

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

MARCOS DANIEL SILVA CUNHA

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CLASSE
SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

UBERLÂNDIA
2022

MARCOS DANIEL SILVA CUNHA

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao **Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa** do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Área de conhecimento: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA
2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C972
2022

Cunha, Marcos Daniel Silva, 1999-
Uma análise discursiva das representações de língua e
classe social no livro didático de língua inglesa
[recurso eletrônico] / Marcos Daniel Silva Cunha. -
2022.

Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula,
1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

MARCOS DANIEL SILVA CUNHA

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao **Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa** do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Área de conhecimento: Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Dr^a. Carla Nunes Vieira Tavares – UFU

Ma. Mariana Ruiz Nascimento – UFU

Uberlândia, 2022

RESUMO

As questões relacionadas às classes sociais vêm sendo representadas nos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, conforme estudos recentes no campo da Linguística Aplicada. O objetivo deste trabalho é observar como as representações de língua e classes sociais estão presentes no Livro Didático de Língua Inglesa, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, edital 2021. O referencial teórico da pesquisa se baseia a partir das proposições teórico-metodológicas da Análise de Discurso (AD), com vistas a responder à hipótese inicial que pressupõe que os materiais disponibilizados nas escolas públicas representam uma realidade díspar do contexto público. Para desenvolver o objetivo proposto, adotamos uma metodologia qualitativa que permite um olhar crítico por parte do pesquisador. Por meio desta análise, evidenciamos que os materiais aqui analisados perduram uma visão elitizada e privilegiada dos falantes de língua inglesa. A presente pesquisa contribui para as discussões no contexto de formação docente, com vistas a auxiliar o trabalho dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Língua Inglesa; PNLD; Livro Didático; Análise do Discurso.

ABSTRACT

Social class studies have been represented in the foreign language teaching materials, as evidenced by recent studies in Applied Linguistics. This work aims to observe how language and social classes are represented in a textbook approved by PNLD in 2021. The theoretical framework used in this work is based on theoretical-methodological propositions of Discourse Analysis (AD) in order to answer the initial hypothesis, which presupposes teaching materials available in public schools represent a different reality from the public context. Regarding the proposed objective, we worked in a qualitative method which allows a critical perspective by the researcher. Through this analysis, we concluded that materials used in this work assume an elite and privileged view of English speakers. This research contributes to discussions in the context of teacher training in order to help education professionals.

Keywords: English Language; PNLD; Textbooks; Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
EP	Escola Pública
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

Sumário

1. Introdução	10
2. Sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático	12
3. Fios teóricos: língua(gem), discurso e material didático	13
4. Percurso metodológico-analítico	18
4.1. Classe social e língua inglesa na relação com as identidades sociais	19
4.2. Classe social e língua inglesa na relação com viagens e culturas	23
4.3. Classe social e língua inglesa na relação com esportes	30
Considerações Finais	38
Referências Bibliográficas	40

1. Introdução

A presente pesquisa, fruto do Trabalho de Conclusão de Curso, se constitui a partir de uma inquietação relacionada com a representação da classe social no material didático de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE). Ao realizar leituras a respeito do modo como a língua e classe social são representadas nos Livros Didáticos (Doravante LD), encontrei diversos estudos no campo da Linguística Aplicada envolvendo a temática, como o mito da democracia racial, identidades sociais no LD, dentre outros (ANDRADE e NASCIMENTO, 2017; FERREIRA, 2007). Estudos esses que também contribuíram para a escolha do tema desta investigação. Assim sendo, pretendo realizar, neste trabalho, uma análise de representações de classes sociais e de língua inglesa presentes em uma coleção didática de livros didáticos de língua inglesa aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2021.

Enquanto egresso oriundo do ensino público da rede de educação básica brasileira, presenciei diversas situações na sala de aula em que, hoje, percebo como excludentes, tais como a presença de atividades no LD que apresentavam realidades distantes de grande parte dos alunos presentes na sala de aula. Recordo de atividades em que eu precisei ajudar alguns colegas de classe que não tinham conhecimento acerca dos objetos/informações apresentados no LD, como MP3, *Ipod*, e, até mesmo, sites *online*.

Durante o meu processo de formação docente ao longo da graduação, experienciei diversas leituras que remetiam para a importância do material didático na construção identitária do aluno e, por vezes, revisitei novamente minhas memórias na sala de aula, enquanto aluno do Ensino Fundamental, em que as situações enfrentadas por alguns colegas de turma estavam ligadas diretamente à falta de acesso à informação contextualizada no material didático. Hoje, tomo essas experiências como uma inquietação e, partindo delas, é que proponho o desenvolvimento deste estudo.

Compreendo a noção de classe social a partir de Antunes (2005, p. 103), que postula que “a conceitualização de classe remete essencialmente à posição (objetiva e subjetiva) que os indivíduos ocupam no mundo da produção social”. Portanto, entendo a classe social como um grupo de indivíduos que possui características semelhantes, como características econômicas e sociais. Desse modo, estudar as representações de classe social e de língua no material didático se justifica, pois grande parte da comunidade escolar, nas Escolas Públicas (EP), se enquadra na parcela populacional com os maiores índices de desigualdades socioeconômicas e se torna relevante identificar se essas representações contemplam as

classes sociais aqui evidenciadas. Assim, a pesquisa em tela pretende identificar como as representações de classe e de língua estão presentes no Livro Didático de língua inglesa, aprovado no PNLD 2021, disponibilizado nas EPs e se houve, ou não, um deslocamento no que concerne aos livros de edições passadas do PNLD.

Esta proposta de pesquisa se torna necessária se avaliarmos toda a construção social identitária presente em livros didáticos de língua inglesa. No Brasil, por exemplo, dezenas de materiais didáticos (re)constróem discursos, estereótipos e preconceitos que vão de encontro com o papel social que o Livro Didático deveria exercer. Andrade e Nascimento (2017, p. 153) lembram que

[o] LD, dessa forma, contribui para a manutenção da escola como espaço de naturalização de determinadas identidades de classe social em detrimento de outras, dissimulando e dificultando a problematização das questões de desigualdade, de hierarquias e de exclusões no contexto educacional.

Assim sendo, a baixa representatividade de contextos brasileiros nos materiais didáticos traz consequências para o processo de construção identitária do aluno, fazendo com que o seu processo de ensino-aprendizagem seja cada vez mais constituído por falácias já presentes no ensino público, como “Para que aprender inglês?” ou “Inglês não é para mim!”.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento do aluno se constitui por meio de ferramentas capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, é notória a relevância do Livro Didático como um apoio na prática pedagógica, visto que o livro é o material mais utilizado nas escolas públicas e, por muitas vezes, o único material de leitura e de contato com a língua nas práticas sociais. Contudo, vale ressaltar que o material didático a ser utilizado no ambiente escolar precisa refletir a sociedade, já que

a escola é uma instituição inseparável da sociedade, é distinta, porém ligada à sociedade brasileira como um todo. Enquanto instituição voltada à educação, tem um compromisso com o humano e com o mundo. (RAMOS; CORACINI, 2018, p. 6).

Em outras palavras, a escola e a sociedade não se separam, e um dos papéis da escola é o de educar o aluno para viver em sociedade. Ainda, é possível evidenciar que a importância do Livro Didático nas salas de aula é conhecida a partir da realidade escolar de cada turma, levando em consideração a “falta de infraestrutura e de tempo disponível para a criação de materiais, e, principalmente, professores com uma quantidade imensa de turmas e alunos” (SARMENTO e LAMBERTS 2016, p. 292). Isto posto, compreendo, então, como necessários

estudos que lancem um olhar para o modo como as questões sociais são representadas em LDs, sobretudo o recorte de classe social e língua, tal como proposto por este estudo.

Haja vista que este trabalho se encontra inserido no campo da Linguística Aplicada, a hipótese principal supõe que os materiais didáticos, disponibilizados nas EPs, representam realidades díspares do contexto público. Assim, esta pesquisa possui como objetivo geral rastrear as representações de classe social no livro didático de língua inglesa. De forma mais específica, pretende-se: i) analisar as representações de língua presentes no LD analisado; ii) problematizar os imbricamentos entre as representações de língua e classe social; e iii) evidenciar possíveis brechas e deslocamentos no material didático.

Em termos de organização, além da introdução e das considerações finais, este artigo apresenta as seguintes seções: *sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Fios teóricos: língua(gem), discurso e material didático; Percurso metodológico-analítico; Classe social e língua inglesa na relação com as identidades sociais; Classe social e língua inglesa na relação com viagens e culturas; e Classe social e língua inglesa na relação com esportes.*

2. Sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é o programa responsável por avaliar e distribuir as obras didáticas, literárias e pedagógicas, de forma gratuita, às escolas públicas do território brasileiro. As obras inscritas no programa são avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento e, quando aprovadas, ficam disponíveis no Guia Digital do PNLD e para a escolha por parte das escolas que fizeram adesão ao programa.

No que tange ao ensino de língua estrangeira, as disciplinas de inglês e espanhol foram contempladas apenas no ano de 2011 como componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio, atendendo à LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), que colocava a possibilidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino público. De maneira contrária do que ocorre com as demais disciplinas, o PNLD de Língua Estrangeira Moderna (PNLD-LEM) ofereceu livros em que a escrita por parte dos alunos era permitida, além de inserir CD de áudio que permitiam o acesso à variedades linguísticas e autonomia aos alunos.

Assim como apresentado na introdução deste trabalho, ao considerarmos todas as problemáticas presentes no contexto brasileiro, é possível evidenciar diversas situações em

que o livro didático se constitui como o único aliado do professor, além de ser a única referência bibliográfica do aluno. Coracini (1999, p. 35) pontua que o livro

[o]cupa um lugar central no ensino de línguas estrangeiras, tanto quanto nas demais disciplinas, a ponto de nos levar a questionar se o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria senão o mediador

Nesse sentido, a importância do livro na prática pedagógica vem assumindo uma certa supremacia entre os materiais e recursos didáticos utilizados na sala de aula, fazendo com que professores tenham a necessidade de adaptá-los ou utilizá-los como o único instrumento legitimado no contexto público. Assim, é indiscutível pensar no LD sem relacionar os seus discursos com o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne aos princípios e critérios do PNL (2021, p. 25), ressalta-se aqui algumas exigências que, necessariamente, precisam refletir nos materiais, dentre elas: a representação de diferenças sociais, históricas, políticas, culturais; promoção positivamente da diversidade, a fim de subsidiar uma análise crítica da realidade brasileira; e não corroborar para a manutenção de violência, estereótipos e preconceitos. Dito isto, a intenção neste trabalho não é questionar ou demonizar o uso do LD, mas problematizar os imbricamentos e analisar se/como os temas transversais contemporâneos estão sendo representados no material por meio das classes sociais. Ainda, aventar possíveis brechas para possíveis deslocamentos nos discursos presentes no LD.

3. Fios teóricos: língua(gem), discurso e material didático

Este trabalho se fundamenta a partir das proposições teórico-metodológicas da Análise de Discurso (AD) em diálogo com os estudos em Linguística Aplicada em que considera a natureza heterogênea, social, ideológica, política e histórica da língua e seu ensino, bem como contempla um deslocamento em ambas as áreas de estudo — AD e LA — capaz de problematizar discursos pautados no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores.

A AD “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p. 15), tentando analisar como as práticas sociais se materializam na/pela língua(gem) a partir do material didático de língua inglesa. A AD entende como fundamental todo o discurso exposto no livro, ou seja, a prática da linguagem.

Sendo assim, este estudo visa “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2005, p. 15).

Partindo do pressuposto da Análise de Discurso como campo de confluência entre a Linguística e as Ciências Sociais, (ORLANDI, 2005), toma-se por necessário apresentar, sinteticamente, as noções pilares da AD que permeiam todo este trabalho: discurso, sujeito e sentido.

As literaturas aqui estudadas discorrem acerca da linguagem para além do conjunto de regras textuais, portanto, a AD concebe o *discurso* como uma prática que atribui valor ao trabalho com o simbólico, a qual não contempla a interpretação apenas por meio de sistemas de signos ou normas, mas sim por meio da linguagem enquanto prática social e o discurso determinado, tanto pelas formações ideológicas, quanto pela autonomia da língua. Em outras palavras, a AD surge como contraponto à Análise de Conteúdo, conforme mencionado por Orlandi (2005) a partir da prática de leitura proposta por Pêcheux, em que constitui a AD como o “olhar leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz” (ORLANDI, 2005, p. 11).

No que tange às outras noções pilares da AD, *sujeito e sentido*, é possível caracterizar o sujeito como sendo atravessado pelo enunciado e pelo fazer *sentido*, já que é nas práticas discursivas e nas relações de poder que o sujeito se constitui a partir do externo, ou seja, o sujeito interpelado pela ideologia e pelo sentido. Entende-se, aqui, sentido enquanto interpretação da relação do “sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 47), tal qual ideologia não como “ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2005, p. 47), algo constitutivo do sujeito pelas relações com o extralinguístico (materialidade).

Considerando o imbricamento entre sujeito, sentido e discurso, situo a noção de ‘representação discursiva’ a partir do conceito de *formações imaginárias* de Pêcheux (1969/1997), a qual se refere ao jogo de projeções colocado em funcionamento na tomada da palavra. As formações designando os lugares que os interlocutores atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Em relação ao *corpus* desta pesquisa, cumpre-me questionar que imagens de classe social e língua inglesa são produzidas pelo LD?

Em suma, podemos concluir que os pilares mencionados se intercambiam na medida em que estão interligados na produção dos discursos e nos seus processos de constituição,

uma vez que a AD compreende a produção de sentidos de um objeto simbólico a partir de sua significância nos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que o material a ser utilizado em sala de aula precisa refletir a sociedade, é possível identificar que os materiais didáticos de língua inglesa possuem um caráter social. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o livro didático é o material mais utilizado pelas crianças e jovens no Brasil, sendo assim, ele “torna-se um poderoso instrumento na mediação dos conhecimentos necessários à construção do sujeito” (BRASIL, 2007, p. 89). Com isso, ao refletirmos sobre o contexto das escolas públicas, percebemos a importância do Livro Didático como a principal ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, já que em vários cenários, o LD se torna o único material que o aluno possui acesso durante a sua formação.

Ademais, Xavier e Souza (2008, p. 68) apresentam que “são várias as funções do LD no âmbito escolar. Pode ser o primeiro, senão o único contato da criança com o mundo impresso, tornando-se o primeiro livro de leitura em casa.”. Assim sendo, compreendemos que o papel social do livro vai muito além de ser mais um recurso disponibilizado ao professor, antes passa a ser o principal contato que o aluno tem com a língua em sua multiplicidade nas práticas discursivas, visto que é por meio da língua e pela língua que o sujeito e a sociedade se comunicam.

Como o foco desta pesquisa é explorar a representação de classe social e língua no LD, cabe aqui mencionar o atual ensino de língua inglesa nas EPs. É sabido que a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira surgiu apenas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Desde então, vem sendo debatida a importância do ensino-aprendizagem de línguas nas escolas. Em relação à língua inglesa, idioma aqui interessado, percebem-se, ainda, desafios presentes na escola pública, seja pela falta de formação continuada por parte dos professores, ou pela privação de recursos oferecidos aos alunos.

Se, por um lado, temos o LD sendo o material mais utilizado na EP, por outro, vemos que o livro pode não oferecer o suporte adequado para o ensino efetivo da língua. Isacksson (2019, p. 194) pontua que

[n]o que se refere ao uso do livro, enquanto material didático, no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira os críticos alegam que o material é artificial e pouco comunicativo o que limita o professor, colocando-o em posição de escravidão.

Em outras palavras, o livro didático precisa, além de oferecer o conteúdo necessário, deixar de limitar o professor de línguas, por exemplo, deixando de utilizar apenas recortes exclusivos de realidades que não estão presentes no contexto das EPs que, por sua vez, limitam o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o livro, por ser produzido para o mercado nacional, não pode englobar todo o contexto local em que ele será utilizado. Ao adotar o uso do material, o professor de línguas não pode se restringir apenas aos usos irreais da língua ou no mundo idealizado presente no LD, é preciso uma prática crítica para que o livro represente, mesmo que minimamente, o contexto do aluno.

No que diz respeito ao acesso à língua estrangeira, diversos estudos na área da Linguística Aplicada (LA) apontam a necessidade de construir formas que compreendam as demandas do mundo atual. O inglês, por exemplo, língua que possui o seu status global (CRYSTAL, 2003), vem se tornando um bem de consumo em que o acesso se torna cada vez mais elitizado, portanto, as barreiras de classe social mantêm as classes marginalizadas afastadas do acesso à educação.

Neste contexto, Moita Lopes (2006) pontua a necessidade de produzirmos conhecimentos que abranjam as contingências da contemporaneidade, abrindo espaço para debater uma LA que colabore na “construção de uma aliança anti-hegemônica em tempos de discursos globalizados e hegemônicos” (MOITA LOPES, 2006, p. 30), ou seja, reescrever o conhecimento de forma a compreender e oferecer alternativas sociais para as “Vozes do Sul”, termo utilizado pelo autor ao mencionar aqueles que estão à margem. Em suma, Moita Lopes salienta que se faz necessário reescrever novos sujeitos a partir das teorias pós-coloniais e, para além, construir espaços que ofereçam vozes para aqueles que vivem as práticas sociais que estudamos.

Fortemente ligado às questões de classe social, as questões das identidades humanas vêm sendo ponto de pesquisa nos estudos e ensino de línguas. O sujeito em seu relacionamento com o outro é interpelado pelos sistemas culturais e precisa assumir diferentes identidades em diferentes momentos que não são centradas no “eu” coerente. Com base nesta multiplicidade de identidades apontada por Hall (2000, p. 13), é possível compreender os imbricamentos que o material didático possui nos indivíduos na medida em que o aluno passa a ter contato com diversos sistemas de significação, seja eles por meio das representações contidas no LD ou por meio dos dizeres presentes no LD.

A problemática aqui pesquisada se estabelece na medida em que, historicamente, as representações das classes sociais no LD, de língua inglesa, não correspondem ao público alvo que utiliza o material didático, dado que possui diversas representações que não se encaixam com a realidade escolar dos alunos do ensino regular público. Ainda, é no LD, especialmente de inglês, que ocorrem diversos discursos homogêneos, preconceituosos e classistas.

Com o propósito de evidenciar tais representações, apresento, a saber, algumas pesquisas que discorrem acerca do problema pesquisado.

O artigo “O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD” (FERREIRA, 2014) exhibe as representações das identidades sociais de raça no livro didático de inglês da série *LINKS: English for Teens*, aprovado pelo PNLD em 2011. Em sua análise, Ferreira reforça que a população negra só é representada no livro para preencher o quadro da diversidade nacional. Ainda, aponta que a branquitude normativa apenas exacerba que as identidades negras são estereotipadas e não são vistas como positivas. Com isso, a autora questiona o papel do LD nas discussões sobre as questões étnico-raciais.

Nascimento e Andrade (2017) apresentam as questões de identidades de classe social por meio do lazer representado no LD. Os corpora escolhidos pelos autores são os volumes 2 e 3, da coleção *American English File*. A análise feita relaciona as realidades padronizadas que são constituídas por meio de padrões de consumo das classes privilegiadas. Em outras palavras, a problemática levantada tem como base a representação das identidades de classe social no LD, em que explora questões de lazer e viagem a partir de uma perspectiva elitizada que vai de encontro com a realidade escolar pública.

O artigo “Disponibilização de materiais didáticos alternativos na sala de aula de língua estrangeira” de Peixoto e Hashiguti (2013) objetiva, por sua vez, discutir a autoridade do livro didático e propõe propostas de atividades questionadoras acerca dos processos de aprendizagem e processos de produção de sentido na língua estrangeira. Assim, as pesquisadoras ampliam atividades presentes no livro didático, de modo a possibilitar deslocamentos e reflexões na construção dos saberes e dialogar o funcionamento da linguagem.

Compreende-se, então, que as pesquisas na área de ensino-aprendizagem, no campo da Linguística Aplicada, vêm corroborando a necessidade do olhar crítico acerca das relações de poder no/pelo livro didático. Sendo assim, preocupa-nos discutir de quais maneiras o LD pode

(re)produzir dizeres simplistas que, por vezes, constroem visões díspares da contemporaneidade.

Por fim, as perguntas desta pesquisa serão constituídas pelos dizeres reproduzidos no livro, relacionando a língua, estabelecida no material, e o sujeito que a enuncia. Será por meio da Análise de Discurso, em diálogo com os estudos em Linguística Aplicada, que esta investigação se fundamentará, já que o “discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI 2005, p. 17).

4. Percurso metodológico-analítico

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, que visa analisar uma coleção de livros didáticos aprovados no PNLD, disponibilizado nas Escolas Públicas. A delimitação e a escolha do trabalho qualitativo têm como base este tipo de abordagem que se constitui a partir de conceitos, fatos, opiniões, relacionados ao problema de pesquisa. No que diz respeito ao instrumento de investigação, a abordagem qualitativa possibilita um olhar crítico e direto por parte do pesquisador, posto que, conforme apresentado por Lüdke e André (1986, p. 26), “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Ainda, ao problematizar o corpus deste trabalho a partir da Análise de Discurso, pretendemos reconhecer a questão da classe social mantendo como foco a problematização das representações discursivas em questão no LD. Levando em consideração a grande quantidade de livros didáticos de língua inglesa, alguns critérios foram adotados para a escolha do material, dentre eles: *1- obra específica de língua inglesa; 2- autores brasileiros; 3- destinado ao ensino médio do contexto público; 4- aprovação no PNLD 2021*. Sendo assim, o livro escolhido para a análise foi *JOY!* (OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020), da editora FTD educação, aprovado pelo edital de 2021 do PNLD. Trata-se de um volume único voltado para o Ensino Médio (EM).

Em relação ao conteúdo, a coleção apresenta 18 unidades que mobilizam diferentes habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cada unidade é composta pelas seções: *Abertura, Warming-up, Reading, Listening, Speaking, Comprehending and using, Writing e Summing up*. Por fim, entre os objetivos deste trabalho, figura a busca no livro com o intuito de contribuir para as discussões no contexto de formação docente, com vistas a também auxiliar o trabalho dos profissionais da educação.

Devido às normas impostas para o desdobramento do trabalho, como a delimitação do número máximo de palavras referente ao corpo do texto, foi selecionado um determinado número de atividades presentes no LD que nos permitissem identificar representações discursivas de classe social e língua inglesa. Para a investigação de representações discursivas de classes sociais e língua inglesa no LD, foram selecionadas as seguintes unidades: unidade 1 (exercício 1 - *warming up*), unidade 2 (exercício 1 - *warming up*; exercício 6 - *while Reading*; exercício 1 - *comprehending and using*), unidade 3 (exercício 5, 6 - *warming up*; exercício 2 - *reading*; exercício 2 - *listening*; exercício 1, 9, 13 - *comprehending and using*) e unidade 14 (exercício 3 - *warming up*). Essas unidades tematizam identidades, viagens, culturas e esportes, e será, a partir da discursivização desses temas, que lançaremos olhares para as representações de classe e língua.

Tomamos os enunciados verbais e imagéticos, presentes nas unidades, de modo a buscar efeitos de sentido e possíveis regularidades enunciativas nos dizeres. Conforme já mencionado, a análise das representações discursivas leva em consideração os sentidos enquanto materialidade linguística e histórica, permitindo-nos compreender algumas práticas sociais materializadas na/pela língua(gem) no material didático.

4.1. Classe social e língua inglesa na relação com as identidades sociais

É notório que todo o conteúdo presente no LD, sendo ele os textos, imagens e/ou gráficos, carrega discursos e marcas que produzem sentidos a quem lê, assim como apontado por Lüdke & André (1986), que o colocam como um material que transmite valores, provoca sentimentos e mobiliza ideologias. Diante de tal premissa, iniciamos a análise do corpus fazendo uma interpretação acerca dos efeitos de identificação e representação presentes no LD. Para discorrer, selecionamos a unidade 1, do livro didático *JOY!*. A unidade contém exercícios, textos, artigos que difundem a temática “identidade na adolescência/*self-expression*”.

Os estudos sobre identidade ganharam o seu lugar nas últimas décadas, as pesquisas acerca da temática abrangem diversas áreas, sendo o ensino-aprendizagem de línguas uma delas. Com a modernidade, vemos que as identidades estão sendo descentradas, ou seja, as identidades estão se emergindo fazendo “surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2000, p. 7). Com base nisso, a fragmentação das identidades modernas ocorre por fatores que levam em consideração questões de gênero, sexualidade, raça dentre

outras. O que antes era visto como sólido; hoje, abre questionamentos ao indivíduo acerca do seu lugar social e de si, constituindo, assim, a “crise de identidade”, termo utilizado por Hall (2000, p. 7).

Na unidade 1, página 16 (Figura 1), a capa de apresentação da unidade produz alguns sentidos por meio de elementos nela inseridos. Ao evidenciar um adolescente, como o foco imagético, ao passo que apresenta a expressão *show your true colors*, a unidade permite que o aluno tenha oportunidade de se ver interpelado, tanto pelos processos de desenvolvimento das identidades individuais, quanto pelos processos que são influenciados a partir do outro, visto que a seção *Exchanging ideas* (Figura 2) dá lugar para a exteriorização e questionamentos acerca de tópicos que, geralmente, não permeiam livros de língua inglesa, como as questões relacionadas à personalidade e formas de expressar.

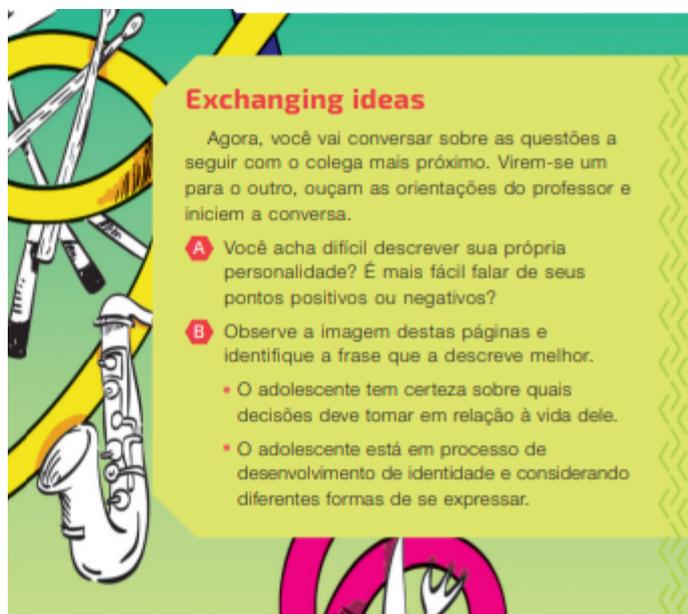
Ainda em relação à expressão mencionada acima, podemos inferir como a língua exerce um poder identitário nos indivíduos, tendo em vista que é nela e por ela que ocorrem as exteriorizações das identidades. Ao relacionar a expressão com o conjunto de objetos imagéticos selecionados na capa da unidade, é perceptível que não há uma padronização de elementos constitutivos, ou seja, elementos que constituem indivíduos, uma vez que os objetivos expostos, instrumentos, ferramentas, livros, máscaras etc, abrem brechas para o trabalho a partir de “uma língua que acolhe todas as identidades”, já que os sentidos e as identificações não são homogêneos. Ademais, é na primeira atividade da unidade que as representações identitárias estão postas de forma explícita.

Figura 1. Capa Unidade 1



Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 16.

Figura 2. Atividade *Exchanging Ideas*



Exchanging ideas

Agora, você vai conversar sobre as questões a seguir com o colega mais próximo. Virem-se um para o outro, ouçam as orientações do professor e iniciem a conversa.

- A** Você acha difícil descrever sua própria personalidade? É mais fácil falar de seus pontos positivos ou negativos?
- B** Observe a imagem destas páginas e identifique a frase que a descreve melhor.
 - O adolescente tem certeza sobre quais decisões deve tomar em relação à vida dele.
 - O adolescente está em processo de desenvolvimento de identidade e considerando diferentes formas de se expressar.

Fonte: (OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 17)

No que diz respeito ao ensino de línguas, é na e pela língua que os sujeitos se constituem e formulam seus pensamentos. Sendo assim, é nos discursos e representações do LD que o sujeito pode (re)conhecer-se a partir das associações com o outro. Tal associação pode ser vista, como mencionado, na atividade 1, página 18, (Figura 3), que exhibe 4 personagens com características diferentes e solicita uma possível identificação do aluno com um dos personagens.

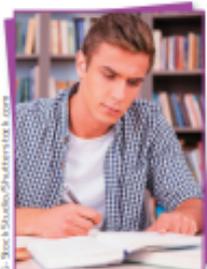
Figura 3. Warming-Up



Warming up

Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

1. Observe as imagens. Com qual delas você se identifica? Converse com o colega mais próximo e justifique sua resposta. *Resposta pessoal. Veja, nas Orientações para o professor, como conduzir esta atividade.*

- A** 
- B** 
- C** 
- D** 

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 18

A atividade do livro, ao escolher trabalhar com diferentes singularidades, não repele o sujeito e nem o silencia a apenas uma ideia cristalizada de sujeito padronizado (sujeito heterossexual; branco; normativo), o que é comum de estar presente no contexto escolar, em função de fazermos parte de um “sistema que não tem, necessariamente, sido terreno de agenciamentos de transformação social através das políticas identitárias” (ZAIDAN, 2019, p. 1318). Em outras palavras, não apenas nas questões relacionadas às práticas de letramentos no contexto escolar, conforme apresentado por Zaidan em seu artigo, mas as questões identitárias e sociais nos LDs também vêm sofrendo pelo modo de produção capitalista, dado que alguns dizeres cristalizados, em certos momentos, foram acolhidos nos materiais didáticos sem proporcionar brechas para o trabalho crítico-reflexivo, como veremos com atenção nesta pesquisa.

O que se pode evidenciar no exercício acima é a presença de diversas personalidades nas imagens selecionadas, e tal presença permite que o aluno se veja no material e produza o conhecimento a partir de suas vivências e de sua realidade, algo bastante significativo no processo de construção identitária, na medida em que é nas múltiplas identificações que o sujeito se compõe e é composto, o que vai ao encontro do que é apresentado por Zaidan (2019): é por meio dos imbricamentos ocorridos entre as leituras de si e do outro e escuta de si e do outro que as caracterizações de leitura do mundo são tomadas.

Ao pensar nas representações, é deste lugar que se deu a preferência de discorrer apoiado nos estudos da AD, pois é por meio dela que reconhecemos as diversas maneiras de se significar, bem como as produções de sentidos enquanto parte do mundo.

4.2. Classe social e língua inglesa na relação com viagens e culturas

Inúmeros estudos apresentam a relação entre o acesso à educação de língua estrangeira e o nível sócio-econômico. Segundo Ferreira e Mozzillo (2020), cerca de 5,1% da população brasileira tem conhecimento intermediário da LI, sendo que “78,3% dos brasileiros têm a sua educação básica em escolas públicas (INEP, 2018)” (FERREIRA; MOZZILLO, 2020, p. 143). Tais dados evidenciam a baixa eficácia do ensino de LE no contexto público e corrobora a manutenção do ensino de LE de qualidade àqueles que detêm de meios para pagar.

Ao relacionarmos as questões de classes sociais com as EPs, evidenciamos que, mesmo diante de tantos discursos sobre a necessidade de saber a língua inglesa, a aprendizagem nas classes marginalizadas da sociedade é permeada pela falta de qualidade no

ensino e falta de acesso adequado. Nesta seção, iremos analisar como tais questões das classes e de língua estão sendo representadas no LD, material desenvolvido para as EPs, a partir de questões culturais e identitárias.

Apresentamos, a seguir, um trecho da unidade 2. Na unidade, após uma breve contextualização sobre culturas e costumes ao redor do mundo, o exercício 1, página 32, propõe alguns questionamentos acerca da noção de mundo do aluno. Os alunos, na questão C, são direcionados a algumas bandeiras de países e são orientados a apresentar suas experiências, ou não, de viagem.

Figura 4. Warming-up.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Warming up

Este livro será realizado por outro aluno no dia seguinte. Anote suas respostas no caderno.

1. c) Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta atividade. Ao explorar as fotografias das bandeiras, incentive os alunos a pensar nos continentes onde cada país está localizado. Além disso, pergunte se eles conhecem o significado das cores e os elementos contemplados nas bandeiras. Se possível, proponha uma pesquisa para que discutam informações sobre cada bandeira apresentada na unidade.

1. a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que visitar outro país amplia a noção de mundo para além da realidade em que vivem, contudo é importante que respeitem suas origens. Aproveite esta atividade para verificar os estereótipos construídos pelos alunos que devem ser desconstruídos nesta unidade.

1. Converse sobre as questões a seguir com um colega. Depois, compartilhem suas ideias com o professor e a turma.

a) Se você pudesse visitar outro país e aprender sobre sua cultura e seus costumes, qual país seria? Por quê?

b) Qual língua estrangeira você gostaria ou teria de usar para conversar com os nativos desse país? *Resposta pessoal.* Espera-se que os alunos considerem a língua inglesa como uma opção para a comunicação. Em seguida, converse com eles sobre o inglês como língua franca, visto que é universal e usado por diferentes pessoas, das mais diversas nacionalidades, para comunicação internacional.

c) Observe as bandeiras apresentadas. Você já visitou algum desses países? Caso a resposta seja afirmativa, como foi essa experiência? Se não, qual você gostaria de visitar?

2. Leia o trecho de uma reportagem sobre o inglês no mundo atual e escreva, no caderno, as principais informações apresentadas. Depois, troque o caderno com o colega mais próximo, leia o que ele escreveu e responda oralmente à questão a seguir.

Possível resposta: Aproximadamente 1/4 da população mundial utiliza o Inglês para se comunicar (apesar de não ser a língua com maior número de falantes nativos, é a mais escolhida em conversas entre pessoas de culturas diferentes), para ser utilizada nas áreas profissionais e também nos estudos.

As a new millennium begins, scholars say that about one-fourth of the world's population can communicate to some degree in English.

It is the common language in almost every endeavor, from science to air traffic control [...]. There may be more native speakers of Chinese, Spanish or Hindi, but it is English they speak when they talk across cultures, and English they teach their children to help them become citizens of an increasingly intertwined world.

[...]

MYDANS, Seth. Across cultures, English is the word. *The New York Times*, Apr. 09 2007. Available at: <www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09#-englede.1.579655> http://pageantid=1&_r=0>. Accessed on: February 20th, 2020.

Vocês compreenderam o texto de forma parecida ou muito diferente? Comente.

32 thirty-two

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 32

Podemos observar que a proposta de atividade sugere uma construção de conhecimento de acordo com as vivências dos alunos e, ainda, abre espaço para “verificar os estereótipos construídos pelos alunos que devem ser desconstruídos” (OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 32).

No entanto, o que nos chama atenção é a oportunidade de trabalhar como as relações de classes sociais e de poder estão interligadas com as questões culturais e costumes, visto que certas experiências culturais estão ligadas às classes privilegiadas. As reflexões propostas pelos enunciados não contemplam desconstruções de estereótipos, já que as atividades dependem do conhecimento prévio do aluno e dos seus possíveis posicionamentos; e não há, na atividade, outras possibilidades de identificação para aqueles que vivem em outras posições socioeconômicas. Vale aqui mencionar o pensamento de Andrade e Nascimento (2017, p. 152), que afirmam que o livro didático

[c]onstrói e reproduz identidades sociais de classe segundo o padrão de classes mais favorecidas: que podem fazer viagens de altos custos, que são turistas e que assim gastam suas férias e usufruem de atividades de lazer – um lazer elitizado, restrito a poucas/os.

Diante dessa afirmação, podemos compreender, no exemplo retirado do livro didático, que não há discussão, mesmo que minimamente, sobre as identidades sociais e a padronização do acesso à viagem por parte de estudantes de língua inglesa, já que, de forma implícita, é pressuposto que falantes de inglês tenham experiências com outras culturas e países, o que vai de encontro com o público alvo do material didático, visto que os discursos produzidos na atividade não permeiam a realidade das classes sociais presentes nas escolas públicas. Salientamos ainda que, por ser um livro direcionado ao ensino público, espera-se que ele contemple o contexto do aluno, bem como o coloque frente às questões sociais atuais. Ao mesmo tempo que abre oportunidade para a diversidade, o LD parece também silenciá-la.

É necessário ressaltar que ainda que a atividade não apresente implicações político-sociais, ao longo da unidade, alguns dizeres desconstruem a visão hegemônica de certos países em que o inglês é a língua oficial. A escolha de mencionar países como Jamaica, *Guyana* e *Kenya* abre brechas para problematizar as questões relacionadas aos saberes do norte em detrimento dos saberes do sul, conforme abordado por Núñez-Pardo (2020), em seu artigo *Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks*, em que discorre sobre a colonialidade presente nos livros didáticos de língua inglesa utilizados na Colômbia:

[t]his type of coloniality has been perpetuated until our times and it is perceived in the sociocultural expressions of the modern experience of individuals, to the extent that everything that originates from Western countries is more valued. (NUÑES-PARDO, 2020, p. 115)

Em outras palavras, o LD em evidência permite em certos momentos interpretações para além da visão do mundo eurocêntrico em que a língua inglesa e as culturas ocidentais ainda são vistas como fonte de superioridade de um povo sobre o outro.

Nas páginas 35, 38 e 39, ainda na unidade 2, as atividades insistem em manter a questão de viagens e culturas. Na figura 5 (a seguir), o LD apresenta um texto intitulado “Modos à mesa”, em que expressa maneiras de se comportar na Coreia do Sul, enquanto turistas.

Figura 5. Table Manners

While reading 6. b. Oriente os alunos a ler o texto na íntegra e a escolher, entre as opções, o subtítulo mais apropriado. Verifique se todos encontraram o subtítulo, uma vez que esse recurso é importante para o entendimento do texto.

6. Read the text and identify the missing title. Write it in your notebook.

a) Being a perfect host b) Dining with elders c) Eating out with friends

8. a) This text comes from the book *Passport to Korean culture*. It was published by The Ministry of Culture, Sports and Tourism of Korea.

8. b) The purpose of this text is to explain to the tourists some Korean costumes and culture and how they can behave while visiting the country. É importante que os alunos notem o uso do modo imperativo no texto, o que concede a ele caráter de instrução. Além disso, ao utilizar o pronome pessoal *we*, o produtor do texto se coloca no mesmo patamar do leitor, ou seja, uma pessoa que já cometeu erros culturais. Essa característica torna o texto mais polido e aproxima o leitor do produtor.

MINISTRY OF CULTURE, SPORTS AND TOURISM. Table Manners. In: *Passport to Korean culture*. Seoul: Korean Culture and Information Service, 2009. p. 39-40.

Unit 2

TERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

The image shows a page from a textbook with the title "TABLE MANNERS" in large blue letters. The page is divided into two columns of text. The left column discusses the experience of embarrassment when dining in foreign countries and mentions that Koreans have their own sets of rules. The right column provides specific instructions on how to use chopsticks and spoons, and how to behave at the table. There are illustrations of a purple fork, a red spoon, and yellow chopsticks. A cartoon character with a large green mouth and a red headpiece is on the right side. The page number "Unit 2" is in the top right corner. There is a vertical watermark on the left side that reads "TERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA".

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 35

Uma questão importante a ser analisada é a escolha de trabalhar costumes tão distantes da realidade brasileira. É claro que faz parte do trabalho docente ampliar o horizonte cultural do aluno, porém vale levar em consideração que como as atividades são, resumidamente, de interpretação de texto, não caberia aqui a utilização de um texto que trabalhasse costumes brasileiros ou, até mesmo, as diferenças regionais de forma crítico-reflexiva que, possivelmente, estariam mais relacionadas com o dia a dia do aluno?

É perceptível que as propostas de atividades associadas aos costumes continuam ao longo da unidade, assim como observamos nas atividades seguintes, como o exercício 1, página 39 (Figura 6), em que o ensino de *imperatives* ocorre a partir de um “Guia de como se comportar em diferentes países.”

Se atentarmos às representações em um Guia, evidenciamos a presença da língua e classe social intrinsecamente ligadas à elitização do ensino de língua inglesa. Ao considerarmos o Guia como gênero discursivo, notamos que o seu uso é utilizado de forma específica àqueles que buscam por algo. Nesse sentido, embora o encurtamento das distâncias possibilitado pela internet possa oferecer ao estudante um contato com falantes e culturas distantes, vale questionar até que ponto essa “viagem” por meio da internet oportuniza ao aluno uma vivência e, até mesmo, uma identificação com as culturas estudadas, dado que a atividade no LD utiliza o gênero com o intuito de ilustrar como um falante deve se comportar em outro país. Se evidenciarmos o *guia* com informações relacionadas a outros países, o gênero escolhido pelo livro, na maioria das vezes está destinado à parcela populacional que dispõe de meios para realizar viagens internacionais. Assim, vale questionar se, mesmo com a disponibilidade de ferramentas digitais, a internet permite que o aluno possa se “comportar” em outras culturas? Ou, ainda, se o guia continua sendo um gênero discursivo, o qual carrega uma elitização intrínseca no seu uso?

Em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, é nítido que a língua é vendida no mercado como um produto, e por se tratar de um produto, diversas escolas e institutos de idiomas vendem a importância da aprendizagem de inglês atribuída à viagem. A partir daí, é evidente o ¹capital simbólico que o conhecimento de língua estrangeira possui no meio social.

No que diz respeito às classes sociais, é possível afirmar que a temática “viagem” configura-se como ‘valor agregado’ à aprendizagem da língua inglesa. Valor esse adquirido apenas pelas classes mais privilegiadas de nossa sociedade, as quais, na maioria das vezes,

¹O “capital simbólico” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social, é “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” (CAMPOS; LIMA, 2018, p. 110, apud BOURDIEU, 1987, p. 164).

não utilizam o material didático direcionado às EPs. Em outras palavras, este tipo de atividade disponibilizada nas EPs não apenas negligencia o acesso à informação contextualizada, como repele o processo de produção de sentidos a partir das experiências pessoais dos alunos.

Voltando ao exercício 1, os apontamentos aqui mencionados não possuem intenção de demonizar o gênero discursivo ‘Guia’, mas problematizar possíveis efeitos de sentido e questionar em que medida o LD concretiza “situações reais de comunicação, para que os alunos possam participar de situações autênticas do uso da língua e sentir-se incluídos no processo de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 3).

Figura 6. Guia

Comprehending and using

Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

Imperatives 1. a) Croatia, Singapore, Turkey and Kenya. Oriente os alunos a utilizar seu conhecimento de mundo para, com base na observação do título e das imagens, inferir o possível assunto do texto e os países que serão mencionados.

1. Leia o título do texto, observe as imagens e responda às questões a seguir no caderno.

a) Quais países serão mencionados no texto?

b) Você acha que as pessoas, ao viajar para os países mencionados no texto, têm que se comportar de maneira diferente? Explique. *Resposta pessoal. A discussão proposta nessa atividade possibilita que os alunos exercitem o respeito às diferenças e a empatia.*

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

GUIDE ON HOW TO BEHAVE IN DIFFERENT COUNTRIES

[...] When travelling somewhere new, it helps to be aware about their local customs and rules to avoid offending people and the law. Just like India is not very tolerant of public display of affection, there are other countries which have similar prohibitions.

Croatia
Give Chrysanthemums only at funerals. Flower bouquets must have an odd number of stems. Don't raise your thumb, middle and index finger all at once in Croatia.
[...]

Singapore
Chewing gum is banned in Singapore. Do not tip.
[...]

Turkey
Skip PDA*. Don't wear bikinis.
[...]

Kenya
Don't wear revealing clothes. Don't give or receive gifts with the left hand.
[...]

*Public Display of Affection

VERMA, Shradha. These posters are your guide on how to behave in different countries. *Scoop Whoop*, June 23rd, 2015. Available at: <www.scoopwhoop.com/incl/homes/10-ways-to-behave-in-countries/0>. Accessed on: March 0th, 2020.

O TÍTULO DO TEXTO FOI ADAPTADO, POIS, EMBORA O ORIGINAL APRESENTE DEZESSETE PAÍSES E GUIAS, AQUI SÃO APRESENTADOS QUATRO PAÍSES.

Fotos: Shutterstock, Arif Nizam, Viaje Travel, Legation, andrea.../shutterstock.com, Shutterstock.com

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 39

Não apenas na unidade 2, a unidade 14 também seleciona uma grande quantidade de atividades relacionadas a viagens, experiências, estilos de vida etc. Novamente, o que nos inquieta é a insistência em utilizar a temática viagens para trabalhar a língua inglesa, nesse caso, o ensino do *Present Perfect*. A atividade 3, página 216, seleciona uma postagem de um *blog* de uma pessoa que já viajou para vários lugares do mundo (Figura 7).

Utilizar um texto totalmente fora da realidade do público-alvo do livro não o torna interessante para o processo de ensino-aprendizagem, visto que apresentar um relato de um personagem que esteve em 31 países para estudantes que, quando muito, viajam para fora da cidade acaba distanciando os alunos durante as atividades, uma vez que há lacunas entre as duas realidades ali presentes.

Enquanto LD presente no ensino público, a escolha de abordar viagens continentais tende a não se encaixar com a visão de mundo e de experiências que os alunos possuem. Ainda, não é muito efetiva toda essa “viagem” que a atividade pretende proporcionar para realizar apenas um exercício de completar espaços vazios.

Figura 7. Atividade 3 - Blog

3. Você vai ler um trecho de uma postagem de *blog* de um homem que já viajou para vários lugares ao redor do mundo. Leia-o e complete a seguinte frase no caderno, de acordo com a postagem. Aceite diferentes opções de resposta. Por exemplo: *Traveling is fascinating. Traveling is a good way to know people and their stories and make new friends. Traveling is great.*

TRAVELING IS ...

Arjen Calter | September 11, 2013

Traveling, it is the one thing I like to do the most. Exploring, experiencing and tasting the rest of the world, that is what traveling is about and above all, meeting amazing people along the way. A few years ago, I went on my first journey and traveling has been a big part of my life ever since. Traveling is never dull or boring and it to me it is the greatest teacher in life. At the moment of this writing, I have been on 5 continents and I have visited 31 countries. I have seen ruins of many ancient civilizations, I have walked through the oldest rainforest, I snorkeled and dived in the most beautiful oceans, climbed mountain peaks and tasted the most delicious food. [...]

216 two hundred sixteen

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 216

É comum nos livros didáticos, especialmente de língua inglesa, questões estereotipadas de falantes de língua fortemente ligadas à viagem e culturas. Neste sentido, Silva (2005, p. 24) disserta sobre possíveis consequências causadas por certas falácias consolidadas

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado

Portanto, se o LD, material que possui tamanha importância no contexto brasileiro, reproduz discursos estereotipados, faz-se necessário investigar até que ponto os discursos presentes nos materiais estão invisibilizando grupos sociais e cristalizando dizeres homogêneos, visto que é por meio dos discursos que ocorrem a construção de identidades sociais e a produção de sentido.

4.3. Classe social e língua inglesa na relação com esportes

A terceira unidade do LD, “*No pain, no gain*”, tem o objetivo de apresentar a temática esportes aos alunos. Na página 49, exercício 5 (Figura 8), a questão contextualiza a importância do esporte na prática diária e seleciona 6 imagens que representam pessoas praticando diversas atividades físicas.

A primeira imagem, A, apresenta um homem branco praticando *Skateboarding*; a imagem B apresenta crianças negras brincando de *Tug of war*; a imagem C mostra uma mulher branca praticando *Surfing*; a imagem D exibe um grupo de pessoas brancas *Running a marathon*; a imagem E apresenta um homem negro *Doing yoga*; e, por fim, a imagem F exibe um homem branco praticando *Swimming*.

Figura 8. Atividade 5

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO REPRODUÇÃO

5. Praticar atividades físicas é uma forma de manter o corpo saudável. Observe as fotografias abaixo e pesquise, com a ajuda de seus colegas, como elas podem ser benéficas para a saúde. *Veja, nas Orientações para o professor, como conduzir esta atividade.*



6. Responda às questões em seu caderno, considerando a pesquisa feita na atividade 5. Depois, converse sobre as respostas com um colega.

a) Entre os esportes apresentados, de qual você mais gosta? Por quê?
b) Você conhece outros esportes além dos pesquisados? Comente.
c) Você pratica algum esporte ou gostaria de começar a praticar algum? Qual?

6. *Resposta pessoal. Permita que os alunos se expressem livremente, respeitando a opinião do colega e os turnos de fala.*
6. *Resposta pessoal. Incentive os alunos a fazer uma lista de outros esportes que eles já conhecem e peça que os separem em individuais ou em grupo, dizendo qual tipo eles preferem. Dessa forma, eles poderão refletir e trocar opiniões e ideias sobre cada esporte mencionado.*
Resposta pessoal. É importante que os alunos entendam que a prática de atividades físicas está diretamente relacionada à manutenção da saúde física e mental, sendo fundamental considerá-la em seus projetos de vida.

forty-nine / 49

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 49

Podemos observar que a atividade demanda aos alunos uma pesquisa sobre como os esportes mencionados podem ser benéficos para a saúde física. A pesquisa terá mais relevância na atividade seguinte, exercício 6, em que os alunos terão a oportunidade de expor seus pensamentos e opiniões. O que nos inquieta durante a realização da atividade é a escolha

de exibir exemplos de esportes que não são acessíveis para a maioria dos estudantes brasileiros. Pode ser que algum aluno faça *surfing*, *yoga* ou *swimming*, todavia o que tais representações reforçam é a perpetuação de privilégios e a imagem de uma sociedade idealizada.

Ao pensarmos em uma sociedade idealizada em que os indivíduos têm acesso à educação, saúde, lazer, esportes etc, não a relacionamos com a classe social presente nas escolas públicas. Apresentar esportes que estão diretamente ligados às classes sociais privilegiadas não apenas repele o processo de identificação do aluno, mas também reforça o discurso de que só a parcela mais alta da nossa sociedade tem acesso ao ensino de línguas. No que tange ao público alvo do LD, não conseguimos evidenciar como a representação de *surfing*, por exemplo, apenas como uma prática esportiva poderia ser relevante na sala de aula pública. Neste caso, mesmo que não esteja mencionado especificamente a quem o LD está direcionado, a atividade apenas coloca o saber àqueles que estão nas classes privilegiadas, uma vez que utilizar esportes que demandam alto custo para a prática só padroniza identidades sociais elitizadas, ou seja, sujeitos que possuem poder aquisitivo. De forma a apresentar possíveis brechas para além do material, talvez, caberia aqui refletir acerca das camadas sociais e dar espaço a atletas oriundos das classes menos favorecidas de nossa sociedade.

As interpretações aqui apresentadas partem do pressuposto de que o livro será adotado em uma sala de aula pública. Com isso, o que se pode questionar é se as identificações que as imagens constroem contemplam todos os alunos/professores que utilizarão o material em questão. Hashiguti (2013) argumenta que as imagens, assim como os textos, também regularizam os sentidos. Em outras palavras, as regularidades imagéticas presentes no LD perpetuam discursos e representações de falantes de língua inglesa que são aceitas socialmente. Quando aludimos às questões imagéticas no LD, entendemos, portanto, sua autoridade ao longo das unidades, tendo em vista que, por ocupar um espaço relativamente importante no LD, elas, por si só, mobilizam memórias, cristalizam discursos e constroem identificações sociais.

A principal regularidade enunciativa ao longo da terceira unidade se relaciona com a questão étnico-racial. Após o exercício 5, (Figura 8), a unidade apresenta 5 atividades contendo imagens de pessoas praticando algum tipo de exercício físico. No total, há 18 imagens, contendo cerca de 78 pessoas em plano principal (Figuras 9, 10, 11, 12 e 13).

Figura 9. Atividade 2.

Reading

Pre-reading

1. a) Leve dicionários para a sala de aula para que os alunos possam consultá-los, caso não saibam o significado da palavra em questão. Se julgar conveniente, explique a eles que maratonas são provas de longa distância, com 42 quilômetros – cerca de 26 milhas.

b) Resposta pessoal. Caso os alunos não conheçam ninguém que tenha participado de uma maratona para compartilhar a experiência com a turma ou nunca tenham assistido a uma corrida, incentive-os a fazer uma pesquisa, em inglês, sobre alguns maratonistas brasileiros. Ajude-os com palavras-chaves, como *athlete*, *runner*, *marathon* ou *running*.

1. c) Resposta pessoal. Aos alunos que responderem afirmativamente, peça que digam como se preparariam e se buscariam a ajuda de um profissional de educação física para isso.

d) Resposta pessoal. Se necessário, peça aos alunos que façam uma pesquisa e tentem descobrir quais são as principais maratonas brasileiras. Relembre com eles o nome de algumas famosas, como a Maratona do Rio de Janeiro e a Maratona de São Paulo.

2. Em seu caderno, relacione as fotografias com os itens abaixo. Depois, compartilhe suas respostas com a turma. Use o dicionário para consultar as palavras desconhecidas.

a) Work out on a treadmill.	d) Sprint on the track.
b) Go jogging in the park.	e) Run a cross-country race.
c) Run a marathon.	f) Hurdles.

I



II



III



IV



V



VI



3. Observe novamente os tipos de corrida apresentados na atividade 2. Qual delas você achou mais interessante? Comente com um colega. Resposta pessoal. Se julgar oportuno, peça aos alunos que realizem uma pesquisa, em inglês, sobre o tipo de corrida que achou mais interessante. Essa pesquisa deve contar com informações, como o tempo diário de treino, quantidade de quilômetros percorridos e número de participantes. Depois, os alunos devem apresentar as informações aos colegas.

4. Você vai ler um texto cujo título é *Important lessons I learned during my first marathon*. Em seu caderno, escreva quais das palavras abaixo você espera encontrar durante a leitura. Resposta pessoal. Peça aos alunos que escrevam no caderno as palavras que acreditam que serão mencionadas no texto. As palavras que aparecem são: *dream*, *fuel*, *encouragement*, *hobby* e *running*.

✓ DREAM	✓ MEDAL	✓ TRAINING	✓ STRENGTH
✓ MARATHONER	✓ ENCOURAGEMENT	✓ FUEL	✓ LOVE
✓ CONTEST	✓ RUNNING	✓ HOBBY	✓ SPEED

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 50

Figura 10 – Atividade 2

Pre-listening

- Em sua opinião, quanto tempo de atividade física seria ideal para uma pessoa fazer por dia? Comente.
Resposta pessoal. Resposta esperada: o tempo ideal é, em média, 30 minutos de atividade física por dia.
- Relacione, em seu caderno, as expressões com as imagens a seguir.
 - a) to get in good shape
 - b) muscle strengthening exercises
 - c) to feel happier and peaceful
 - d) aerobic exercise

a - III; b - II; c - IV; d - I.
Caso perceba que os alunos não conhecem as expressões apresentadas, oriente-os a fazer a consulta do novo vocabulário em um dicionário monolíngua.

Durante o áudio, você perceberá que a expressão **more happy** será utilizada. De acordo com a regra gramatical, a forma apropriada é **happier**. Contudo, em um contexto de situação informal, essa regra pode não ser seguida e, ainda assim, a comunicação ocorrerá.

REPRODUÇÃO PROIBIDA



I



II



III



IV

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 53

Figura 11. Atividade 1

Present Continuous

- Leia o anúncio de propaganda a seguir.

Empresas, marcas e produtos citados neste site não representam recomendação ou indicação comercial. Não foram mencionados apenas como recurso didático.

As palavras **Couch** e **sofa** são sinônimos em inglês.



This girl can poster by Sport England and The National Lottery.

Essas atividades podem ser melhor aproveitadas se, em primeiro lugar, os alunos discutirem as questões em pequenos grupos. Depois, devem finalizar com uma discussão geral, levantando os principais pontos que cada grupo discutiu. Agora, converse sobre as questões a seguir com seus colegas.

- a) Qual é o significado do verbo *lapping* neste contexto?
- b) A mulher na imagem é uma atleta profissional? Argumente sua resposta.
- c) Com base nas perguntas anteriores, explique em seu caderno o sentido da frase "I'm slow but I'm lapping everyone on the couch".

1. a) Estar uma volta à frente de alguém. No sentido figurado, isso quer dizer que a mulher representada no anúncio está um passo à frente de pessoas sedentárias. Oriente os alunos a utilizar um dicionário caso seja necessário.

1. b) Não. Espera-se que os alunos digam que a mulher está andando de bicicleta vagarosamente, pois é provável que ela esteja iniciando a prática dessa atividade. Tal inferência é possível em decorrência da expressão facial dela, demonstrando cansaço, e do texto do anúncio, afirmando que a mulher é devagar.

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 55

Figura 12. Atividade 9

Activities 9. a) Resposta pessoal. Caso os alunos digam que não os conhecem, comente que Matt Stutzman é um atleta que não possui os braços e que pratica arquearia utilizando outras partes do corpo, como as pernas e os pés. Terezinha Guilhermina é uma atleta cega que pratica atletismo, medalhista nos Jogos Paralímpicos de Londres, em 2012. Jonnie Peacock, que teve uma das pernas amputadas, foi recordista nos 100 metros também nos jogos de Londres. Já Jiske Griffioen é uma cadeirante ganhadora de diversas medalhas no tênis.

9. Look at the pictures of some athletes. Discuss the following questions with a classmate.
 Oriente os alunos a observar as fotografias e a inferir as respostas para as perguntas.

Matt Stutzman Terezinha Guilhermina Jonnie Peacock Jiske Griffioen

- a) Do you know any of these people? If so, talk about them.
- b) What do they do? They are Paralympic athletes.
- c) Do you think they have difficulties to practice sports? Resposta pessoal. Possível resposta: yes, they do. But they train hard to overcome their difficulties.
- d) In your opinion, can Paralympic athletes do any kind of sports? Why (not)? Resposta pessoal. O importante é que os alunos percebam que a força de vontade e a tenacidade das pessoas tornam possível atingir os objetivos estabelecidos, seja nos esportes, seja em outras atividades. Por outro lado, não se pode esperar que todos possam fazer de tudo. As particularidades e habilidades devem ser sempre respeitadas.

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 57

Figura 13. – Atividade 13

13. Look at the pictures. What are these people doing? In your notebook, write sentences for each image. Essa atividade possibilita acompanhar o aprendizado dos alunos em relação às frases no Present Continuous. Para isso, solicite que leiam em voz alta ao menos uma das frases que criaram e verifique se usaram a forma verbal corretamente.

She's dancing ballet. He's doing karate. They're riding bikes.

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 58.

Deste número, há cerca de 75 pessoas brancas, enquanto há 3 pessoas negras nas imagens. O fato de não haver um número similar de personagens negros revela todo um discurso que vem se sustentando ao longo da história do LD. Ferreira (2014) pontua acerca do índice de branquitude nos materiais didáticos, visto que a representação negra nos LD “não satisfaz as demandas necessárias para a equidade social” (FERREIRA, 2014, p. 197).

A presença da branquitude, a nosso ver, está ligada à naturalização da desigualdade social em nossa sociedade, que acarreta a ausência de discussão referente às classes/raças. Ao pensarmos nas representações imagéticas no LD, o que compreendemos é o favorecimento da identidade de uma classe social historicamente privilegiada relacionando-a com a questão de

status, fazendo com que as representações imagéticas fortaleçam a marginalização da população negra. Portanto, os exemplos aqui mencionados vão ao encontro do que Ferreira expõe em seu artigo, pois é notório que as regularidades nas imagens presentes nesta unidade naturalizam alguns indivíduos, ao passo que silenciam outros.

Embora a unidade falhe no que diz respeito às representações étnico-raciais, vale atentar ao fato de haver a presença de outros grupos minoritários. O exercício 1, página 55 (Figura 14), dá espaço a um corpo gordo, corpo que foge do padrão idealizado de atletas. Ainda, o exercício 9, página 57 (Figura 15), abre espaço para o debate relacionado aos atletas paralímpicos.

Figura 14. Possíveis brechas

Comprehending and using / Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

Present Continuous *Couch é uma palavra mais comumente utilizada no inglês britânico, enquanto sofa é mais comum no inglês americano. Pergunte aos alunos por que eles imaginam que a propaganda utilizou a palavra couch, levando-os a inferir que se trata de um site britânico.

1. Leia o anúncio de propaganda a seguir.

Empresas, marcas e produtos citados nesta obra não representam recomendação ou indicação comercial. Eles foram mencionados apenas como recurso didático.

As palavras **Couch** e **sofa** são sinônimos em inglês. *

Unit 3



This girl can poster by Sport England and The National Lottery.

Essas atividades podem ser melhor aproveitadas se, em primeiro lugar, os alunos discutirem as questões em pequenos grupos. Depois, devem finalizar com uma discussão geral, levantando os principais pontos que cada grupo discutiu. Agora, converse sobre as questões a seguir com seus colegas.

a) Qual é o significado do verbo *lapping* neste contexto?

b) A mulher na imagem é uma atleta profissional? Argumente sua resposta.

c) Com base nas perguntas anteriores, explique em seu caderno o sentido da frase "I'm slow but I'm lapping everyone on the couch".

1. a) Estar uma volta à frente de alguém. No sentido figurado, isso quer dizer que a mulher representada no anúncio está um passo à frente de pessoas sedentárias. Oriente os alunos a utilizar um dicionário caso seja necessário.

1. b) Não. Espera-se que os alunos digam que a mulher está andando de bicicleta vagarosamente, pois é provável que ela esteja iniciando a prática dessa atividade. Tal inferência é possível em decorrência da expressão facial dela, demonstrando cansaço, e do texto do anúncio, afirmando que a mulher é devagar.

Sport England/The National Lottery

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 55

Figura 15. Possíveis brechas

Activities

9. a) Resposta pessoal. Caso os alunos digam que não os conhecem, comente que Matt Stutzman é um atleta que não possui os braços e que pratica arquearia utilizando outras partes do corpo, como as pernas e os pés. Terezinha Guilhermina é uma atleta cega que pratica atletismo, medalhista nos Jogos Paralímpicos de Londres, em 2012; Jonnie Peacock, que teve uma das pernas amputadas, foi recordista nos 100 metros também nos jogos de Londres; Já Jiske Griffioen é uma cadeirante ganhadora de diversas medalhas no tênis.

9. Look at the pictures of some athletes. Discuss the following questions with a classmate.
 Oriente os alunos a observar as fotografias e a inferir as repostas para as perguntas.

Unit 3

a) Do you know any of these people? If so, talk about them.

b) What do they do? They are Paralympic athletes.

c) Do you think they have difficulties to practice sports? Resposta pessoal. Possível resposta: yes, they do. But they train hard to overcome their difficulties.

d) In your opinion, can Paralympic athletes do any kind of sports? Why (not)? Resposta pessoal. O importante é que os alunos percebam que a força de vontade e a tenacidade das pessoas tornam possível atingir os objetivos estabelecidos, seja nos esportes, seja em outras atividades. Por outro lado, não se pode esperar que todos possam fazer de tudo. As particularidades e habilidades devem ser sempre respeitadas.

Fonte: OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 57

Ambas as atividades apresentadas nas Figuras 14 e 15 têm um caráter problematizador, porém fica a critério do professor explorar ou não as brechas, visto que os exercícios ainda não trazem discussões aprofundadas acerca dos problemas sociais, como a falta de recursos dedicados aos atletas paralímpicos, o preconceito enraizado e a problematização sobre corpos. Não se explora inclusive a estrutura linguística: no exercício 1, página 55, por exemplo, em que há a oportunidade de se trabalhar os motivos pelos quais o anúncio reforça o enunciado *This girl can*, e que se poderia explorar a historicidade das mulheres, tanto em relação ao feminino, ao corpo ou quanto a relação entre mulher-esporte.

Enfim, utilizar temáticas importantes para trabalhar *present continuous* e *modal verbs* pode reduzir os alunos a um entendimento raso de mundo, visto que é pelo discurso que compreendemos o sentido da língua “enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI 2005, p. 15).

Não é de hoje que vemos a língua inglesa, língua que possui *status* global no mundo capitalista, sendo artigo de luxo. No que diz respeito ao Brasil, não se pode esperar que grande parte da população tenha acesso a cursos de idiomas ou aulas com professores particulares, visto que a falta de democratização do acesso à educação no país é um fator que impulsiona a elitização do acesso à língua. O que se pode prever é que o ensino de língua

inglesa na escola pública contemple, mesmo que minimamente, os desejos e necessidades daqueles que estão nas classes menos favorecidas. Os apontamentos aqui mencionados buscam contribuir para as discussões sobre as representações identitárias das classes sociais, no contexto de formação docente, com base em que

[p]or ainda estar elitizado, o ensino de língua inglesa, tomado como capital simbólico e cultural, ainda é garantido apenas aos filhos de classes mais abastadas. Essas comparações sugerem que há questões de classe social que impactam o ensino-aprendizagem de língua inglesa e que, portanto, identidades de classe social são aí construídas e representadas. (SANTOS; ANDRADE, 2016, p. 555)

Sinteticamente, as principais regularidades apresentadas na análise das unidades, a saber: as questões identitárias, o acesso às viagens, o lazer/esporte e suas representações, podem suscitar um mesmo questionamento: a quem pertence a língua inglesa? O que se pode inferir é que os discursos presentes no LD ainda perduram a visão da língua inglesa como língua de *status global e utilitarista*. Em relação às regularidades, algumas questões foram constituídas ao longo da análise do corpus, como “Para qual falante as representações no livro didático estão direcionadas?”, “Qual é a classe social que usufrui de alguns privilégios representados no LD?”.

Para responder às questões postas, foi por meio das atividades analisadas que identificamos o falante alvo das unidades: aquele que detém meios para conquistar o acesso à educação, em outras palavras, as classes sociais mais privilegiadas. Embora o livro apresente algumas possibilidades para o trabalho a partir de temas transversais, ao focalizar em discursos voltados às práticas não vistas no contexto público, constrói a visão da língua como uma forma de poder sobre o outro em que apenas quem tem privilégios de conhecer diversos países durante viagens continentais ou, até mesmo, quem tem oportunidades de praticar esportes elitizados estão qualificados a fazer parte dos falantes do idioma. Não distante, priorizar as representações imagéticas a apenas uma raça social historicamente favorecida ainda contribui para a manutenção do império das desigualdades sociais.

Não apenas no livro didático, mas a necessidade de aprender uma língua ainda é relacionada por muitos ao prestígio social. Moita Lopes (1996) argumenta como o conhecimento de LE ainda é associado ao desenvolvimento social, como forma de *status*. Ainda, após quase 3 décadas, conseguimos verificar o discurso apresentado por Moita Lopes se sustentando em nossas práticas sociais. Em relação ao corpus aqui escolhido, algumas atividades entram neste contexto. A fim de exemplificar a questão de *status*, apresentamos o

fato dos personagens aparecerem praticando esportes elitizados e fazendo viagens, o que padronizam essas vivências como sendo vivências constituídas apenas por indivíduos que estão inseridos nas classes mais cultas da sociedade, o que está diretamente ligado à exclusão do conhecimento linguístico no âmbito escolar público, outro ponto abordado pelo autor.

O que se observa aqui é a exclusão sutil produzida pela baixa representatividade nos materiais didáticos, uma vez que a falta de identificações desvaloriza e, não distante, afasta o ensino efetivo de línguas da sala de aula pública, o que “colaboraria, ainda mais, na criação de um modelo de educação para as classes oprimidas, que excluiria um tipo de conhecimento educacional supervalorizado socialmente” (MOITA LOPES, 1996. p. 129).

Como é apresentado por Santos e Andrade (2016), aqui, o que se foi compreendido é que o livro, em certos momentos, cristaliza dizeres classistas e regulariza o ensino-aprendizagem da língua apenas a alguns, ou seja, as desigualdades relacionadas às classes ainda são reproduzidas em atividades direcionadas ao contexto público, o que, de certa maneira, acaba amparando nas EPs brasileiras as falácias expressas na primeira seção deste trabalho: “Para que aprender inglês?” ou “Inglês não é para mim!”.

Considerações Finais

Com base na Análise do Discurso e nos estudos em Linguística Aplicada, que entendem a linguagem como constitutiva ao homem e a realidade social, analisamos representações discursivas de classe social e língua inglesa em um Livro Didático de LI aprovado pelo PNLD. Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, foi possível constatar que havia diversos materiais didáticos que (re)construíam discursos, estereótipos e preconceitos, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem fosse distanciando cada vez mais daqueles que não se viam interpelados pelos discursos. Diante disto, para atingir uma compreensão do objetivo geral, acima mencionado, definimos três objetivos específicos: i) analisar as representações de língua presentes no LD analisado; ii) problematizar os imbricamentos entre as representações de língua e classe social; e iii) evidenciar possíveis brechas e deslocamentos no material didático. A análise permitiu concluir que, mesmo com as brechas nas unidades trabalhadas, o que prevalece, a nosso ver, são as representações que reproduzem dizeres padronizados e hegemônicos tanto no que diz respeito às questões linguísticas, quanto às questões identitárias.

Os discursos analisados neste trabalho vão de encontro com as orientações didáticas e metodológicas disponíveis no material, visto que, por diversos momentos, o uso da língua não abre espaço para que os alunos possam “sentir-se incluídos no processo de ensino e aprendizagem.” (OLIVEIRA; MORELLI; LIMA, 2020, p. 3). Ainda, foi por meio das regularidades expressas que levantamos a mesma pergunta, ao longo das unidades: a quem pertence a língua inglesa?

A hipótese formulada para este trabalho, a partir da revisão de literaturas, supôs que os livros didáticos, disponibilizados nas escolas públicas, representariam realidades díspares do contexto público. Para avaliar a hipótese levantada, analisamos um livro didático disponível às EPs.

Nossas análises confirmam a hipótese levantada, posto que as temáticas selecionadas no material apontaram para uma visão elitizada e privilegiada do acesso à língua inglesa. De forma mais descritiva, as questões relacionadas à viagem ou esporte poderiam facilmente ser substituídas por temáticas, relativamente, pertinentes ao contexto das escolas públicas brasileiras. Por fim, o que concebemos, ao analisar as atividades, foi a idealização da língua inglesa como uma língua de *status* global e utilitarista constituída apenas pelas classes mais privilegiadas.

É preciso salientar que este estudo descreveu as representações de classe social e de língua inglesa a partir de uma amostra de unidades presentes no livro didático, volume único, da coleção *JOY!*, aprovado pelo PNLD 2021. Em função disto, não foi possível ampliar os resultados evidenciados para todos os volumes aprovados pelo edital do PNLD, no ano de 2021, do mesmo modo que não foi concebível abranger as 18 unidades presentes no livro selecionado, dado que se fez necessário trabalhar com apenas um LD e, ainda, delimitar o recorte amostral considerando a extensão do trabalho em questão.

Ao desenvolver o estudo em uma pesquisa qualitativa e ter problematizado o corpus do projeto por meio da Análise de Discurso, encaramos algumas limitações quanto ao recorte amostral. Uma das limitações iniciais desta pesquisa foi em termos de delimitação de qual(is) representação(ões) de classes sociais seriam postas ao longo da escrita, pois, à medida que avançávamos na análise do corpus, outras inquietações foram surgindo, como as oportunidades de trabalhar assuntos transversais que já estavam contemplados em certas unidades. Outra limitação importante se refere ao fato de não podermos desenvolver um estudo que oferecesse implicações para além do LD escolhido. Deve-se ao fato da dimensão do trabalho que não viabilizava uma analogia entre as representações de classes sociais

presentes em livros aprovados em edições passadas do PNLD e a edição aqui trabalhada, 2021.

Como recomendações para pesquisas futuras nesta mesma temática, destacamos a importância de abranger o tamanho da amostra que será analisada, a modo de tentar rastrear outras recorrências e regularidades nos materiais disponibilizados. Ainda, seria pertinente realizar um trabalho a partir de uma abordagem interseccional que evidencie como os meios sociais, de raça e /ou gênero estão interconectados no material didático, a fim de reconhecer os processos de relação de poder, sobretudo nas questões de desigualdade e diversidade. Por fim, também se faz necessário realizar um estudo que abarcasse níveis distintos de análises e opiniões acerca do que é representado no LD, tanto por parte de professores já inseridos na sala de aula, quanto pelos alunos no contexto de formação docente, para possíveis contribuições no trabalho dos profissionais da educação.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. M; NASCIMENTO, G. **Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social**. 2 jan. 2017. Disponível em: Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social | Revista Horizontes de Linguística Aplicada (unb.br). Acesso em: 13 jan. 2022.

ANTUNES, R. **O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia**. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

Campos, P. H. F; Lima, R. de C. P. **Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento**. Cadernos De Pesquisa, 48(167), 100–127. mar./2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4283>. Acesso em: 19. ago. 2022.

CORACINI, M. J. R. F. (1999). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. English as a Global Language, [s. l.], 2003.

FERREIRA, A. J. **What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?** Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.211-233, jan. /jun.2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260363663_What_has_raceethnicity_got_to_do_with_EFL_English_teaching. Acesso em: 13. fev. 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. O RACISMO CORDIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA APROVADO PELO PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 177-202, fev. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/182>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FERREIRA, R; MOZZILLO, I. **A língua inglesa no Brasil como o mercado quer - necessária mas inalcançável**. Travessias Interativas, v. 10, n. 22, p. 138-150, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 10. jun. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-22.

HASHIGUTI, S. T. **O corpo nas imagens em livros didáticos de língua inglesa: repetição e regularização de sentidos**. In *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente*. 1a. ed. Curitiba: CRV, 2013.

ISACKSSON, I. **The importance of the teaching book in language education**. dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1086/833>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em 25. jan. 2022.

Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. —Brasília: MEC, 2007. 152 (Anos Finais do Ensino Fundamental). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf>. Acesso em 14 de jul. de 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192 p. (ISBN 85-85725-16-8).

Moita Lopes, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NÚÑEZ-PARDO, A. (2020). **Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks**. *HOW Journal*, 27(2), 113-133. Disponível em: <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/566/551>. Acesso em: 26 jun. 2022.

OLIVEIRA, D; MORELLI, M; LIMA, M. **Joy!**. São Paulo: Editora FTD, 2020; Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos** (1a. edição: 1990, Ed. Pontes). 13a. ed. Campinas: Pontes. 2005. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>. Acesso em: 14. jun. 2022.

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Estudos da Língua(gem), n.1, p.9-13, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>. Acesso em: 26. mai. 2022.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

PEIXOTO, M. B. S; HASHIGUTI, S. T. **Disponibilização de materiais didáticos alternativos na sala de aula de língua estrangeira**. In: HASHIGUTI, S.T. *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente*. 1a. ed. Curitiba: CRV, 2013.

PNLD 2021: **Língua Inglesa**. Guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. BRASIL.

RAMOS, A. C. S; CORACINI, R. L. S. **O projeto político pedagógico: conceitos e significados na democratização da escola**. In: Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/O%20PROJETO%20POLITICO%20PEDAGOGICO%20CONCEITOS%20E%20SIGNIFICADOS%20NA%20DEMOCRATIZACAO%20DA%20ESCOLA.PDF>. Acesso em: 20. fev. 2022.

SANTOS, N, G; ANDRADE, M, R, M. **O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos**. Campinas, n(55.3), P. 541-563, set./dez. 2016.

SARMENTO, S; LAMBERTS, D. V. H. **O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização**. 23. dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA, C, A. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2a. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20\(sem%20capa\).PDF](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20(sem%20capa).PDF). Acesso em: 02 jun. 2022.

XAVIER, R; SOUZA, D. T. **What do learners think about the english text book?** jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/yCdhrqQFpsj6grKwLPQBFQr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Z Aidan, Junia Claudia Santana de Mattos. **Um Letramento (no) Singular**: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2019, vol.58, n.3, pp.1310-1330. Epub 09-Dez-2019. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/010318138654526476561>.