intercultural bilíngue, o multiculturalismo e o multilinguismo podem ser reconhecidos como objetos de políticas públicas constitutivas das nações contemporâneas, bem como a identidade e os direitos indígenas frente aos programas educacionais interculturais e a presença da escola em relação à ética cidadã, racional e democrática perante a sociedade (CRUZ, 2002).

2. LÍNGUA E CULTURA: O CENÁRIO HEGEMÔNICO DA LÍNGUA INGLESA

A aquisição da linguagem ocorre por situações comunicativas no mundo real, durante a assimilação natural de vocabulário e estruturas linguísticas. Assimilar uma língua estrangeira pressupõe o desenvolvimento de quatro habilidades comunicativas: compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita. Essas habilidades são desenvolvidas em situações reais de comunicação, mediante o convívio em ambientes autênticos aos da cultura estrangeira.

2.1 Fundamentos teóricos da educação bilíngue

Bilinguismo pode ser definido a partir de inúmeras variáveis que nos conduzem às esferas políticas, sociais, econômicas e individuais, que estão a cargo da aceitação e valorização de acordo com cada uma das línguas faladas e as culturas com as quais se relacionam.

Krashen (1981) define a educação bilíngue como situações nas quais os alunos podem estudar o assunto em seu primeiro idioma (L1) enquanto suas habilidades linguísticas mais fracas procuram alcançar o patamar da L1. Para Trombley (1980) a educação bilíngue destina-se a permitir que os alunos que falam pouco ou nenhum inglês aprendam leitura, escrita, aritmética e outros assuntos básicos no idioma principal, enquanto aprendem inglês (*apud* KRASHEN, 1981).

Bloomfield (1933 *apud* MARCELINO, 2009, p. 3) reflete que, “em casos em que o aprendizado perfeito de língua estrangeira não é acompanhado pela perda da língua nativa, resulta no bilinguismo, ou seja, o controle nativo de dois idiomas[5] (tradução nossa)”. Semelhantemente, Thiery (1978 *apud* MARCELINO, 2009, p. 4) define o bilíngue como alguém que é considerado pelos membros de duas comunidades linguísticas diferentes, do mesmo nível social e cultural. Marcelino (2009) menciona um terceiro teórico, que define o bilíngue como alguém capaz de produzir enunciados completos e significativos em outra língua, sendo considerado como um nativo em mais de um ambiente linguístico (HAUGEN, 1969 *apud* MARCELINO, 2009, p. 6).

[5] […] In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, the native-like control of two languages (Bloomfield, 1933, p.55 – 56).

Flory (2008) apresenta outros teóricos que possuem visões mais amplas sobre o bilinguismo. Para Butler e Hakuta (2004 *apud* FLORY, 2008), o termo bilinguismo pode ser definido como um comportamento linguístico, psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais. Já para Blommfield (1933 *apud* FLORY, 2008), bilíngue é a pessoa que possui o controle de duas línguas com habilidades semelhantes às de um nativo. Em relação a esse autor, Flory o critica dizendo que ele inclui apenas uma parte das pessoas que dominam duas línguas e levanta diversos questionamentos em relação à proficiência do nativo. Um terceiro teórico mencionado em seus estudos, Haugen define como bilíngue a pessoa que "consegue produzir sentenças completas significativas em outra língua". (HAUGEN, 1953 apud FLORY, 2008, p. 23) Todas essas visões mais amplas estão relacionadas ao processo de desenvolvimento inerente ao bilinguismo, não estando relacionadas a um período específico.

Dentre tantas definições possíveis, alguns autores chegaram a um consenso: os primeiros ensaios sobre o bilinguismo o definem como o domínio perfeito de duas línguas. Essa definição, passada por diversos estudos e discussões, nos permitiu designar o bilíngue como aquele que possui competência linguística em pelo menos duas línguas. (ALMEIDA & FLORES, 2017; BROWN, 2006; FLORY, 2008; KRASHEN, 1981; MARCELINO, 2009; MEGALE, 2005).

O aprendizado de uma segunda língua é um processo longo e complexo. Brown (2006, p. 12) afirma que: "Todo o seu interior é afetado quando você luta para ir além dos limites da sua primeira língua e entrar em uma nova língua, uma nova cultura, uma nova maneira de pensar, sentir e agir". O autor menciona variáveis envolvidas no processo de aquisição de uma língua estrangeira (L2) como: Características do aprendiz (quem são, herança étnica, linguística e religiosa, língua nativa, nível de educação, características socioeconômicas, experiências de vida, personalidade); Fatores linguísticos (o que o aprendiz deve aprender em relação à língua e a comunicação, como usar a língua, sistematização da língua alvo); Processo de aprendizagem (como acontece o aprendizado, suas estratégias de aprendizado); Idade e aquisição (quando acontece o aprendizado, e diferenças no aprendizado para crianças e adultos); Variáveis instrucionais (local de aprendizagem, diferentes abordagens metodológicas, materiais, tempo de exposição à língua); Contexto (a aquisição da língua dentro do meio cultural e linguístico da segunda língua, ou é um

contexto de idioma estrangeiro, condições sócio políticas que afetam o resultado do domínio do idioma); Propósito (qual o motivo do aprendizado, seu real engajamento).

O aprendizado de uma segunda língua é um processo longo e exigente. Demanda dedicação e comprometimento por parte do aprendiz. Seguindo as variáveis descritas por Brown, o aprendizado engloba o processo de aquisição para as crianças e os adultos. Não importa a fase do aprendizado que esteja, todo aprendiz passará por sofrer influência direta diante de uma variável durante um determinado período a fim de que o conhecimento linguístico se construa.

Harmers e Blanc (2000 *apud* MEGALE, 2005) atestam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e propõem seis dimensões para sua definição. São elas: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

Essas dimensões multidimensionais, embasadas nas teorias de comportamento linguístico, levam em consideração noções oriundas de diversas áreas de estudo, como a psicologia, a sociolinguística, a sociologia e a linguística. Conforme apontam Harmers e Blanc (2000 *apud* MEGALE, 2005), bilinguismo é um fenômeno que leva em consideração diversos níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupal e social. Ao classificar indivíduos como bilíngues ou monolíngues, a dimensão ou as dimensões analisadas para tal classificação devem ser expostas, favorecendo, portanto, a compreensão não só de quem está sendo classificado, como também de todos que se encontram de alguma maneira envolvidos na questão.

Bakhtin (2012) aponta que a língua serve ao locutor para suas necessidades enunciativas concretas ao utilizá-la nas formas normativas em contextos concretos. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico. O autor menciona a palavra estrangeira como veículo de civilização, da cultura, da religião, e da organização política. Por meio dela, a consciência ideológica do povo invasor fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade. Segundo Nicolau Marr (*apud* BAKHTIN, 2012, p. 105): “[...] A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas.”

Necessitamos da língua para que a comunicação seja efetiva, e por meio dela as populações podem desfrutar de intercâmbios que possam favorecer cada cultura.

É preciso também situar as colocações de Saussure (2006) acerca da língua e da fala que, por serem distintas, representam as dimensões do geral e do particular, do social e do individual, criando um objeto exclusivamente linguístico. Essa abordagem foca na centralidade do objeto, a língua, excluindo-a das relações sócio-históricas e ideológicas que estão diretamente associadas às questões da linguagem e que foram situadas pelos autores em estudos linguísticos. Segundo Bakhtin (2012), não é possível se compreender a língua fora da perspectiva sócio-histórica, uma vez que a língua está intrinsicamente vinculada a complexas relações de poder (dependendo de cada época e sociedade) e do horizonte social, no qual estão situados os sujeitos. Tilio (2006, p. 58) concorda com Bakhtin ao afirmar que “não se pode isolar linguagem e meio social, pois um determina e é determinado pelo outro. A linguagem não existe se não estiver situada em um contexto social”.

A língua é viva e é a partir da interação com o outro que ela se torna dinâmica. Os falantes de uma determinada língua compreendem as mudanças em torno de si e em contato com outras línguas (MARTINY, 2015). Na visão de Bakhtin (2012), tudo é ideológico, possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2002 *apud* TILIO, 2006, p. 58). Ou seja, há uma troca interativa entre o indivíduo e o social. Os signos são o alimento dessa consciência individual. A lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social depende desses signos. Sem consciência não restará nada. Será apenas o ato simples, fisiológico, desprovido de sentido que somente os signos podem proporcionar.

Os signos são a materialização da comunicação social, influenciados por forças extralinguísticas baseadas em valores, crenças, percepções de mundo dos sujeitos e da sociedade (MARTINY, 2015). Esses signos, conforme aponta Santaella (2005), estão conectados a um objeto, gerando interpretação no receptor. Para ocorrer essa interpretação, cada signo deve conter: um significado, um significante e um referente. Os signos são sociais e ideológicos e sua existência depende da materialidade da interação social baseada na atividade humana coletiva.

Martiny (2015) aponta que a materialização dos signos pode ocorrer de diversas formas: por cores, movimentos, sons (linguagem não verbal) e atividades sociais (linguagem verbal). Essa função ideológica do signo relaciona-se com o

caráter histórico da palavra, do discurso, retratando variações sociais. Para Bakhtin (2015, p. 123):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A concepção de língua é um processo não finito e está correlacionada ao social e não ao individual. A língua está pautada na interação e sem ela a língua seria apenas uma estrutura. A partir do momento que há interação, há mediação e a língua é vista como discurso. O interlocutor é um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, constituído de interação com outros, construindo assim sua identidade.

Uma das propriedades do discurso é a polifonia, uma vez que todo discurso apresenta múltiplas vozes e pontos de vista. As vozes são ecoadas a partir de discursos que surgiram de outras práticas discursivas, e a pluralidade das vozes é inerente a qualquer discurso (BAKHTIN, 1998 *apud* TILIO, 2006, p. 59).

Rabello e passos (2009) citam alguns autores que explicam o alcance da linguagem. Como proposta ambientalista, encontra-se Skinner, que explica a linguagem e o comportamento humano mediante princípios trabalhados em laboratórios. Como proposta inatista, Chomsky afirma que o bebê nasce com todo o aparato necessário e que a criança se molda às especificidades da língua e ao bilinguismo. Como proposta interacionista, quatro autores se complementam: Piaget afirma que a linguagem é a capacidade de representar a realidade por meio de significados diferentes dos significantes; Bruner declara que a linguagem se desenvolve culturalmente e que a interação social está no centro do processo de aquisição; Cole afirma que, para a criança aprender, ela ouve, vê e participa de atividades que constroem e mantêm a linguagem; e por fim, Vygotsky comprova que a língua é um instrumento complexo da comunicação da vida em sociedade. Sem a língua, o indivíduo não se reconhece social, histórico ou cultural.

A última abordagem descrita acima, fundamentada na teoria sociointerativista de Vygotsky, está na base desta pesquisa, uma vez que a concepção do autor de que a língua é, antes de tudo, social e que sua função não é apenas a comunicação, expressão e compreensão vem ao encontro do objetivo desta dissertação. A língua está associada ao pensamento e é por meio dela que aprendemos a pensar. Além

disso, o trabalho de Vygotsky ajuda a elucidar o desenvolvimento cognitivo do ser humano com base em metodologias de ensino de línguas estrangeiras baseadas na experiência prática em ambientes multiculturais de convívio.

Apreende-se a realidade da língua por meio de um sistema intrínseco, ativo e interpessoal, uma vez que a aprendizagem não é apenas a aquisição de informações. A partir dessa teoria, Vygotsky afirma que o conhecimento se dá na relação dialética entre sujeito e objeto (VYGOTSKY, 1982 *apud* SILVA, 2000). A aprendizagem da língua ocorre por imitação e o meio social é determinante para o desenvolvimento humano. Os signos, que são as representações da língua, provocam mudanças de ordem íntima, transformando o ser biológico no ser sócio-histórico (NEVES; DAMIANI, 2006; TILIO, 2006).

Vygotsky (1982, *apud* SILVA, 2000) estuda a construção das funções psicológicas superiores que caracterizam o funcionamento psicológico humano como a atenção voluntária, a memória, a abstração e a capacidade de resolver problemas. Essas funções representam o resultado da própria história da sociedade humana e da cultura de inserção do indivíduo. O homem é um ser histórico e social capaz de produzir ações que completam as necessidades criadas pelo meio em que vive. Essas trocas recíprocas se estabelecem durante a vida toda entre o indivíduo e o meio, um sob influência do outro (NEVES; DAMIANI, 2006). Vygotsky (1982) afirma que o sujeito é ativo e age sobre o meio. Primeiramente, somos sociais e depois nos individualizamos. Esse processo de interação das relações intra e interpessoais e a troca com o meio é denominada mediação (RABELLO; PASSOS, 2009). O sujeito é capaz até mesmo de renovar a própria cultura dada sua interação com o mundo.

Segundo o método histórico cultural de Vygotsky, o desenvolvimento psicológico/mental depende dos processos de internalização e de conceitos absorvidos durante a experiência social, em um ambiente coletivo como a escola, por exemplo. O autor elucida que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança e essa dimensão do aprendizado escolar é compreendido como Zona de Desenvolvimento Proximal. Para esse fenômeno ocorrer, Vygotsky se propôs a descobrir as relações entre o processo de desenvolvimento da criança e a capacidade de aprendizado. Para isso, determinou dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal. O primeiro nível é caracterizado pelo prosseguimento das funções mentais que a criança estabeleceu como resultado da expansão de certos ciclos de desenvolvimento já completos, ou

seja, capacidade de resolver problemas independentemente. O segundo nível se refere à solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes/experientes. A Zona de Desenvolvimento Proximal é determinada pelos problemas que a criança não consegue resolver sozinha, para os quais necessita de ajuda. São as funções que ainda não estão amadurecidas, mas que estão em processo de maturação. O processo de aprendizagem vai ocorrer neste momento e cabe ao educador escolar, favorecer a aprendizagem, sendo um mediador entre a criança e o universo (RABELLO; PASSOS 2009; VYGOTSKY, 1996).

Vygotsky (1998) divide a linguagem em três tipos: a linguagem social, a linguagem egocêntrica e a linguagem interior. A primeira linguagem, a social, tem a função comunicativa fixada no pensamento. Ela permite a interação social além de organizar o pensamento. A segunda linguagem, a egocêntrica, refere-se à linguagem da pessoa para ela mesma, ou seja, o processamento de perguntas e respostas dentro de si, representando o deslocamento da função comunicativa para a função intelectual. E por fim, a terceira linguagem, do discurso interior, quando as palavras são pensadas, mas não faladas. É quando criamos conexões e resolvemos problemas sem externalizá-los. A ideia está presente, mas sem a verbalização. O pensamento não é refletido pela palavra, ele efetua-se nela, pois é por meio da linguagem que o pensamento é transmitido a outra pessoa.

As diferentes práticas sociais mediadas pela língua inglesa conduzem os alunos a conhecer novas realidades e compreender o mundo de forma global. As colocações descritas sobre a linguagem estão comprometidas nesta dissertação através da proposta metodológica contida na obra, que é o objeto da presente investigação. O livro *Way to English for Brazilian Learners* foco desta pesquisa registra um compromisso com a dimensão acima descrita, a partir da abordagem de Vygostsky, ao colocar o professor como mediador da prática dialética, incentivando os alunos a aprenderem por meio da interação uns com os outros e do engajamento em práticas sociais significativas a partir da atuação em diferentes atividades pedagógicas. O aluno exerce um papel ativo ao longo das diversas seções de cada unidade.

2.2 O bilinguismo e o cenário escolar brasileiro

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil sob proteção, influência e parceria comercial dos ingleses, foi firmado um Tratado de Comércio, Navegação e Amizade (1810), que oportunizava diversos benefícios à Inglaterra, como, por exemplo, a abertura de portos brasileiros e impostos diferenciados. Não obstante, a Inglaterra passou a influenciar a vida brasileira pelos investimentos em títulos de empréstimo do governo, companhias mineiras, estradas de ferro, costumes de moradias, mercado, moda, móveis e objetos das casas. Todos esses itens elencados anteriormente garantiram a hegemonia britânica mediante o consumidor final. Mas não eram destinados à população toda. Eram apenas para uma pequena parcela da população: a elite brasileira (aqueles que circulavam na corte) (MIRANDA, 2015). A autora também nos elucida que, intelectualmente, fomos influenciados. Grandes mestres da literatura se fizeram presentes como Byron, Scott, Swift, Dickens e Doyle por meio de seus livros em prosa e verso e livros técnicos e científicos traduzidos.

Assim, a cultura inglesa foi incorporada de forma indireta também na área comercial, na política, na cultura e na economia. Diversos escritores brasileiros foram influenciados pelos romances estrangeiros, como José de Alencar e Machado de Assis. Desse intercâmbio de conhecimento, alguns valores estrangeiros influenciaram na literatura, possibilitando o surgimento de uma dimensão híbrida com traços ingleses. Os autores criaram uma literatura mais crítica, ora tecendo elogios, ora criticando a influência de países estrangeiros. Assim, a língua inglesa passa a se tornar representativa de uma nacionalidade, podendo estabelecer posições ideológicas garantindo a hegemonia cultural e econômica nas disputas de poder.

Por meio de tratados de comércio, durante o período de disputas entre França e Grã-Bretanha (1337 e 1453), houve a necessidade da criação de posições de trabalho para tradutor e intérprete, uma vez que as mudanças nas relações sociais e de produção eram constantes. As línguas mais usadas eram a francesa, italiana, espanhola e inglesa (MIRANDA, 2015). Com a vinda de profissionais estrangeiros para postos de trabalho criados pelo domínio britânico no comércio brasileiro, a sociedade incorporou novos hábitos, costumes e comportamentos por parte da população que gradualmente se misturava à cultura brasileira, principalmente nos centros urbanos. Coracini (2003, p, 203) afirma:

> O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade.

Os sujeitos, ao mesmo tempo em que absorvem a ideologia, se constroem nas palavras do outro. No período anteriormente descrito, observamos a absorção de maneira velada, por meio da língua, da ideologia estabelecida.

Atendendo a um decreto de 22 de junho de 1809, e à Decisão nº 29 - Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço, de 14 de julho de 1809, foi criada a primeira cadeira pública de língua inglesa e de língua francesa, por conta da presença massiva do império britânico. Sabe-se que, nesse mesmo período, estava vigente no Brasil o modelo escolar francês. As escolas secundárias passaram então a incorporar a língua inglesa nos planos de estudo. Esse momento foi marcado pelo início dos estudos da língua inglesa, considerada pela corte e pela elite de grande valia ao Estado (MIRANDA, 2015). Observa-se tal fato na Decisão nº 29:

> [...] E sendo outrosim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza e outra de inglesa [...] (Coleção das Leis do Brazil de 1808, p. 33, BRASIL, 1891).

A partir dessa decisão, a língua inglesa passa a fazer parte do currículo das instituições públicas. A partir de então, surgem os professores de inglês, com seus métodos de ensino e livros estrangeiros. É importante ressaltar que, quando nos referimos ao ensino de línguas na educação pública durante o período mencionado, referimo-nos à classe burguesa, pois o ensino de línguas não era voltado às massas e sim à elite (DIAS, 2014 *apud* MIRANDA, 2015).

Com o desenvolvimento industrial, mão de obra mais qualificada era requerida para compreender a organização do trabalho e para o manuseio do maquinário. A aprendizagem do idioma inglês passou ser essencial em cursos técnicos, destinados às classes proletárias e não à elite, nas áreas de engenharia, economia e indústria, criando uma demanda instrumental. Assim, o ensino da língua inglesa procurava atender aos interesses de grupos econômicos e às relações de produção. A educação acompanhou esse processo, sempre visando ao interesse da burguesia, impondo sua ideologia de forma natural às massas trabalhadoras. Nesse contexto surgiram os

Liceus, que formavam profissionais com mão-de-obra qualificada para atender às exigências do momento (MIRANDA, 2015).

A educação brasileira se inspirou no modelo francês e foi durante o Primeiro Reinado (1822-1831) que os cursos primários foram criados em nível nacional por meio de uma lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de um Sistema de Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano (VIDOTTI, 2012). Joseph Lancaster foi o responsável pela criação deste sistema, que tinha como método a prática oral, mediante a repetição e memorização. Em 1837, foi fundado na cidade do Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II, visando ao ensino público secundário, voltado à elite (MIRANDA, 2015; MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

Em 1841, durante o Segundo Reinado de D. Pedro II (1840-1889), foi introduzido o estudo do alemão como língua obrigatória, ao lado do francês e do inglês no ensino secundário. Por meio do ensino dessas línguas, objetivava-se a modernização do ensino pelas ideias educacionais vigentes nos países europeus (exigências da expansão da economia) (GILENO, 2013). Há nesse período uma competição pela hegemonia internacional, permanecendo em destaque a Inglaterra.

> O mundo da década de 1840 era completamente dominado pelas potências europeias, política e economicamente, às quais se somavam os Estados Unidos [...] E dentro desse domínio ocidental, a Grã-Bretanha era a maior potência, [...]. A supremacia britânica era tão absoluta que mal necessitava de um controle político para funcionar (HOBSBAWN, 2010, p. 217 apud MIRANDA, 2015, p. 36).

Em 1855 houve a Reforma Couto Ferraz, aumentando o número de anos para o ensino das línguas modernas nas escolas, como observa-se no Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855:

> **Art.1º** - Os estudos que fórmão o curso de ensino do Collegio de Pedro 2º, dividem-se em estudos de 1ª e de 2ª classe.
>
> **1.a classe**: Leitura e Recitação de Portugues e Grammatica Nacional, Grammatica Latina, Francez, Arithmetica, Inglez, Algebra, Zoologia e Botanica, Physica, Geometria, Geographia e História Moderna, Mineralogia e Geologia, Chimica, Trigonometria rectilinea e Chorographia do Brazil e História Nacional. **2.a classe**: Allemão, Grego, Philosophia Racional e Moral, Geographia e História Antiga, Philosophia, Rhetorica, Geographia e História da Idade Média, Eloquência Prática, História da Philosophia e Italiano (BRASIL, 1855).

Em 1857, o Decreto nº 2.006, de 24 de outubro, aprova o regulamento para os colégios públicos de Instrução Secundária. O Colégio D. Pedro II passa então a alterar a carga horária das línguas estrangeiras. Miranda (2015) menciona que, após esse período até os anos 1890, a língua inglesa serviria apenas para a literatura e instrumental, e somente na modalidade oral.

Após o período da proclamação da República (1889), Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assina o Decreto de nº 981, de 8 de novembro de 1891, aprovando a instrução primária e secundária com um curso integral de sete anos e cinco línguas estrangeiras, iniciando a partir do terceiro ano. O objetivo era preparar o cidadão para o ensino superior (MIRANDA, 2015).

> **Art. 26.** O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez, Latim, Grego, Francez, Inglez e Alemão [...].
>
> **Art. 29.** As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatorias, excepto: uma das duas linguas ingleza ou allemã, que o alumno escolherá a vontade para cursar e fazer exame (BRASIL, Senado Federal, p. 5-6; apud MIRANDA, 2015, p. 40).

Em meados de 1898, a língua inglesa era rotulada como instrumental para fins comerciais (MIRANDA, 2015). Diversas reformas foram feitas para reorganizar a permanência do ensino da língua inglesa no currículo brasileiro, sendo considerada uma das matérias mais importantes para o vestibular, com objetivo do desenvolvimento da leitura e da oralidade. Como exemplo, temos a Reforma de Epitácio Pessoa (1901) e a Reforma de Carlos Maximiliano (1915).

Na década de 1920, o cinema norte-americano impulsionou os Estados Unidos a adentrarem no mercado brasileiro. Não somente o cinema, mas também outros meios de comunicação tiveram um importante papel na divulgação da cultura e língua norte-americanas.

A era Vargas (1930-1945) foi marcada pela criação do Ministério da Educação, em 1930, buscando formação para o ensino superior, para atender às exigências do mercado de trabalho, frente à modernização. Algumas reformas foram criadas neste sentido, sendo priorizado o ensino das línguas vivas. O Colégio D. Pedro II, favoreceu-se do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de1931, que instituiu como abordagem de ensino e aprendizagem o Método Direto, formando os jovens brasileiros em cultura geral, conhecimentos científicos e o uso da língua estrangeira para fins utilitários e de caráter prático (MIRANDA, 2015).

Somente em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a LDB 4.024/61. Nela estabelecia-se que a formação geral do indivíduo estivesse ligada à cultura, cidadania e consciência humanística, desde o ginásio até o científico ou clássico, nas línguas latim, francês, inglês e espanhol. A decisão de qual língua deveria ser ensinada, metodologias e programas a serem desenvolvidos em cada série do ginásio, e em cada ano do colégio, estavam sob tutela do Ministério da Educação. Embora a língua inglesa não fosse obrigatória nesse período, a LDB/61 traz em seu escopo uma estrita relação com as demandas provenientes das missões norte-americanas, que trouxeram sua produção cultural por meio dos professores universitários, militares, cientistas e artistas (MIRANDA, 2015).

A segunda edição da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 foi promulgada durante o regime militar, em 1971. Nessa lei foram estabelecidos os conteúdos que deveriam integrar os currículos, divididos em duas partes. Uma de núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e outra diversificada, para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Nesse período, a língua inglesa teve sua carga horária diminuída e passou a ser optativa para o primário, ginásio e colegial. A língua inglesa permaneceu no currículo devido aos acordos entre o governo brasileiro e os bancos norte-americanos, sendo exigência para o mercado de trabalho e acesso a novas tecnologias (PICANÇO, 2003 *apud* MIRANDA, 2015). Já em 1976, as línguas estrangeiras (inglês e espanhol) retornam ao panorama oficial, sendo seu ensino obrigatório no 2º grau, conforme a Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976.

Durante a década de 1980, a educação brasileira ganhou um impulso dinâmico para a elite, com melhores oportunidades de ensino, por meio de ensino particular ou cursos extras, e passou a ser obrigatória e gratuita a todos os cidadãos brasileiros no ensino público. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, manteve a divisão do currículo em Base Comum e Parte Diversificada para os níveis de ensino Fundamental e Médio. A língua estrangeira moderna passou a ser de caráter obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II. Para o Ensino Médio ficaram previstas duas línguas estrangeiras, uma obrigatória e outra opcional. A língua inglesa permaneceu como língua oficial obrigatória devido aos interesses locais e ao seu destaque na sociedade brasileira. (MIRANDA, 2015; SILVA, 2009).

O Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, como um conjunto de diretrizes políticas, voltadas para a recuperação da escola fundamental (1 e 2), a partir do compromisso da equidade, qualidade, e avaliação dos sistemas escolares. Esse plano observou a necessidade e a obrigação do Estado em elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394 de 1996) consolidou e ampliou o dever do poder público para com a educação, principalmente para o Ensino Fundamental. De acordo com o art. 22 dessa lei, deve haver uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo aos estudantes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa lei reforçou a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum. Surge então a base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm como objetivo respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Os PCNs propõem que, com o ensino da língua estrangeira, o aluno obtenha conscientização de sua língua materna mediante a comparações entre os dois idiomas, além de construir significados para atribuir-se um ser discursivo na construção de uma competência no uso de línguas estrangeiras, como também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998). Segundo os PCNs:

> A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, [...] pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo (BRASIL, 1998, p.40).

Após a criação da LDB nº 9.394/96, um novo documento foi criado para normatizar e regulamentar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ela prevê o estabelecimento de conhecimentos,

competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes ao longo de sua vida escolar. A BNCC visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Suas especificidades serão discutidas mais adiante no capítulo 3.

A educação escolar tornou-se direito do cidadão e dever do Estado, baseada nos princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório (MUNAKATA, 2012a). À medida que novas vagas são ofertadas aos estudantes, esse público tente a aumentar.

Nos últimos quinze anos, o Brasil melhorou sensivelmente seus indicadores de acesso e de fluxo de crianças e jovens na escola (FRANCO, 2007). Segundo o MEC (Ministério da Educação), em 2007 a frequência escolar era de 68,95% e, após ao criação do programa Bolsa Família — instituído em 2007, é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, que, dentre outras exigências, demanda que as crianças estejam regularmente matriculadas e frequentando a escola —, registrou-se um aumento na frequência para 89,81% (MARQUES, [ca. 2019]).

Ao observarmos os dados estatísticos, podemos compreender a realidade brasileira educacional e o seu histórico elitista. Dos alunos matriculados no ensino fundamental regular no ano de 2003, 90% são atendidos pelo Poder Público, enquanto somente 10% são alunos de escolas privadas (MARQUES, [ca. 2019]).

O fenômeno da elitização do ensino pode ser observado mais claramente quando comparamos o desempenho entre estudantes de escolas públicas e privadas. Sampaio (2009) aponta alguns fatores considerados responsáveis como: as características pessoais do indivíduo, a qualidade e a eficiência do estabelecimento de ensino e o *background* familiar.

Estudantes do sexo feminino possuem desempenho semelhante aos do sexo masculino no ensino médio, porém, na universidade o desempenho das mulheres é superior. Os estudantes que trabalham apresentam performance inferior aos estudantes que não trabalham. E aqueles que pertencem a famílias com maior condição financeira, em geral, possuem maior desempenho, pois não precisam trabalhar. Constata-se que, quanto maior a carga de trabalho dos estudantes, maior é o efeito negativo sobre seu desenvolvimento escolar (SAMPAIO, 2009).

O ambiente familiar, a educação dos pais, a motivação, o acesso à informação e a renda são fatores igualmente importantes na disparidade entre alunos de escolas públicas e privadas. Um ambiente familiar estável deve proporcionar maior segurança ao estudante, não gerando impactos negativos em sua personalidade. O acesso à informação é considerado um dos aspectos mais importantes, pois amplia a formação e o conhecimento geral e propicia condições para potencializar o estudo. Estudantes que acessam a Internet têm melhor desempenho escolar. A renda permite a melhoria do ambiente e proporciona condições para um melhor acesso à informação e escolas melhores (SAMPAIO, 2009).

Esses critérios podem estar associados à eficácia escolar no cenário da escola pública como: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente, e ênfase pedagógica (FRANCO, 2007).

As escolas bilíngues têm ganhado espaço no meio educativo, devido ao bilinguismo se tornar uma necessidade educativa da contemporaneidade. As primeiras escolas surgiram na Europa em 1921, na Irlanda e País de Gales, devido aos contextos sociais e econômicos. Havia a necessidade de comunicação entre os povos para as relações comerciais (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

A grande procura por escolas bilíngues é alvo de controvérsias acerca da correta definição da nomenclatura do método de ensino. Avelar (2018), em sua tese, encontrou diversos trabalhos com nomenclaturas das mais diversas para denominar o termo escola bilíngue como: escola bilíngue de imersão e escola internacional. Ao procurar o termo escola bilíngue especificamente relacionado ao contexto brasileiro, encontramos nos campos de busca informações sobre as comunidades indígenas, os imigrantes e a comunidade dos surdos (CAVALCANTI, 1999).

Segundo Cavalcanti (1999), esses contextos ditos bilíngues contemplam uma variedade de pouco uso da língua portuguesa e uma outra língua convencionada como padrão. Tal observação também foi feita por Möller e Zurawski (2017). Para elas, a educação bilíngue é bem variada e possui objetivos linguísticos e culturais variados, como as escolas para surdos e as escolas indígenas.

A escola bilíngue é frequentemente associada à classe dominante, não só porque as escolas bilíngues ainda são uma novidade no Brasil e, em geral, são privadas, mas também porque o mercado de trabalho privilegia a contratação de pessoas que possuam o domínio de uma língua estrangeira. Aqueles que detêm tal conhecimento possuem melhores oportunidades de trabalho e um elevado status

social, sendo considerados detentores de um diferencial frente ao mercado de trabalho (AVELAR, 2018). A autora aborda o surgimento da escola bilíngue como necessidade do mercado de trabalho, mas que, mesmo assim o que era ensinado na escola não era o suficiente e, por isso, foram criados institutos de idiomas.

> A necessidade, sempre presente, de se aprender um outro idioma era suprida através dos institutos de idiomas, que complementavam a educação das crianças, levando-as à obtenção de certificados internacionais, que corroborariam a fluência de seus filhos. Com o tempo, várias escolas em São Paulo passaram a terceirizar o ensino de idiomas, recorrendo aos institutos para tal. Essa tendência parece ter sido um momento de transição, uma tentativa de escolas regulares melhorarem o ensino do idioma, até então considerado ineficiente por motivos diversos, como falta de fluência dos professores e condições contra ideais para o ensino de uma língua estrangeira: falta de recursos de laboratório, pouco tempo de aula, número de aulas insuficiente, muitos alunos em sala de aula, entre outros (MARCELINO, 2009, p. 2).

Não há um consenso quanto à definição das escolas bilíngues. Para Möller e Zurawski (2017, p. 114): “[...] pode se referir ao trabalho realizado em escolas com os mais variados objetivos linguísticos e culturais, como as escolas para surdos (Libras-português) e as escolas indígenas (língua indígena-português)”. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo 2010 revelou que 274 línguas indígenas são faladas no país.

Para Silva (2009, p. 26): “As escolas denominadas bilíngues ampliam seus objetivos para muito além da aquisição linguística, aspectos como formação social e cultural fazem parte dos objetivos dessas escolas, enquanto as escolas de idiomas têm como único objetivo a formação linguística de seus alunos”. Avelar (2018) cita a Organização das Escolas Bilíngues (OEBI), que define como escola bilíngue aquela que oferece uma carga horária mínima diária de 75% na Educação Infantil, 35% no Ensino Fundamental II e 25% no Ensino Médio de uma segunda língua. Para isso, a escola necessita ampliar sua carga horária diária.

Há dois tipos principais de escola bilíngues existentes em São Paulo: a escola bilíngue de imersão e a internacional. Na escola de imersão, a língua estrangeira é introduzida a partir da educação Infantil e deve ser a língua mais falada e aprendida até a fase de alfabetização (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017). As autoras citam Baker (1998), quando ele diz que é na educação infantil que a criança começa a ter contato com esse tipo de imersão e o classifica em 3 momentos: o primeiro refere-se à imersão inicial, o aluno ingressa na escola bilíngue até os 8 anos; o segundo momento é o da

imersão mediana, em que a criança ingressa aos 9 ou 10 anos, e a imersão tardia, quando o aluno ingressa a partir do Ensino Fundamental II. Esse mesmo autor também classifica a quantidade de tempo de exposição da criança à segunda língua: Imersão inicial total (exposição de 100% do tempo à segunda língua, sendo essa carga reduzida para 80% após os 3 primeiros anos e para 50% após o Ensino Fundamental I); Imersão Inicial parcial (exposição de 50% à língua estrangeira e 50% à língua materna ao mesmo tempo, por todo o período escolar); e Imersão tardia (alunos passam a ter exposição à língua estrangeira apenas no ensino médio).

Na escola bilíngue de imersão, os educadores podem ser brasileiros fluentes no inglês e não necessariamente nativos da língua inglesa, já que podem contribuir ricamente expondo suas vivências e trabalhando ambas as culturas. O currículo escolar brasileiro é seguido com pequenas adaptações, visando ao aprendizado da língua estrangeira e segue-se o calendário brasileiro. A aprendizagem passa a ser contextualizada na língua-alvo, sem deixar de lado a cultura da língua materna, tendo como foco uma boa fluência nas duas línguas (BAKER, 1998 apud MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

Na escola bilíngue internacional, o currículo é adequado às necessidades das crianças que mudam de país, devido a compromissos de trabalho de seus pais. O principal objetivo é seguir o currículo da escola do país de origem. Pode ocorrer um cruzamento cultural e a língua estrangeira (no caso, a língua portuguesa) ser ensinada, mas com pouco enfoque (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017). As autoras citam um aumento do interesse de alunos brasileiros por esse tipo de escola e elenca alguns motivos:

> [...] uma possível atração pela fluência em uma segunda língua, a vivência em um contexto bicultural ou multicultural oferecido pela instituição e a viabilização de oportunidades no exterior, como universidades e ofertas de emprego, além do aumento do poder aquisitivo de parte da população brasileira, que já era considerada alta baixa e passou a ser considerada alta média (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017, p. 118).

Esse interesse não era comum e apenas crianças estrangeiras frequentavam essas instituições. Como atrativos, essas escolas possuem: metodologia do país de origem, professores estrangeiros (recrutados pela escola a partir de um processo seletivo diferenciado), cultura e calendário do país de origem. Além desses atrativos, para se enquadrarem na legislação brasileira, as escolas tiveram que se adequar. O

currículo das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia tiveram que ser incluídos na grade para serem instituições reconhecidas pelo MEC (Ministério da Educação).

Möller e Zurawski (2017) levantam a questão acerca da regulamentação das escolas ditas bilíngues. A fim de que uma escola possa funcionar, ela deve pedir uma autorização de funcionamento aos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) às quais estão subordinadas. Segundo as autoras, como não há uma regulamentação específica destinada às escolas bilíngues, as diversas escolas (predominantemente particulares) entregam propostas do Projeto Político Pedagógico variadas. Algumas delas apenas intensificam o segundo idioma e já se consideram bilíngues. De acordo com o parecer n.135 de 2008 do CME do bairro do Ipiranga, ficou estabelecido que:

> As escolas de educação infantil devem elaborar seu projeto pedagógico, de forma que as crianças experienciem efetivamente um processo educativo bilíngue que ofereça ricas situações de aprendizagem, de imersão em um ambiente onde a língua materna e a segunda língua sejam utilizadas como ferramenta na comunicação (SÃO PAULO, 2008, p.3).

Esse parecer prevê que os conteúdos dessas escolas sigam os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil, para garantir que as atividades em língua portuguesa e as de língua inglesa não sofram prejuízo uma pela outra, respeitando a idade e o desenvolvimento da criança de forma que, para ela, o aprendizado seja lúdico, prazeroso e significativo (São Paulo, 2008). Para as escolas serem capazes de dar conta de todo o conteúdo previsto, elas aumentam a carga horária e passam a funcionar em período ampliado. De acordo com o MEC, o português, na educação infantil, precisa ocupar pelo menos 60% da carga horária e as escolas bilíngues trabalharem no máximo 50% de cada idioma (português e inglês) (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

Outra questão abordada por Möller e Zurawski (2017) é a falta de padronização no tocante à atuação das escolas bilíngues, bem como a supervisão por parte da Secretaria de Educação. Não é possível identificar parâmetros para avaliação das escolas bilíngues, dificultando assim estabelecer critérios para mensurar um padrão de qualidade. Para as autoras, esses estabelecimentos deveriam avaliar as estratégias e práticas da formação profissional para o educador fornecer um contexto bilíngue adequado às demandas educacionais. Somente depois de avaliarem o

quadro profissional formador e às propostas da escola é que será possível garantir a educação bilíngue no contexto brasileiro.

O ensino do inglês na educação brasileira ganhou notoriedade no ensino fundamental, legitimando um espaço político e social da aprendizagem dessa língua e definiu valores culturais inseridos como expressão das políticas públicas de educação. As iniciativas inseridas na rede privada são indicativas de uma tendência elitizada do aperfeiçoamento e desempenho linguístico e bilíngue. Elas não podem obscurecer as representações democráticas que pontuam o sentido central das políticas do livro didático de inglês nas escolas públicas.

3. A CONSTRUÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Considerado um instrumento mediador na construção da cidadania, o livro didático (LD) compreende um instrumento de suporte indispensável à concretização dos conhecimentos escolares, sendo elemento essencial à escolarização dos alunos.

Neste capítulo procura-se discutir a trajetória histórica do livro didático como elemento de assistência ao educando, garantindo um espaço de diálogo, discussão e alcance. Diante de uma realidade educacional, são indispensáveis as discussões sobre o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), por meio do qual se escolheu o LD analisado nesta dissertação, voltado à língua estrangeira moderna para os anos finais do Ensino Fundamental.

O ensino do inglês como uma disciplina específica ganhou notoriedade no Ensino Fundamental II, que se configura como um espaço privilegiado, político e social, para a aprendizagem dessa língua e definição de valores culturais inseridas como expressão das políticas públicas de educação. As iniciativas da rede privada, indicativas de uma tendência elitizada do aperfeiçoamento do desempenho linguístico por meio da educação bilíngue não podem obscurecer as representações democráticas que pontuam os sentidos centrais das políticas do livro didático de inglês nas escolas públicas.

3.1 O livro didático e o discurso

Cidadania é o livre exercício dos direitos e deveres de cada cidadão em cada Estado-Nacional contemporâneo. Os direitos civis e políticos dos cidadãos não representam, por si só, a democracia. É preciso que sejam garantidos também os direitos sociais de participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho e à saúde (PINSKY & PINSKY, 2013).

A construção da cultura moderna expressiva da globalização permite que o direito à educação de qualidade, que é assegurado a qualquer cidadão no intuito de promover a cidadania e o trabalho, é mediada nas escolas pelo livro didático. Além disso, existe uma normatização que o ensino seja de qualidade e que possua programas suplementares referentes ao material escolar. O Estado deve provê-lo, conforme prevê a Constituição da República de 1988, no artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O livro impresso é caracterizado como um instrumento de conhecimentos que abrange todo o Ensino Fundamental e Médio. Ele proporciona maior segurança no acompanhamento dos estudos e, para muitos alunos, ele é a única fonte de informação e apoio (CURRY, 2009). O livro didático integra-se ao cotidiano escolar e se revela na construção cultural, reforçando a memória, além de possuir uma função relevante para a criança, atuando como mediador na construção do conhecimento.

O livro possui a função de chamar a atenção, provocar a interação e promover a leitura, uma vez que, para muitos alunos ele será o único meio de contato com informações adequadas ao aprendizado (FREITAS; RODRIGUES, 2008). O LD faz parte da gama de instrumentos incorporados na escola e, consequentemente, na política educacional, que estão inseridos em um contexto histórico e social (TILIO, 2006).

> O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o livro didático facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provém também do marketing que se faz em torno do material, marketing esse que se apoia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes (CORACINI, 1999 *apud* TILIO, 2006, p. 116).

O livro didático possui um papel social e cultural que serve de base para conteúdos ministrados em sala de aula. Por meio de discussões de temas e questões socialmente relevantes, atividades e projetos interdisciplinares contidos no livro, criam-se representações necessárias para a formação de cidadãos conscientes, críticos e com valores éticos.

Os primeiros livros didáticos de que se tem conhecimento datam de 1549. Foram os livros trazidos pelos Jesuítas na expedição de Tomé de Souza a fim de ensinarem a leitura e o catecismo para os filhos dos colonos e as crianças indígenas. Mais de dois séculos depois, os livros que eram utilizados no Brasil continuavam vindo

da Europa e passavam pela corte de Lisboa para censura prévia e impressão caso fossem escritos por autores brasileiros (CURRY, 2009).

> A produção dos primeiros livros no Brasil só aconteceu no século XIX. As restrições à instalação de indústrias durante o período colonial, impedia formalmente, a existência de gráficas no território brasileiro. [...] na colônia a língua escrita era empregada, apenas pelo Estado. O uso público da língua escrita, fora do círculo do documento oficial, passava, necessariamente, pela impressão do texto na Europa (GONÇALVES, 2017, p. 66).

Com o advento da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, em 1808, os livros passaram a ser reproduzidos em grande quantidade para serem comercializados e, aos poucos, a grande massa de brancos analfabetos foi buscando se alfabetizar para consumir os textos escritos (GONÇALVES, 2017).

Para a manutenção do domínio Estatal e da sociedade, os grupos dominantes (colonizadores), que não queriam oposição a um determinado modo de interpretação das coisas, buscaram formas para romper com a modernidade da imprensa, tentando manter sob controle a difusão de ideias que não eram favoráveis à manutenção da situação de domínio. O modo de fazer isso foi impedir o acesso das pessoas a textos cujos conteúdos eram julgados inadequados. O Estado agia controlando a atividade dos impressores e criando mecanismos de censura das obras antes de serem impressas. Surge então a censura (GONÇALVES, 2017).

A língua escrita era a língua do colonizador e, para a maior parte da população, era inatingível. O uso da língua escrita, portanto, era privilégio de poucos – membros do aparato estatal ou grupos dominantes que tinham o interesse em manter a ordem instituída (GONÇALVES, 2017).

Na década de 1840, começaram os debates parlamentares no tocante à necessidade de uma reforma da instrução no Império do Brasil, devido a denúncias frente à situação precária da instrução primária e secundária em todo o Império (LIMEIRA; SCHUELER, 2008).

O ensino primário e secundário foi reformado em 1851, por meio do decreto nº 630, o qual permitiu a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e criou o cargo de Inspetor Geral de Instrução. Nessas escolas só poderiam ser utilizados livros autorizados e inspecionados. Os LDs nas escolas públicas estavam sob vigilância de autoridades centrais (GONÇALVES, 2017).

O público-alvo do ensino primário e secundário foi delimitado, pois o acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era destinado à população livre e vacinada. Os escravos eram proibidos de se matricularem em escolas públicas. Apenas homens livres e sadios (livres e pobres), aqueles que possuíam relações de dependência com as classes senhoriais e o Estado, tinham direito à educação. Nesse período, surgiram diversos projetos que visavam oferecer à população livre e pobre (ex-escravos e imigrantes residentes na Corte) educação formal, por escolas e instituições públicas e particulares (LIMEIRA; SCHUELER, 2008).

A educação profissional no Brasil se inicia com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. Essas escolas, posteriormente, se tornaram as Escolas Técnicas Federais e, atualmente, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da maior parte dos estados (GONÇALVES, 2017).

A partir da dinâmica das relações sociais da sociedade capitalista, com a expansão e diversificação do mercado, a educação profissional passou a ser compreendida como uma atividade assumida pela escola, deixando o caráter de assistência social. Espelhou-se no modelo de formação tradicional do período pré-industrial (artes e ofícios) para a racionalização do trabalho técnico profissional (GONÇALVES, 2017).

A criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico profissional contribuíram para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. Em 1902 foram criadas duas escolas de comércio privadas, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo (GONÇALVES, 2017).

O ensino profissional era visto como uma atividade relacionada à assistência social, por meio da distribuição de subsídios para orfanatos e casas de caridade que realizavam algum tipo de atividade de iniciação profissional para seus internos. A primeira escola de educação profissional com características próprias foi o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, uma instituição privada, fundado em 1873 (GONÇALVES, 2017).

Com a criação das primeiras escolas profissionais mantidas pelo poder público estadual em 1911, o ensino profissional passou a designar apenas as ações desenvolvidas nessas escolas, relacionadas às artes industriais: artífice, carpinteiro, pedreiro, sapateiro, engenheiro, químico e o físico. A educação profissional não era considerada nem ensino primário e nem ensino secundário (GONÇALVES, 2017).

Em 1926, a administração pública paulista modificou a seleção, o controle, o devido uso e a adoção do livro nas escolas. A partir daquele momento a educação pública passa para a responsabilidade da Diretoria de Instrução Pública, que passou a dar valor ao livro dentro da proposta pedagógica recomendada por ela. Segundo as diretrizes dessa Diretoria, o LD deveria proporcionar, mais do que a leitura, a experiência e o contato direto com a realidade (GONÇALVES, 2017).

Com a Constituição Brasileira de 1934, o livro, caracterizado como material escolar, passa a ser distribuído gratuitamente e fazer parte das políticas públicas. Nessa Constituição, o país passa a destinar fundos para a educação provendo material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica a alunos necessitados. Cria-se, a partir deste ponto, um Plano Nacional de Educação, que foi interrompido pelo Golpe de Estado de 1937 (CURRY, 2009).

Ganha ênfase o enfoque de Bourdieu de que o Livro didático se traduz como um foco na ordenação de um capital cultural em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos. O capital cultural consiste no princípio de diferenciação do capital econômico, uma vez que uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo em mente suas formas de distribuição e evolução. Para Bourdieu, conceitos fundamentais explicam a especificidade e a força do poder simbólico, isto é, a capacidade que os sistemas de sentido e significação protegem e reforçam as relações de opressão e de exploração, podendo ser ocultadas pela natureza, benevolência e meritocracia (BOURDIEU, 1987 *apud* SILVA, 1995).

O Estado Novo (1937) adotou novas políticas em relação ao LD, criando o Instituto Nacional do Livro, cujas atribuições eram editar novas obras literárias que fossem de interesse para a formação do capital cultural da população. Dentre essas obras, estão a enciclopédia e o dicionário nacional, que se estenderam a todo território nacional, o que favoreceu o aumento do número de bibliotecas públicas (CURRY, 2009).

Em 1938, o Decreto-Lei n. 1.006/1938 estabeleceu condições de produção, importação e utilização do LD. Dentre as medidas adotadas, a que nos chama atenção é que os poderes públicos não poderiam impor determinados livros, cabendo a livre escolha aos professores e diretores.

A Constituição Federal de 1946 passou a assegurar a assistência escolar, responsável por assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, e em 1952, criaram-se duas campanhas que procuravam suprir as deficiências de

formação e qualificação dos professores. A primeira foi a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), cuja atribuição, dentre outras, era elaborar livros didáticos, guias e manuais de ensino para professores e diretores de escolas; e a segunda foi a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), que tinha como incumbência levantar as deficiências no processo de ensino (CURRY, 2009; FREITAS; RODRIGUES, 2008; GONÇALVES, 2017).

O período seguinte (1956-1967) ficou marcado pela estabilidade dos programas existentes. Cabe aqui dizer que a gratuidade dos livros didáticos era destinada apenas às crianças em situação de pobreza e aos necessitados. Ele era vendido aos demais estudantes. Em 1956, o Decreto nº. 38.556, de 12 de janeiro de 1956, proíbe que o material didático produzido pela Campanha Nacional de Material Escolar (CNME) fosse vendido por um preço superior ao de seu custo (CURRY, 2009).

Em 1967 entra em vigor o acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que permitiu a distribuição gratuita de 51 milhões de livros por três anos aos estudantes (CURRY, 2009).

Após esse período, foram criados muitos institutos e fundações, como a FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar, por exemplo, e programas como a COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, o PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, o PLIDEM - Programa do Livro Didático para o Ensino Médio, o PLIDESU - Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo, o PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNSL - Programa Salas de Leitura e PNBP - Programa Nacional Biblioteca do Professor para a continuação do programa do livro didático, visando à qualidade e à gratuidade (CURRY, 2009; FREITAS; RODRIGUES, 2008; SCHAFFER, 1988).

O decreto n. 59.355 de 1966, criado pela COLTED, estabeleceu que o Estado superasse a iniciativa privada, incentivando a livre concorrência, intensificando a produção com qualidade do livro didático e técnico, reduzindo os preços de custo e de venda, e a imediata distribuição (CURRY, 2009).

O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental em 1985, e desde então está sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), sendo gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por meio do estabelecimento da política do PNLD, em vigor na atualidade, foi possível colher dados expressivos da

realidade, com relação aos aspectos qualitativos que foram introduzidos no meio cultural da educação e livro didático como: garantia do critério de escolha do livro pelos professores; reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção; extensão da oferta aos alunos de todos os anos do Ensino Fundamental das escolas públicas e comunitárias; aquisição, com recursos do governo federal, e distribuição gratuita às escolas públicas (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

O sucesso da criação do PNLD gerou a necessidade de melhoria também do ensino de 1º grau, a valorização do magistério com a participação do professor na indicação do LD e a reduziu os gastos da família com a educação (CURRY, 2009).

Apenas com a extinção da FAE - Fundação de Assistência ao Estudante, em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

A criação do PNLD ajudou o setor editorial no Brasil, cujo crescimento se deve à compra de grandes quantidades de exemplares pelas secretarias municipais e estaduais de todo o país. Os livros didáticos são responsáveis por sessenta por cento 60% de todo o faturamento da indústria de livros no Brasil. A produção é feita a partir da encomenda estatal e o volume de negócios é muito grande. Cerca de 110 milhões de livros são encomendados anualmente (SILVA, 2012).

A relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos gratuitamente a todos os alunos das escolas públicas. A partir de 1996, os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados e avaliados por especialistas e apenas aqueles que obtivessem parecer favorável poderiam ser escolhidos pelas escolas (MUNAKATA, 2012a).

O livro didático usado nas escolas brasileiras não deixa de ser uma mercadoria. Sua produção aponta para a diversidade de sujeitos que nela atuam: autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de texto e revisores, leitores críticos, consultores, pessoal de publicidade e marketing, divulgadores etc. (MUNAKATA, 2012b; TILIO, 2006). O livro didático, consequentemente, necessita se adequar ao mercado escolar. Por meio da materialidade, a escola, vista como cliente, determina os usos específicos do livro didático como: leitura, cópia de texto, resolução de exercícios e fonte de pesquisa (MUNAKATA, 2012b).

A questão econômica possui um forte apelo quando se pensa em adoção do LD pela instituição na sociedade pós-moderna. Aspectos como mecanismos de venda e divulgação são adequados ao mercado consumidor que, por sua vez, sofre inúmeras influências de outras publicações, modismos, inovações tecnológicas e recomendações do governo (TILIO, 2006).

A dinâmica social com que o LD se introduz como capital cultural no cotidiano escolar é norteada por um conjunto de ações. Observa-se que os professores o utilizam para planejamento anual e sequências didáticas, além de utilizá-lo como apoio na resolução de exercícios, leitura dos textos e iconografia. Os alunos recorrem ao LD para a elaboração de pesquisas, resolução de exercícios, estudo para avaliações e trabalhos em sala.

De acordo com Catelli Jr. (2007, p. 11), “toda obra, didática ou não, deixa transparecer uma intenção, um discurso que caminha na direção de um ideário de seu autor. Isso já começa a ocorrer no próprio uso e escolha das palavras”. Uma obra didática não pode ser doutrinária, conter propaganda política, partidária ou se valer de artifícios para induzir alguém a adotar qualquer corrente de pensamento. O autor afirma que não é possível exigir que as obras sejam isentas de opinião, mas que deveriam ser plurais e apresentarem diversas visões de mundo e correntes de pensamento. O discurso da isenção acaba sendo sempre uma forma de acobertar um pensamento que está subjacente e enraizado em uma obra. Todo discurso possui intenção. Ele nunca será inocente. Não há neutralidade.

Fairclough (1995, 1992 *apud* PEREIRA, 2000) afirma que a ideologia do discurso de um texto pode ser identificada tanto no seu conteúdo ou significado, quanto na sua estrutura ou forma. Para esse autor, as práticas discursivas estão disfarçadas dentro dos conteúdos e contribuem para a expansão e internalização das relações de dominação presentes nos campos político, econômico, social e cultural. Pereira (2000) conclui que os livros didáticos contribuem para a transmissão de valores e ideologias aos alunos e que esses discursos ideológicos, muitas vezes inconscientes e representados pelo senso comum, reforçam as relações de poder existentes em uma sociedade capitalista. Segundo Fairclough (1992 *apud* TILIO, 2006, p. 57):

> O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que a moldam e a restringem direta ou indiretamente: suas normas e convenções, assim como as relações, identidades e

> instituições que se encontram por trás destas. O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados.

Em reforço às ideias discutidas por Tilio (2006), os LDs para o ensino de um idioma estrangeiro possuem discursos locais ou globais que podem assumir duas perspectivas: a primeira é promover um “canibalismo cultural”, exaltar a cultura, insistir no etnocentrismo e na dominação política através da indústria cultural. Ou seja, uma visão essencialista que leva os alunos a assimilarem o posicionamento mostrado pelo livro como imutável e que precisa ser obedecido. A segunda ressalta a pluralidade e a celebração das diferenças, conduzindo os alunos a respeitarem a diversidade e se posicionarem no mundo, transformando práticas sociais e discursivas. Para o autor, o discurso do LD é polifônico, ao ecoar diversas vozes quanto ao uso de sua linguagem (TILIO, 2006).

Kramsch (1988 *apud* TILIO, 2006, p. 106) identifica quatro características presentes nos livros didáticos de língua estrangeira:

> *Orientados por princípios:* princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; *São metódicos:* o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa; S*ão autoritários*: o que o livro diz é sempre verdade; *São literais*: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais.

O autor ainda afirma que o livro didático se faz presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem e que se constitui a principal fonte de informação no contexto pedagógico. Algumas vantagens do livro didático são: estrutura organizada da disciplina, facilita o trabalho do professor e reforça o conhecimento de áreas, como ciência, auxiliando na disseminação de conhecimentos dentro de uma disciplina. O autor enfatiza que o discurso de cada autor reflete para seu próprio olhar (crenças e visão de ensino) e que se faz dela uma verdade universal a fim de atrair mais leitores.

No contexto ideológico da educação, o livro didático faz mediação dos valores da modernidade e da ciência, originados pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social, econômica e regional. Esses valores são assimilados pelos alunos de forma inconsciente, que passam a validar e legitimar o discurso ideológico cujo intento é manter e reforçar

relações de poder existentes em uma sociedade principalmente capitalista e eurocêntrica (PEREIRA, 2000).

É importante lembrar que educação no Brasil é marcada historicamente pelo binômio elitismo e exclusão, que ocorre desde o período colonial, em que os padres da Companhia de Jesus passaram a direcionar seus trabalhos para os filhos dos colonos portugueses. No período do Império observa-se a criação de cursos que almejavam a formação da elite escravocrata, contribuindo para a conservação da unidade territorial e ideológica do Brasil (SOUZA, 2018).

Já no período da República Velha, a educação era privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais. Na Era Vargas, em meados dos anos 1930, o governo procurou fortalecer o Estado Nacional por meio dos aparelhos administrativos e ideológicos. A escola tinha um papel fundamental na propagação dessa ideologia.

Em 1942, com a reforma do ministro Gustavo Capanema, as elites continuaram tendo acesso aos cursos superiores, perpetuando o domínio social já praticado hereditariamente por seus ancestrais.

No período da ditadura militar (1964-1985), a Lei n. 5.540 de 1968 reformou a universidade, rompendo a antiga elitização do ingresso à universidade, a qual era destinada somente aos que cursavam o ensino médio clássico e científico. Neste mesmo período, aqueles que eram privilegiados financeiramente frequentavam escolas particulares chanceladas pelo Estado, garantindo assim uma distância ainda maior entre os que não possuíam acesso à tal tipo de educação (SOUZA, 2018).

> A história educacional brasileira é marcada pelo monopólio da educação, monopólio esse exercido pelas elites dominantes e ávidas pelo capital. Sucederam-se os regimes políticos, ideologias cruzaram o planeta e o nosso sistema educacional sempre ficou restrito a uma minoria. A escola pública, quando era de qualidade, não dava acesso aos mais pobres. Com o passar do tempo, veio a democratização do ensino, mas a qualidade educacional foi-se das escolas públicas para habitar nos sistemas particulares de ensino. a história educacional brasileira é marcada pelo monopólio da educação, monopólio esse exercido pelas elites dominantes e ávidas pelo capital. Sucederam-se os regimes políticos, ideologias cruzaram o planeta e o nosso sistema educacional sempre ficou restrito a uma minoria. A escola pública, quando era de qualidade, não dava acesso aos mais pobres. Com o passar do tempo, veio a democratização do ensino, mas a qualidade educacional foi-se das escolas públicas para habitar nos sistemas particulares de ensino (SOUZA, 2018, p. 30).

As dificuldades de acesso à educação escolar no Brasil, decorrentes da falta de vagas em escolas públicas, acabaram promovendo uma seleção dos estudantes, garantindo lugar para poucos, criando uma elite escolar e diversas formas de preconceitos contra diferentes segmentos da população, conforme afirma Gonçalves, (2017, p. 139): “As dificuldades de acesso ao livro didático se constituem em um entre os vários impedimentos ao acesso, permanência e sucesso na vida escolar de grande parte dos estudantes brasileiros.”

3.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a presença dos livros didáticos para o ensino da língua inglesa

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal que tem como objetivo oferecer livros didáticos gratuitos aos estudantes das escolas públicas do ensino fundamental de todo país. O Programa avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa (CURRY, 2009; FREITAS; RODRIGUES, 2008; FURTADO; GAGNO, 2009; MUNAKATA, 2012a).

Quando o PNLD iniciou, compreendia meramente os componentes curriculares da Alfabetização, História e Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais para o Ensino Fundamental. Somente em 2003 o ensino médio passou a fazer parte do programa (CURRY, 2009; FREITAS; RODRIGUES, 2008; MUNAKATA, 2012a). Os livros didáticos inscritos no Programa foram examinados por uma comissão de especialistas. Apenas os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores.

A escolha dos livros é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do Livro Didático. As obras são selecionadas para serem trabalhadas por um período de três anos. O livro eleito só poderá ser substituído por outro título no PNLD seguinte. Duas opções de títulos são escolhidas por disciplina e, de acordo com as negociações, se a primeira não for adotada a segunda opção será considerada. A mesma obra vale para toda a escola e professores de uma mesma disciplina precisam chegar a um consenso durante a escolha (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Além desse programa, o governo federal distribui livros para o PNLEM - Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio, criado em 2004, PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, criado em 2007 e o Programa Nacional do Livro Didático em Braille, adicionado em 2015 ao PNLD (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Todos esses programas encontram-se em conformidade com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é criar um padrão cultural e universal do ensino sem deixar de lado as particularidades das políticas centrais de cada estado. Além disso, os PCNs têm como fundamento respeitar a diversidade cultural e regional existente no país, criando condições de acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e propostos como requisitos básicos para o exercício da cidadania. O PCN de língua estrangeira, por exemplo, prevê que o aluno aumente seu conhecimento sobre sua língua materna e a compare com a língua estrangeira, e construa significados nesse outro idioma (BRASIL, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada em 2017 para definir as aprendizagens essenciais (habilidades) que todos os alunos necessitam desenvolver durante o processo de aprendizagem em todos os segmentos escolares, conforme descritos no Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC possui o compromisso de formar e desenvolver globalmente o ser humano, considerando-os como sujeito de aprendizagem em diversas dimensões como: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017).

Na área de linguagens, a BNCC afirma que o aprendizado da língua inglesa favorece a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos, em um mundo mais globalizado, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Sobre a língua inglesa, procura-se relativizar o caráter predominante oriundo de países hegemônicos, incluindo-se usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BRASIL, 2017).

Um dos focos atribuídos a esse idioma é o da função social e política, sendo visto e caracterizado como língua franca, desvinculando o idioma da noção de pertencimento a um determinado território e legitimando seu uso em contextos locais. Outro foco é a função dos multiletramentos, entrelaçamento de diferentes linguagens

(verbal, visual, corporal e audiovisual); e por fim, atitudes de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua.

Para atingir esses focos, há orientações sobre os eixos a serem trabalhados, como a oralidade, a leitura, a escrita, conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. Todos esses eixos estão ligados às práticas sociais de uso da língua inglesa (BRASIL, 2017, p. 245).

> Esses eixos [...] estão intrinsecamente ligados às práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.

Apresentamos as seis competências específicas da língua inglesa para o ensino fundamental que serão o foco do material analisado neste estudo: 1. Identificar o seu lugar e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural; 2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio de linguagens em diferentes mídias, ampliando a compreensão dos valores e interesses de outras culturas; 3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna, estabelecendo uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade; 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa para reconhecer a diversidade linguística heterogênea, híbrida e multimodal; 5. Utilizar novas tecnologias para práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável; e 6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, e ampliar o contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 246).

O Guia do Livro Didático apresenta as coleções que passaram por um amplo processo de avaliação, assegurando a atualização e aprimoramento dos conteúdos apresentados para serem escolhidos com tranquilidade pelas escolas. Observa-se que as coleções propõem a valorização de textos literários, inclusão de temas críticos e inovadores, incentivam e desenvolvem as relações de diálogos interculturais, reconhecem e valorizam a língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira, contextualizam situações genuínas de interação e valorizam a diversidade étnica, cultural e social (BRASIL, 2016).

Os aspectos instrumentais de avaliação (recursos utilizados para coleta e análise de dados dos títulos disponíveis) das obras observou os seguintes critérios de cada título: descrição geral da obra, projeto gráfico-editorial, manual do professor impresso, textos, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas, critérios legais, éticos e democráticos e manual do professor multimídia. Para o PNLD de 2017 foram inscritas 13 coleções de língua inglesa e somente cinco foram aprovadas, pois apresentaram qualidade teórica e pedagógica; e adequação didática ao contexto da educação básica nos anos finais do ensino fundamental. As coleções são apresentadas da seguinte maneira: nome do livro, autoria e ano, imagem da capa do primeiro volume da coleção, visão geral, descrição e análise da coleção (BRASIL, 2016).

3.3 Pesquisa e metodologia

Nesta dissertação considerou-se o ensino da língua inglesa em uma contextualização cultural por meio da análise do livro didático, mediante uma escolha quantitativa, qualitativa e descritiva das obras que são escolhidas nas escolas públicas, conforme as propostas descritas no PNLD, como assinalou-se acima.

O corpus selecionado para análise está entre as produções de livros didáticos que foram selecionados pelo PNLD no ano de 2017, com validade por três anos.

Foram selecionados cinco livros e disponibilizados para uma seleção futura das escolas, a critério dos professores: 1. FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to English for Brazilian Learners**. Ática, 2015; 2. MOT-FERNANDEZ, C. et al. **Team Up**. Macmillan Education, 2015; 3. COUTO, A.L. **It Fits**. SM, 2015; 4. BRAGA, J.; MENEZES, V. **Alive!**. SM, 2015; e 5. AGA, G.; MARTÍNEZ, V. **Time to Share**. Saraiva Educação, 2015.

Desta forma, dentre as cinco obras indicadas pelo PNLD, a coleção *Way to English for Brazilian Learners* ficou com 47,3% do total de aquisições. Em segundo lugar, a coleção *Time to Share* com 19,6% e em terceiro lugar a coleção *Team Up* com 17,1% do total de escolha.

No primeiro ano de participação da coleção no PNLD (2017 – 2019) foram consumidos um total de 14.176.580 livros, de acordo com os dados estatísticos do FNDE[6].

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* encontra-se no segundo ano de participação no PNLD (2020 - 2022) e novamente apresenta-se em primeiro lugar na preferência da escolha nas escolas públicas do país, com 30,6% (3.076.800 livros) do total de aquisições de títulos segundo dados estatísticos do FNDE.

A coleção a ser analisada neste trabalho intitula-se: *Way to English for Brazilian Learners,* de Cláudio de Paiva Franco e Kátia Cristina do Amaral Tavares (volumes 6 e 7), e Cláudio de Paiva Franco (volumes 8 e 9). Essa coleção foi publicada em 2015, estando atualmente na 4ª impressão da 1ª edição e é composta por: livro do aluno; livro do professor acompanhado do manual; CD de áudio e livro digital. Divide-se em 4 volumes destinados aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os livros possuem 184 páginas cada um.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos e pode ser dividida em três fases: a Pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos, a Adolescência – dos 15 aos 19 anos completos e a Juventude – dos 15 aos 24 anos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a adolescência é considerada dos 12 até os 18 anos de idade completos (BRASIL, 2018). Uma vez que essa coleção se destina a alunos com faixa etária entre 11 a 14 anos, podemos inferir que o público-alvo são os pré-adolescentes.

Os teóricos da adolescência reiteram que a transição da segunda infância para a idade adulta caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma nova qualidade de mente, por meio da forma de pensar sistemática, lógica e hipotética. Piaget (1999) afirma que as mudanças no pensar dos adolescentes têm como fonte comum o desenvolvimento de uma nova estrutura lógica expressa pela capacidade da realização de operações formais. Por meio do pensamento operatório formal (11 a 12 anos) o adolescente constrói teorias e reflete sobre seu pensamento, criando uma reflexão da inteligência sobre si mesmo, um sistema operatório de segunda potência, que opera com proposições. Segundo Piaget, ao adquirir pensamento operatório formal, o

[6] FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Dados estatísticos. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos. Acesso em 28 out. 2020.

adolescente constitui o raciocínio dedutivo. A linguagem, então, é usada como suporte do pensamento conceitual (MELO, 2009).

Seguindo a linha de pensamento de Piaget, Vygotsky (1996) afirma que o desenvolvimento de interesses do adolescente é fundamental para a compreensão de seu desenvolvimento psicológico. Segundo o autor, a fase de transição que ocorre no processo de desenvolvimento infantil e do adolescente é um processo dialético de saltos de vida. O processo de desenvolvimento intelectual do adolescente provém da presença de problemas propostos que o motivam, por meio do encorajamento social, a solucionar determinada situação. É por meio de novas informações qualitativas que ocorre o desenvolvimento do adolescente.

Seguindo essas colocações e tendo em mente que a lei privilegia essas concepções científicas, a coleção analisada está em consonância com os estágios do desenvolvimento intelectual humano, à medida que apresenta os assuntos no LD de forma mais concreta (volume 6) até chegar a temas mais abstratos no volume 9.

Os objetivos da coleção consideram o desenvolvimento das Competências Gerais da Educação Básica, das Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental II (anos finais) e das Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental indicadas na Base Nacional Comum Curricular, a serem desenvolvidas por meio das habilidades previstas na BNCC (FRANCO; TAVARES, 2015a).

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* possui como concepção de ensino o letramento crítico e a promoção do pensamento autônomo e a criticidade. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, a fundamentação teórico-metodológica da obra baseia-se na perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual os sujeitos inseridos no tempo e espaço, dentro de um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, são visibilizados como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo. Os projetos propostos estimulam a interação e as temáticas abordadas são adequadas para a experiência e desafios enfrentados pelos estudantes (FRANCO; TAVARES, 2015a).

A análise documental da obra mencionada rejeita a neutralidade da linguagem e atribui ao discurso centralidade na construção da vida social, o que nos permite fazer inferências para um determinado contexto através da investigação do conteúdo simbólico das mensagens acerca de culturas, identidades e pós-modernidade (TILIO, 2006).

Diante de um material pedagógico com uma proposta de ser convincente em um espaço político identitário da educação, o interesse desta pesquisa é compreender os temas descritos em suas dimensões como discussões expressivas da concepção de educação e seu empenho na formação intercultural da língua inglesa para um público comprometido com os investimentos das políticas públicas.

4. O LIVRO DIÁTICO EM QUESTÃO

Com o objetivo de descrever o conteúdo dos quatro volumes em questão, adotamos as descrições contidas na própria coleção, por meio de uma estrutura nuclear que permite descrever a obra articulada por representações que formam uma unidade, um fio de meada no domínio do caminho a ser explicado.

4.1 Carta de apresentação: o despertar da língua inglesa como consciência individual e coletiva

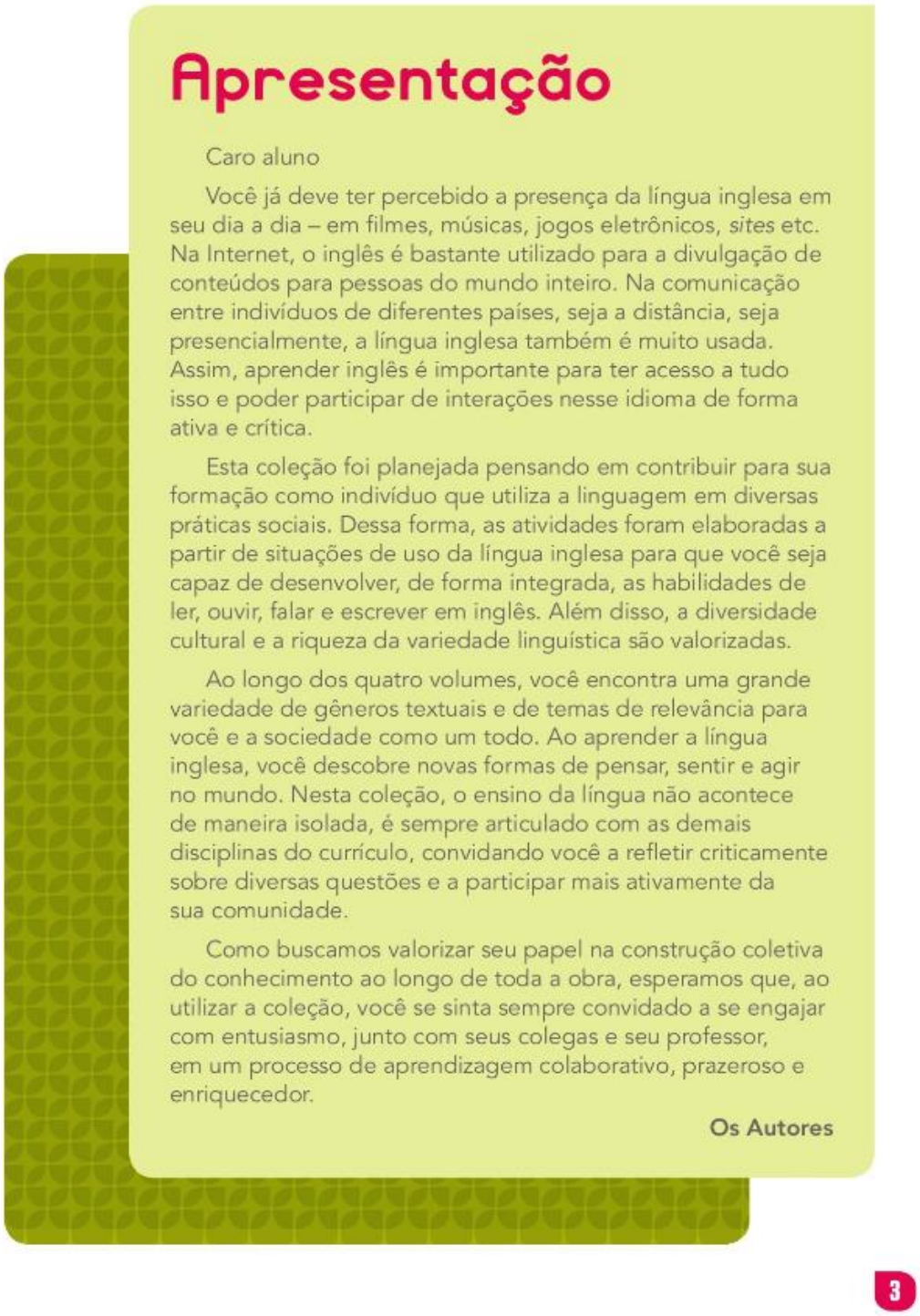
A carta de apresentação (figura 1) que abre a primeira página de cada um dos volumes é um convite ao aluno para adentrar nesse contexto de integração e compreensão da língua inglesa. Essa carta é igual para os quatro volumes e o texto conclama o ensino do inglês como forma de entender o mundo e de ser entendido como expressão de dignidade e direito.

Assim, o aluno é convidado a refletir sobre a presença da língua no seu dia a dia, por meio de atividades que estão presentes em seu cotidiano, além de apontar para a diversidade cultural e riqueza da variedade linguística que encontrará no percurso.

Ao apresentar o livro ao aluno, o autor pretende evidenciar que um dos objetivos dessa coleção é ensinar um idioma estrangeiro, além de contribuir para a formação do indivíduo, no sentido de favorecer a descoberta de novas formas de pensar, sentir e agir.

A carta de apresentação (figura 1) tem como missão conquistar um público-alvo por meio de uma retórica que apela para atividades praticadas no dia a dia pelos pré-adolescentes, como jogos, redes sociais etc.

Figura 1 – Carta de apresentação – comum para todos os volumes



Apresentação

Caro aluno

Você já deve ter percebido a presença da língua inglesa em seu dia a dia – em filmes, músicas, jogos eletrônicos, *sites* etc. Na Internet, o inglês é bastante utilizado para a divulgação de conteúdos para pessoas do mundo inteiro. Na comunicação entre indivíduos de diferentes países, seja a distância, seja presencialmente, a língua inglesa também é muito usada. Assim, aprender inglês é importante para ter acesso a tudo isso e poder participar de interações nesse idioma de forma ativa e crítica.

Esta coleção foi planejada pensando em contribuir para sua formação como indivíduo que utiliza a linguagem em diversas práticas sociais. Dessa forma, as atividades foram elaboradas a partir de situações de uso da língua inglesa para que você seja capaz de desenvolver, de forma integrada, as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever em inglês. Além disso, a diversidade cultural e a riqueza da variedade linguística são valorizadas.

Ao longo dos quatro volumes, você encontra uma grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância para você e a sociedade como um todo. Ao aprender a língua inglesa, você descobre novas formas de pensar, sentir e agir no mundo. Nesta coleção, o ensino da língua não acontece de maneira isolada, é sempre articulado com as demais disciplinas do currículo, convidando você a refletir criticamente sobre diversas questões e a participar mais ativamente da sua comunidade.

Como buscamos valorizar seu papel na construção coletiva do conhecimento ao longo de toda a obra, esperamos que, ao utilizar a coleção, você se sinta sempre convidado a se engajar com entusiasmo, junto com seus colegas e seu professor, em um processo de aprendizagem colaborativo, prazeroso e enriquecedor.

Os Autores

3

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015a, p. 3.

O autor realça que o aprendizado passará a acontecer de maneira articulada com outras disciplinas, possibilitando uma reflexão crítica sobre diversas questões, fomentando a participação ativa do aluno, de maneira autônoma, envolvendo escola e comunidade.

4.2 Estrutura nuclear da obra

Os quatro volumes apresentam a mesma estrutura de ordenação: seções introdutórias que antecedem o conteúdo: Conheça seu livro, *Tips into Practice* e seções especiais; oito unidades temáticas, quatro unidades de revisão, quatro seções intermediárias (*Thinking about Learning* e *Time for Fun*), quatro projetos, e seções finais (*Vocabulary Corner, Language Reference in Context; Glossary, Index* e *Bibliography*).

Quadro 1 – Estrutura nuclear do livro didático I

Seções	Conteúdos	
Seção Introdutória	Conheça seu livro	
	Tips into Practice	
	Seção Especial	
Unidades	Warming Up	
	Reading	Before Reading
		Reading
		Reading for General Comprehension
		Reading for Detailed Comprehension
		Reading for Critical Reading
	Vocabulary Study	
	Taking it Further	
	Language in Use	
	Listening and Speaking	
	Writing	
	Looking Ahead	
Seção Intermediária	Review	Time for Fun
		Thinking about Learning
	Project	
Seção Final	Vocabulary Corner	
	Language Reference in Context	
	Glossary	
	Index	
	Bibliography	

Fonte: A autora (2020).

A seção introdutória é dividida em três partes (Conheça seu livro, *Tips into Practice* e uma seção especial). A primeira parte, *Conheça seu livro,* apresenta duas páginas com imagens e detalhes de cada seção. *Tips into Practice* apresenta 10 páginas com estratégias de compreensão de textos escritos, com exercícios. Já na seção especial, duas páginas introduzem conteúdos relacionados ao uso da língua inglesa e habilidades de estudo aparecem para auxiliar o aluno. Para cada volume, o tema dessa seção é diferenciado. Vejamos o quadro 2:

Quadro 2 – Estrutura nuclear do livro didático II

	Volume 6	**Volume 7**	**Volume 8**	**Volume 9**
Seções Introdutórias	Conheça seu livro	Conheça seu livro	Conheça seu livro	Conheça seu livro
	Tips into Practice	Tips into Practice	Tips into Practice	Tips into Practice
	Classroom Language	Using the Dictionary	Doing Research on the Internet	Using an Online Translator

Fonte: A autora (2020).

Conforme descrito no quadro 2, no volume 6 (6º ano), a seção *Classroom Language* apresenta expressões em inglês que costumam ser utilizadas em sala de aula aumentando as oportunidades de uso do idioma em situações significativas do cotidiano. No livro do 7º ano (volume 7), essa seção se intitula *Using the Dictionary* e propõe exercícios e dicas de como manusear dicionários monolíngues e bilíngues, tanto impressos como digitais. No volume 8 (8º ano), a seção se chama *Doing Research on the Internet*, e pretende desenvolver habilidades de busca na internet e avaliar os resultados encontrados. Já no livro do 9º ano (volume 9), a seção *Using an Online Translator* apresenta dicas de como usar um tradutor online (FRANCO; TAVARES, 2015a).

Os quatro volumes escolhidos apresentam um panorama de dados que seguem a mesma estrutura de ordenação (conforme quadro 1). As oito unidades estão divididas da seguinte maneira: *Warming Up, Reading, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing, Looking Ahead*. Essa proposta estruturada, intencional de ensino permite a estruturação dos conteúdos

curriculares e das atividades pedagógicas por meio de materiais didáticos destinados a alunos e professores; o uso dos materiais adequados e o acompanhamento e suporte ao corpo docente por meio de mecanismos de supervisão e avaliação.

Os temas de cada volume são variados e cada unidade apresenta um tema diferente, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 3 – Apresentação das unidades

	Volume 6	Volume 7	Volume 8	Volume 9
Unit 1	Hello	Digital world	Information overload	Equal rights for all
Unit 2	My life	Music matters	The future of English	What should I do?
Unit 3	Around the globe	Let's celebrate	The world of books	Global climate change
Unit 4	Let's go to school	We are all human	What a wonderful world!	All about movies
Unit 5	What is a family?	Empowerment through sport	Looking into the past	Friends forever
Unit 6	Houses around the world	Fashion: in or out?	The entertainment industry	Living with differences
Unit 7	Save the animals	A tour around Brasil	Relationships and values	Freedom of expression
Unit 8	Exploring different art forms	Eat a rainbow	Any volunteers?	Having fun

Fonte: A autora (2020).

No quadro 3 é possível observar e compreender os trajetos do conhecimento, em que estão presentes as intenções do autor em criar um caminho de aprendizagem como uma mensagem de valores e ordenação dos significados. As unidades traduzem estágios próprios da compreensão seguindo dados de natureza biocognitiva e apresentam um alvo certo: ensinar a língua e refletir sobre questões da vida moderna. A linguagem onipresente de uma cultura global, com valores considerados progressistas, provoca o aluno a aderir às discussões sobre o mundo que o cerca.

As oito unidades constroem significados culturais para que os alunos desenvolvam práticas culturais que acompanhem o compromisso ideológico do livro no seu empenho de ser intercultural, voltado para a diversidade e a mobilização dos interesses centralizados em um mundo globalizado.

4.3 Volume 6 (cotidiano pessoal) e volume 7 (amizade e o mundo global)

O volume 6, destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, apresenta temas ligados ao cotidiano pessoal, familiar e escolar.

A unidade 1 (*Hello*) cujo tema é a apresentação pessoal, contém na foto central imagens de crianças de diversas etnias sorrindo, umas ao lado das outras. Um conjunto de jovens que estão lado a lado mostrando estarem comprometidos em uma experiência comum também traz contrastes de cor de pele e de origem étnica. Essas representações de um mundo diverso e globalizado aproximam os alunos da ideia de um convívio amistoso.

A unidade 2 (*My Life*) aborda questões da vida diária do aluno. Os autores procuram mostrar que o diferente é parte integrante do mundo e que são formas de viver. Vê-se a foto central nas páginas 32 e 33, de jovens de diversas etnias (negros, brancos, asiáticos) realizando tarefas em conjunto. Há uma garota escutando música, um garoto cadeirante com uma bola de basquete na mão, dois jovens (um branco e um negro) jogando videogame e na última foto cinco jovens (brancos, negros e asiáticos) com livros.

A unidade 3 (*Around the Globe*) apresenta pessoas ao redor do mundo. São personalidades que possuem suas próprias características e antecedentes distintos em função da diversidade e aproximam o aluno.

O tema da 4ª unidade é *Let's Go to School*. Nela, os alunos observam os diferentes tipos de prédios escolares incluindo a periferia. O aluno reflete acerca de seu entorno e o do outro, as dificuldades de acesso à educação; e sobre o direito de educação das meninas em escolas.

A unidade 5 (*What is a Family?*) aborda as representações familiares. As imagens apresentam diferentes núcleos familiares inseridos na modernidade. Pode-se observar núcleos com apenas um genitor, outros com 2, famílias com apenas 2 pessoas, famílias numerosas e famílias de etnias diversas (brancos, negros, asiáticos).

Casas ao redor do mundo é o tema da 6ª unidade (*Houses Around The World*). As imagens de habitação descritas representam formas diferentes de moradia, criando-se um panorama de convívio através de contrastes. Registram-se cenas reais em cima de um barco, casa na árvore, casa no gelo, casa de barro, casa rural.

Para a unidade 7 (*Save the Animals*), os autores promovem um debate acerca da necessidade de proteger a vida animal. As imagens dos animais são realistas e procuram focar no olhar do animal, dando a impressão de que ele está observando as atitudes do leitor. Há diversas imagens e caricaturas pela unidade cujo enfoque é a proteção dos animais. Diversas imagens apresentam animais em situações de perigo, com a intenção de incentivar um diálogo com a natureza, com o foco nos animais.

Para finalizar o volume 6, a unidade 8 (*Exploring Different Art Forms*) proporciona a reflexão sobre diferentes formas de arte, introduzindo o aluno ao estudo das artes. Os autores procuram valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais (pinturas, esculturas, música, grafite, dança), desde artistas locais até os estrangeiros (Tarsila do Amaral e Vik Muniz). Ao apresentar as diferentes linguagens artísticas para expressar e compartilhar informações e experiências, são criados sentidos que levam o educando a formar sua própria compreensão sobre as diversas manifestações artísticas.

O volume 7 introduz assuntos que evidenciam o interesse do aluno em estar com os amigos. A progressão dos assuntos ligados ao mundo global se amplifica aqui por meio de atividades em grupo, práticas esportivas, curiosidades sobre moda, gostos musicais e viagens.

A unidade de abertura (*Digital World*) trabalha o mundo digital mediante o uso de aparelhos tecnológicos. A presença da tecnologia pode ser vista na maioria das imagens. O mundo digital globalizado impõe-se como mediador da aprendizagem. Observa-se a interação dos jovens com seus pares por meio de dispositivos eletrônicos como celulares, *tablets* e computadores. O aluno é convidado a refletir sobre a influência da tecnologia na sociedade pós-moderna, levando em consideração os recursos linguísticos voltados à comunicação, como exemplificação, diferentes tipos de perguntas, construção de imagens, infográficos e expressões idiomáticas.

Na unidade 2 (*Music Matters*) aborda-se o tema de música e são apresentados diversos cantores/as que estão presentes na realidade do aluno (Taylor Swift, Shakira, Ivete Sangalo, Thiaguinho, Beyoncé, Jay-Z), expandindo o convívio e aproximando-o a essa temática. Essa unidade procura promover situações de intercâmbio oral em língua inglesa, conduzindo o aluno a explorar letras de músicas em inglês e as contrastar com a língua portuguesa. A música como uma manifestação artístico-cultural é vista como exercício de fruição e ampliação de perspectiva para a

compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

As celebrações são a temática da unidade 3 (*Let's Celebrate*). Imagens de cores vibrantes abrem a unidade e as celebrações mais famosas ao redor do mundo são discutidas, como Natal, Ano Novo, Carnaval, Ano Novo Chinês e Páscoa. Há uma massiva exploração da celebração do Carnaval e, com menor intensidade, outras celebrações ao redor do mundo, como o Ano Novo Chinês, *o Kwanzaa*, o Dia de Ação de Graças e o Natal. Essas celebrações proporcionam ao aluno reconhecer a identidade do outro, inserindo-se na cultura, arte e história que tornam cada país único.

A unidade 4 (*We are all Human*) aborda o corpo humano e conduz o educando a falar sobre seu corpo e descrever as pessoas, interagindo com as diferenças físicas. A imagem de abertura da unidade proporciona um debate acerca dessas diferenças. Há pessoas de diversas idades e etnias, com vestuários típicos e tradicionais que marcam origens étnicas e localidades. Nesta unidade compreende-se que os seres humanos são iguais em direitos, mas diferentes em diversos outros aspectos. Compreende-se também a ideia de etnia e cultura.

Na 5ª unidade os autores abordam o tema do empoderamento através do esporte (*Empowerment Through Sport*). A imagem inicial traz uma atleta velocista paraolímpica, Terezinha Guilhermina e seu guia Guilherme Santana, para a abertura dos debates. Diversos esportes são abordados por meio da linguagem visual e não-visual através de textos. O tópico dos paratletas encontra-se presente em diversos pontos da unidade. Imagens de atletas com deficiência são exploradas. A temática dos esportes se envolve no cotidiano como prática. Impõe-se um compromisso com a cidadania, promovendo interações em situações de intercâmbio oral de forma colaborativa e respeitosa, em que as PcDs (pessoa com deficiência) são convocadas a fazer parte do debate regido por uma dimensão cidadã e emancipatória como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A temática de moda está presente na unidade 6 (*Fashion: in or out?*). O que é considerado moda pelos adolescentes aparece nas representações simbólicas desta unidade. Imagens de diferentes faixas etárias com seus vestuários proporcionam uma análise crítica do aluno frente aos costumes e práticas de cada geração. Um dos objetivos desta unidade é debater sobre o assunto utilizando-se para isso recursos e

repertórios linguísticos apropriados. A ideia é o aluno se identifique com algum dos estilos apresentados e compreenda os valores culturais presentes na moda.

A unidade 7 aparece com o tema: um tour pelo Brasil (*A Tour Around Brazil*). O aluno, ao visualizar as imagens da seção *warming up,* passa a conhecer/reconhecer lugares e se situar geograficamente. As imagens aprofundam o universo da diversidade, uma vez que as imagens retratam pessoas inseridas em diferentes localidades, como Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Foz do Iguaçu, desfrutando de momentos de lazer e não demonstrando preocupações. O tema do turismo se faz presente por meio de elementos visuais como as atrações turísticas mais famosas do país, como Cristo Redentor, Jardim Botânico, parque do Ibirapuera e Chapada dos Veadeiros, pessoas caminhando com máquinas fotográficas, meios de transporte e mapa de localização dos pontos turísticos. O aprendiz se identifica, ou não, e pode construir ou reforçar sua identidade por meio das representações imagéticas.

Finalizando o volume 7, temos a unidade 8, que aborda o tema de alimentação saudável (*Eat a Rainbow*). Diversas pessoas aparecem com pratos saudáveis. As frutas e legumes são representados por imagens que estimulam uma dieta saudável. Estão sorrindo para o aluno na tentativa de um convencimento às boas práticas alimentares. Receitas saudáveis são apresentadas aos alunos, bem como textos que apresentem repertório linguístico apropriado.

4.4 Volume 8 (cidadania e a comunicação digital) e volume 9 (liberdade de expressão)

O volume 8 é voltado para o público de 13 anos, momento de descoberta da própria subjetividade, e introduz temas relacionados ao desenvolvimento e exercício da cidadania por meio do acesso aos meios digitais de comunicação.

O tema da unidade 1 (*Information Overload*) apresenta ao aluno um mundo expressivo, com os valores da tecnologia e da modernidade. As imagens apresentam adolescentes e adultos realizando duas ou mais tarefas por via remota ao mesmo tempo. É flagrante a sobrecarga de ações. Um mapa mental é apresentado visualmente para que o aluno se veja atuante na globalização de maneira virtual e polissêmica. O aluno é convidado a pensar criticamente acerca de suas ações em um mundo tecnológico. Um texto sobre desintoxicação promove um debate crítico sobre o excesso de horas online.

A unidade 2 (*The Future of English*) propõe ao aprendiz cidadão pensar sobre os rumos da língua inglesa para o futuro. Imagens de diversas etnias colaborando umas com as outras revelam esse compromisso do autor com a igualdade, rejeitando estereótipos e incentivando o aluno à prática da língua. O autor deixa claro nesta unidade que o idioma permite a comunicação entre pessoas de diferentes origens e etnias de forma equitativa. Apresentam-se números de falantes de língua inglesa no mundo. Os alunos são convidados a falar sobre o futuro do inglês e a importância da aprendizagem de línguas.

Literatura é o tema da 3ª unidade (*The World of Books*). Obras literárias (Sherlock Holmes, O diário de Anne Frank, Harry Potter, A culpa é das estrelas) recompõem um cenário de erudição e são expostas e exploradas a fim de proporcionar ao educando interesse pela arte literária. O gosto por um mundo literário explorado por meio das imagens direciona os interesses dos educandos. Um debate crítico valoriza e prima por uma cultura erudita.

Para a unidade 4, o tema trabalhado é a diversidade cultural (*What a Wonderful World*) e são apresentados valores e traços que representam as diferentes culturas, como as línguas, as tradições, a culinária, as religiões, entre outras características próprias de um grupo que habita um determinado território. O objetivo desta unidade é identificar o lugar de si e do outro em um mundo multicultural, refletindo sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção de sujeitos no mundo globalizado. Mediante um mapeamento de locais relevantes do mundo global (Nilo, Amazônia, Yangtze), cria-se uma representação imaginária de uma geografia globalizada em que o aluno pode fazer inferências sobre a sua realidade e a contrastar com a do outro, compreendendo valores e interesses de outras culturas exercitando-se seu protagonismo social.

A unidade 5 (*Looking To The Past*) aborda personalidades históricas que marcam valores de destaque e construção idealizada da cultura. Constrói-se uma representação da memória cultural que se impõe como marca das realizações heroicas no campo da História Ocidental. Há destaque para o heroísmo de personagens que se destacam no contexto histórico cultural, permitindo que os alunos possam espelhar construções idealizadas sobre os seus futuros. Desta forma, são registrados Martin Luther King Jr., Emmeline Pankhurst, Frida Kahlo, Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares e Indira Gandhi. Essas e outras personalidades apresentadas nesta unidade colaboram para valorizar a construção de conhecimento histórico sobre

o mundo, colaborando para a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A memória como expressão do patrimônio cultural ocidental é vivenciada pelo público leitor exigindo-lhes convívio, participação e construção consciente da realidade presente.

A unidade 6 apresenta a indústria do entretenimento proveniente da modernização (*The Entertainment Industry*). Caricaturas provenientes dos meios de comunicação modernos são apresentadas aos alunos por meio das imagens de filmes (Os Vingadores, Capitão América), séries (*The Big Bang Theory*), desenhos, cantores, *talk shows*, documentários, programação esportiva e novelas. A unidade debate a importância da mídia difusora de informações, sobretudo a televisão. Os textos abordam o conceito de "ser influente", "ser famoso e bem-sucedido" na sociedade atual, além de valorizarem a produção cultural e intelectual brasileira e seu reconhecimento em todo o mundo por meio de personalidades que marcam novelas, filmes, séries: Gisele Bündchen, Gilberto Gil, Miguel Nicolelis e Joana D'arc Félix de Sousa.

O tema de relacionamentos e valores compõe a temática da unidade 7 (*Relationships and Values*). Os diversos tipos de relacionamentos são explorados nas imagens da seção de abertura da unidade. Relacionamentos entre pessoas com e sem deficiência, as relações éticas e afetivas entre seres humanos e animais, além do relacionamento entre diferentes gerações são apresentados. A linguagem imagética desta unidade busca a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo com que os alunos se respeitem e promovam o respeito para com o outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Para concluir a apresentação do volume 8, temos a unidade 8 com o tema de voluntariado (*Any Volunteers?*). Realizar trabalhos voluntários desperta nas pessoas a consciência de seus direitos e deveres como cidadãos e solidariedade coletiva. Esta atuação voluntária se constitui por meio de uma cidadania ativa e participativa, materializando-se na solidariedade social. O autor procura estimular o aluno a prestar serviços voluntários na busca de uma coletividade mais harmoniosa, justa e pacífica, pois o aluno passa a compreender melhor o outro. A unidade aponta alguns benefícios do voluntariado como oportunidade de trabalho em equipe, troca de experiências,

entrar em contato com diferentes visões de mundo e contribuir para uma sociedade mais justa.

O volume 9 tem como tema central a liberdade de expressão. É possível perceber neste volume final que o universo simbólico e de pertencimento dos 3 volumes anteriores, que pautaram representações sobre a universalidade da cultura, o caráter relativista das diversidades, o imaginário das conquistas humanas com relação à vida das pessoas e suas condições emancipatórias, segue para um fechamento. O final do Ensino Fundamental II representa o amadurecimento biopsicológico do aluno que atravessou seus 11, 12, 13 anos e agora se desperta para os 14 anos, em direção a se tornar jovem.

A unidade 1 aborda o tema da igualdade dos direitos (*Equal rights for All*). As imagens apresentam ativistas famosas que lutam pela igualdade de gêneros como a paquistanesa Malala Yousafzai e a atriz Emma Watson. Os alunos são convidados a refletir sobre assuntos como preconceito, discriminação, machismo, e o combate à homofobia e à transfobia. São propostos diálogos fundamentados nesses temas para promover reflexões acerca dos direitos humanos, do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.

Os problemas enfrentados pelos adolescentes é o tema da segunda unidade (*What Should I Do?*). As imagens representam alguns dos problemas enfrentados na fase da adolescência e que podem gerar grande ansiedade. Problemas como mudanças biológicas e fisiológicas que ocorrem durante a puberdade são apresentados nas atividades de leitura. A unidade aborda o autoconhecimento, apreciação e cuidado da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocríticas e capacidade para lidar com conflitos internos e externos.

Para a unidade 3, o volume 9 apresenta como temática as mudanças climáticas (*Global Climate Change*). Imagens de protestos contra a poluição e pela economia de recursos naturais indicam que os alunos podem e devem refletir acerca de suas ações para com o meio ambiente. Os excertos de notícias apresentadas aos alunos apontam trechos para uma reflexão crítica dos impactos da mudança climática no mundo como: efeitos do aquecimento global, agravamento de desastres naturais e a crise hídrica, frutos da globalização.

A unidade 4 (*All About Movies*) aborda os filmes considerados populares entre os jovens. A unidade busca trabalhar os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação mediante diálogos contidos nos filmes e conduz o aluno a refletir sobre os diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, por meio do contato com diferentes manifestações artístico-culturais (filme – Frozen; série – Stranger things). As imagens apresentadas na unidade possuem forte apelo aos jovens, que se identificam com as personagens e histórias contadas por meio dos filmes e séries.

A amizade constitui o tema da unidade 5 (*Friends Forever*). As imagens exploram a amizade, experiências e lealdade incondicional que muitas vezes os jovens têm entre si. A ideia é mostrar que não há entre os jovens distinção de raça, gênero e classe. A amizade origina-se na criação de laços entre as pessoas que têm sentimentos de lealdade, proteção, intimidade, reciprocidade, ajuda mútua, compreensão e confiança. Os amigos desempenham papel complementar ao da família no sentido de ser uma base de apoio e são fundamentais para o bem-estar mental e do corpo. Os textos abordados nesta unidade promovem uma reflexão crítica sobre a amizade e colocam o aluno como protagonista ao fazer o uso da língua inglesa para expressar suas opiniões com relação ao mundo humano que o cerca.

O sentido da diversidade que se expandiu nos vários momentos renasce no final da série. Observamos um aprofundamento da temática da diversidade na unidade 6 (*Living With Differences*). A imagem de abertura apresenta diferentes expressões faciais (feliz, triste, sorridente, piscando). Os direitos humanos estão em debates relacionados a empatia e respeito ao próximo, assim como a resolução de conflitos causados por opiniões contrárias. O autor salienta a diversidade representada pela união de pluralidades que convivem em harmonia, respeitando o diferente e visando a uma sociedade mais justa.

A liberdade de expressão compõe a temática da unidade 7 (*Freedom of Expression*). As imagens e textos valorizam as diversas manifestações artísticas e culturais, por meio das diversas linguagens – verbal, visual, corporal, sonora e digital - no tocante à liberdade de expressão. A unidade propõe a compreensão e conscientização do aluno por meio de debates frente a seus direitos no tocante à participação de forma democrática e autônoma, sem distinção de gênero, raça, religião, nacionalidade, classe social ou grupo etário, garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Para finalizarmos o volume 9, a unidade 8 (*Having Fun*) retrata as atividades de lazer dos jovens. As imagens mostram atividades de jovens de diferentes classes sociais: um garoto da periferia soltando pipa em um terreno baldio próximo a uma grande avenida, dois garotos jogando videogame de realidade virtual, uma garota patinando em um espaço apropriado para o esporte, duas jovens praticando jogos de dança no videogame e duas crianças da periferia, descalças jogando bola de gude. Por toda a unidade, os textos e os exercícios centralizados nas atividades de lazer relacionadas à globalização estão conectados ao mundo tecnológico digital. Assim, o educando está sendo representado na unidade 8 como sujeito de uma realidade comprometida com o lazer, como expressão de um convívio coletivo e pacífico.

Cabe destacar aqui que, em todos os volumes, a coleção traz uma massiva representatividade de negros em todas as unidades. Porém, são sempre recriados e incorporados na globalização. Não se vê negros pobres, descalços ou em situação de precariedade, como é a realidade brasileira. As imagens ignoram o abandono dos negros após quase quatro séculos de escravidão e os representam como cidadãos globalizados ocidentalizados e modernos.

Observa-se na leitura dos quatro volumes o interesse, empenho e cumprimento dos objetivos do ensino da língua inglesa tais como descritos anteriormente: compreensão escrita - *reading*, produção escrita - *writing*, compreensão oral - *listening* e produção oral – *speaking*, em uma sequência progressiva em termos de complexidade, tanto entre os volumes, quanto no decorrer das unidades.

A discussão das 32 unidades permite visualizar um panorama de valores que foram traçados como expressão de um caminho para o ensino da língua inglesa e formação do aprendizado. Língua e cultura atravessam as unidades e os volumes com um propósito certo de realização dos saberes comprometidos com a vida em que o inglês traduz o sentido hierárquico e unificador da cultura.

O mundo global propõe, ou antes impõe, uma educação globalizada em que os sujeitos estejam inseridos de forma emancipatória e sejam retratados como sujeitos dos direitos humanos. Todas as formas de discriminação foram banidas dos livros didáticos e esse novo mundo, globalizado e plural, em constantes crises políticas e ambientais, exige dos jovens conscientização, participação e amadurecimento.

5. A CONSTRUÇÃO INTERCULTURAL NO BILINGUISMO

A educação sempre foi considerada um bem que orienta a aquisição de valores culturais, como uma instância de preparação para a cidadania, proporcionando à população condições que lhe permitam participar das criações da sociedade moderna. O bilinguismo, nesse novo modelo de sociedade, é um dos meios necessários para o pertencimento cultural em uma sociedade em rede.

A teoria socioconstrutivista procura entender como os participantes envolvidos na construção dos significados aprendidos na escola constroem suas realidades. Por meio da linguagem inserida em práticas discursivas procura-se uma compreensão dos recursos da aprendizagem.

> O discurso não apenas reflete ou representa as entidades e relações sociais, ele as constrói ou 'constitui'; diferentes discursos constituem práticas sociais de formas diversas, posicionando os indivíduos de maneiras diferentes como sujeitos sociais. (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* TILIO, 2006, p. 59)

Desta forma, procurou-se analisar o livro didático *Way to English for Brazilian Learners* por meio dos temas apresentados na coleção destinada ao Ensino Fundamental II, para uma reflexão sobre os significados do ensino bilíngue propostos na obra.

5.1 A língua inglesa no livro didático: os caminhos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com a BNCC, todo livro de língua inglesa necessita conter um eixo de dimensão intercultural, propondo uma reflexão de aspectos relacionados à interação entre culturas distintas, proporcionando um convívio pautado no respeito, livre de conflitos e de preconceitos, valorizando a diversidade dos povos (BRASIL, 2017).

O eixo de dimensão intercultural estabelecido na BNCC encontra-se em duas seções dentro de cada unidade da coleção analisada: *Taking it Further*, que tem como objetivo proporcionar contato com diversos gêneros e fontes, ampliar o conhecimento do mundo, promovendo discussões e incentivando o posicionamento crítico de cada um; e na seção *Looking Ahead,* que é um recurso de integração com outras

disciplinas, reflexão crítica sobre a realidade do aluno e de sua comunidade, assim como seu engajamento em ações transformadoras de seu contexto social.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 245): “[...] as culturas na sociedade contemporânea estão em constante processo de interação e (re)construção”. O livro didático é um dos veículos da interação de valores e ideologias. O aprendizado da língua inglesa implica em problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, onde diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos vivenciam processos de constituição de identidades abertas e plurais.

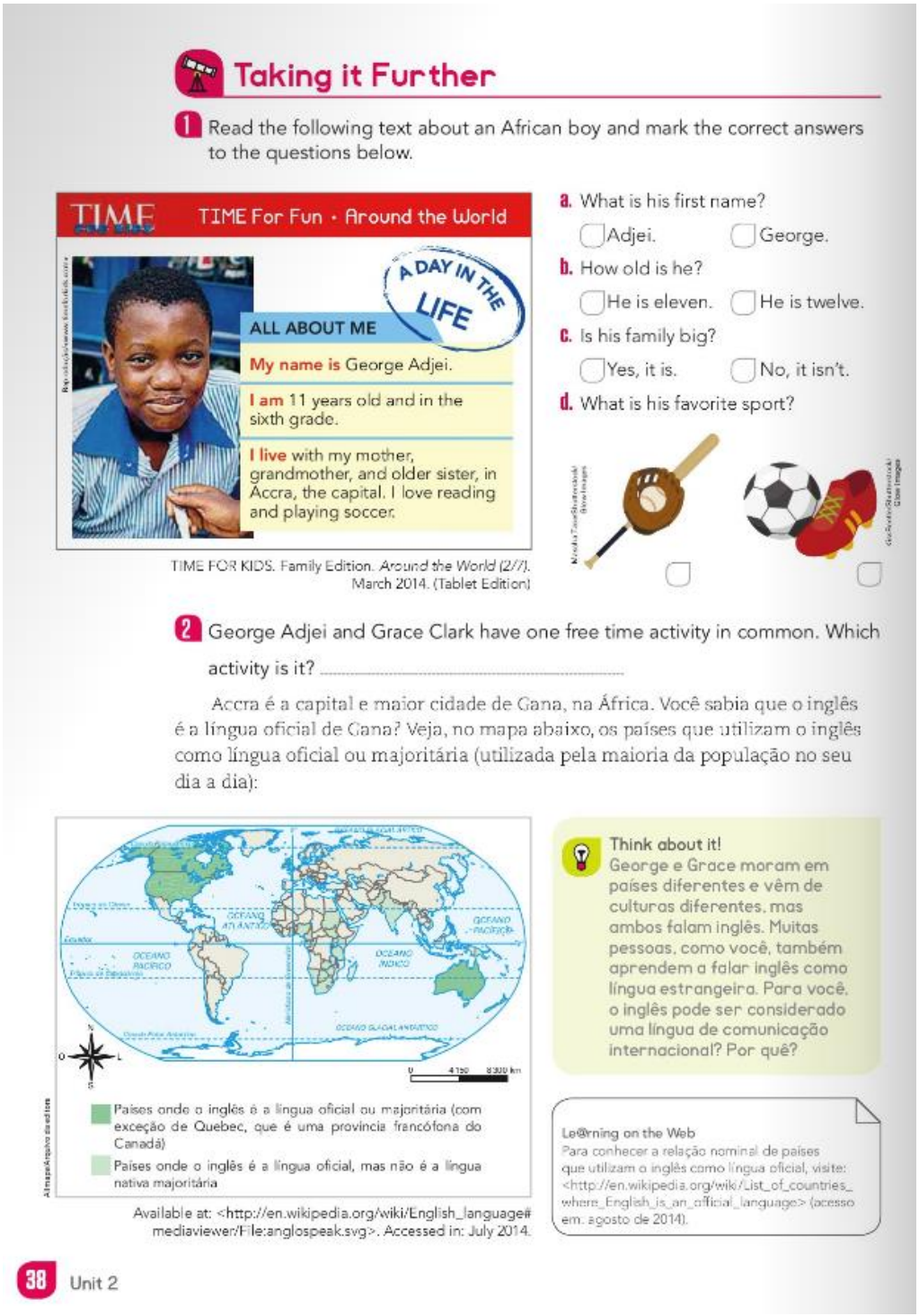
No volume 6, o aluno é introduzido à língua inglesa, procurando estabelecer uma relação de proximidade com o seu cotidiano. Nesse momento, são apresentados os países que têm a língua inglesa como língua materna e oficial, além de mostrar a presença da língua no cotidiano do aluno, mediante palavras, expressões, suportes e itens de consumo. Constroem-se discursos representativos de valorização dos elementos culturais característicos de países de língua inglesa contextualizados para o cotidiano dos alunos.

A BNCC propõe para esse volume que o aluno se situe e se familiarize com a presença da língua inglesa no seu cotidiano, identificando países que possuem a língua inglesa como oficial ou materna. As habilidades exigidas dos alunos são:

> (EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
>
> (EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.
>
> (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade. (BRASIL, 2017, p. 250)

Na figura 2 a seguir estão os temas: apresentação pessoal e localização geográfica.

Figura 2 – Apresentação pessoal e localização geográfica – vol. 6 (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 Kids · 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//).* 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).

38 Unit 2

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015a, p. 38.

Nessa seção, os alunos observam um texto extraído da revista *Time for kids,* que enfoca um aluno da mesma faixa etária dos estudantes do 6º ano e que mora em Accra, capital de Gana, na África. Esse não é um país familiar aos alunos e eles contam com o apoio da informação adicional sobre o país que aparece logo abaixo do

exercício 2. A atividade proposta (exercício 1) traz uma breve interpretação de texto sobre elementos presentes nesta narrativa e conduz a uma reflexão a respeito da língua em uso. Na sequência, a proposta é uma comparação entre o garoto do texto e outra menina de uma atividade da página anterior, que também apresenta sua idade e local onde vive, suas atividades favoritas, quem admira, livros, filmes, esportes e músicos favoritos. Os alunos inferem que ambos residem em países diferentes, mas que dispõem da mesma língua em comum.

Essa inferência é subsidiada por um mapa de países onde a língua inglesa é a língua oficial e países onde a língua inglesa não é a língua nativa majoritária. Uma reflexão sobre a abrangência da língua de comunicação internacional, sua diversidade e riqueza cultural é incorporada na atividade. Podemos, portanto, identificar a habilidade (EF06LI24) nesta atividade.

Segundo Habowski; Conte e Pugens (2018), só aprendemos por meio da linguagem e, mediante a interação com o outro, alcançamos objetivos comuns. É no (re)conhecimento do outro que encontramos novas formas de aprender e saber. A "prática de alteridade" promove justiça social e o respeito às diferenças.

O encontro com o outro, no contexto escolar, é uma relação político-social, pela exigência de interagir para aprender, compartilhar conhecimentos e responsabilizar-se por seu próprio aprendizado. Ao entrar em contato com o outro, espera-se que o educando reconheça e respeite as pluralidades. As diferenças presentes na escola auxiliam na construção de identidades, na renovação da tradição cultural e na construção da aprendizagem (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018).

A educação reconhece a multiculturalidade e a diversidade desde a infância. Toda ação pedagógica é um ato político e de reinvenção coletiva. Olhar para o outro assume importância no processo de construção do conhecimento e contribui com a formação e o desenvolvimento humanizado (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018).

Vygostsky apoia-se em instrumentos materiais (vídeos, slides) para realizar a mediação do conhecimento do aluno e em instrumentos psicológicos. No caso do LD, os signos, as palavras, os conceitos e os gêneros do discurso formam um caminho de possibilidades de aplicação de raciocínios ligados a lembrar, comparar, relatar. Para Vygotsky o desenvolvimento compreende a operação por meio do uso desses instrumentos que carregam a cultura material e os conhecimentos historicamente elaborados, promovendo a internalização de operações mentais e físicas para lidar

com determinado instrumento e permitir que seja utilizado em novas situações (VYGOSTSKY,1996 *apud* STRIQUER, 2007, p. 143).

Para o eixo intercultural, a BNCC propõe que os alunos identifiquem e compreendam a variação linguística, e vejam a língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea. Diante desse foco, compreende-se as seguintes habilidades para o 7º ano:

> (EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
>
> (EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.
>
> (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo (BRASIL, 2017, p. 254).

Vejamos a figura 3:

Figura 3 – Projeto Integração língua e cultura – vol. 7 (7º. ano)

Project 2B

Traditional Clothing around the World (Second Part)

Na unidade 7, você criou um mapa turístico. Leia a tarefa abaixo e siga as instruções para fazer um mapa temático de roupas tradicionais na segunda parte do Project 2, *Traditional Clothing around the World*.

TASK: After having selected pictures of different items of traditional clothing from Brazil and other countries, it is time to display them on a map according to their place of origin. Include some basic information to identify each piece of clothing and show the thematic map to your school community and the world.

1. **Produce it!** In groups, organize the pictures of traditional clothing you selected in the first part of the project and review the basic information you wrote about each item (name, origin, historical and/or cultural aspects etc.). Search for a map on the Internet which shows the place of origin of each selected item of clothing and display the pictures on the map. Below each picture, write down the name of each item and, if possible, other interesting pieces of information about it (see example below). You can make a collage or a digital map.
2. **Share it locally!** Use the school board or the school website to share your map with other members of the school community.
3. **Share it globally!** Use the Internet to share your map with people from all over the world.

Scottish kilt

- Originated in the 16th Century
- Usually worn on formal occasions and at sports events
- Adapted as an item of fashionable informal male clothing in recent years

Think about it!
Reflita sobre o desenvolvimento do projeto a partir das questões a seguir.

- Como você se sentiu ao pesquisar roupas tradicionais do Brasil e do mundo?
- O que você aprendeu sobre diferentes culturas com essa pesquisa?
- Como foi a exposição do mapa na escola? Como as pessoas reagiram ao mapa?
- Você faria alguma coisa de modo diferente? Em caso afirmativo, o quê?

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015b, p. 153.

A figura acima retrata um projeto (Project 2B) de natureza interdisciplinar. A primeira parte do projeto (2A) era identificar roupas tradicionais de regiões do Brasil e do mundo e escrever dados básicos (nome, origem, aspectos históricos e culturais) sobre cada peça. Para a segunda parte do projeto (Project 2B), os alunos são

convidados a elaborar um mapa turístico baseando-se nas roupas pesquisadas e nos locais onde são encontradas. Essa atividade pretende proporcionar contribuições para toda a comunidade escolar e o seu entorno, na medida em que suscita a participação coletiva desses agentes, a atividade propõe aos alunos que compartilhem na internet com outras pessoas do mundo. As vestimentas tradicionais são expressões de parte da cultura e da história de um grupo ou um povo e precisam ser conhecidas, respeitadas, valorizadas e não serem motivo de preconceito. Conhecer essa diversidade permite aos alunos vivenciar valores coletivos e construir sentidos plurais de povos e nações.

Os textos de divulgação sobre vestimentas típicas que os alunos encontrarão ao realizarem uma busca pela internet apresentam informações gerais relacionadas às culturas mais tradicionais. Situações étnicas são registradas como expressão da presença de povos com raízes culturais próprias. Essa proposta didática conduz os alunos ao diálogo sobre o respeito de diferentes formas de expressão cultural. Desta forma, há uma intenção clara de evitar a linguagem preconceituosa e estereotipada (ver capítulo seguinte).

O imaginário social relacionado à vestimenta está ligado à identidade e concepção do coletivo frente à globalização. O aluno aprende sobre o outro por meio de padrões culturais engendrados na sociedade em rede, vinculados a uma expressão moderna e virtual da realidade.

De acordo com Hall (2006, p. 67), a globalização se refere “a processos [...] que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado". Nesse processo, a globalização influencia a formação e concepção de produtos e serviços turísticos, bem como o comportamento do turista inserido em uma cultura pós-moderna. Com a democratização da internet e o surgimento de novas tecnologias, os símbolos, signos e representações, produzem imagens favoráveis à comunicação. O desenvolvimento do turismo está relacionado à veiculação de suas imagens e imaginários pelos meios de comunicação em massa, incorporados pelas sociedades pós-modernas (SILVEIRA; BECKER, 2012).

Compreende-se que as propostas exigidas pela BNCC legitimam a iniciativa pedagógica descrita, refletindo o cenário próprio das ideologias contidas no LD.

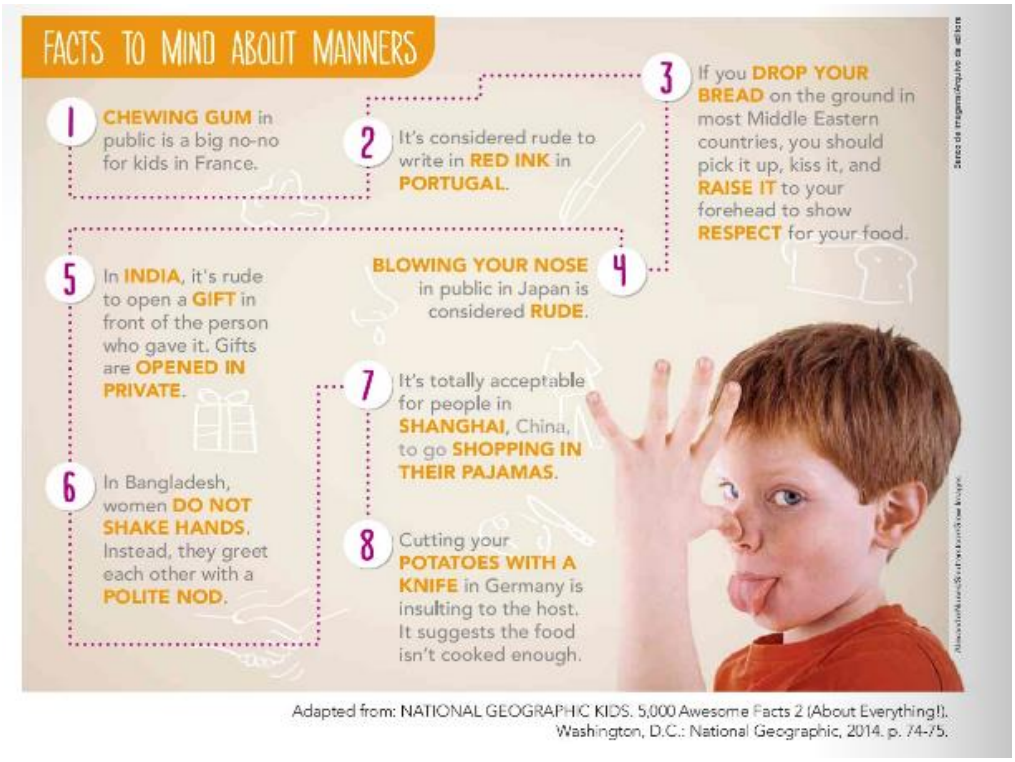
O alcance dos alunos à internet é um fator importante, se considerarmos que nem todos os alunos da escola pública possuem acesso a esse meio digital. De acordo com dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), em 2005 apenas 17% dos estudantes com mais de dez anos acessavam a internet da escola. Entre os alunos cuja renda familiar está entre as 10% maiores do país, 85,7% usam internet e os que estão na faixa das 10% mais pobres, o número cai para 5,9%. Apenas 25,8% dos alunos das instituições públicas usam internet, acessada por 83,6% de seus colegas nas escolas particulares (IBGE, 2005). Percebe-se que, no Brasil, a exclusão digital ainda é um dos fatores que contribuem para o distanciamento do aluno da escola pública.

O volume 8, por sua vez, propõe que o trabalho intercultural se volte à construção de um repertório artístico-cultural e identifique o impacto dos aspectos culturais na comunicação. As habilidades relacionadas para esse eixo são:

> (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
>
> (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
>
> (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa (BRASIL, 2017, p. 258).

A figura 4 nos traz um exemplo:

Figura 4 – Construção de repertório cultural – vol. 8 (8º. ano)



Fonte: FRANCO, 2015a, p. 153.

Na figura acima observamos alguns fatos de diversos países relacionados às boas maneiras. Como exemplo, podemos citar que é considerado rude escrever com caneta vermelha em Portugal, e na Índia um presente não deve ser aberto na frente da pessoa que lhe deu. No texto descrito, propõe-se a construção de um repertório cultural (língua x o que se considera rude ou boas maneiras) mediante representações expressivas de contraste que a língua inglesa possui ao redor do mundo. Esses traços culturais representativos e identidades linguísticas particulares levam o aluno a refletir enquanto indivíduo pertencente ao mundo globalizado e a respeitar as diferenças linguísticas como expressões de identidades particulares. As questões colocadas proporcionam ao aluno discussões acerca dos comportamentos similares aos seus e o leva a refletir sobre as diferenças.

O fato de o LD apresentar povos que possuem língua e cultura como representações próprias de suas identidades como no exemplo reflete as relações entre língua e cultura, ampliando um universo de experiências educativas. Pode-se refletir através dessa figura a intenção dos autores sobre aplicação da teoria sócio-histórica de Vygotsky. Língua e cultura são entendidas como mediações para um conhecimento simbólico, expressivo historicamente.

Esse texto foi extraído da conceituada revista americana *National Geographic Kids,* voltada para crianças. Nela, encontramos curiosidades sobre fatos que ocorrem no mundo todo, não somente em Washington D.C, onde é publicada. Os autores do LD aproveitaram as situações reais de uso da língua associado à diversidade cultural como uma importante fonte de representação de identidades. Essa é uma das maneiras de instigar o aluno a cultivar valores expressivos de uma cultura economicamente dominante.

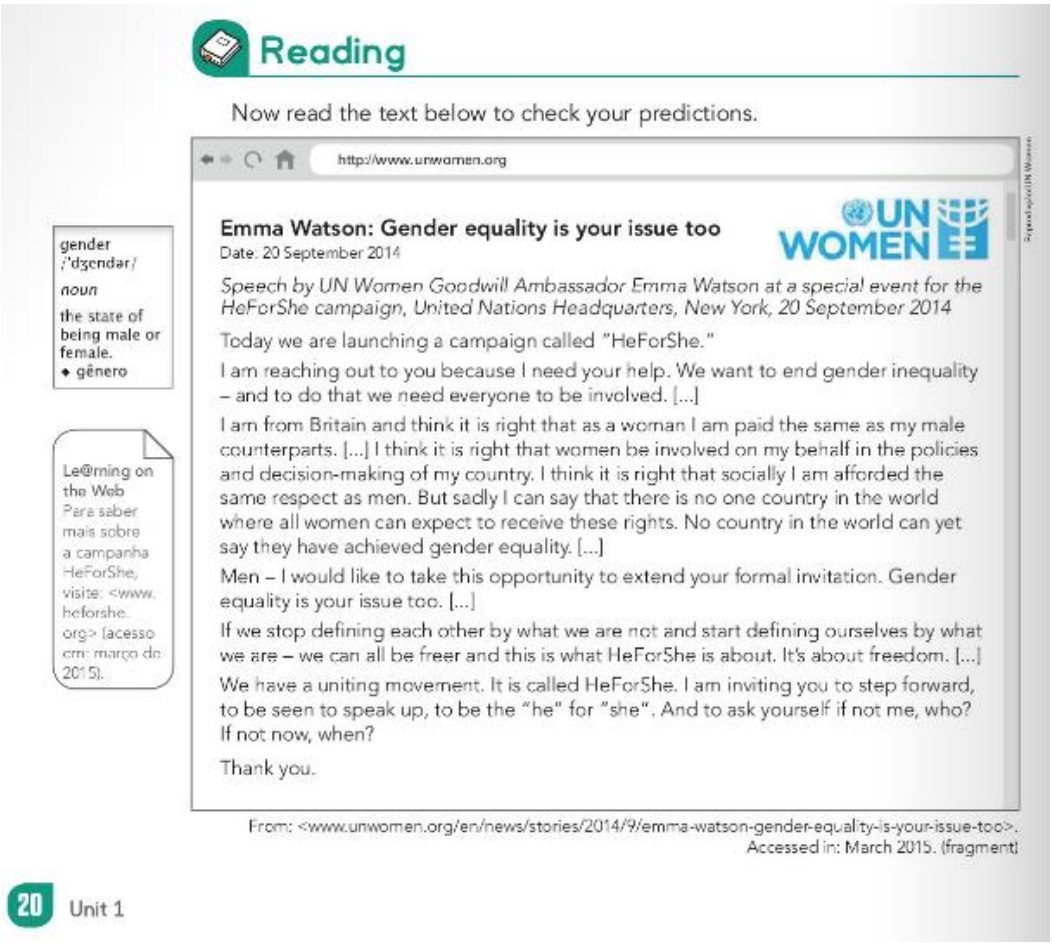
Segundo Vygotsky, o relacionamento entre os homens acontece de forma dialética, por meio da mediação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos. Por intermédio do processo de internalização, os signos são transformados em processos internos que se manifestam pela interposição do sujeito no mundo. O desenvolvimento do aluno acontecerá quando ele internalizar os conteúdos escolares e as operações de uso e utilizá-los nas representações dos fatos e nas situações reais de uso, dentro e fora da escola (STRIQUER, 2007).

Com relação ao volume 9, os objetivos da BNCC são o de expansão da língua, identificação de seu papel no intercâmbio científico, econômico e político e a construção de identidades no mundo globalizado. As habilidades propostas para esse ciclo são:

> (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
>
> (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
>
> (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado (BRASIL, 2017, p. 262).

O compromisso do livro aqui enfocado e os propósitos acima enunciados estão projetados na figura 5 a seguir.

Figura 5 – Leitura: construção de identidades – vol. 9 (9º. ano)



Fonte: FRANCO, 2015b, p. 153.

Encontramos uma notícia na seção *Reading* do livro discutido (volume 9) que aborda a igualdade de gênero, um dos objetivos da Organização das Nações Unidas (ODS5). A atriz Emma Watson, muito popular entre os adolescentes por sua interpretação da bruxinha Hermione Granger da série Harry Potter, apresenta a campanha *HeForShe*, que tem por objetivo promover a igualdade de gênero, buscando envolver homens e meninos na luta das mulheres como agentes de mudança para estabelecer a igualdade e garantir os direitos das mulheres.

Ao abordar uma questão dessa magnitude, os autores do livro didático pretendem que os alunos discutam diferentes ideias e posicionamentos políticos. Essa atividade possui um valor político no universo ocidental porque busca conscientizar o aluno para conhecer o movimento feminista e a valorização da mulher em um contexto emancipatório. Nessa atividade de Reading é trabalhada a habilidade EF09LI19 da BNCC.

Essa atividade proporciona uma valorização pessoal do educando e aponta para a construção de valores emancipatórios próprios no mundo globalizado, como prevê uma das habilidades da BNCC. Ao entrar em contato com as diferenças de valores e sentido contra o preconceito registradas no texto e as discussões, forma-se uma coletividade ativa e consciente de alunos.

O ganho no aprendizado descrito projeta-se como recurso linguístico. Ao entrar em contato com pessoas de outras culturas, os estudantes reconhecem o outro como indivíduo situado no mesmo mundo, regido por uma igualdade nas distinções de gênero.

Desta forma, o LD torna-se um instrumento de articulação coletiva que propõe o desenvolvimento de uma identidade cultural pós-moderna entre os alunos no convívio escolar. Esse universo de representação estimula a criação de valores subjetivos e propõe compromissos ideológicos vinculados à aprendizagem da língua inglesa.

Vygotsky (2000 *apud* STRIQUER, 2007) afirma que cada conteúdo escolar possui um grau elevado de abstração. Com o intuito de transmitir o conteúdo, é preciso que o professor elabore ações que estimulem a tomada de consciência do aluno, intencionalmente para cada conteúdo, evitando que sejam simplesmente memorizados. O prosseguimento desses conteúdos pressupõe o desenvolvimento de funções intelectuais, como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração e a capacidade para comparar e diferenciar.

Como já destacamos em outros momentos, a identidade do aluno é moldada por meio de um processo produtivo em que ele é colocado em atividade mental de comparação, análise, generalização, abstração e síntese. Nota-se que os assuntos tratados nos quatro volumes partem de uma linguagem concreta e gradualmente constroem valores próprios a uma linguagem mais abstrata, conforme evolui nos conteúdos apresentados, que é o que determina a BNCC.

5.2 Abordagem da dimensão intercultural: referências geográficas, textuais e visuais

O estudo da multimodalidade (recursos semióticos variados que permitem uma realização de discursos e interações) reforça significados e promove uma ordenação dos conteúdos. Nos livros didáticos encontramos a presença desses recursos em

ilustrações, fotografias, uso de cores etc. aliados a elementos da linguagem (orações, frases e textos) para a elaboração do discurso. O texto imagético faz parte de contextos culturais e situacionais e é utilizado para produzir significados em determinada cultura. Assim como corre com estruturas linguísticas, significados são internalizados por meio de estruturas visuais para diferentes interpretações de experiências e interação social (TILIO, 2006). Essa dimensão imagética está legitimada na compreensão do imaginário como um conceito que adquiriu uma dimensão de autonomia.

O imaginário mobiliza e invoca imagens, utilizando-se de símbolos para manifestar-se e subsistir. Para Karl Marx (*apud* LAPLATINE; TRINDADE, 1997, p. 7), o "imaginário seria a solução fantasiosa das condições reais". Laplatine e Trindade afirmam que "no imaginário o estímulo perceptual é transfigurado e deslocado, criando novas relações inexistentes no real" (1997, p. 8). Sendo assim, o imaginário é visto como uma representação da tradução mental de uma realidade extrínseca que é percebida, além de criar imagens, pois inventa e improvisa relações entre objetos de maneira improvável, podendo condensar ou unir imagens. O imaginário transforma e desloca o real para criar novas relações em um aparente real. (LAPLATINE; TRINDADE, 1997).

5.2.1 Referências geográficas

Os espaços geográficos estão presentes em todas as unidades dos quatro volumes da obra aqui analisada. Como podemos identificar no quadro 4 a seguir, o volume 6, por possuir temas com maior interação entre diversas culturas (a dos alunos e a de países falantes da língua inglesa), apresenta uma maior quantidade de países.

Os locais selecionados integram os roteiros de domínio da comunicação mundial. Esses locais formam mapeamento do mundo imaginário ocidental como expressão da civilização e do progresso cultural. As colunas retratam uma dimensão de amplitude que segue uma intenção clara no mapeamento do inglês internacional.

Os países mais abordados no volume 6 são Estados Unidos e Brasil, além de diversas cidades, como Nova Iorque, St. Louis, Mariland, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Quadro 4 – Representação de países por volume

Volume 6	Volume 7	Volume 8	Volume 9
África do Sul	Brasil	África do Sul	Brasil
Alaska	Espanha	Alemanha	Escandinávia
Alemanha	EUA	América do Sul	Espanha
Austrália	França	Austrália	EUA
Brasil	Índia	Bangladesh	Finlândia
Canadá	Inglaterra	Bélgica	França
China	Japão	Canadá	Grécia
Colômbia	Nova Zelândia	Chile	Inglaterra
Coreia	Rússia	China	Japão
Escócia	Ucrânia	Espanha	Líbano
Espanha		EUA	
EUA		França	
França		Grécia	
Gana		Holanda	
Holanda		Índia	
Índia		Inglaterra	
Inglaterra		Nigéria	
Irlanda		Nova Zelândia	
Jamaica		Portugal	
Japão		Catar	
México		Reino Unido	
Paquistão		Singapura	
Palestina			
Portugal			
Reino Unido			

FONTE: A autora (2020).

Os volumes 7 e 9 apresentam poucas referências de países. Isto não deveria ocorrer uma vez que a BNCC preconiza para o volume 7 a variação linguística e a percepção da língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea. Já o volume 9, aborda a expansão da língua inglesa e a utiliza como intercâmbio entre

ciência, economia e política, além de visar a construção intercultural de identidades no mundo globalizado. Por ser o livro final da coleção, ele poderia integrar e correlacionar tudo que o aluno viu durante os três volumes anteriores, tornando-se um livro mais completo, correlacionando informações de outras culturas.

As representações geográficas mencionadas são áreas mobilizadas na globalização e pontuam uma visão generalizada da realidade no imaginário ocidental. O autor transita entre os países por toda a coleção procurando mostrar valores simbólicos presentes em cada cultura, proporcionando ao aluno ampliação de conhecimentos.

Porcellato (2013) também analisou países mencionados no LD em sua pesquisa. A pesquisa da autora analisou 3 livros de língua inglesa e 3 livros de língua italiana. Na análise dos livros de língua inglesa, a autora observou que os países mais mencionados foram o Reino Unido e os Estados Unidos, deixando apenas 15% da menção para outros países. Dentre esses países, o Reino Unido foi mais mencionado no livro de origem britânica e os Estados Unidos no livro de origem americana. Silva (2012) analisou as referências de países e observou que os países da língua alvo (Estados Unidos e Inglaterra) ocupam 42% das menções no corpus da obra. O país de origem ficou com 28% e os demais países mencionados por toda a coleção analisada ficaram com 29% das menções.

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* é escrita por brasileiros, porém, o foco principal não é o Brasil e suas regiões, mas sim a diversidade cultural de países que utilizam a língua inglesa, seja como língua nativa, seja como língua oficial. Nesse sentido, essa coleção pode ser considerada mais completa, se comparada aos livros pesquisados por Porcellato e Silva, pois aborda uma múltipla quantidade de países, não focando apenas na língua alvo ou no país de origem, formando um cenário mais abrangente do mundo global.

5.2.2 Referências textuais: aprendizagem e compartilhamento

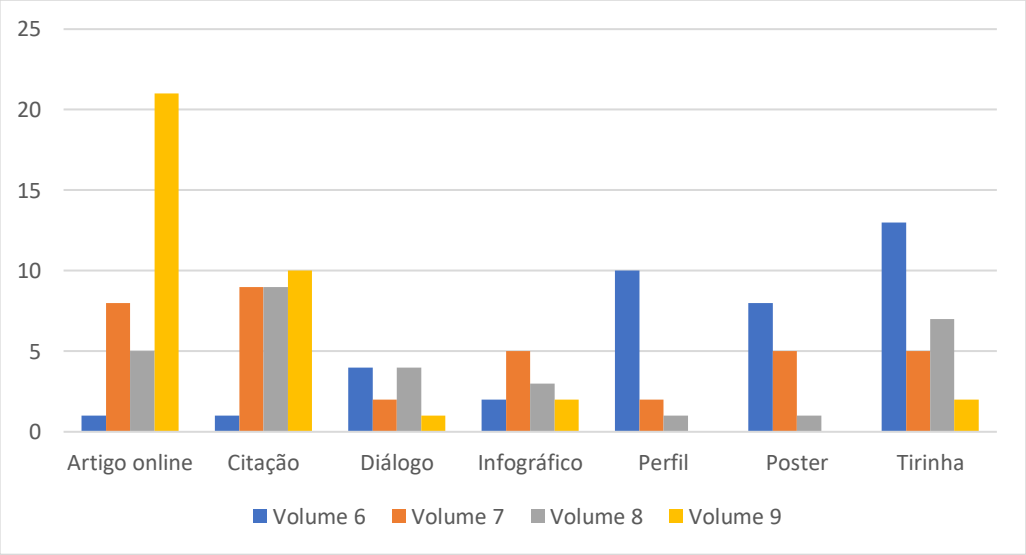
Quando nos referimos aos textos utilizados e às referências que fazem, é importante destacar pelo menos dois aspectos bastante relevantes. O primeiro é que a coleção em análise fundamenta-se na concepção sócio-interacional de leitura, cujos sentidos são construídos por meio da interação do leitor em determinados contextos de uso da língua, por meio da mediação do texto numa linguagem própria traduzida

como conhecimento de temas por intermédio do código textual. Assim, a coleção traz temas relevantes, como vida escolar, direito à educação, família, tipos de moradia, mundo digital, turismo, alimentação saudável, respeito às diferenças, superação de obstáculos, música, literatura, entre outros, para o aluno e a comunidade escolar. Ao trabalhar esses contextos, a leitura favorece a discussão sobre questões sociais, o acesso à diversidade linguística, social e cultural, articulando diferentes disciplinas do currículo.

O segundo ponto a se destacar é a diversidade de gêneros discursivos presentes na coleção merece destaque, pois o levantamento de dados indica uma grande variedade de gêneros discursivos mais presentes na coleção, como, por exemplo, perfil, gráfico, infográfico, linha do tempo, poema, história em quadrinhos, tirinha, cartum, pôster, artigo de jornal e revista, mapa, pesquisa de opinião, mensagem de fórum *online*, *quiz*, receita culinária, entre outros.

Após a análise de cada unidade dos quatro volumes, verificamos que alguns gêneros aparecem em mais de uma unidade e mais de uma vez dentro desta unidade (gráfico 1).

Gráfico 1 – Representações por gênero textual



FONTE: A autora (2020).

Observamos a presença de pelo menos 33 gêneros textuais diferentes e destacamos maior recorrência nos gêneros: artigo online, citação, tirinha, poster, perfil, infográfico e diálogos. O gênero mais utilizado foi o artigo online com 35

ocorrências, acentuando-se no volume 9. O volume 6 é o que menos utiliza este gênero textual, pois apresenta uma linguagem mais concreta ao aluno e o artigo online exige maior abstração de conteúdos culturais o que justifica sua maior presença no volume 9 (9º. ano). Esse gênero textual visa a uma reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto, a fim de considerar novas perspectivas sobre o tema.

Identificamos que citações de personalidades foram amplamente utilizadas nos quatro volumes com exceção do volume 6, que apresentou apenas uma ocorrência. Nota-se que as citações sobre assuntos diversos foram empregadas para trabalhar a gramática e para promover espaços de debate crítico, destacando a importância do respeito e da valorização da diversidade para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

As tirinhas são amplamente utilizadas, em maior quantidade no volume 6, diminuindo as ocorrências nos volumes 7 e 8; e no volume 9 contou apenas com duas inserções, confirmando que o conteúdo linguístico do 6º ano trabalha uma linguagem mais concreta, inserida na cultura, permitindo que o aluno se sinta mais próximo dos conteúdos abordados por ela. O volume 9, por possuir representações simbólicas mais abstratas, utiliza outros gêneros textuais para alcançar seu objetivo na articulação de signos, representações e linguagens.

Um dos objetivos do uso de gêneros textuais diversificados é que, através dessa vertente, o estudante se apropria do conhecimento da língua inglesa como ferramenta de inclusão social e de expansão de conhecimentos.

Coradini (2018) identificou a presença de 18 gêneros textuais, com maior recorrência de apresentação oral e entrevista, música e infográfico. Para a autora, a variedade de textos com temas atuais abordados pelo LD se encontra nos princípios sociointeracionistas defendidos pelos autores da coleção analisada por ela.

O terceiro ponto é a utilização de textos autênticos (aqueles que não foram criados para fins didáticos), para o aluno desenvolver sua capacidade de interação por meio de um contato direto em inglês nos diferentes contextos e práticas sociais.

A grande variedade de gêneros discursivos presentes na coleção apresenta textos provenientes de suportes e esferas sociais representativos das comunidades que se expressam em língua inglesa, tais como blogs, sites institucionais, fóruns de discussão, revistas e jornais *online*, publicados em diferentes países com diferentes propósitos comunicativos. Um site muito utilizado é o da revista *National Geographic*, que constrói um acervo de material coletado com maior credibilidade para os fatos

científicos. Os textos que não resultam de fontes governamentais são importantes para a contribuição de visões que oferecem diferentes pontos de vista sobre a cultura.

No estudo de Porcellato (2013) ficou constatado que nos livros analisados, tanto de língua inglesa quanto de língua italiana, havia um certo equilíbrio entre textos autênticos e não autênticos (aqueles em que há visão do autor sobre determinado tema). Para a autora, é importante que haja uma equiparação entre o prisma do autor e a fonte.

5.2.3 Referências visuais

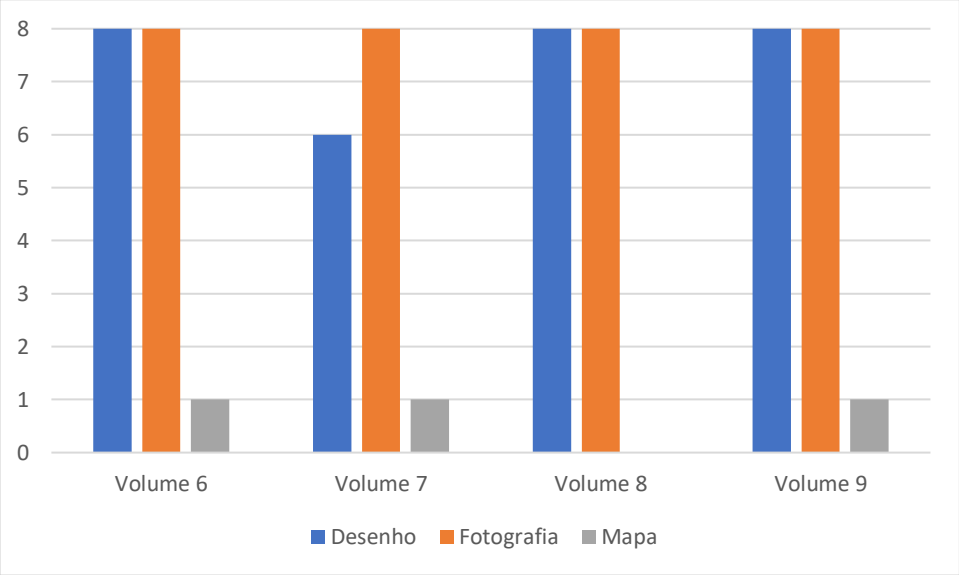
A imagem sempre foi uma forma de comunicação, expressão do saber, registro e perpetuação do pensamento. Ela é expressão do imaginário, que representa e projeta o que está implícito na *psique* humana. A imagem como símbolo se expande e forma o imaginário coletivo, assim como pode criar estilos de vida e desassociar-se da realidade, conduzindo a um mundo de aparências (PESSOA, 2018).

Ao analisar imagens, devemos considerar os mundos que estão sendo representados por elas e as interações e relações sociais nelas subentendidas. No caso de livros didáticos, que mundos estão representados e que interações e relações sociais eles legitimam.

Os quatro volumes em análise apresentam suporte gráfico visual, como fotografias, gráficos e tabelas dando alicerce ao conteúdo. Quando um aspecto cultural de determinado país é retratado por meio de fotografias, permite aos alunos acessarem a cultura de forma mais completa. Os desenhos, por sua vez, podem ser considerados caricaturais, com o intuito de provocar situações de preconceito (estereótipos).

Como indicado no gráfico 2 a seguir, em todas as unidades dos quatro volumes encontramos desenhos e fotografias, porém, sobressai-se a utilização de fotografias nesses livros. Apenas nos volumes 6, 7 e 9 encontramos mapas. Dentre essas ocorrências, somente uma unidade de cada volume citado continha um mapa. Sua expressividade nesta coleção é baixíssima, o que nos leva a inferir que, para os autores, a importância de se localizar no espaço não está marcada por representação geográfica oficial. Ganham vulto as representações simbólicas expressivas da diversidade dos traços culturais e de gêneros textuais.

Gráfico 2 – Representações visuais: desenhos, fotografias e mapas

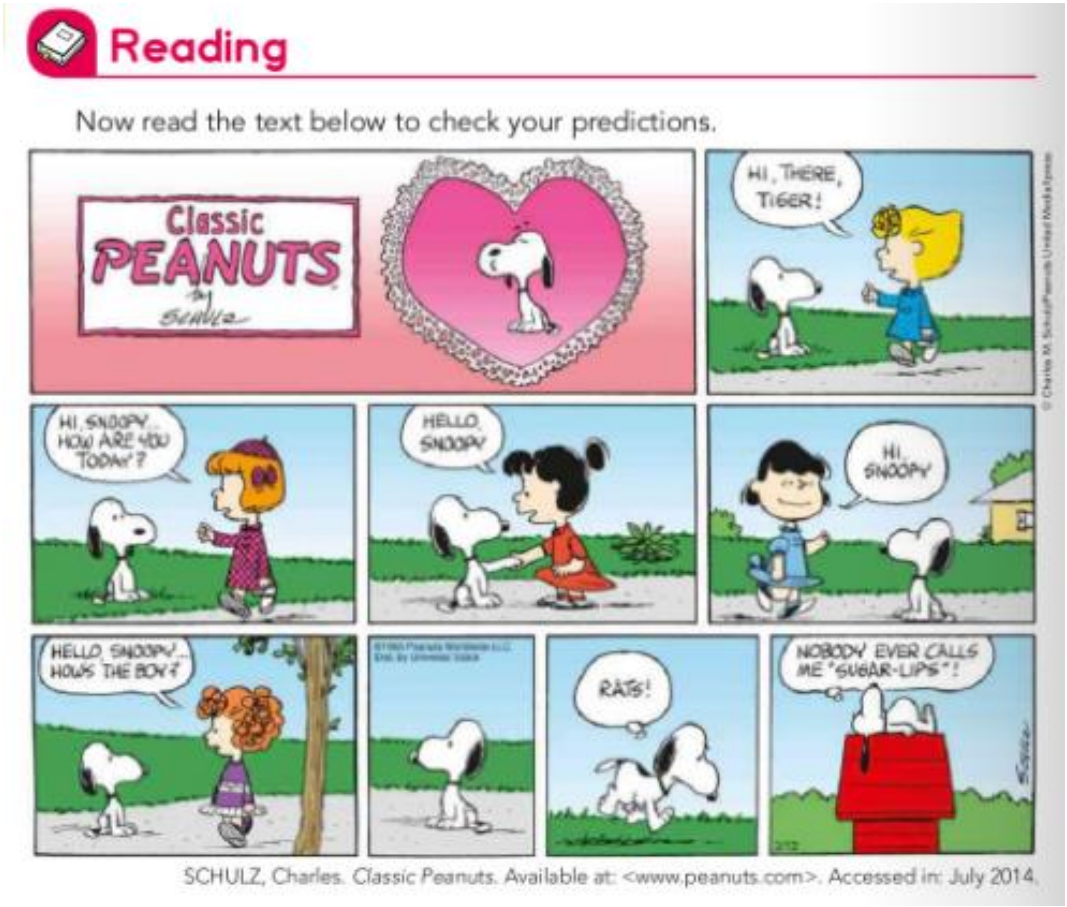


FONTE: A autora (2020).

A realidade da comunicação descrita por imagens encontrou semelhanças em relação ao uso de representações visuais no estudo de Porcellato (2013). Cerca de 60% de imagens utilizadas nos livros estudados provinham de fotografias, 30% de desenhos e apenas 10% de mapas. Para a autora, o uso de mapas é restrito devido à sua especificidade. Em seu estudo dos livros de italiano os mapas apareceram quando abordavam questões como viagens, cidades e transportes.

Ao abordar *cartoons* (tirinhas em quadrinhos), os autores parecem possuir uma preferência para os de Jim Davis (Garfield), como vemos nos volumes 6, 7 e 8. Para o volume 9, aparecem com menor intensidade os *cartoons* de Charles Schulz (Snoopy). A dimensão pública dos *cartoons* Garfield e Snoopy como expressões midiáticas vinculadas à faixa etária do público estudantil aqui abordado tornou-se um foco atrativo. No livro 6, unidade 1 (*Hello*) visualizamos uma narrativa expressa pelo Snoopy:

Figura 6: Cartoon Snoopy – vol. 6 (6º. ano)



Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015a, p. 20.

Observa-se o caráter de convencimento da interação do personagem com o público diante de um atraente diálogo[7].

Os diferentes gêneros enfatizados podem ser visibilizados pelas suas possibilidades de provocar transformações comportamentais no desenvolvimento individual. Os instrumentos materiais (vídeos, slides) e psicológicos (signos, palavras, conceitos) carregam a cultura material e os conhecimentos historicamente elaborados, promovendo a internalização de operações mentais e físicas realizando

[7] - Olá, garotão!
- Oi Snoopy… Como você está hoje?
- Olá, Snoopy
- Oi, Snoopy
- Olá, Snoopy… Como está, menino?
- Ratos!
- Ninguém nunca me chama de “lábios de mel”! (tradução nossa)

adaptações que permitem que o instrumento seja utilizado em novas situações de aprendizado e conhecimento (VYGOTSKY, 1996).

A expressão de conteúdos relevantes no LD por meio do imaginário coletivo permite compreendermos a contextualização dos discursos, imprimindo linguagens que traduzem o convívio coletivo de forma coesa como uma realidade na aprendizagem.

5.3 Fronteiras da interculturalidade: similaridades e contrastes

O ensino da língua estrangeira, ao seguir a BNCC, tem como alvo temas, valores significativos que moldam a construção de uma cultura pós-moderna, em que os aprendizes são vistos como cidadãos globalizados.

Os investimentos pedagógicos recriam-se com a intenção de propiciar aos educandos vivências culturais próprias da vida concebida como expressiva do mundo ocidental. O comprometimento do livro didático com o cultivo de uma ideologia alinhada com a globalização torna-se evidente a cada passo dos ensinamentos.

A interculturalidade se apresenta progressivamente aos adolescentes que seguem o caminho traçado pelo livro didático. A possibilidade e a objetividade de ser um aluno bilíngue em uma concepção intercultural pode ser avaliada mediante a construção de conteúdos culturais que se expressam como categorias avaliativas da presença da interculturalidade.

O trabalho de Byram (2002), estudioso da área de minorias linguísticas e ensino de línguas estrangeiras, tem sido orientado para pesquisas que procuram situar como os mundos podem confluir em uma dimensão de convívio com o diferente, de modo que o “estranho” torne-se uma representação para a aquisição e incorporação de significados da aprendizagem.

Os critérios avaliativos de Byram (2002) indicam uma ordem classificatória de temas que já se tornaram familiares na análise do capítulo 4, quando nos familiarizamos com as 32 unidades que constroem o plano original do livro. As lições confluem para a formação dos alunos, como uma incorporação de experiências do mundo regido pelos valores ligados ao progresso. A ordem proposta pelo autor compreende as seguintes categorias: identidade social e grupos sociais, interação social, crença e comportamento, instituições sociais e políticas, socialização e o ciclo de vida, história nacional, geografia nacional e estereótipos e identidade nacional.

O diversificado material documental que aqui é analisado apresenta destaques para o entendimento das categorias em itens que englobam temas centrais do LD estudado neste trabalho.

Entende-se que a formação bilíngue aqui observada segue por representações de contrastes culturais que estão implícitos na proposta de Byram (2002) e se projetam como fundamentais na construção da identidade em termos de uma sociedade em rede.

1- Identidade Social: consciência da diversidade.

A análise do sentido local orientando uma identidade coletiva dos alunos origina-se nos LDs em análise por meio do tema *A Tour Around Brazil* (volume 7).

Observa-se uma reflexão sobre o assunto nas atrações turísticas, que marcam a existência de traços culturais, como, por exemplo, a forma como o artesanato indica origens regionais.

O autor busca a compreensão do aluno de que o artesanato é uma forma de subsistir e estabelece a relação entre os elementos da natureza e o trabalho do artesão como figura central. O artesanato também forma identidade de culturas locais e nacionais, pois possui valor nacional e regional. Logo, podemos considerar o artesanato como expressão do patrimônio cultural, uma vez que possui sentido e importância para a coletividade, seja ele material ou imaterial.

O patrimônio cultural contribui para conservação e construção da identidade cultural de grupos sociais, uma vez que é visto como o conjunto de valores que é comum entre um grupo, fazendo com que se localizem e sejam localizados dentro da sociedade. Por meio do patrimônio cultural, entende-se o momento histórico, social e econômico de uma sociedade, contribuindo para o enriquecimento da diversidade cultural (HERRMANN, 2016).

Os autores do LD exploraram por meio da cultura material uma diversidade que une os alunos da escola pública em território nacional.

Figura 7 – Identidade regional – vol. 7 (7º. ano)

Looking Ahead

Read the texts below and get to know the tourist attractions of two regions in Brazil. Then, talk to a classmate and answer the following questions.

Fortaleza, Ceará

Fortaleza and other cities in Northeastern Brazilian are known for the production of handicraft. Talented artists produce stuff in clothes, leather, wood, glass, coconuts, sand and more. Prices may seem outrageously low for foreigners: pieces which take days to complete are often sold for less than R$ 100. [...]

Available at: <www.visitfortaleza.com/travel/handicraft-market.html>. Accessed in: December 2014.

Artesanato como atração turística

Estudo aponta soluções para ampliar o potencial turístico nas cidades gaúchas, inserindo o artesanato local nas rotas.

Um estudo inédito feito pelo Ministério do Turismo, em parceria com o Instituto Tecnológico Latino-Americano de Pesquisa e Desenvolvimento, destaca o artesanato como uma das formas para incrementar o turismo no Rio Grande do Sul. [...] A ideia é promover o artesanato como um "motivo" a mais para a permanência de turistas no Rio Grande do Sul. "Queremos que o turista venha para cá atraído pelas belezas e fique um dia a mais para conhecer o artesanato, as peculiaridades de cada cidade e, com isso, movimente toda uma cadeia produtiva", destaca Maria Ester. [...]

Available at: <www.informativo.com.br/site/noticia/visualizar/id/2054/?Artesanato-como-atracao-turistica.html>. Accessed in: December 2014.

a. O que Fortaleza e outras cidades nordestinas têm em comum com as cidades gaúchas?

b. Em Fortaleza, os preços do artesanato podem parecer muito baixos para os turistas estrangeiros. Quanto, geralmente, custa uma peça que leva dias para ser feita?

c. Na sua opinião, qual a importância do artesanato local para diversas regiões do país?

d. A sua região é conhecida por possuir atrativos turísticos relacionados a manifestações artísticas como, por exemplo, espaços de artesanato? Em caso afirmativo, o que os artesãos locais costumam produzir?

Extra Reading

<http://gobrazil.about.com>
<www.lonelyplanet.com/brazil>
<http://kids.nationalgeographic.com/explore/countries/brazil>
<www.brazil.org.uk/resources/documents/brazilforkids.pdf>

Extra Video

<www.braziltour360.com/>

A Tour Around Brazil 133

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015b, p. 133.

Na figura 7, observamos um texto que aborda atrações turísticas de duas regiões do Brasil: Nordeste e Sul. Na sequência da atividade há algumas questões que conduzem os educandos a uma reflexão acerca do artesanato brasileiro e a importância dessa atividade dentro de cada comunidade.

Peres (2014), Dias (2006) e Silva (2012), identificaram resultados semelhantes em suas pesquisas. Para os autores, o LD analisado não incentivou um debate mais criterioso e amplo relacionando os aspectos culturais do país de origem com a comunidade global. O foco foi a exploração de aspectos brasileiros relacionados à cultura regional revelando um caráter de conscientização intercultural do aluno para os contrastes nacionais, despertando superficialmente um imaginário coletivo do aluno. Silva (2012) identificou que, das 15 seções analisadas, em 14 o foco era o Brasil.

Como podemos observar a seguir, a figura 8 do volume 6, unidade 1 (*Hello!*), apresenta uma atividade que aborda quatro saudações características de outros países. Essa atividade provoca interação dos alunos e, consequentemente, busca a aprendizagem para estabelecer relações comparativas entre os temas abordados em cada saudação e sua distinção.

O exercício proposto refere-se a uma atividade dialógica capaz de construção de um convívio coletivo. Representações que conduzem à formação de valores interculturais moldam as iniciativas dos alunos para se tornarem bilíngues na sociedade em rede, nela transitando como interculturais.

Figura 8- Interação social – vol. 6 (6º. ano)

Looking Ahead

Formas de saudação podem variar nas diferentes culturas, países, regiões e até grupos sociais. Leia o texto abaixo e conheça um pouco sobre a origem de quatro gestos de saudação usados em diferentes partes do mundo. Em seguida, converse com um colega:

a. Você conhece outras saudações que são características de um país, região ou grupo social?

b. As diferentes formas de saudações podem gerar situações de constrangimento ou de preconceito entre pessoas de diferentes culturas e/ou grupos sociais. Você conhece algum exemplo dessas situações? Na sua opinião, o que pode ser feito para evitá-las?

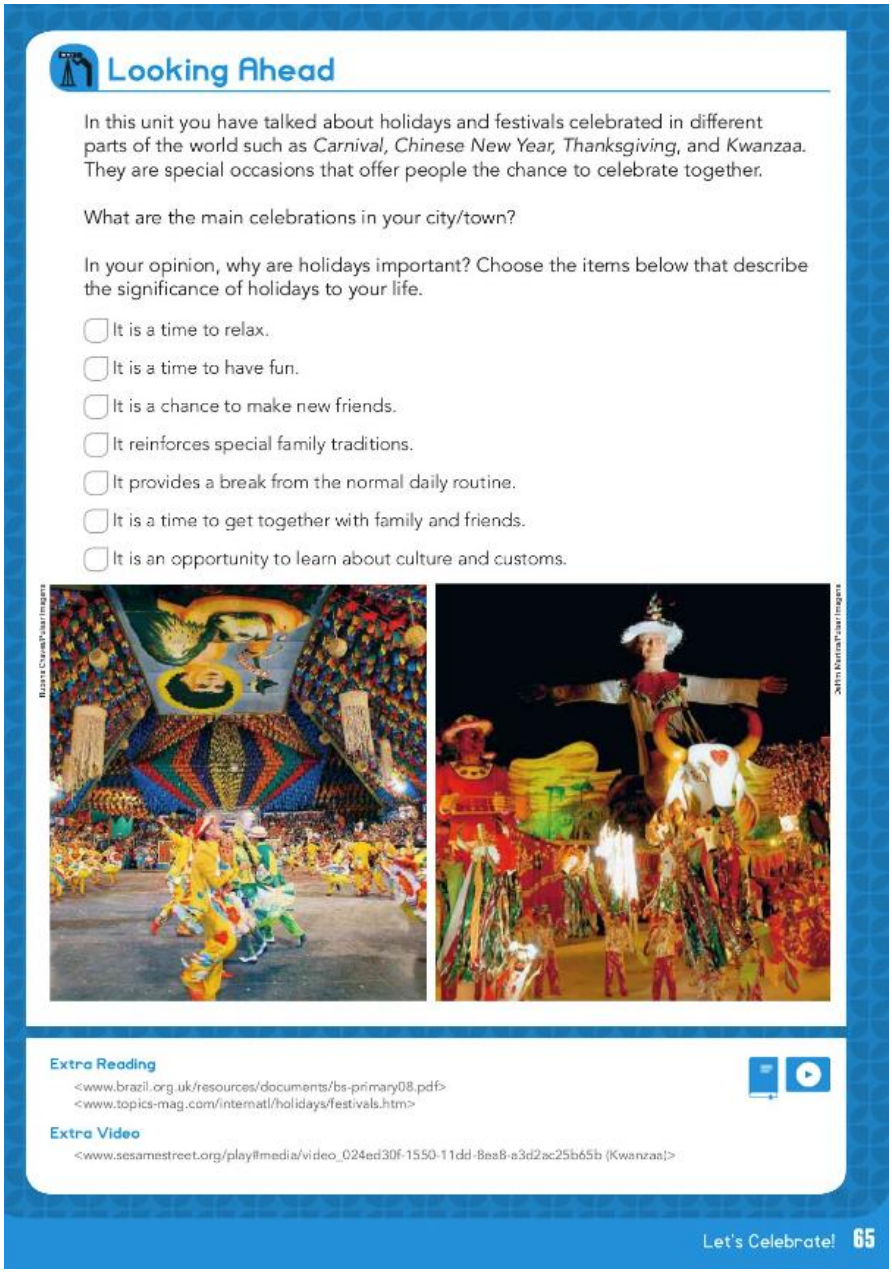
Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015a, p. 31.

Uma rica variedade de interações promove a vivência de diversas situações no cotidiano. O estudo de Dias (2006) apontou variações linguísticas americanas e britânicas, possibilitando uma rica variedade de interações e de vivenciarem diversas situações abordadas no LD.

2- Rituais e identidade

A presença de crenças e de comportamentos rituais referindo-se a aspectos culturais, religiosos, morais pode ser visualizada no volume 7, unidade 3 (*Looking Ahead*), conforme os registros da figura 9 a seguir, que sugere um debate sobre a importância e o significado de celebrações culturais. Propõe-se um debate sobre a importância de festividades que marcam acontecimentos em locais “estranhos” do mundo. Longe de serem meros registros, as representações estimulam vivências diversificadas para os educandos.

Figura 9 – Festividades – vol. 7 (7º. ano)



Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015b, p. 65.

Nessa figura observamos imagens dos rituais do Maior São João do Mundo e a Festa do Bumba-meu-boi além de questões relacionadas ao significado que os feriados possuem para os educandos.

A abordagem intercultural das representações simbólicas na vida ritual de vários países, expressa uma intenção clara de inserção do educando em um campo de experiências que fazem sentido com o diferente, produzindo-se sentidos subjetivos. O contexto de interdisciplinaridade sugerido neste tópico permite unir o ensino de inglês com geografia, sociologia e história. Propõe-se a leitura de dois textos sobre festivais culturais e um vídeo sobre a celebração *Kwanzaa*, amplamente debatida na unidade para um debate crítico.

Peres (2014) identificou que algumas celebrações como Natal (relacionada ao cristianismo) e Halloween, promoveram uma abordagem intercultural no LD analisado pela autora, pois ela observou um amplo debate entre alunos, produções de gêneros textuais variados, confirmando a visão de que a língua inglesa não é monolítica e unificada, dando margens a expressões de um convívio mútuo longe de preconceitos, de olhar o “outro” como se ele fosse um estranho, como se as suas culturas não fossem humanas.

Já Dias (2006) não encontrou evidências sobre crenças religiosas no livro analisado em sua pesquisa. A coleção escolhida pelo autor foi a *Interlink* a qual possui uma abordagem comunicativa do ensino da língua estrangeira, com enfoque nas habilidades comunicativas do aluno. O intuito do livro não é a abordagem intercultural e sim a comunicação.

O ritual é considerado um sistema cultural de comunicação simbólica, constituído de palavras e atos expressos por múltiplos meios, podendo ser caracterizado pela convencionalidade, rigidez, fusão e repetição (PEIRANO, 2003). O conceito de cultura abrange toda manifestação das trocas sociais transmitida por meio das gerações.

As festas juninas no Nordeste fazem referência à São João e se ampliam pelas comemorações de Santo Antônio e São Pedro. Elas se iniciam na véspera do dia de Santo Antônio (12 de junho) e se estendem até o dia 29 do mesmo mês (dia de São Pedro). Essas festas fazem parte da simbologia religiosa cristã, com os traços identitários próprios a eles ligados, como a fogueira, os fogos de artifício, as quadrilhas, as danças, o forró e as vestimentas e comidas típicas da época. Essas

comemorações crescem, unificando as coletividades pelos sentimentos coesos que se fundem nesse momento ritual.

As festas juninas são de origem rural e representam a mudança de estação climática e o do ciclo da fartura representado pela colheita do milho e do feijão, além de marcar a crença no santo que representa a purificação e regeneração da vegetação e das estações. São João é simbolizado como o santo do amor e do erotismo, além de amante da festa. Suas celebrações desenvolvem rituais significativos na vida das pessoas como, por exemplo, a aproximação social (NÓBREGA, 2009).

A celebração do bumba-meu-boi é considerada a principal festa da cultura popular maranhense e de outros estados do Brasil. É considerada de origem europeia, com a presença de elementos brancos, indígenas e negros. Encontra-se difundida em várias regiões do Brasil e está presente na maioria dos terreiros de culto afro da capital do estado (FERRETI, 2006).

Na cidade de São Luís (MA), o período dos festejos juninos inclui a Festa do Bumba-meu-boi. Esta se apresenta em variados sotaques, como matraca, zabumba, orquestra, entre outros. Os grupos de boi se reúnem para homenagear os santos São João, São Pedro, São Marçal e Santo Antônio (TEIXEIRA, 2008). A brincadeira do Bumba-meu-boi constitui-se em:

> [...] o personagem do amo (dono da fazenda) chama seu rebanho significa que o cantador convida os demais personagens para dançarem no terreiro. Outra regra refere-se à ordem de entrada: primeiro entram as índias, em seguida os caboclos de pena e depois os tocadores. Porém, as regras do folguedo podem ser alteradas, buscando adaptarem-se de acordo com a situação, sendo possível romper o cotidiano e transgredir as regras sociais (TEIXEIRA, 2008, p. 22).

As relações sociais, as relações entre homem e natureza, em que o humano e o sagrado podem expressar os elementos sociais e o meio ambiente em que estão situados são reproduzidas gerações após gerações. Como uma fala, uma memória e uma mensagem, a ocasião estabelece laços de amizade e faz a mediação entre utopia e uma ação transformadora. É um espaço simbólico que demarca diversas situações pelas quais o homem transita em momentos especiais de rituais (TEIXEIRA, 2008).

Esses temas de culturas populares abrem um espaço dialógico para uma participação e compartilhamento entre os educandos. A simbologia descrita favorece que as experiências particulares possam ser projetadas de forma mais ampla.

Peres (2014) identificou no estudo sobre o LD uma atividade que explorava o tema da história nacional, que se fez presente apenas por elementos visuais. Para a autora, fatos importantes relacionados ao Brasil e países estrangeiros poderiam ser incluídos para melhorar o debate sobre este tema. Dias (2006) não encontrou evidências sobre manifestações acerca da história nacional em sua pesquisa. Ele identificou em eventos históricos uma referência que abordava o assassinato do presidente americano John Kennedy e a construção de Brasília.

3- Instituições Sociais e Políticas: a construção dos direitos universais

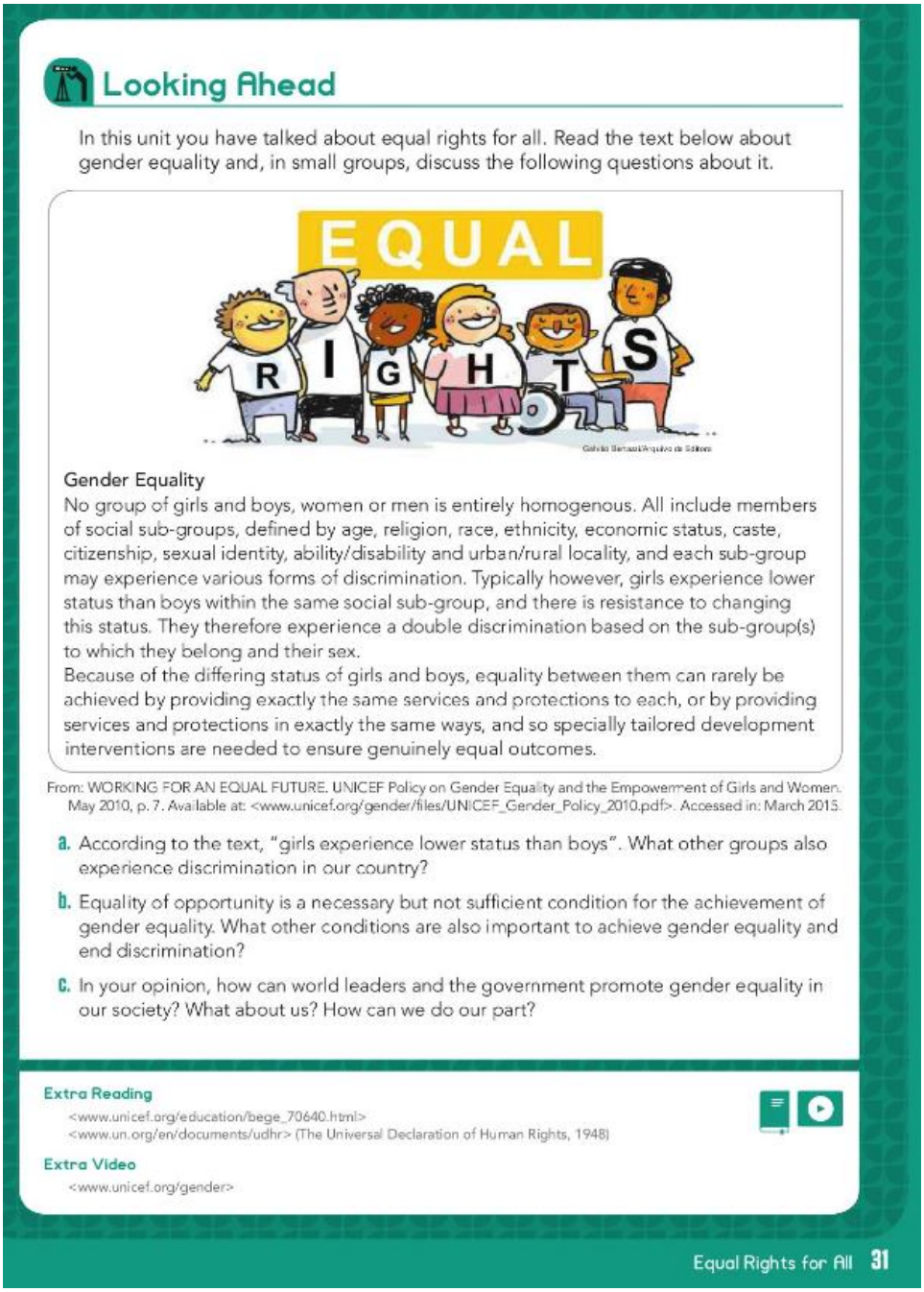
O tema político como foco da projeção da língua inglesa permite a construção da interculturalidade como expressão dos direitos humanos e dos movimentos deles derivados, como os direitos das minorias (negros, indígenas, imigrantes etc.), a igualdade de gênero, as PcD (pessoas com deficiência) etc.

Nos quatro volumes analisados, essa temática aparece no volume 6, nas unidades 2 (*My life*), 3 (*Around the globe*), 4 (*Let's go to school*) e 5 (*What is a family?*); no volume 7, nas unidades 1 (*Digital world*), 2 (*Music matters*), 4 (*We are all human*) e 5 (*Empowerment through sport*); no volume 8, nas unidades 1 (*Information overload*), 4 (*What a wonderful world*!), 5 (*Looking into the past*) e 7 (*Relationships and values*) e, por fim, no volume 9, nas unidades 1 (*Equal rights for all*), 5 (*Friends forever*), 6 (*Living with diferences*) e 7 (*Freedom of expression*).

Esses registros possibilitam uma compreensão unitária do LD voltada para um sentido humano da comunicação social que se desenvolve no meio escolar. O público leitor, os educandos, em sua formação e crescimento, são modelados diante de um convívio coletivo com valores considerados globais em que vigora uma condição de autonomia e de emancipação em situações diversas, genéricas e particularizadas.

Na figura 10 a seguir, ilustramos como se constrói a proposta de formação escolar em termos de direitos humanos com relação à igualdade de gênero.

Figura 10 – A construção dos direitos humanos: igualdade de gênero – vol. 9 (9º. ano)



Looking Ahead

In this unit you have talked about equal rights for all. Read the text below about gender equality and, in small groups, discuss the following questions about it.

Gender Equality

No group of girls and boys, women or men is entirely homogenous. All include members of social sub-groups, defined by age, religion, race, ethnicity, economic status, caste, citizenship, sexual identity, ability/disability and urban/rural locality, and each sub-group may experience various forms of discrimination. Typically however, girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex.

Because of the differing status of girls and boys, equality between them can rarely be achieved by providing exactly the same services and protections to each, or by providing services and protections in exactly the same ways, and so specially tailored development interventions are needed to ensure genuinely equal outcomes.

From: WORKING FOR AN EQUAL FUTURE. UNICEF Policy on Gender Equality and the Empowerment of Girls and Women. May 2010, p. 7. Available at: <www.unicef.org/gender/files/UNICEF_Gender_Policy_2010.pdf>. Accessed in: March 2015.

a. According to the text, "girls experience lower status than boys". What other groups also experience discrimination in our country?

b. Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?

c. In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? What about us? How can we do our part?

Extra Reading

<www.unicef.org/education/bege_70640.html>
<www.un.org/en/documents/udhr> (The Universal Declaration of Human Rights, 1948)

Extra Video

<www.unicef.org/gender>

Equal Rights for All 31

Fonte: FRANCO, 2015b, p. 31.

Na figura acima observamos que a seção *Looking Ahead* procura fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos considerando o contexto abordado e os recursos linguísticos voltados à comunicação. Para isso, um texto sobre a igualdade de gênero é apresentado e na sequência abre-se um espaço para discussão, estimulando nos alunos o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade não sexista com perguntas como: Que outros grupos

também sofrem discriminação no nosso país?, Que outras condições são importantes para alcançar a igualdade de gênero e acabar com a discriminação? e, Como os líderes e o governo podem promover a igualdade de gênero na nossa sociedade? Essas questões conduzem o aluno a pensar criticamente, refletindo sobre as leis de seu país, comparando-as nas dimensões locais e globais que lhes dão sentidos.

Esse é um tema marcante que percorre as produções literárias, jornalísticas da atualidade. Temas como preconceito, discriminação, combate à homofobia e à transfobia podem ser inseridos e debatidos neste momento. As perguntas são apenas o início de uma conversa, a qual pode ser ampliada e estendida para outras propostas de atividades com apoio de professores de outras disciplinas como história e arte. Uma proposta a ser considerada é a possibilidade de um trabalho interdisciplinar em conjunto aos professores de outras disciplinas (história, geografia) com o foco na temática de discriminação e igualdade de direitos.

O livro do aluno (página 31, volume 9) traz leituras extras e uma delas é a declaração dos direitos humanos que pode ser utilizada para propor debates sobre questões como cidadania, igualdade de gênero, direitos e deveres.

A liberdade e a igualdade, valores fundadores da democracia moderna, possuem uma dimensão universal consagrada no princípio da cidadania, ligada às lutas pela conquista dos direitos do cidadão moderno (VIEIRA, 1999). Um dos objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental II é a compreensão da cidadania como participação social e política, exercendo direitos e deveres políticos, civis e sociais, mediante atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998).

A discriminação ocorre com maior frequência contra os negros, as mulheres, a população LGBTQI+, crianças e idosos. Embora haja na legislação brasileira diversas fontes e recursos de combate contra a discriminação, é necessário que o povo brasileiro crie consciência das discriminações que existem no Brasil e no mundo. Todas as formas de discriminação precisam ser combatidas e eliminadas, com o propósito certo de conter o crescimento do preconceito, do racismo, da estereotipação e das discriminações sociais (BECCARI, 2005).

Peres (2014) encontrou textos que abordam visões brasileiras e estrangeiras sobre a cidadania, e sugeriu que o professor proponha um debate sobre esse tema. Para ele, é importante fazer os alunos refletirem sobre a possibilidade de promover atitudes de cidadania em seu espaço social e promover comportamentos de respeito

em relação aos direitos das pessoas. Dias (2006) não encontrou representações dessa temática em sua análise e sugeriu a exploração mais ampla desses referentes culturais para uma aula mais rica e que possa estimular os alunos.

4- Socialização e ciclo de vida

Seguindo Byram (2002), socialização e ciclo de vida formam uma variável das categorias de interculturalidade que abrangem os temas: família, escola, emprego e ritos de passagem. No volume 6, encontramos na unidade temática número 5, intitulada de *What is a Family?,* a questão familiar, sua origem e a diversidade do conceito de família na atualidade. Nessa unidade são abordadas situações contrastantes que mobilizam parentes e afins. Destacam-se os universos interraciais, famílias grandes, famílias com apenas um dos pais, famílias com pais do mesmo gênero, famílias estrangeiras cujos pais são de outros países. Essa diversidade do conceito de família na atualidade trabalhada na unidade apoia-se em uma dimensão intercultural, fundamentada nas transformações do mundo contemporâneo. Assim, promove-se uma visão de que a família, apesar de complexa, é um espaço valorizado pelo aluno, uma vez que se torna um espaço de solidariedade, de acolhimento (BRASIL, 1998).

O conceito de família se define como um conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e uma história, ou seja, é uma construção social. Os padrões familiares no Brasil se modificaram bastante nas últimas décadas. Comparando com meados do século XX, hoje as pessoas se casam mais tarde, especialmente as mulheres, e se separam com mais frequência, têm menos filhos do que antigamente, e as crianças crescem em ambientes educativos muito distantes do padrão da família nuclear: pai, mãe e filhos. A posição de mulheres e homens também se modificou nas relações sociais: mais mulheres são chefes de família, o que significa que criam seus filhos sozinhas.

Em 2009, 35% das famílias eram chefiadas por mulheres segundo dados do IPEA[8]. Atualmente, há menos famílias constituídas por casais com filhos do que havia no início dos anos 1990. Há um crescimento do número de casamentos e arranjos familiares que se distanciam da norma heterossexual, com casais e pais formados por

[8] IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2010. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6055. Acesso em 26 out. 2020.

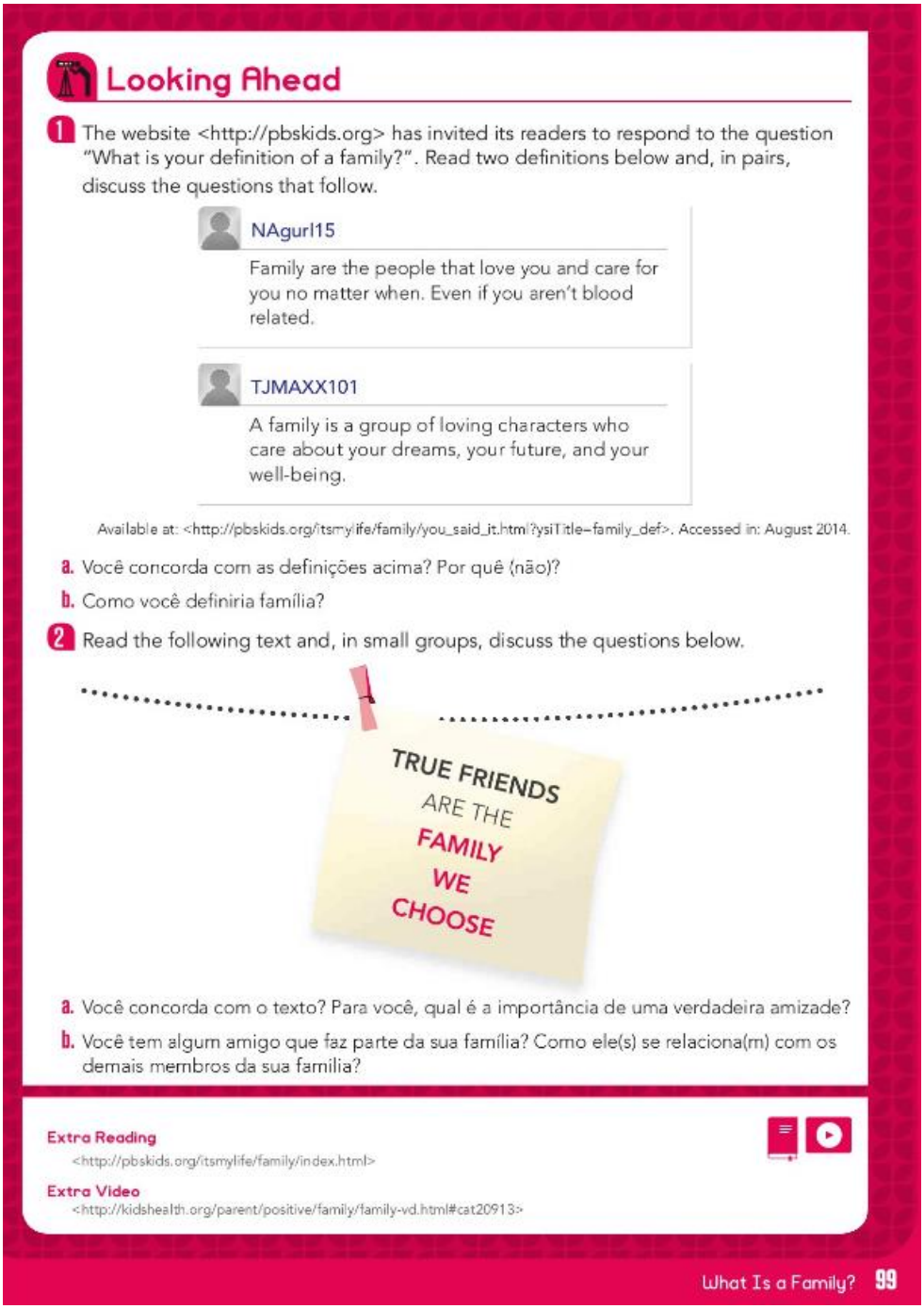
pessoas do mesmo sexo. Há hoje cerca de 60 mil indivíduos, no Brasil, que compartilham as responsabilidades pela vida doméstica, com ou sem filhos, com um cônjuge do mesmo sexo (IBGE, 2010 *apud* BIROLI, 2014). Trata-se de uma realidade multifacetada vivida de maneiras diferenciadas por brasileiras e brasileiros, por adultos e crianças (BIROLI, 2014).

Na contemporaneidade, a relação entre adultos e crianças vem sendo marcada pela imprecisão dos lugares sociais e geracionais. A atual formação de crianças e jovens não se restringe à família e à escola, expandindo-se para a mídia e outras esferas da vida cotidiana. A cultura do consumo, as inovações tecnológicas e a propagação de diferentes meios de comunicação tornaram as relações entre adultos e crianças mais complexas, pois as crianças passam a construir conhecimentos acerca do mundo além dos espaços do lar e da escola. A escola é o lugar moderno de preparação/socialização.

Assim, abre-se espaço para os estudantes serem agentes nessa instituição. Os direitos da criança e dos adolescentes à igualdade de condições de participação necessitam ser expostos, para que se situem como membros da sociedade, ou seja, que saibam que possuem direitos igualitários de participação (MATTOS, 2013).

A atividade proposta na figura 11 a seguir aborda e problematiza a definição de família (exercícios 1 e 2) e fornece uma leitura extra e um vídeo para a sondagem desse tema, que está em língua estrangeira. A prática didática dessa atividade cria um cenário de entendimento em que os educandos são conduzidos a explorarem o tema da família.

Figura 11- Dimensão cultural: família – vol. 6 (6º. ano)



Looking Ahead

1 The website <http://pbskids.org> has invited its readers to respond to the question "What is your definition of a family?". Read two definitions below and, in pairs, discuss the questions that follow.

NAgurl15

Family are the people that love you and care for you no matter when. Even if you aren't blood related.

TJMAXX101

A family is a group of loving characters who care about your dreams, your future, and your well-being.

Available at: <http://pbskids.org/itsmylife/family/you_said_it.html?ysiTitle=family_def>. Accessed in: August 2014.

a. Você concorda com as definições acima? Por quê (não)?

b. Como você definiria família?

2 Read the following text and, in small groups, discuss the questions below.

TRUE FRIENDS ARE THE FAMILY WE CHOOSE

a. Você concorda com o texto? Para você, qual é a importância de uma verdadeira amizade?

b. Você tem algum amigo que faz parte da sua família? Como ele(s) se relaciona(m) com os demais membros da sua família?

Extra Reading
<http://pbskids.org/itsmylife/family/index.html>

Extra Video
<http://kidshealth.org/parent/positive/family/family-vd.html#cat20913>

What Is a Family? 99

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015a, p. 99.

5- A presença da identidade nacional

No contexto das discussões sobre a presença dos critérios de interculturalidade na formação dos educandos, está o tema da identidade nacional, proposto por Byram (2002) em conjunto com o conceito de estereótipo.

O conceito de identidade nacional indica uma condição social e o sentimento de pertencer a uma determinada cultura. Esse conceito começou a ganhar força no século XIX. O nível de identidade nacional de cada indivíduo depende de sua participação ou exclusão no que tange à cultura que o envolve. O tema relaciona-se com a identidade cultural, ou seja, o conjunto das características de um povo, oriundas da interação dos membros da sociedade e da forma de interagir com o mundo.

Para Hall (2006, p. 53-54):

> A identidade nacional está representada como primordial [...] a verdadeira natureza das coisas [...] os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis [...] tradição [...] de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado.

Observa-se a construção de valores simbólicos associados às experiências culturais de vários países nas temáticas discutidas na unidade 1 do volume 6 (saudações), na unidade 6 do volume 7 (vestimentas), na unidade 3 do volume 7 (comemorações), na unidade 7 do volume 7 (turismo), na unidade 8 do volume 7 (comidas). Essas temáticas foram objeto de análises realizadas neste trabalho, como podemos verificar no capítulo 4.

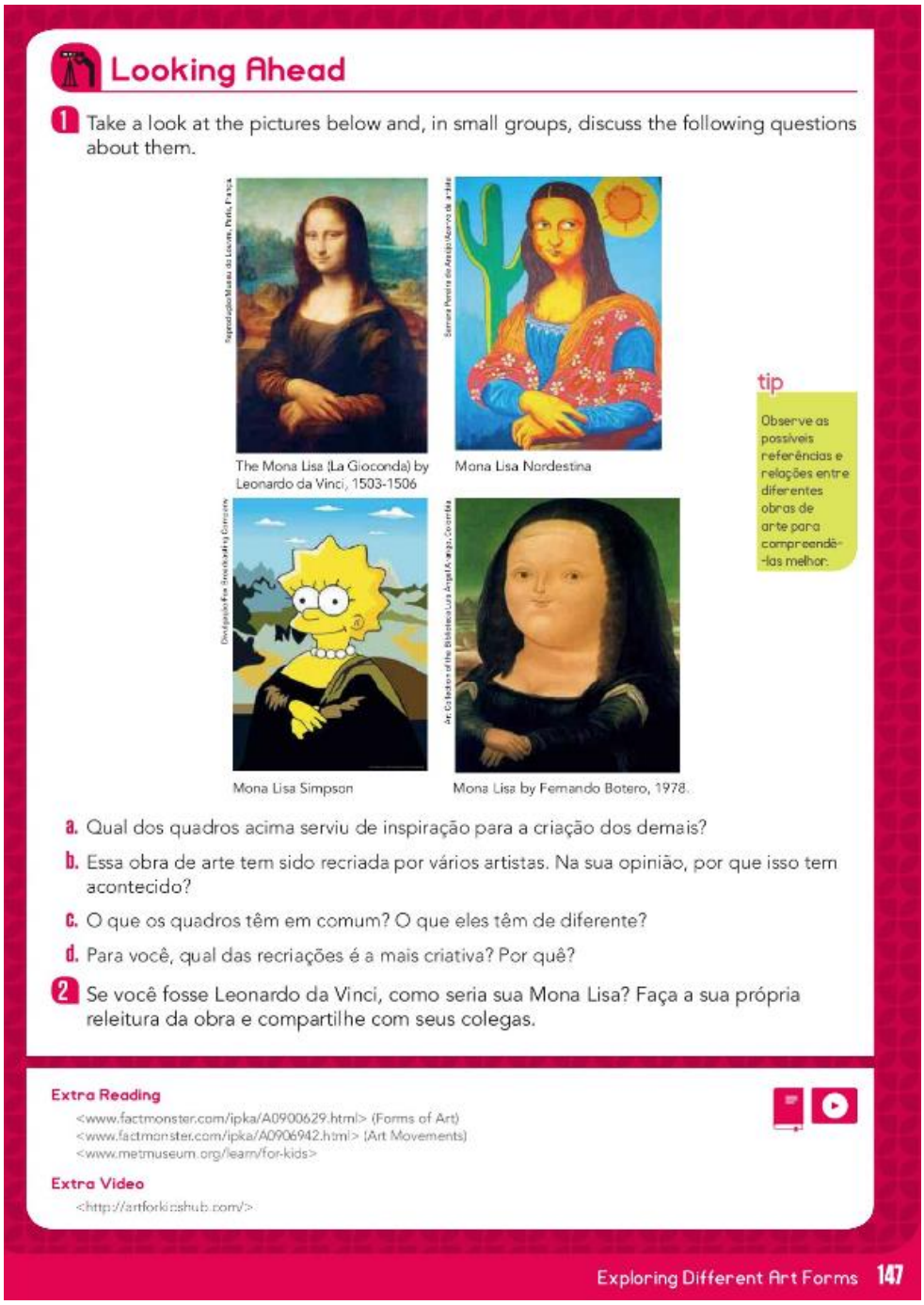
No cenário descrito pode-se observar representações que pontuam traços de uma diversidade que se articula em rede adquirindo um sentido próprio de generalização. Longe de se tratar de traços culturais isolados, que poderiam configurar uma situação de registros folclóricos, trata-se de pontuar estrategicamente símbolos que exprimam a presença de um imaginário cultural.

A complexidade exposta nos textos percorre o imaginário que se constrói na escola, onde há uma compreensão coletiva dos fenômenos, através da rede de imagens que surgem integradas nas experiências. A significação viva do livro didático imprime-se nos textos, dando sentido ao imaginário conforme propõe G. Durand como um “[...] conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* [...]” (DURAND, 1997 *apud* ANAZ, 2014, p. 9).

A mentalidade coletiva expressa como significação do imaginário é observada em um sentido intercultural no volume 6 (unidade 8: *Exploring Different Art Forms*). A atividade apresenta uma sequência de réplicas do quadro de Monalisa de Leonardo da Vinci (figura 12).

Em cada representação, podemos encontrar imagens concebidas dentro de um coletivo imaginário a identidade nacional de alguns países. Observamos, através de registro da imagem, uma sequência de quadros de evidência internacionalizada, que se recria em situações históricas e nacionais distintas.

Figura 12 – Estereótipos e identidade nacional – vol. 6 (6º. ano)



Looking Ahead

1 Take a look at the pictures below and, in small groups, discuss the following questions about them.

The Mona Lisa (La Gioconda) by Leonardo da Vinci, 1503-1506

Mona Lisa Nordestina

Mona Lisa Simpson

Mona Lisa by Fernando Botero, 1978.

tip

Observe as possíveis referências e relações entre diferentes obras de arte para compreendê-las melhor.

a. Qual dos quadros acima serviu de inspiração para a criação dos demais?

b. Essa obra de arte tem sido recriada por vários artistas. Na sua opinião, por que isso tem acontecido?

c. O que os quadros têm em comum? O que eles têm de diferente?

d. Para você, qual das recriações é a mais criativa? Por quê?

2 Se você fosse Leonardo da Vinci, como seria sua Mona Lisa? Faça a sua própria releitura da obra e compartilhe com seus colegas.

Extra Reading

<www.factmonster.com/ipka/A0900629.html> (Forms of Art)
<www.factmonster.com/ipka/A0906942.html> (Art Movements)
<www.metmuseum.org/learn/for-kids>

Extra Video

<http://artforkidshub.com/>

Exploring Different Art Forms 147

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2015a, p. 147.

O primeiro quadro é o original, uma das obras mais famosas de Leonardo da Vinci, do período do Renascimento italiano, uma pintura a óleo exposta no Museu do Louvre em Paris. Essa passagem retrata representações de um quadro icônico central da cultura ocidental – uma arte expressiva do mundo moderno que se projetou na atualidade.

A pintura apresenta uma mulher sentada, mostrando apenas a parte superior do seu corpo; na base estão as suas mãos, no vértice superior o seu rosto. No fundo, uma paisagem que mistura a natureza (as águas, as montanhas) e a ação humana (os caminhos). Ela está sentada, com o braço esquerdo encostado no apoio da cadeira e mão direita pousada sobre a esquerda. O sorriso ambíguo de *Mona Lisa* é o elemento do quadro que mais capta a atenção de quem o observa. O olhar da mulher exibe uma expressão carregada de intensidade. A obra produz um efeito de ótica que resulta na impressão de que os olhos de *Mona Lisa* nos seguem de todos os ângulos.

O segundo quadro faz uso de símbolos tipicamente nordestinos, como o sol brilhante, o mandacaru e os tecidos coloridos. Uma mulher na mesma posição do quadro original, sentada e com as mãos sobre o apoio da cadeira. Suas roupas são coloridas com cores vivas e chamativas. Ao fundo do quadro, nota-se a presença de cacto e sol revelando o clima tropical e semiárido nordestino. A expressão no rosto de Mona Lisa difere-se do original, pois temos a impressão de que a mulher está sorrindo para algo com apenas um dos lados da boca. O olhar intenso volta-se para o canto do olho dando a impressão de que ela procura algo que simboliza uma ausência no mundo nordestino.

O terceiro quadro traz uma imagem da personagem Lisa do famoso desenho americano *Os Simpsons*, uma série de animação e sitcom norte-americana criada por Matt Groening em 1989. Trata-se de uma paródia satírica do estilo de vida da classe média dos Estados Unidos. O quadro aqui retratado mostra a personagem Lisa com as mesmas características do quadro original (o olhar, a posição do braço, o sorriso). No fundo observa-se um dia claro com algumas nuvens, montanhas e caminhos. A personagem está usando o mesmo tom de cor das vestimentas originais e seu olhar está voltado para frente.

O último quadro apresentado é uma referência a Fernando Botero, um artista colombiano, em 1978, que retrata pessoas e animais de forma inflada e arredondada. Observamos nesta imagem uma Mona Lisa contemporânea, modernizada (legitimada) com rosto mais arredondado e o pescoço mais largo. Ela está sentada na

mesma posição do quadro original e apresenta o semelhante sorriso enigmático. Essa Mona Lisa, com formas mais avantajadas, ocupa um espaço maior da tela, apagando boa parte da paisagem. Vemos ao fundo em menor proporção pequenas montanhas e o que parece ser um lago. Nesta releitura contemporânea, Mona Lisa ganha maior protagonismo.

O intuito desta atividade é promover o debate entre os diferentes quadros e as características particulares de cada um. As representações articulam experiências culturais ligadas a espaços e tempos. O foco é introduzir o sentido da arte clássica. As reproduções à sombra da imagem icônica procuram salientar os detalhes mais marcantes da imagem como o olhar, o sorriso e a posição das mãos. O professor e os alunos exploram tópicos diversos, associando outras disciplinas como arte, geografia, para poderem enriquecer o conhecimento. Essas figuras permitem que o aluno vivencie a igualdade e a diferença do mundo contemporâneo. Ele se internacionaliza. O que parece ser distante torna-se familiar. A sala de aula se torna um ambiente de conscientização e enriquecimento cultural. Parece que há uma intenção de expor representações locais, históricas das identidades dos autores sem que sejam estereótipos.

Dias (2006) analisou o LD e encontrou diversas atividades que exploravam os estereótipos como: associação de nomes de países a estereótipos, à dicotomia entre belo e feio, a pessoas que trabalham na televisão, a estereótipos climáticos, a estereótipos em relação a diversas profissões, entre outros, por vezes de forma implícita, e recomendou o tratamento desse tema com atenção, com o intuito de não se tornarem atividades com potenciais nocivos à construção da criticidade do aluno. Dias concluiu que nestas atividades o aluno se sentia desconfortável frente aos estereótipos apresentados no LD.

Tilio (2006) identificou que os estereótipos são mencionados, porém, não problematizados. Os livros didáticos analisados por ele sugerem um padrão de vida médio: um home bem-sucedido, casado, com dois filhos, advogado, que mora em uma casa grande e bonita, trabalha para uma multinacional, viaja muito, e joga golfe nos fins de semana. Para o autor, estereótipos servem para reforçar o etnocentrismo da língua ensinada e segregar as culturas estereotipadas. Eles apenas são apresentados como curiosidades e não como conteúdo a ser discutido e interpretado. Estas apresentações não colaboram com o processo de construção de identidades do aluno segundo ele.

Conforme Byram (2002), o critério nacional esbarra na questão dos estereótipos. O conceito de estereótipo surge pela primeira vez nas ciências sociais em uma obra de Lippmann (1992 *apud* CABECINHAS, 2002) sobre a formação da opinião pública. O autor define os estereótipos como imagens mentais sobre a realidade que se interpõem entre o indivíduo e a realidade. Para ele, os estereótipos formavam-se a partir do sistema de valores do indivíduo e tinham como função a organização e estruturação da realidade. Os meios de comunicação social teriam responsabilidade na formação dos estereótipos devido à maneira como determinadas minorias étnicas eram descritas (CABECINHAS, 2002).

Estereótipo indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificada de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade. O estereótipo é um instrumento dos grupos dominantes, construído para simplificar o processo das relações entre as culturas e os costumes, e para justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos (FLEURI, 2006). Segundo Fleuri (2006, p. 499):

> A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão.

Os educandos, em suas vivências de aprendizagem diante das propostas do livro didático e da presença de categorias interculturais, podem expressar formas de pertencimento e de representação em um campo complexo e diversificado de significados culturais.

A aprendizagem, num contexto sociocultural, torna-se uma prática social em que o aprendiz se insere em determinado lugar para se apropriar de certas práticas discursivas e passar a fazer parte das práticas sociais para ser aceito. A identidade do aluno será construída por meio da linguagem (TILIO, 2006).

A abordagem de temas culturais atrelados ao ensino de língua estrangeira pode ser vista como uma possibilidade de debate e reflexão sobre a realidade social dos indivíduos em termos locais e globais. Essa relação pode ser reconhecida como um

compromisso político que promove reflexão de questões como etnocentrismo, diferenças entre culturas, interculturalidade e transculturalidade (TILIO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública no Brasil, historicamente, caracteriza-se pela exclusão de grande parte da população mais pobre. Desde o início da colonização, a educação é um privilégio de brancos, filhos dos colonos, e não um direito de todos. A ampliação do direito à educação só vai acontecer no século XIX, mesmo assim ainda restrita a famílias brancas, excluindo os pobres e proibindo os negros de estudar.

Somente em meados do século XX o Brasil começa a avançar na formulação de leis que garantissem o acesso à escola pública, que entra em franca decadência com a debandada da classe média para as escolas privadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação mais recente é de 1996 e é graças a ela que é possível garantir acesso e permanência de grande parte da população na rede pública de ensino.

É no século XX que o conceito de globalização da economia se formata e a internacionalização da vida social e cultura colocaram em evidência um sistema global no qual o discurso hegemônico mantém as características de um domínio civilizatório, próprio da atualidade. Nele, a língua inglesa institucionalizou-se como promotora do liberalismo na política, na economia e na cultura. Essa nova era de integração econômica, política e social exige maior competência linguística para desempenhar as habilidades da pós-modernidade.

Surgem então situações novas de ressignificação entre o sujeito e a realidade, reproduzindo os valores da sociedade. A presença da hegemonia indica o caminho que se abre para um acesso político do público na educação.

A cultura escolar está a serviço das necessidades da sociedade pós-moderna e, a partir da adoção da língua inglesa como língua franca, desempenha um papel importante na comunicação entre indivíduos ao redor do globo para a construção do conhecimento. Língua e cultura não se dissociam quando falamos em aprendizado e aquisição de valores dos mais diversos países, pois estamos desenvolvendo a competência intercultural e consciência crítica.

Este trabalho de pesquisa apresentou um enfoque intercultural do ensino da língua inglesa, que tem como objetivo proporcionar aos alunos a construção de uma identidade voltada para a modernidade, promovendo a conscientização da diversidade existente no mundo e a reflexão sobre a necessidade de se colocar no lugar do outro e compreender as diferenças de valores, crenças e costumes ao redor do mundo.

O estabelecimento da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas brasileiras, de acordo com os Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, tem como objetivo a construção de um cidadão plural, cujo conceito de cidadania ultrapasse os espaços geográficos, a fim de que a formação de nossos alunos e alunas seja para o mundo.

O conhecimento instrumental da língua não deve ser o foco da aprendizagem. Como se observou na análise dos volumes da coleção aqui analisada, filmes, *cartoons*, artigos, citações e outras muitas variedades de gêneros textuais foram utilizados para criar os cenários necessários para o estudante possa formar uma concepção de ser humano moderno, membro de uma comunidade mundial, mediada pela língua inglesa, que representa um elo de comunicação, de acesso às informações e às novas propostas da vida cultural disponíveis na sociedade em rede.

O pensamento científico está presente no LD de forma interdisciplinar, como se observou nos resultados da pesquisa. A ciência é vivenciada interdisciplinarmente em diversas questões abordadas pelo LD.

A partir da efetivação das políticas públicas de seleção e distribuição do livro didático, as obras escolhidas passaram a pautar o cotidiano do ambiente escolar. Desse modo, o livro didático introduz-se como cultura sábia e se torna objeto de estudo imprescindível no cenário educacional.

A coleção analisada procura motivar o aluno a fim de que ele domine a língua franca, para se inserir/(re)conhecer as mais diversas tradições. O LD de inglês pertence ao momento pós-moderno global, que reflete a fragmentação dos códigos culturais, a multiplicidade de estilos e o pluralismo cultural.

As atividades analisadas nos permitem ver a aprendizagem da língua inglesa como um processo contínuo e dinâmico que ocorre em situações reais conscientes, que construam o desenvolvimento do aluno. Portanto, o ensino se torna o próprio mundo cultural do aluno.

A coleção de LD analisada apresenta suas atividades numa perspectiva intercultural, pois convida o aluno a refletir sobre as diversas representações simbólicas para que ele se coloque no lugar do outro, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das unidades. Os momentos de aprendizagem permitem a tomada de posição crítica frente a sua cultura e a do outro, após obter acesso às diferentes perspectivas e processos históricos de países estrangeiros, com culturas e hábitos diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. & FLORES, C. Bilinguismo. *In:* FREITAS, M.J. & SANTOS, A.L (eds.), Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português. **Language Science Press.** Berlin, p. 275–304. 2017.

ANAZ, S. et al. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi.** n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/nexi/article/view/16760>. Acesso em: 26 out. 2020.

ATAY, D.; et al. The role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. INONU **University Journal of the Faculty of Education**. v.10, n.3, p. 123-135, 2009.

AVELAR, R. P. A. **Pesquisa global sobre língua, cultura, identidade e 'ensino bilíngue'**: ciências em um entrelaçar. Tese (Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

BAGGIO, M. A. Os sete pilares da cultura ocidental. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 27, p. 77-86, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**.** 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. São Paulo: Unesp/Hucitec. p. 71-210. 1988.

BECCARI, C.B. Discriminação social, racial e de gênero no Brasil. **DireitoNet** (*online*), 2015. Disponível em: [https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil]. Acesso em: 07 jun. 2020.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1986.

BIROLI, F. **Família**: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BOAS, F. **Race, language, and culture**. University of Chicago Press, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1855, p. 80, v. 1, pt. II. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html]. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **PNLD 2017**: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental dos anos finais. Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, p. 233, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. et al. **Principles of language learning and teaching.** 5 ed. 2006.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers. **Council of Europe**. Strasbourg. 2002. Disponível em: [http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf]. Acesso em: 23 jul. 2019.

CABECINHAS, R. Media, etnocentrismo e estereótipos sociais. In: As Ciências da Comunicação na Viragem do Século. **Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação**. Lisboa: Veja, p. 407- 418, 2002.

CANEDO, D. Cultura é o quê?". Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. **V Enecult - Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**, Salvador, v. 27, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

CATELLI JR, R. Ideologia e livro didático. **Revista Carta Capital**, v. 4, p. 10-16, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. 3, 1999.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **EntreLetras**, v. 4, n. 1, 2013.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista Organon**. Porto Alegre, v. 17, n. 35. p. 201-220, 2003. Disponível em: [http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024/18620]. Acesso em: 12 out. 2019.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Org.). **Culture in Second Language Teaching and Learning.** Cambridge: CUP, p. 196-219, 1999.

COSTA, A.C.D. Sobre a expansão do ensino bilíngue no brasil: Reflexões oportunas. **Anais Eletrônicos do IV SEFELI**, São Cristóvão, v. 4, 2018.

CRUZ, H.M. Interculturalidade e educação no contexto de uma sociedade multicultural. **Tellus**, Campo Grande, a.2, n.3, p. 53-74, 2002.

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

DIAS, L. H. **Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. **Language awareness**, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.

FERRETI, S. Festas Religiosas Populares em Terreiros de Culto Afro. In: BRAGA, S I G. **Cultura Popular, Patrimônio Imaterial e Cidades**. Manaus, EDUA/ FAPEAM, 2006, p 77-97.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 239-283, 2014.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil:** uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget. 460 p. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRANCO, C., *et al*. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

FRANCO, C. P.; TAVARES, K. C. A. **Way to English for Brazilian Learners**. 1 ed. v.6. São Paulo: Ática, 2015a.

_____. **Way to English for Brazilian Learners**. 1 ed. v.7. São Paulo: Ática, 2015b.

FRANCO, C. P. **Way to English for Brazilian Learners**. 1 ed. v.8. São Paulo: Ática, 2015a.

_____. **Way to English for Brazilian Learners**. 1 ed. v.9. São Paulo: Ática, 2015b.

FREITAS, N. K; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 05, p. 300-307, 2008.

FRISON, M. D. et al. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis, p. 4-5, 2009.

FURTADO, A. G.; GAGNO, R. S. Políticas do livro didático e o mercado editorial. **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia**. p. 11218 – 11229, 2009.

GERMANO, J.W. Globalização contra-hegemônica, solidariedade e emancipação social. **Cronos**, Natal, v.8, n.1, p. 41-55, 2007.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GILENO, R. S. da S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. In: **Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades.** Dirce Charara Monteiro; Renata Maria Moschen Nascente (Organizadoras). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

GIMENEZ, T. Competência Intercultural na Língua Inglesa. **Boletim NAPDATE**, Londrina, n. 12, p. 3 - 4, 2002.

GRADDOL, D. **Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language?"**. British Council. 2006.

GONÇALVES, P.C.C. **Políticas públicas de livro didático:** elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. B. A perspectiva da alteridade na educação. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 23, n. 1, p. 179-197, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HARVEY, D.; SOBRAL, A. U. **Condição pós-moderna**. Edições Loyola, 1992.

HERRMANN, M. B. Artesanato: entre Patrimônio e Mercado. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 4, p. 805-814, 2016.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2005**. Disponível em: [www.ibge.gov.br]. Acesso em: 30 ago. 2020.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017.

KRASHEN, S. D. Bilingual education and second language acquisition theory. **Schooling and language minority students:** A theoretical framework, p. 51-79, 1981.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. Editora Ática, 6 ed. 2003.

LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. **O que é imaginário**. Editora Brasiliense. 1997.

LIMA, G.P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas.** Londrina: Eduel, 2008.

LIMEIRA, A.M.; SCHUELER, A.F.M. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, n.32, p.48-64. 2008.

LOURENÇO, N. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba: Revista Angolana de Ciências Sociais**, n. 4, v. 8, p. 17-31, 2014.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio.** v. 19, p. 1-22. 2009.

MARÍN, J. Globalização, educação e diversidade cultural. **Tellus**, n. 11, p. 35-60, 2006.

MARQUES, L. **Frequência escolar de alunos bate mais um recorde da série histórica.** [ca. 2019]. Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34158]. Acesso em: 23 ago. 2020.

MARTINY, F.M. **Políticas linguísticas e educacionais:** o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná. 317 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Paraná, Cascavel, 2015.

MATTOS, A. R. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, n. 2, p. 369-377, 2013.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v. 3, n. 5, p. 1-13. 2005.

MELIÁ, B. Diversidade cultural e educação cultural. **Tellus**, v.2, n.3, p. 75-85, 2002.

MELO, M. A. S. Concepções de Adolescência em Jean Piaget. **Psicologado**, *[S.l.]*. 2009. Disponível em: [https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/concepcoes-de-adolescencia-em-jean-piaget]. Acesso em: 30 ago. 2020.

MENDES, C.M. **Crenças Sobre a língua inglesa**: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem de professores em formação. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2009.

MIRANDA, N. C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MÖLLER, A. N.; ZURAWSKI, M. P. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Veras**, v. 7, n. 1, p. 109-130, 2017.

MORIN, E. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, 2012a.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, v. 12, n. 3 [30], p. 179-197, 2012b.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**. v. 1, n. 2, 1 – 10, abr. 2006.

NÓBREGA, Z. S. Os usos da festa do maior São João do mundo. **Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura,** 2009. Disponível em: [http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19411.pdf]. Acesso em: 07 Jun. 2020.

OLIVEIRA, L.P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem e Ensino**, v.3, n. 2, p. 49-59, 2000.

PEIRANO, M.G.S. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PEREIRA, A.L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.35, 2000.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45e, p. 239-252, 2012.

PERES, K. **Analyzing Intercultural Aspects in the PNLD English Textbook Keep in Mind**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PESSOA, L. A. S. As imagens e o imaginário na sociedade contemporânea: uma breve reflexão a partir do filme o quarto de Jack. **Intercom**, Campo Grande, 2018. Disponível em: [http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2018/resumos/R61-0117-1.pdf]. Acesso em: 02 jun. 2020.

PHILLIPSON, R. Línguas internacionais e direitos humanos internacionais. **Revista Esperanto-Documentos**, n. 37. 2002. Disponível em: [http://denizo.opia.dk/la.trezorejo/tekstoj/libroj.pdf/fakaj.libroj.pdf/esperanto/Phillipson/Linguas_internacionais_pt.pdf]. Acesso em: 22 jul. 2019.

PIAGET, J. **Seis Estudos da Psicologia**. 24. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINSKY, J. & PINSKY, C.B. (orgs). **História da cidadania**. 6ª. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

_____. ***Linguistic Imperialism,*** Oxford University Press, Oxford, 1992.

PILATTI, A.; SANTOS, M. E.M.. O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. **Revista do Secretariado Executivo,** Passo Fundo, v. 4, 2008.

PORCELLATO, A. M. **Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira:** Italiano e Inglês em Confronto. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

RABELLO, E.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2009. Disponível em: [http://www.josesilveira.com]. Acesso em: 07 out. 2017.

ROSA, M. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital** ("globalização"). Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. 2003.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015.

SAMOVAR, L. A. et al. **Communication between cultures**. Nelson Education, 2015.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3 ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTOS, R.J. Globalização e americanidade: o caso da publicidade no Brasil dos anos 30. **Revista USP**, n. 32, p. 44-55, 1996.

SOUZA, E. A. M. História da Educação no Brasil: O Elitismo e a Exclusão no Ensino. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 23, p. 15 -33, 2019.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 135/2008**. Funcionamento de Escolas de Educação Infantil bilíngue. 2008. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/parecer_cme_135_1251386092.doc]. Acesso em: 04 nov. 2019.

SARMENTO, S. Aspectos Culturais Presentes no Ensino da Língua Inglesa. In SARMENTO, S.; MULLER, V. (Orgs.) **O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira:** Estudos e Reflexões. Porto Alegre. 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHAFFER, N.O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 16, p. 3-16, 1988.

SILVA, G.O.V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE**, v.1, n.2, p.24-36, 1995.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional:** o livro didático. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 2012.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SILVA, M. B. R. Ritos, rituais e cerimônias e suas implicações políticas nas organizações contemporâneas. **II congresso associação brasileira de pesquisadores de comunicação organizacional e relações públicas**. 2008.

SILVA, R. G. D. da. A importância da teoria sociointeracionista na formação de professores do ensino médio. **Psicol. estud**. [online]. v.5, n.1, 139-143. 2000.

SILVA, S. M. P. DA. **Percepção social do ensino bilíngue inglês/Português no Brasil.** Mogi das Cruzes, 2009.

SILVEIRA, V. P.; BECKER, E. L. S. A pós-modernidade e o consumo de imagens no turismo. **VII Seminário De Pesquisa em Turismo do Mercosul**, 2012.

SOUSA, F. A democracia, face política da globalização?. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 49, n.1, p. 5-24, 2006.

STRIQUER, M. S. D. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife. V. 19, n.1, p. 142-156, 2017.

TEIXEIRA, H. M. C. **A Festa do Bumba-Meu-Boi da Maioba na configuração do estilo de vida e lazer**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2008.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

TONKIN, H. Language and the United Nations: A preliminary review. **Léger**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2011. Disponível em: [http://depono.square7.ch/kolekt_por_gebaa/Tonkin,%20language%20and%20the%20UN_languages-un-tonkin-draft-dec2011.pdf]. Acesso em: 05 abr. 2020.

TORTATO, C. **O livro didático público de inglês**: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TOTA, A.P. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VIDOTTI, J.J.V. **Políticas linguísticas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEIRA, L. Cidadania global e estado nacional. **Dados**, v. 42, n. 3, p. 395-419, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras Escogidas:** problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p. 1982.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZACCHI, V.J.; Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. **Trabalhos em Língua Aplicada**, v.45, n. 1, p. 9-27, 2006.