

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PGLA**

**E A HISTÓRIA NÃO ACABOU... A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE
CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

GABRIEL NASCIMENTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA-DF
2016**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PGLA**

**E A HISTÓRIA NÃO ACABOU... A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE
CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

GABRIEL NASCIMENTO

ORIENTADORA: PROF^a. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA-DF
2016**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

NASCIMENTO, Gabriel. E A HISTÓRIA NÃO ACABOU... A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016, 164 f.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

NASCIMENTO, Gabriel.

E a história não acabou... A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa– Brasília, 2016. 164 f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Orientadora: Mariana Rosa Mastrella-de Andrade.

1. Identidade. 2. Livro didático de LE. 3. Classe social.

I. Universidade de Brasília . II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PGLA**

**E A HISTÓRIA NÃO ACABOU... A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE
CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

GABRIEL NASCIMENTO DOS SANTOS

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em linguística aplicada.

APROVADA POR:

**PROF^a. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE, Universidade de Brasília
(Orientadora)**

PROF. DRA. JANAÍNA SOARES ALVES, Universidade de Brasília (Examinadora interna)

**PROF^a. DRA. RITA DE CÁSSIA AUGUSTO, Universidade Federal de Minas Gerais
(Examinadora externa)**

BRASÍLIA, DF, 28 DE JANEIRO DE 2016

*Dizem que a lua é pros românticos
Mas nem todos podem amar
Alguns lutam pra existir
E se perdem no caminho.*

*Dizem que o sol é pra todos
Mas o sol só queima alguns
Outros ficam debaixo do ar
Condicionado ao próprio luxo.*

*Dizem que viver é pra todos
Mas alguns nem são vistos
Nas calçadas, nas pontes, nos túneis
Da soberba ignorância humana.*

*Dizem que a educação liberta
Mas a educação conforma
Deforma, reforma, deserta
E a vida continua ela
Sem nenhum sentido pra alguns.*

Gabriel Nascimento

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória dos esquecidos históricos, agora com mais oportunidades e esperanças;

Dedico este trabalho ao movimento internacional de trabalhadores e trabalhadoras, comunistas e socialistas, por um mundo sem desigualdades sociais;

Dedico este trabalho à minha mãe, mulher firme e batalhadora, que a mim impeliu uma identidade dura e persistente;

Dedico este trabalho a Luís Inácio Lula da Silva, o primeiro operário a se tornar presidente do Brasil, quem primeiro trouxe esperança para quem nem esperança tinha.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, dona Sônia Maria. Sem ela, nada teria sido possível. A luta pela sobrevivência me fez aprender a lutar todas as lutas.

À minha família e meus amigos, todo o incentivo a mim dado.

Aos meus camaradas de militância da União da Juventude Socialista e do Partido Comunista do Brasil por me ensinarem que é possível ser jovem e fazer política.

À Professora Dra. Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, quem primeiro me estendeu a mão e me mostrou o mundo da ciência.

Às minhas amigas Rita de Cássia Freire dos Santos e Cátia Narcisa, pela cumplicidade, cuidado e mimos durante a graduação.

À Andreia, Rogério, Célia e Lousimar, que abriram suas casas para mim e foram minha segunda família em Brasília.

A Nadson Vinícius dos Santos, amigo, companheiro, camarada.

A Fidel Cañas, pelo companheirismo

À Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, pela orientação, cumplicidade, acompanhamento e paciência no decorrer do processo desta produção intelectual.

Ao Professor Dr. Augusto Luitgards, Professora Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa e Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela confiança a mim depositada.

À Tamara Naiz e os companheiros da Associação Nacional de Pós-graduandos, pela possibilidade de poder lutar pelos direitos dos pós-graduandos.

A todos aqueles que a mim estenderam a mão, mataram minha fome, me deram dinheiro e carinho, me disseram palavras de incentivo e me empurraram para continuar. A eles ofereço a minha persistência, intacta, firme diante dos desafios ainda a enfrentar.

Aos governos populares de Lula e Dilma pela oportunidade de permitir mais entradas de pretos e pobres na universidade. Este preto e pobre quer que essas décadas se tornem a regularidade da história futura do Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as identidades de classe social são construídas/representadas no livro didático (doravante LD) de língua inglesa. Durante décadas o estudo sobre classes sociais passou despercebido nas ciências sociais (NORTON; TOOHEY, 2011; BLOCK, 2013), impossibilitando alguns olhares sobre como as identidades de classe social são construídas/representadas nas práticas sociais. Porém, num mundo globalizado onde a distância entre os que são incluídos e os que são excluídos muitas vezes são as tecnologias (BRETÃS, 2004), dentre diversos outros fenômenos socioeconômicos, políticos, históricos e culturais, é preciso retornar às classes sociais. No entanto, isso não é possível sem examinar as questões de como e por que as identidades são importantes na pós-modernidade. Os estudos sobre identidades elaboram um importante referencial teórico e analítico de como os sujeitos se constituem historicamente e culturalmente, de modo a reivindicar lugares na sociedade. A identidade é, assim, uma constituição simbólica (WOODWARD, 2000) reivindicada pelos sujeitos para ocuparem os mais diversos espaços na sociedade. Desse modo, as políticas de identidade implicam que as identidades são construídas enquanto signos, destacando-se as relações de identidade de diferença, de modo que as duas são construídas mutuamente (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; HALL, 2000). Por outro lado, o LD é um *locus* de construção/representação de identidades. Identidades etnicorraciais (FERREIRA; CAMARGO, 2014; JORGE, 2014), de sexualidade (TÍLIO; JÚNIOR, 2014) e classes sociais (SANTOS, 2013; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014) são muito comuns no LD de língua inglesa. A forma como elas estão construídas reflete desigualdades de tratamento, subrepresentação e padronização, revelando que o LD é um espaço de poder. Enquanto espaço de poder, o LD é um item da indústria cultural, cuja história no Brasil representa poder (FREITAG *et alli*, 1989) e cuja utilização em sala de aula reflete legitimação enquanto instrumento de autoridade (CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999). Portanto, ao buscar analisar como as identidades de classe social estão representadas no LD de língua inglesa, adotamos enquanto referencial metodológico o paradigma da pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994). Para análise dos dados, adotamos dois volumes de um LD utilizado em unidades do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. No LD analisamos como as identidades estão representadas a partir de três temáticas bastante exploradas pelo LD. São elas Bens de consumo, Lazer e Profissões. A partir dessas temáticas, chegamos à conclusão de que o LD constrói identidades excludentes de classe social majoritariamente caracterizadas com os capitais simbólicos das classes médias e classes mais favorecidas socialmente. Os dados apontam que há um *continuum* de subrepresentação e apagamento das identidades de classe social populares, permitindo destacar uma profunda divergência com as identidades da ampla maioria dos alunos da escola pública brasileira. Diante disso, esperamos que esta pesquisa tenha ressonância no contexto educacional brasileiro a fim de produzir diferença e reflexão por parte da sociedade e dos agentes educacionais.

Palavras-chave: Classes sociais. Livro didático. Língua inglesa. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This research aims at analyzing how social class identities are constructed / represented in the English language coursebook (hereafter LD for Portuguese abbreviation). For decades the study of social class has remained disregarded in the social sciences (NORTON; TOOHEY, 2011; BLOCK, 2013), hindering some perspectives on how social class identities are constructed / represented in the social practices. In a globalized world where the gap between those who are included and those excluded are often technologies (BRETON, 2004), among some many other socioeconomic, political, historical and cultural phenomena, we need to return to social class issues. However, this is not possible without examining the questions of how and why the identities are important in post-modernity. Studies on identities integrate an important theoretical and analytical framework of how subjects are constituted historically, culturally so to claim places on society. Thus, the identity is a symbolic constitution (WOODWARD, 2000) claimed by the subject to occupy the various areas in society. Thus, identity politics indicates that identities are constructed as signs, highlighting the relation of identity and difference, so that both are mutually constructed (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; HALL, 2000). On the other hand, the coursebook is a *locus* of identity construction / representation. Racial (FERREIRA; CAMARGO, 2014; JORGE, 2014), sexual (TÍLIO; JÚNIOR, 2014) and social class identities (SANTOS, 2013; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014) are very common in English coursebook. The way those identities are built reflects unequal treatment, under-representation and standardization, revealing that the coursebook is a *locus* of power. As a *locus* of power, the coursebook is an item of the cultural industry, whose history in Brazil is a power feature demonstration (FREITAG *et alli*, 1989) and its use in the classroom reflects legitimation as instrument of authority (CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999). Therefore, aiming at analyzing how social class identities are represented in the English coursebook, we adopted as a methodological framework the paradigm of interpretive research in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1994). For data analysis, we adopted two volumes of an English coursebook used at Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. For coursebook analysis on how identities are represented, we adopted three themes very exploited on coursebook. They are Consumer goods, Leisure and Professions. By using those themes, we conclude that the coursebook represents privileged identities of social class mainly characterized with the symbolic capital of the middle classes and higher social classes. The data indicate that there is a *continuum* of under-representation and erasure of the popular social class identities, taking to a profound disagreement with the identities of the vast majority of students in Brazilian government schools. Therefore, we hope that this research become resonant in the Brazilian educational context in order to produce advance and reflection by the society and educational agents.

Keywords: Social classes. Coursebooks. English language. Applied Linguistics.

LISTA DE SIGLAS

ACD- Análise Crítica do Discurso

AD- Análise do Discurso

CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático

CIL- Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal

COLTED- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

INL- Instituto Nacional do Livro

LA- Linguística Aplicada

LD- Livro Didático

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

Fename- Fundação Nacional do Material Escolar

L1- Primeira língua

L2- Segunda língua

LE- Língua Estrangeira

LEM- Língua Estrangeira Moderna

LI- Língua Inglesa

MEC- Ministério da Educação

PLIDEF- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PLIDEM- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PLIDESU- Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Supletivo

PNLD- Política Nacional do Livro Didático

SNEL- Sindicato Nacional de Editores de Livros

USAID- *United States Agency for International Development* (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Marcos de análise e interpretação dos dados	75
Tabela 2- Temáticas e Subitens para análise	83
Tabela 3- Registros de profissões representadas no LD.....	125
Tabela 4- Profissões mais repetidas nos dois volumes do LD.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <i>American English File 2</i> , p.5.....	79
Figura 2- <i>American English File 2</i> , p.10.....	81
Figura 3- <i>American English File 2</i> , p.12.....	84
Figura 4- <i>American English File 2</i> , p.28.....	86
Figura 5- <i>American English File 3</i> , p. 28.....	88
Figura 6- <i>American English File 2</i> , p. 65.....	90
Figura 7- <i>American English File 3</i> , p. 31.....	91
Figura 8- <i>American English File 3</i> , p. 44.....	93
Figura 9- <i>American English File 2</i> , p.36.....	96
Figura 10- <i>American English File 3</i> , p. 70.....	97
Figura 11- <i>American English File 3</i> , p.7.....	99
Figura 12- <i>American English File 3</i> , p.66.....	101
Figura 13- <i>American English File 2</i> , p. 22.....	103
Figura 14- <i>American English File 2</i> , p.24.....	104
Figura 15- <i>American English File 2</i> , p. 40.....	106
Figura 16- <i>American English File 2</i> , p.51.....	109
Figura 17- <i>American English File 3</i> , p. 85.....	111
Figura 18- <i>American English File 2</i> , p.54.....	113
Figura 19- <i>American English File 2</i> , p. 61.....	114
Figura 20- <i>American English File 2</i> , p.16.....	116
Figura 21- <i>American English File 2</i> , p. 17.....	118
Figura 22- <i>American English File 2</i> , p.31.....	120
Figura 23- <i>American English File 2</i> , p. 46.....	121
Figura 24- <i>American English File 3</i> , p. 26.....	123
Figura 25- <i>American English File</i> , p. 12.....	127
Figura 26- <i>American English File 2</i> , p. 72.....	129
Figura 27- <i>American English File</i> , p. 84.....	130
Figura 28- <i>American English File 3</i> , p. 24.....	132
Figura 29- <i>American English File 3</i> , p. 55.....	133
Figura 30- <i>American English File 2</i> , p. 36.....	136

Figura 31- <i>American English File 2</i> , p.88.....	137
Figura 32- <i>American English File 2</i> , p.88.....	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA	16
Contextualização da pesquisa e do pesquisador	17
CAPÍTULO 2- O OBJETO DA PESQUISA: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS	25
2.1 Modernidade e Pós-modernidade: uma transição	25
2.2 Identidade: o que é e por que é importante.....	32
2.3 Identidades sociais e Ensino-aprendizagem de línguas.....	36
2.4 A identidade de classe social	39
2.4.1 As identidades sociais no ensino-aprendizagem de língua inglesa.....	49
2.4.2 As identidades de classe social no ensino-aprendizagem de línguas	51
2.5 Livro didático: políticas e funcionamento	56
2.5.1 A Política Nacional do Livro Didático: história e concepção.....	56
2.5.2 Legitimação e autoridade no livro didático: em questão o LD de língua inglesa.....	60
CAPÍTULO 3- OS CAMINHOS DA PESQUISA	66
3.1 Os caminhos da pesquisa.....	66
3.2 Uma pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada	67
3.3 O livro didático: um documento	68
3.4 Contexto de pesquisa.....	71
3.5 Marcos para análise dos dados.....	71
3.6 Uma Linguística aplicada: o que se espera com esta pesquisa.....	75
CAPÍTULO 4- A IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS.....	77
4.1 A Coleção <i>American English File</i>	78
4.2 As temáticas	81
4.2.1 Bens de consumo.....	82
4.2.2 Lazer	113
4.2.3 Profissões	124

CAPÍTULO 5- ALGUNS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS	142
5.1 Classes sociais no livro didático de língua inglesa: o que as temáticas analisadas têm a dizer.....	142
5.1.1 Classes sociais através dos bens de consumo no LD	142
5.1.2 Classes sociais através do lazer no LD.....	145
5.1.3 Classes sociais através das profissões no LD	147
5.2 Algumas notas sobre a construção das identidades de classe social no LD de inglês	149
5.3 Algumas reflexões políticas sobre classes sociais e ensino-aprendizagem de inglês	155
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

[...] Passei necessidades, como toda criança pobre. Aliás, essa foi a pior parte de minha vida. Prometi naquele momento que ia estudar e que só seguindo naquela direção eu jamais ia sofrer com tais necessidades de novo. [...] A escola era o melhor lugar do mundo. A escola era um lugar seguro porque lá eu não era violentado institucionalmente pela miséria, pela fome. Eu gostava de estudar porque podia estudar, ter acesso aos livros, aos colegas e à merenda.
(Gabriel Nascimento in: SILVA, 2014, p. 114).

No contexto do ensino de línguas, a pesquisa acerca da construção de identidades inaugura, desde as últimas décadas, um vasto potencial para análise e compreensão do papel e dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na contemporaneidade.

É o que exploram os trabalhos de Mastrella-de-Andrade (2011), Moita Lopes (2002), Leffa (2013), os quais, dentre outros, serão discutidos no referencial teórico que compõe este trabalho. Em primeiro lugar, a fim de pensar a questão das identidades, os trabalhos citados centram-se em aspectos da problematização da construção de identidade na sala de aula de línguas.

Um outro questionamento, tanto reivindicado pelos autores, quando pelos chamados Estudos Culturais é a Pós-modernidade. A total falta de definição fixa nos tempos atuais pode gerar mais indagações de como a identidade pode funcionar num contexto de ambivalência intercultural, no qual a razão é questionada e em que surgem novos centramentos de poder.

Para Hall (1999), uma característica marcante da modernidade tardia, que convencionalmente vem sendo chamada de pós-modernidade por alguns, é o deslocamento identitário, em que novas identidades são construídas numa espécie de desterritorialização constante, sendo que o ambivalente substitui o fixo e as relações sociais são ambivalentes por sua interação, muito mais do que por sua natureza. Essas novas identidades ganham espaço nas análises pós-estruturalistas, como confirmam Norton e Toohy (2011). No entanto, destacam ainda as autoras que a categoria classe social tem sido deixada de lado por pesquisadores após o surgimento de outros centramentos identitários, tais como gênero e raça.

Buscando compreender a relação entre linguagem e poder, bem como os aspectos da construção de identidades de classe social, temos por objetivo geral investigar a construção da identidade de classe social no livro didático de Língua inglesa, no sentido de compreender a relação entre o conteúdo do LD e a posição social dos sujeitos aprendizes. Através da definição do objetivo central, podemos destacar que, mais especificamente, objetivamos:

- Entender a construção da identidade de classe social no livro didático (doravante LD) de Língua inglesa;
- Destacar de que maneira o LD de língua inglesa se aproxima ou se distancia da realidade da escola pública no Brasil.

Assim, diante dos objetivos pontuados, perguntamos:

- Como são construídas as identidades de classe social no livro didático (doravante LD) de Língua inglesa?
- De que maneira as identidades construídas no LD de língua inglesa oferecem posições de identificação com base em diversidades para os aprendizes de língua inglesa em escolas públicas no Brasil?

Essas perguntas serão respondidas através da análise dos dados que realizaremos no quarto capítulo. Para respondê-las, levaremos em conta a contextualização da pesquisa a seguir, a fundamentação teórica, com discussões dos problemas e dos nortes teóricos que o cercam, o referencial metodológico, contendo materiais, métodos e marcos de análise e o terceiro capítulo, contendo a análise dos dados e registros obtidos com a investigação aqui realizada.

Contextualização da pesquisa e do pesquisador

Investigar o papel das classes sociais numa sociedade globalizada é uma tarefa que pode soar estranha, uma vez que muitas outras identidades são reivindicadas no mundo contemporâneo.

A minha experiência enquanto sujeito, aprendiz e professor de língua inglesa me levou à presente pesquisa. Em primeiro lugar porque, na pesquisa qualitativa, a vida e o contexto em que o pesquisador se insere são fundamentais para traçar o interesse pela temática escolhida. Hoje nas ciências humanas e sociais a pesquisa qualitativa requer dos sujeitos pesquisadores uma postura mais êmica (DENZIN; LINCOLN, 2000), de modo a negar o paradigma positivista da neutralidade científica e da distância entre pesquisador e objeto de pesquisa.

Como parte de uma juventude que nasceu nos movimentos sociais, minha trajetória, sempre ligada a movimentos de esquerda, surgiu na luta por uma sociedade menos desigual e com questionamento dos modelos atuais. Embora outras identidades possam me cercar enquanto cidadão e sujeito, a identidade de classe social foi a que mais se fez presente, desde os primeiros dias de escolarização. Filho caçula de uma família muitíssimo pobre de dez filhos, eu vivi na pele o peso da miséria em uma sociedade de classes, o que justificou em nossa mesa a fome, a falta de emprego de oportunidades. A vontade de persistir me levou a ser, desde novo, autodidata em língua inglesa, devorando dia após dia todos os livros, apostilas e CDs da língua-alvo que eu conseguia. Aos 17 anos adentrei os muros da universidade, onde fiz quatro anos de iniciação científica, com muita vontade de produzir e ser destaque em minha área. Fui professor de língua inglesa em duas escolas, acompanhei uma gestão de Diretório Central dos Estudantes e fui coordenador-geral do Centro Acadêmico de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz por dois períodos. Lá fundei um jornal e um círculo de estudos. Fiz defesas por mais assistência estudantil e pela popularização da universidade brasileira. Filiado à União da Juventude Socialista, a maior escola de política da juventude brasileira há 30 anos, sou membro hoje da Associação Nacional de Pós-graduandos, representando o Centro-Oeste como seu vice-presidente, além de ser presidente da Associação de Pós-graduandos da Universidade de Brasília.

A minha trajetória me levou à presente pesquisa, com seu mote dado à construção da identidade de classe social. Como pesquisador, meu interesse permite à autorreflexão frente às práticas linguísticas e alinha pesquisa e militância, buscando afirmar que não há antagonismo entre fazer profissional e fazer cidadão.

Em primeiro lugar, a fim de esclarecer, é preciso salientar que não há somente uma identidade de classe social. Preferimos colocar o item no singular para consolidá-lo como categoria.

Chamamos de classes sociais, partindo de Marx (2000, 2005, 2007) e do paradigma marxista desenvolvido no século XX, a identificação de grupos socioeconomicamente definidos através dos antagonismos dos sistemas culturais e econômicos na história da humanidade. O teórico deixa claro em seu *Manifesto do Partido Comunista*, assinado também por Friedrich Engels, que “A história de toda a sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2005, p. 8). Na modernidade, ao situar a revisão sobre o socialismo utópico, a economia política e o materialismo dialético, o autor situa duas classes principais: a burguesia e proletariado.

Em nosso trabalho buscaremos fazer uma atualização necessária da teoria marxista, cunhada no horizonte eurocêntrico da modernidade, sobre a conceituação de classe social. Desse modo, nos aproximamos de Bourdieu (1987), o qual, a partir de um ponto de vista weberiano¹, define as classes sociais dentro dos grupos de *status*. Assim, as classes sociais não são somente essencializadas ou um dado natural. Elas estão em constante ressignificação e reposicionamento. Para dar conta dessa discussão, Bourdieu (1987) insere a figura do capital simbólico.

O capital simbólico é a manifestação que uma classe tem de si e das outras, sendo que a construção do capital simbólico se enquadra na relação entre identidade e diferença. Com a figura do capital simbólico, as classes se apresentam a partir de sua construção identitária e percorrem caminhos mais fragmentados, o que nos cobra mais atenção enquanto pesquisadores.

Com a atualização aqui defendida, não queremos dizer que a sociedade contemporânea não sofra das desigualdades e das assimetrias históricas. Muito pelo contrário, essa será a grande defesa do presente trabalho. Ao retomarmos à questão das classes sociais, levamos em conta a sua importância no contexto da sociedade contemporânea.

Embora não possamos definir as classes sociais do modo como elas se apresentavam nos oitocentos do horizonte europeu, reconhecemos na contemporaneidade traços híbridos, mas atualizados de desigualdades latentes e, portanto, a marcha da luta de classes, sejam elas deslocadas, descentralizadas ou recentralizadas, continuação imane de uma sociedade capitalista dotada de contradições.

É o que defende Bobbio (2009), sobre a validade do antagonismo direita *versus* esquerda, em que, com a queda do Muro de Berlim, muitas personalidades vêm reivindicando a falta de identificação com o ato de rotular a diferença entre grupos políticos que disputam os espaços de poder. O autor pondera que a identificação e, logo, a construção de identidade de direita *versus* esquerda se dá de acordo com a reação diante das desigualdades, em que as direitas se aliam aos preceitos do mercado, cada vez mais predador, inseridas na lógica fundacional do desenvolvimento político do capital, enquanto que as esquerdas conduzem suas lógicas baseadas na luta contra a alienação do trabalho, precarização das relações de trabalho e acumulação do capital.

¹ Do ou referente ao sociólogo alemão Max Weber.

Santos (2000), também nesse sentido, situa a sociedade contemporânea pós-globalização em um contexto de acentuação das desigualdades e verticalização dos lugares de poder, o que vai ocasionar no que o autor chama de *globalitarismo*.

Vamos utilizar neste trabalho as ponderações de Bobbio (2009) sobre o contexto da luta de classes e de Santos (2000) sobre o acirramento das desigualdades. No entanto, traçaremos o perfil das classes sociais a partir da categorização do capital simbólico das classes sociais ou grupos de *status*, desenvolvida por Bourdieu (1987) e atualizada por Block (2013).

A fim de delinear a identidade de classe social no LD, e já que estamos pontuando categorias de identificação, é preciso esclarecer o que entendemos por identidade. Partindo de Hall (1999), a própria modernidade nos lega a ideia de sujeito e indivíduo. Essas categorias foram assim identificadas nos meandros do final do século XVIII e início do século XIX a fim de que as liberdades individuais fossem centrais nos processos de luta por direitos políticos desde a Revolução Francesa.

Silva (2000) e Woodward (2000) nos apontam caminhos que sinalizam a relação mútua entre identidade e diferença. Para Silva (2000) a identidade se consolida em termos da diferença, sendo que se é o que não se é. Ou seja, a identidade se constrói em termos da ausência. Quando alguém diz: “sou brasileiro”, essa pessoa está dizendo que não é argentino. Quando o sujeito diz: “sou rico”, é porque ele não se identifica na posição social de pobre.

A partir das discussões realizadas por Hall (1999), Silva (2000) e Woodward (2000), adotaremos como conceito de identidade a construção discursiva e simbólica do sujeito nas posições sociais as quais ele ocupa, inserido em uma dada sociedade. Por isso, tomaremos por formato de identidade a posição não essencializada e não naturalizada de sujeito em lugares-comuns.

No contexto das identidades há muito o que se discutir sobre a construção das identidades de classe social. Enquanto algumas identidades se impõem, outras continuam a existir por força da resistência e de sua sobrevivência. É o caso do nosso trabalho, em que, mesmo com a política sistemática e expansão do capital especulativo, desregulamentação e a crise das instituições políticas, a identidade de classe social tem seu lugar num cenário de desigualdades sociais em nível global. Essa visão decorre de nosso entendimento sobre a condição híbrida do mundo contemporâneo. Vamos aprofundar essa discussão ao longo do nosso trabalho.

Por sua natureza e sua narrativa na modernidade, burguesia e proletariado foram gerados pelas políticas seculares de mudança social, sendo que, para Marx (2000) e Marx e Engels (2005) foi a burguesia que criou o proletariado. Nesse sentido, foram as políticas de expansão marítima desde o século XV que projetaram a burguesia. Ou seja, o proletariado é uma criação da burguesia, mas a burguesia não é uma criação da Revolução Industrial (MARX, 2000).

Por outro lado, em sua cuidadosa análise, Lukács (1974), Santos (2000) e Chauí (2006) avaliam, de diferentes posições, a ascensão das chamadas classes médias. Ao fim do século XIX, com as crises epistêmicas do capital, as nações investiram no surgimento do Estado de bem-estar social, o que compreendeu o salário social indireto, como meios de combater assimetrias no capitalismo. As classes médias foram as grandes compreendidas nesses processos, ao que a visão de surgimento de novas classes médias dura até os dias atuais, como confirma Santos (2000) como um dos equívocos brasileiros de nossa época.

Com a ascensão das classes médias e a importância dada a elas, não é possível categorizar rigidamente apenas duas classes principais no capitalismo, como burguesia e proletariado. Por isso o interesse do presente trabalho no sentido de aprofundar a discussão. Vamos preferir, junto com a classificação feita por Bourdieu (1987), a noção de posição das classes sociais através de seu capital simbólico.

Uma outra perspectiva situa a presente pesquisa: o contexto do ensino-aprendizagem de línguas. Em sua história, o ensino-aprendizagem de línguas passou por diversos períodos cruciais para sua legitimação e profissionalização no mundo ocidental. Nos embasaremos brevemente aqui no contexto atual do ensino de língua estrangeira e sua história no Brasil, que tem seu marco na primeira década do século XIX, através de Decisões, atos e decretos (VIDOTTI, 2012). Segundo Vidotti (2012), o ápice do ensino de língua inglesa se dá a partir do século XIX, com a abertura dos portos e criação das faculdades de Direito e no século XX com uma legislação mais clara para regulamentação para o ensino de LE, além das Reformas Francisco de Campos e Reforma Capanema, que contextualizam a oferta do ensino de língua inglesa pela escola pública.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o ensino de língua inglesa teve seu apogeu. Primeiro pelo processo de adequação de métodos de ensino-aprendizagem que permitissem aos soldados norte-americanos a aprendizagem de línguas de contato durante a guerra. Em segundo lugar, a tentativa de tornar o inglês uma *lingua franca* (ALMEIDA FILHO, 2005; MOITA LOPES, 2008a; RAJAGOPALAN, 2005). O processo de transformação do inglês

numa *lingua franca* em nossa época deu origem ao que Rajagopalan (2005) chama de *World English*.

Assim, nortes do ensino de inglês foram implantados no Brasil em documentos de regulamentação ainda no século XIX, como nos mostra Vidotti (2012), e ganharam força no século XX, com destaque para a Reforma Francisco de Campos e Reforma Capanema. No entanto, é quando o inglês norte-americano passa a se internacionalizar com mais força, a partir da Guerra Fria (RAJAGOPALAN, 2005), que um documento nacional de regulamentação e maior relevância, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, retira o papel central da oferta do ensino de línguas estrangeiras pelo Estado no Brasil, devendo os Conselhos Estaduais de Educação decidirem pela oferta. Assim, o ensino de língua inglesa passou a se concentrar nas mãos da iniciativa privada. Não houve mudanças substanciais na Lei de Diretrizes e Bases de 1970 (LEFFA, 1999).

No entanto, a última Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 de 20 dezembro de 1996, coloca a oferta do ensino de uma língua estrangeira como obrigatória a partir do primeiro ano do ensino fundamental II, inserindo o ensino de línguas estrangeira dentro do contexto de disciplinas com menor carga horária.

Analisando a história do ensino de língua inglesa no Brasil, tendo como base Vidotti (2012), é possível dizer que não houve mudança substancial no *modus operandi* do ensino de língua inglesa como disciplina fundamental desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1970. Embora haja obrigatoriedade pelas escolas públicas, o marco da oferta de ensino de línguas estrangeiras no Brasil ainda continua precário, sendo que, mesmo os alunos que se propõem a estudar Língua Inglesa nos cursos de Letras chegam à universidade, segundo Mastrella-de-Andrade (2011b), sem falar inglês.

A contextualização do ensino de línguas na atualidade nos serve porque é a partir dela que vamos buscar os elementos para analisar os aspectos do livro didático de língua inglesa. Ao fazermos a opção por investigar a identidade de classe social no livro didático de língua inglesa, situamos o ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

O livro didático (doravante LD), material utilizado para nossa pesquisa enquanto suporte da construção de identidades, tem uma história relacionada ao ensino de línguas no Brasil. A primeira regulamentação da Política Nacional do Livro Didático acontece em 1938 com a institucionalização da Comissão Nacional do Livro Didático. Segundo Freitag et alli (1989), durante toda a ditadura militar impera uma política de assistencialismo com o uso do LD, incorrendo na diminuição de qualidade do produto e na má formação de professores.

Nessa época foi distribuído o LD descartável, sem nenhuma ponderação de avaliação mais séria pelos pares.

É nesse contexto que se faz importante compreender a importância da construção de identidades no ensino de línguas e, mais especificamente, da identidade de classe social no LD de língua inglesa. Assim, nossa pesquisa se justifica a partir da necessidade e relevância de investigar como as identidades são construídas/representadas no livro didático e, mais especificamente, no LD de Língua inglesa na contemporaneidade. Para iniciar, a partir das considerações de Almeida Filho (2005), situamos o LD na escolha de materiais pelo professor de línguas e como instrumento que democratiza o acesso, aperfeiçoamento e locomoção de certas informações, imprescindíveis para o ensino-aprendizagem de línguas. Essa constatação propõe que o aluno de Língua Estrangeira (doravante LE) pode carregar o LD da sala de aula para sua casa e lá revise informações, faça atividades propostas, consulte a seu critério, segundo as orientações do professor, entre as demais propostas possíveis. No entanto, é preciso compreender o LD como artefato da indústria cultural, em que se materializa a relação entre linguagem e poder. Nele identidades são construídas pelas múltiplas estratégias, e algumas delas estereotipam através da linguagem, fixam discursos de dominação e demonstram escolhas discursivas, de acordo com determinados interesses, como nos narram Farias e Ferreira (2010) e Ferreira e Camargo (2013).. É a partir daí que ganha relevância a pesquisa sobre a construção da identidade de classe social no LD, já que é a partir da classe social, entre outros perfis identitários como gênero e raça, que o sujeito é representado na estrutura socioeconômica e política. Assim, o LD não é neutro e, dessa forma, permite a condução de discursos sobre os sujeitos e suas identidades.

Para lançarmos mãos da investigação do LD, dividimos o trabalho em partes, para facilitar a compreensão do leitor.

No segundo capítulo discutimos os fundamentos teóricos da pesquisa, levando em conta suas críticas e ponderações para contextualizar a investigação aqui realizada. As discussões realizadas neste capítulo dão conta da tentativa de problematizar a identidade do ensino de língua estrangeira, e especificamente inglês, na contemporaneidade, o porquê de analisar a identidade de classe social no ensino de línguas e o papel do livro didático como simulacro e como objeto de autoridade em sala de aula. Dividimos o segundo capítulo em 5 partes fundamentais.

Assim, primeiramente partiremos para as considerações acerca da identidade do ensino de línguas. Contextualizaremos, inicialmente, a modernidade e a pós-modernidade

através de sua transição, em que trataremos das problemáticas histórico-culturais necessárias ao entendimento do nosso objeto de estudo. Na segunda parte discutiremos o que é identidade e por que é importante, tomando como base as teorias dos Estudos Culturais. Em seguida situaremos a discussão sobre identidades no ensino-aprendizagem de línguas, resenhando autores e debatendo ideias que contextualizam a discussão em Linguística Aplicada. Na quarta parte trataremos mais especificamente da identidade de classe social. Primeiro no sentido de buscar uma definição para classe social na contemporaneidade, usando atualizações teóricas advindas de diversos autores. Ainda nessa parte, examinaremos pesquisadores que já realizaram estudos sobre a identidade de classe social no ensino-aprendizagem de línguas, partindo, primordialmente, de trabalhos que situam as identidades sociais, como raça e gênero enquanto base para nossa discussão. Por último, analisaremos as discussões sobre o livro didático. Iniciaremos, nessa última parte, com a política nacional do livro didático através de sua história no país e legitimação e autoridade no livro didático.

Através do terceiro capítulo, descrevemos os pressupostos metodológicos que nos guiam, além dos materiais e métodos, contexto de pesquisa, descrição do objeto a ser analisado e procedimentos de análise.

No quarto capítulo analisaremos os LD adotado nesta pesquisa a partir do referencial teórico e metodológico escolhidos para a pesquisa.

Finalizamos este trabalho em um capítulo com as implicações de nossas análises para o processo educacional brasileiro, visando que esta pesquisa tenha impacto e provoque mudanças nele.

CAPÍTULO 2- O OBJETO DA PESQUISA: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS

*Fui passear na roça
Encontrei Madalena
Sentada numa pedra
Comendo farinha seca
Olhando a produção agrícola
E a pecuária.
[...]
Gilberto Gil*

2.1 Modernidade e Pós-modernidade: uma transição

Existe crise na modernidade? Certamente essa seria uma pergunta difícil de responder para um cidadão convencido das políticas liberais do início do final do século XVIII e início do século XIX. Isso porque a razão, colocada em xeque na Idade Média pelo Antigo Regime, vem sendo reafirmada desde o Renascimento, tomou a forma atualmente reivindicada no Iluminismo e teve, entre os eventos históricos, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa como dois marcos de progresso. Esses são, portanto, formas de reafirmação da modernidade e, mais especificamente, do capitalismo.

Retomando o que foi analisado por Santos (1999), podemos reivindicar que o capitalismo é o fenômeno central da modernidade, em que os meios sociais de produção são revolucionados, todo o espectro de produção é concentrado nas mãos da burguesia agora fortalecida e o trabalho individual é alienado a fim de gerar lucro (MARX; ENGELS, 2007). É ainda o filósofo Karl Marx que apresenta as principais críticas, no interior da Economia política, às mazelas socioeconômicas herdadas pela consolidação da modernidade e o capitalismo como seu principal fenômeno.

Por outro lado, uma das vozes mais contundentes de crítica do logocentrismo ocidental, tendo ele como centro da razão, é a de Nietzsche. Avaliando a razão como discurso

de autoridade, Nietzsche (1968, 1999) questiona o discurso de razão por afirmar o instinto como norteador das práticas humanas.

Dentre algumas das vozes mais veementes de crítica à razão erguida pela modernidade, está o fundador da psicanálise, Sigmund Freud. A partir da psicanálise clínica, Freud (1990, 2001) estabeleceu em obras como *Totem e Tabu* o diálogo entre a psicanálise e as demais ciências sociais, no sentido de questionar o modo como as ciências se embasavam na razão para explicar o mundo, a consciência e os hábitos humanos.

Diante disso, é preciso discutir como se chega à pós-modernidade. Assim, pergunta-se: é possível definir a pós-modernidade em termos sistemáticos? É o que desmitifica Hall (1999) ao tratar a pós-modernidade através da identidade cultural, pois, se há pós-modernidade, a identidade cultural instaurada por ela é completamente o questionamento de uma ordem de definição herdada do discurso da modernidade. Nesse caso não há identidades fixas e possibilidade para definição da pós-modernidade de modo sistemático. Sendo assim, a identidade se apresenta como ambivalente, desterritorializada, não fixa, provisória, como trabalharemos a seguir na próxima subseção. Produto de uma série de eventos históricos que fazem cair por terra os grandes modelos seculares, o discurso da pós-modernidade ganha espaço onde falta certeza.

Assim, para discutir a pós-modernidade, é preciso discutir qual o novo papel do Estado. Dessa maneira:

Como o Estado não mais promete ou deseja agir como plenipotenciário da razão e mestre de obras da sociedade racional; como as pranchetas no escritório da boa sociedade estão em processo de ser eliminadas; e como a variada multidão de conselheiros, intérpretes e assessores assume cada vez mais as tarefas previamente reservadas aos legisladores, não é de surpreender que os críticos que desejavam ser instrumentais na atividade de emancipação lamentem sua privação. Não apenas o suposto veículo – e, simultaneamente, o alvo da luta pela libertação – está se esfacelando; o dilema central, constitutivo, da teoria crítica, do próprio eixo em torno do qual girava o discurso crítico, dificilmente sobreviverá ao desaparecimento do veículo. (BAUMAN, 2001, p. 64)

Através da crítica acerca de como se chega à pós-modernidade, Bauman (2001) e Santos (1999) apresentam soluções parecidas. Bauman (2001) destaca que o Estado não desenvolve mais o papel de plenipotenciário da razão, pelos motivos que Santos (1999) desenvolve ao analisar o papel central do capitalismo na transição da modernidade para a pós-modernidade. Assim, Santos (1999) destaca que o avanço do capitalismo esgotou o projeto político da modernidade e fez com que entrasse em cena uma crise de regulação, em que a

subjetividade e a emancipação que emergiram do projeto político da modernidade são colocadas em xeque.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que Santos (1999) chama de pós-modernidade o conjunto de eventos que, numa agenda em mesma direção, representam o desenvolvimento político da modernidade. Ao centro desse desenvolvimento está o capitalismo, o qual tem esgotado até nossos dias a modernidade.

Para o debate estruturante sobre a regulação e a emancipação em nossos dias, é preciso partir do seu percurso desde seu funcionamento nas sociedades oitocentistas no horizonte angloeurocêntrico racionalista.

Sobre o desenvolvimento da modernidade até o estabelecimento do capitalismo enquanto seu fenômeno central, é preciso destacar elementos fundacionais da modernidade, salientando que seu projeto:

Constituiu-se entre o século XVI e finais do século XVIII. Só a partir daí se inicia verdadeiramente o teste do seu cumprimento histórico e esse momento coincide com a emergência do capitalismo enquanto modo de produção dominante nos países da Europa que integraram a primeira grande onda de industrialização. (SANTOS, 1999, p. 79).

A fim de narrar a transição do moderno para o pós-moderno, e tomando o capitalismo como fenômeno central, Santos (1999) identifica três períodos capitalistas. O primeiro período é o do capitalismo liberal, em que se buscou a harmonia entre os princípios, ao nível da regulação, do Estado, do mercado e da comunidade, sem êxito. O não êxito da harmonia do projeto proposto pelo capitalismo liberal se deu, segundo o autor, por causa do desenvolvimento do princípio do mercado em detrimento do Estado e da comunidade. Marx e Engels (2007) também alertam para o perigo do encolhimento do espaço público através do alargamento do princípio do mercado não regulado pelo Estado. Com o desenvolvimento político do capitalismo liberal, o ideário representado em *laissez faire*² transformou o princípio da comunidade em dois: a sociedade, como lugar de competitividade de interesses particulares, e o indivíduo, como livre e igual e elemento fundamental da sociedade civil.

O segundo período é o do capitalismo estável ou organizado. É aquele em que modificações são feitas a fim de tentar manter o projeto político do capitalismo na modernidade. Nele as relações entre Estado, mercado e comunidade se tornam mais harmoniosas, de modo que ocorre uma expansão gradual do proletariado, do sufrágio

² Deixa fazer, em francês, do par representado pelo projeto liberal: *Laissez faire-Laissez passer*: Deixe fazer, deixe passar, representando o liberalismo comercial e econômico.

universal e dos direitos trabalhistas. São consequências das políticas sociais desse segundo período o Estado de bem-estar social ou Estado-providência, em que o Estado passa, no nível da regulação, a garantir à comunidade os direitos e recursos que garantiu ao mercado no primeiro período. Segundo o autor, é nesse período que o projeto da modernidade cumpre-se em excesso e excede todas as expectativas.

O terceiro período é aquele que começa na década de 70 e se estende até os dias de hoje. Santos (1999) o conceitua como fase do capitalismo desorganizado. Nesse período, o princípio do mercado voltou a se estender, dessa vez com “pujanças sem precedentes” (SANTOS, 1999, p. 87). Esse princípio cresceu de volta tão abundante que colonizou “tanto o princípio do Estado, como um princípio da comunidade – um processo levado ao extremo pelo credo neoliberal” (SANTOS, 1999, p. 87). No plano econômico, acontece a internacionalização das economias através das políticas da globalização, levadas a cabo pelas multinacionais, a crise de representação da classe trabalhadora pelos sindicatos, a flexibilização e automatização dos processos produtivos que:

combinadas com o embaratecimento dos transportes, permitem a industrialização dependente do terceiro mundo e destroem a configuração espacial do aparelho produtivo nos países centrais com a descaracterização das regiões, a emergência de novos dinamismos locais, a ruralização da indústria, a desindustrialização, a subcontratação internacional etc.; a expansão extensiva do mercado corre paralela à sua expansão intensiva com a crescente diferenciação dos produtos de consumo, um certo abandono da grande produção em massa com o objetivo de promover a particularização dos gostos e o aumento das escolhas; finalmente, a mercadorização e a digitalização da informação abrem perspectivas quase infinitas à reprodução alargada do capital (SANTOS, 1999, p. 88).

Para Santos (2000), confirmando a forma agressiva de alargamento do projeto político do capitalismo em seu terceiro período conforme já afirmado segundo Santos (1999) anteriormente, a globalização é o fenômeno que se impôs ao mundo como um novo paradigma de internacionalização do sistema capitalista, o que contradiz o discurso pós-moderno arraigado de uma desconstrução das metanarrativas, encenadas drasticamente pela modernidade. Como discutem Bretãs (2004) e Costa (2004), o surgimento de novas tecnologias não agregou distribuição dessas tecnologias entre todos, de modo que as desigualdades se agravaram. Nesse sentido, a globalização tanto deslocou as grandes narrativas seculares, quanto criou novas metanarrativas. Para Santos (2000):

No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de uma produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica (SANTOS, 2000, p.21).

Sendo assim, ao impor modelos em nível global, como as grandes corporações, permitindo, como nunca, a concentração de capital, a globalização fortaleceu a neocolonização dos países subdesenvolvidos pelos desenvolvidos, seja através da globalização de capitais, encolhimento das barreiras nacionais (impondo consigo acordos unilaterais, criação de blocos comerciais, zonas de moeda única, forças militares conjuntas, fortalecimento e expansão de bolsas de valores e agências de risco) ou do próprio encolhimento do espaço público (CHAUÍ, 2006) como meio de reestruturar o capitalismo em nível global. Essa reestruturação levou a níveis nunca antes vistos de concentração do capital por vários motivos. Em primeiro lugar porque,

[...] o Estado entrou em uma crise endividamento conhecida como déficit fiscal, e este foi atribuído aos custos dos encargos sociais. Em segundo, e principalmente, porque ao instituir o salário indireto o Estado cortou o laço que prendia estruturalmente o capital ao trabalho ou ao salário direto. Esse laço era responsável pelas limitações que o trabalho impunha ao ritmo das transformações tecnológicas. Desfeito o laço, nada mais prendia o capital, que pôde desenvolver, em um ritmo e em um grau jamais vistos, potencialidades tecnológicas inteiramente novas, para as quais não possuía liquidez, exigindo, assim, que o Estado dirigisse os fundos públicos a seu financiamento. Dessa maneira, a economia passou de sua forma industrial à forma chamada pós-industrial, na qual a ciência e a técnica se tornaram forças produtivas diretas (CHAUÍ, 2006, p.64).

Já em Marx e Engels (2005), em *O Manifesto do Partido Comunista*, a possibilidade de internacionalização do capitalismo é assim tratada:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se toma uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não semente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas

necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tomam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (MARX; ENGELS, 2005, p. 35).

É assim que, já na teoria marxista, a dominação dos países pobres pelos ricos repete a dialética de dominação do proletariado pela burguesia, dos pobres pelos ricos. É por isso que, na segunda metade do século passado, não só o capitalismo se reestruturou e buscou se expandir como um paradigma em nível global, como impôs fórmulas que pregavam Estado mínimo e encolhimento do espaço público, reativando uma série de problemas que haviam supostamente sido vencidos pelo mundo ocidental. Esse fenômeno é substancial para entendermos a configuração de classes e as instancias de reprodução na atual conjuntura global.

Sobre as características desse “outro” tipo de modernidade que chamamos de pós-modernidade, Bauman (2001) entende que algumas ilusões modernas são colocadas em xeque de agora em diante. Assim:

A primeira característica [da pós-modernidade] é o colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna: da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um *telos* alcançável da mudança histórica, um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos em todos ou alguns de seus aspectos postulados: do firme equilíbrio entre oferta e procura e a satisfação de todas as necessidades; da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e em nenhum lugar é posto em dúvida; das coisas humanas que se tornam totalmente transparentes porque se sabe o que deve ser sabido; do completo domínio sobre o futuro – tão completo que se põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e consequências imprevistas das iniciativas humanas. (BAUMAN, 2001, p. 41)

E o autor conclui que:

A segunda mudança é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado (“individualizado”), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos. Ainda que a ideia de aperfeiçoamento (ou de toda modernização adicional do *status*

quo) pela ação legislativa da sociedade como um todo não tenha sido completamente abandonada, a ênfase (juntamente, o que é importante, com o peso da responsabilidade) se trasladou decisivamente para a autoafirmação do indivíduo. Essa importante alteração se reflete na realocação do discurso ético/político do quadro da “sociedade justa” para o dos “direitos humanos”, isto é, voltando o foco daquele discurso ao direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado. (BAUMAN, 2001, p.42).

A respeito da primeira característica da pós-modernidade, entendemos que decorre de análises equivocadas e fixadas pela própria modernidade e levadas em frente através das grandes narrativas. O mundo ocidental no século XX levou a cabo a ideia de uma universalização tendo como *télos*³ uma sociedade harmônica e sem problemas. Sobre a ideia de universalização de uma sociedade harmônica e sem problemas, Lenin (2007) chama atenção para a deturpação dos sentidos do marxismo e da forma como o nacional socialismo tomou o socialismo científico de forma equivocada. Entendemos, como Lenin (2007), nesse aspecto, que a ideia de sociedade harmônica como *télos* não está em Marx, como querem alguns, senão há a necessidade de reler a concepção de Estado e trabalho burguês em Marx para desconstruir a ideia de conciliação de classes, irreconciliáveis, como é o caso do proletariado e da burguesia. Porém, ainda que de forma equivocada, a construção e idealização de comunidades, já apresentadas por Anderson (1991) como característica da construção das sociedades modernas, se proliferaram na base da modernidade de forma que a crença de uma sociedade agradável e perfeita a ser alcançada só viria a ser rompida, de acordo com Bauman (2001) pela pós-modernidade.

A segunda característica da pós-modernidade descrita em Bauman (2001) decorre de um equívoco da sociedade pós-industrial, essa mesma que criticou a burocratização do Estado e levou à crise das instituições políticas. Como analisam Marx e Engels (2007), onde não há Estado que intervenha, há forças produtivas que concentram os meios sociais de produção e sufocam a classe trabalhadora. É essa a problemática que exige crítica na perspectiva pós-moderna no momento em que esta se materializa na moldura neoliberal implantada desde a década de 70, em que a sociedade pós-industrial, cansada de um Estado interventor, buscou fortalecer a ideia de mercado autorregulador. Essa tentativa se deu na valorização descrita no trecho citado com ênfase dada pelo autor, sendo que, com a desregulamentação por parte do Estado, é o indivíduo que passa a ganhar peso com responsabilização e o Estado só deve agir quando necessário. Sendo assim, partindo da análise marxista, não há garantias de

³ Fim último, concepção que dá origem ao termo *teleologia*.

democratização dos meios sociais de produção quando não há um Estado que regule e intervenha diretamente. Do nosso ponto de vista, esse é o principal problema ético da pós-modernidade, pois, como se critica a razão como excludente e etnocêntrica, a desregulamentação do Estado indica que o centro não será o Estado, mas as grandes corporações, em sistemas e modelos desiguais, em que haja concentração dos meios sociais de produção, sem regulamentação do Estado, podendo concentrar o poder em suas mãos e tomar todas as decisões sobre a vida dos sujeitos. O enfoque na liberdade excessiva de mercado é uma armadilha perigosa das políticas econômicas contemporâneas, uma vez que, sem controle do Estado, a acumulação e a concentração se expandem como nunca, como nos indica Santos (2000).

Chauí (2006), ao fazer uma análise da mídia e da indústria cultural, reforça a ideia de que a crise do Estado levou à concentração dos meios sociais de produção, dentre os aqueles detentores dos meios de comunicação de massa, que criam entre si redes de oligopólio e proteção aos interesses privados.

Por último, gostaríamos de identificar o esvaziamento da representação de classe dentro da ideia de uma notável individualidade em nossa época, em que as grandes corporações concentram os meios de produção e os indivíduos, não identificados com as organizações tradicionais de identificação de classe, temem a pobreza, como é o caso das casses médias (SANTOS, 2000), o que lhes impele à competição ao invés da colaboração para chegar ao topo da pirâmide social. Sendo assim, como elo social e identitário para colaboração entre indivíduos, a classe social não mais importa como funcionava no século XIX.

Concluimos nossa análise aqui dizendo que há impossibilidade de definir a pós-modernidade como um tipo de era, idade ou algo similar como “depois” da modernidade. Acreditamos, como os autores, que a transição entre a modernidade e a pós-modernidade ainda está em andamento.

2.2 Identidade: o que é e por que é importante

Nesta subseção temos por objetivo examinar teorias que conceituam a identidade, partindo de sua relação com o sujeito e a história.

Por sua vez, a etimologia da palavra *identidade* remonta seu sentido latino de *idem*, como *o mesmo, essencializado em si*, como também ao uso platônico da tentativa de

descrever o mundo, o processo de mimesis e, portanto, a essência das coisas. Seu uso torna-se um construto relacionado com *identificação, tornar idem*.

No entanto, a definição de identidade toma formas diferentes com o projeto político da modernidade através da relação com a mudança da concepção de sujeito, desde o século XV. A oposição ao Antigo Regime faz surgir o sujeito iluminista em que, para Hall (1999), a noção de pessoa humana se dá na figura de indivíduo centrado, unificado e racional. Para ter face frente à razão, a noção de sujeito passa a definir a identidade da individualidade frente ao coletivo. Com o desenvolvimento político do capitalismo, surge o sujeito sociológico que, segundo o autor, enfrenta a complexidade do mundo moderno e, tendo que se relacionar, é construído de modo relacional às suas problemáticas, porém em lugares objetivos da cultura.

O último sujeito narrado por Hall (1999) que nos ajuda a entender o histórico da concepção de identidade e suas rupturas é o sujeito pós-moderno. Esse é o resultado de um conjunto de acontecimentos históricos, políticos e culturais. Tais acontecimentos levaram o sujeito a se definir em identidades fragmentadas, com posições muitas vezes contraditórias entre si. Assim:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1999, p.12).

Por isso, a partir desse conjunto de acontecimentos, tendo como marco a globalização, a desregulamentação do Estado, as crises do capitalismo e as grandes guerras, não se pode definir a identidade em termos de essência. Um sujeito, interpelado pelos sistemas culturais, pelas necessidades insurgentes e emergentes de momentos de crise, não constrói uma identidade essencializada em si, mas uma identidade transitória, muitas vezes ambivalente porque contraditória. Dessa forma:

[...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, 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 as quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 1999, p.13).

É a partir dessa problematização que nos perguntamos: por que as identidades importam? Woodward (2000), fazendo indagação similar, conclui que as identidades

importam pelo seu funcionamento nas relações simbólicas ligadas a sistemas de classificação e tentativas de essencialização, seja através dos circuitos culturais ou através do uso das ditas “verdades biológicas”, que permitem analisar a identidade pelo inventário da diferença. Assim:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p.17).

Ou seja, as identidades se estabelecem a partir dos significados produzidos pelas representações que dão sentido à nossa vida. Ou seja, a identidade é a forma que temos para responder, ao sermos interpelados, aos sistemas culturais que nos rodeiam, no sentido de dar significado às nossas experiências. Nesse sentido, ao narrar a identidade, também narramos a diferença. É a diferença que caracteriza a identidade e lhe dá sentido.

É a partir da diferença que as identidades se posicionam. Como define Silva (2000), a identidade se define a partir da diferença e ambas, identidade e diferença, se encontram em estreita dependência. O sujeito não se define somente nos termos do que se é, mas também do que não se é.

Porém, a ideia de diferença fora da identidade, como algo que lhe é exterior, reforça a construção de um significado da identidade como algo natural e biológico da humanidade. Entretanto, como nos alerta Fairclough (1992), a identidade é construída pela linguagem. Portanto, a identidade não é um dado da natureza, mas o resultado da política de representação estabelecida pela linguagem. A identidade aparece como uma prática discursiva, a qual se enquadra numa dada prática social. Como arcabouço construído pela linguagem, a identidade tem significados não fixos e essencializados, mas provisórios, como se dá com a própria linguagem. É o que nos alerta Derrida (1973) ao apontar para a provisoriedade do signo linguístico, em que o sentido do signo nunca é completo, mas sempre adiado e, sendo assim, provisório.

Sendo a identidade construída na linguagem e, portanto, a partir da provisoriedade do signo linguístico, é ela mesma provisória. No entanto, acreditamos que, embora tenham

sentido provisório, há tentativas de essencialização que produzem sentidos mais ou menos provisórios para as identidades. Isso quer dizer que acreditamos que a provisoriedade não é uma lei universal que afete toda identidade de modo igual e genuíno. Ou seja, há níveis de construção de significado das identidades que dependem das práticas sociais que constroem as identidades enquanto prática discursiva.

Silva (2000) questiona a forma como as identidades são tratadas pelos estudos culturais, de modo que a diferença não é problematizada. Destaca-se, mais uma vez, a importância fundamental da diferença para a significação da identidade. As oposições fundamentais, os jogos de sentido, as tentativas de inclusão e exclusão, o jogo *nós/eles* funcionam como binarismos que fazem funcionar a reivindicação de identidades.

Portanto, se a identidade é construída pela linguagem como nos aponta Fairclough (1992), o jogo entre identidade e diferença é dela decorrente. Nesse sentido, Hall (2000) chama atenção para o papel da linguagem na reivindicação e representação das identidades, reafirmando o papel do discurso:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Assim, as identidades não são construídas fora do discurso. Elas são criação da linguagem, em resposta do sujeito ao ser interpelado pelos sistemas sociais, culturais e simbólicos, localizadas em locais históricos e institucionais específicos, sempre inseridas em práticas discursivas, com significado sempre em funcionamento em práticas sociais.

É nesse sentido da provisoriedade de sentido da identidade e sua construção pelo discurso que Bauman (2005), em entrevista a Benedetto Vecchi, entende a identidade como o “impossível” a ser alcançado. Ou seja, como o que não se é, mas se reivindica ser:

As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no ‘tempo real’, mas que são presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude... (BAUMAN, 2005, p. 17).

Assim, como as identidades emanam de nós, elas também emanam dos outros, como o sentido de identidade enquanto resposta que trabalhamos anteriormente. Desse modo:

As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos. Pode-se até começar a sentir-se *chez*, 'em casa', em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa (BAUMAN, 2005, p.19).

Aqui, novamente, a provisoriedade de significado da identidade é problematizada. Como destaca o autor, o sentido de se sentir pertencente a algum lugar pode até tomar conta do sujeito, mas a consequência é ter que aceitar em que lugar algum se vai estar plenamente em casa. Ou seja, as identidades, enquanto representação construída por signos linguísticos, são líquidas e ambivalentes.

Concluimos esta subseção ao compreendermos que as identidades são reivindicadas em resposta a sistemas sociais, culturais e simbólicos em que o sujeito é interpelado. Para tanto, as identidades são reivindicadas e exercidas, mas nunca propriedade do sujeito como sua pertença biológica. É a linguagem, pois, que dá à identidade a pertença social de funcionamento nas práticas sociais, enquanto prática discursiva, e ao sujeito a posição de agência no mundo, através das identidades.

2.3 Identidades sociais e Ensino-aprendizagem de línguas

Como propomos anteriormente, as identidades são fenômenos sociais e não biológicos. As verdades biológicas estão a serviço de sistemas simbólicos, como analisa Woodward (2000). Enquanto fenômenos sociais construídos pela linguagem, as identidades são relacionais. Ou seja, o fato do sujeito se reivindicar *negro* tem relação direta com uma série de negações que são pressupostas em seu discurso, como nos lembra Silva (2000). Ou seja, a identidade invoca consigo a diferença.

Nesta pesquisa trataremos as identidades como sociais. Tendo em vista a identidade no ensino-aprendizagem de línguas, exploraremos aqui alguns trabalhos desenvolvidos sobre identidades sociais.

O linguista Rajagopalan (1998), numa crítica contundente à linguística teórica, chama atenção para a questão das identidades que são negligenciadas pelas pesquisas linguísticas:

Um exame da literatura sobre certos fenômenos como multilinguismo, pidgins e crioulos, linguagem de sinais etc. cuja importância a linguística dominante tradicionalmente tende a minorar, preferindo considerá-los, na melhor das hipóteses, à margem de suas preocupações centrais, nos levará [...] à conclusão de que uma aceitação acrítica da ideia de identidades individuais como sendo puras, íntegras e totalizadas e do postulado associado de línguas individuais como conjuntos plenamente integrados e auto-suficientes tem contribuído apenas para deformar nosso entendimento dos fenômenos em questão (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42).

Assim, enquanto forem negligenciadas pelos estudos linguísticos, as identidades serão tratadas como fenômenos puros, através de discursos biológicos, muitas vezes a serviço do etnocentrismo e do darwinismo social que habitam os discursos no mundo ocidental.

Ao destacar as múltiplas identidades na sala de aula de inglês como língua estrangeira, Zacharias (2010) narra sua própria experiência, no dia em que seu professor lhe pediu para dizer seu nome em inglês. Para a autora, aquele comportamento não levava em conta que a cultura da L1 não pode simplesmente ser substituída. A atitude do professor coloca em evidência o falante nativo como dono da língua.

Pavlenko (2003) chama atenção para a necessidade de desconstruir a dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo. A autora destacou a tendência em tomar falantes não-nativos como falantes de “segunda classe” (PAVLENKO, 2003, p.251). Sobre essa dicotomia, a pesquisadora problematiza a visão da língua como uma comunidade imaginada em que falantes nativos sejam dela nativos. Em sua pesquisa, utilizou como participantes alunos de um curso de primavera, os quais foram convidados para discorrer e dissertar em uma espécie de autobiografia sobre suas histórias, realidades e práticas, revelando seu conhecimento de ensino e aprendizagem de segunda língua ligando ao conceitos estudados no curso. Os resultados de sua pesquisa apontam que a maioria dos participantes, professores em formação, não naturalizam a dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo, e que a problematizaram em seus textos, e que um número grande deles se referiu a falantes não-nativos de forma naturalizada como falantes da língua, em sua maioria estudantes de outros países que não os Estados Unidos. Ainda entre os resultados, contrastando as respostas de estudantes norte-americanos estadunidenses e estudantes internacionais, demonstra a preocupação de busca por legitimação dos estudantes internacionais em desconstruir a dicotomia e a preponderância desse discurso nas vozes de falantes dos Estados Unidos.

Na direção de mostrar como o falante se apropria desse imaginário, Bertoldo (2003) investiga a narrativa de um brasileiro que, ao preferir os hábitos culturais europeus, se

apropriou de características da língua-alvo, o inglês, entre elas o sotaque. Esses hábitos têm sido reforçados porque o inglês tem sido majoritariamente uma língua hegemônica e da dominação tecnológica, econômica e financeira mundial (PHILLIPSON, 1997).

Ainda nesse sentido, é possível afirmar que, ao se tornar uma língua hegemônica, o inglês reforça as bases do neocolonialismo. Moita Lopes (1996) e Pennycook (2001) chamam atenção para o neocolonialismo que o inglês pode representar, quando não problematizados e desconstruídos os construtos que lhe sustentam enquanto língua franca em sala de aula.

Para Pavlenko (2003), a dicotomia falante nativo *versus* não nativo tem como sustentáculo a língua enquanto comunidade imaginada. Trata-se aqui de explorar o conceito de comunidades imaginadas de Anderson (1991), em que as identidades nacionais foram forjadas através do conceito de nação. A língua, tal como a nação, é uma comunidade imaginada, e essa noção, como a de nação, tem servido para distinguir quem é tido como o dono da língua inglesa.

Nesse sentido, Norton (1997) discute essas questões ao problematizar a ideia de quem é dono da língua inglesa. Para a autora, questões da relação entre falantes nativos e não-nativos podem não estar sendo problematizados de forma crítica sendo que professores de inglês para falantes de outras línguas (*Teachers of English to Speakers of Other Languages- TESOL*) algumas vezes reproduzem o imperialismo ocidental ao reproduzir a ideia de quem é dono da língua e quem tem direito a ela.

Mais especificamente sobre as identidades sociais, temos por preocupação a forma como elas são construídas no ensino-aprendizagem de línguas, seja através das crenças de professores e alunos, seja no livro didático, ou nas interações que ocorrem em sala de aula.

Sobre a forma como as identidades sociais são construídas na sala de aula de língua inglesa, Mastrella-de-Andrade (2011) enfoca a ideia de que as identidades dos aprendizes de língua inglesa podem ser construídas a partir das crenças sobre si e também sobre os erros nas aulas. Segundo a autora:

A constituição ideológica da sala de aula nos impele a pensá-la enquanto um lugar que precisa ser compreendido a partir de uma perspectiva social e política. Social por se tratar de um microcosmo pertencente a uma amplitude social maior, ou seja, o mundo que a envolve. Política, nesse sentido, não diz respeito àquelas áreas que mais claramente fazem referência a questões dessa ordem, como, por exemplo, poderíamos pensar em política linguística ou planejamento linguístico. Política, antes, se relaciona com uma percepção de poder que opera em tudo que fazemos ou falamos (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p.239).

Ao fazer tal apontamento, a autora alerta para uma visão liberal da sala de aula, em que esta é pensada como um lugar em que todos aprendem de forma igual e harmoniosa.

As identidades sociais no livro didático têm sido fruto de inúmeras pesquisas no Brasil. Entre elas, damos destaque para Ferreira (2014), Ferreira e Camargo (2013) em relação à identidade de raça, Tílio e Júnior (2014) em relação à identidade de sexualidade, Grigoletto (2003) sobre as representações do brasileiro, do estrangeira e da língua inglesa no livro didático e Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) sobre a identidade de classe social ligada ao lazer. Resenharemos algumas desses trabalhos, mais especialmente, a seguir, neste capítulo.

Entre as identidades investigadas no ensino-aprendizagem de línguas, destaca-se a tentativa de afiliação e reconhecimento dos aprendizes. Sobre como as identidades de aprendizes são construídas durante o processo, a pesquisa de Assis (2013) demonstra que as identidades de aprendizes são construídas através de desejos de afiliação e de reconhecimento, bem como a partir de verdades escolares cristalizadas.

O livro didático é um espaço em que as identidades são representadas. É preciso, porém, verificar como as identidades sociais estão representadas, sendo esse um dos objetivos deste trabalho quanto às identidades de classe social.

A seguir trataremos mais especificamente da identidade de classe social e, logo após, do livro didático e de sua política nacional, enfocando a política de produção e distribuição do livro didático de língua inglesa, além de trabalhos de relevância sobre identidades sociais no livro didático.

2.4 A identidade de classe social

Ao revisarmos aspectos da identidade de classe social, gostaríamos inicialmente de buscar aprofundar o conceito de classe social em alguns autores. Tomaremos inicialmente, a caracterização do funcionamento das classes sociais em Marx e Engels, a seguir trataremos da relação entre Estado e classes sociais em Lenin. A partir de Bourdieu revisaremos uma possível atualização da relação entre classes sociais, a linguagem e os sistemas simbólicos. Por último, analisaremos as revisões teóricas feitas por Block (2013) em *Social Class in Applied Linguistics*.

Conceituar classe social requer, primeiramente, contextualizar sua conceituação e os objetivos que se tem com ela. Em nosso caso, a conceituação é de extrema importância para

atualizarmos nossas discussões e destacarmos o que entendemos por classe social para, por fim, observar como as identidades de classe social são representadas no LD de língua inglesa e a sua relação de identificação com os aprendizes.

Não há como tratar de classes sociais sem retomar os trabalhos de Karl Marx. Mesmo que, segundo Block (2013), o autor não tenha conceituado classes sociais propriamente, mas apenas descrito sua atuação, o conceito faz-se importante para as ciências sociais a partir do filósofo.

Segundo Marx (2000) e Marx e Engels (2005, 2007), o capitalismo fez surgir duas principais classes: a burguesia e o proletariado. É importante destacar que, como nos chama atenção Block (2013), Karl Marx não excluía a possibilidade de outras classes. Sua escolha pela descrição de duas principais classes se deve ao fato de que a revolução industrial teria colocado como classe dominante a burguesia que, para ter seus objetivos seculares resolvidos, criou a única classe verdadeiramente revolucionária: o proletariado.

Nesse sentido, Santos (1999) questiona justamente alguns pontos no marxismo que não se realizaram. Entre eles, enfatizamos aqui a ideia de uma classe verdadeiramente revolucionária em Marx:

Marx atribuiu a construção da vontade de transformação à classe operária, em quem também viu capacidade para tal e que a história se recusou a confirmar a expectativa de Marx. Em vista disso, trata-se agora de saber se uma vez que o sujeito histórico de Marx falhou à história, pelo menos até agora, falhou com ele a utopia de transformação que lhe era atribuída (SANTOS, 1999, p. 42).

A mudança radical do capitalismo pós-segunda Guerra formulou uma série de estratégias que tinham como mote a descentralização do papel do Estado, levando ao enfraquecimento do Estado de bem-estar social ou Estado-providência.⁴ Um dos fenômenos principais que seguem é fragmentação da classe trabalhadora a partir do corte de direitos trabalhistas. Por conseguinte, é esse fenômeno de fragmentação e enfraquecimento da classe trabalhadora que faz Santos (1999) concluir pelo não cumprimento histórico de uma classe verdadeiramente revolucionária em Marx, pelo menos até agora. Com esse largo processo de fragmentação, a classe trabalhadora perdeu seus referenciais de representação. Assim:

⁴ A esses dois termos, convergindo no mesmo fenômeno, utilizamos Santos (1999) e Chauí (2006) para conceituar. O Estado de bem-estar social ou Estado-providência pode ser interpretado como um conjunto de mudanças que, no início do século XX, são implantadas em países capitalistas avançados de modo a garantir direitos fundamentais que a classe trabalhadora pautou em todo o século XIX. Fazem parte do Estado de bem-estar social ou Estado-providência os direitos trabalhistas, como as férias, redução da jornada trabalhista, décimo terceiro etc.

Em primeiro lugar, esta fragmentação do objeto da produção é também necessariamente a fragmentação do seu sujeito. Em consequência da racionalização do processo de trabalho, as propriedades e particularidades humanas do trabalhador aparecem cada vez mais como *simples fontes de erro*, racionalmente calculado de antemão, destas leis parciais abstractas. O homem não aparece, nem objectivamente, nem do seu comportamento, em relação ao processo de trabalho como verdadeiro portador deste processo, está incorporado como parte mecanizada num sistema mecânico que encontra pela frente, acabado e a funcionar em total independência relativamente a ele, a cujas leis têm de se submeter (LUKÁCS, 1974, p.103, grifos do autor).

A partir daí, passando pela fragmentação do objeto da produção, já reificado⁵ e integrado ao processo de produção como mercadoria, os sindicatos e entidades classistas perdem o papel que tinham e novos movimentos sociais, agora organizados de forma horizontal e se reivindicando para além das dicotomias capitalismo *versus* socialismo, direita *versus* esquerda questionam, como nos alerta Woodward (2000) as grandes narrativas seculares. Trata-se, assim, de um processo em que fez o capitalismo avançar vertiginosamente no esgotamento da modernidade (SANTOS, 1999). Ou seja, à medida que questionaram as dicotomias seculares e as grandes narrativas, o movimento estudantil da década de 60 e os novos movimentos sociais da década de 70 provocaram outros efeitos. Um deles foi a crítica à burocratização do Estado. Segundo Santos (1999) e Chauí (2006) uma das faces dessa burocratização seria a intervenção estatal na garantia do Estado de bem-estar social, desde o início da segunda fase do capitalismo. Ao criticar a burocratização do Estado, as novas formas de organização da sociedade civil também estava questionando a própria intervenção do Estado, abrindo, assim, brecha para uma nova organização do capitalismo.

Para Marx (2000), uma vez que o capital primitivo passa por transformações desde o final da Idade Média, a burguesia vai ganhando espaço nos grandes centros, transformando as antigas oficinas e ateliês em lugares ultrapassados. Aos poucos as grandes manufaturas transformam pequenos agricultores que outrora viviam de sua própria subsistência no campo em trabalhadores de fábricas manufatureiras. Assim, tributando um processo lento, gradual e eficaz, a burguesia vai criando seu exército de reserva. As próprias legislações dos países europeus vão mudando, cedendo espaço para as transformações do capitalismo. Segundo Marx (2000) um dos maiores instrumentos da passagem do capital primitivo para o moderno é a colonização, através da escravidão dos negros e da dizimação dos índios.

⁵ Termo que provém de Karl Marx, em alusão ao latim *res=coisa*, demonstrando que pouco a pouco o trabalhador é integrado à produção, tornando-se parte dele e, logo, se tornando capital, coisa, sendo coisificado.

Embora tenha largamente revisado as condições políticas das classes sociais em o *18 Brumário de Luís Bonaparte*, uma das críticas mais contundentes feitas a Marx nos últimos anos do século XX tem sido a determinação econômica em sua obra. Santos (1999), Bourdieu (1987, 2009) e Block (2013) são três autores que destacam essa crítica. Dos três autores, a contextualização mais política do capitalismo e de como o marxismo deve ser atualizado para dar conta da atual fase do capitalismo ressoa principalmente nas obras de Santos (1999) e Block (2013).

No entanto, trataremos agora da atualização de conceituação de classe social a partir das ideias do teórico Pierre Bourdieu. Portanto, focalizar a importância da identidade de classe não parece ser um problema menor num mundo em que, como nos propõe Santos (2000), globalizou as desigualdades. Nesse aspecto, as teorias de Pierre Bourdieu trazem contribuições importantes.

Anunciando rupturas com o que considera algumas limitações da obra de Marx, é mais precisamente a partir de Weber e Marx que Bourdieu (1987) parte no intuito de teorizar algumas de suas ideias sobre o poder simbólico. Assim, primeiramente abandona o objetivismo de classe em si para a noção de grupos, ou antes, de classes consagradas por sua função, lógica e costumes.

Esses costumes, funções e comportamento dos grupos sociais ou grupos de *status* são para o autor o capital simbólico e se conduzem pelo capital econômico. Ou seja, ainda que critique a determinação econômica em Marx, o autor faz uso de capitais que agem sobre os grupos e os sujeitos. Um deles em grande preponderância é o capital econômico. Seguindo a lógica weberiana, o autor indica que

Seria preciso mostrar igualmente como as características das diferentes classes sociais dependem não apenas de sua condição diferencial na estrutura social, mas também de seu *peso funcional* nesta estrutura, peso proporcional à contribuição dessas classes para a constituição desta estrutura, e que não se resume apenas à sua estrutura numérica. Por exemplo, em sociedades em que o precário desenvolvimento da economia, mais precisamente, da indústria, confere à burguesia nacional e ao proletariado um pequeno peso funcional, é o sistema de relações entre a pequena burguesia que fornece os quadros administrativos do Estado, e a imensa massa de subproletários, formada por desempregados, trabalhadores intermitentes das cidades e camponeses migrados, que determina toda a estrutura da sociedade. Por isso, a pequena burguesia, composta por trabalhadores permanentes e não manuais, pode apresentar muitos traços que a aproximam das classes médias de sociedades mais desenvolvidas do ponto de vista econômico, como a inclinação para o ascetismo e o moralismo. Contudo, inúmeras de suas características originais, como por exemplo, no campo da ação política, resultam de sua posição em relação ao proletariado que contesta seu “aburguesamento” e

seus privilégios embora seja ainda fraco demais para lhe impor suas exigências, e em relação aos subproletários prontos a aderirem às profecias milenaristas que a “inteligência proletaróide” originária das classes médias lhes impõe (BOURDIEU, 1987, p.12).

Por isso, nesse excerto o autor mostra que as classes médias possuem semelhanças entre si, como o ascetismo e o moralismo, advindos mais de sua posição e situação do que de sua condição estrutural. Devemos apenas observar que a análise de Bourdieu (1987) precisa ser contextualizada. Quando Marx caracteriza o funcionamento das classes sociais, ele parte do capitalismo liberal, aquele em que a determinação econômica agiu como fator central sempre. A análise de Bourdieu (1987) precisa ser problematizada no enquadre desta última fase do capitalismo, em que as classes sociais passaram por transformações, como vimos em Santos (1999), sendo a principal delas a sua fragmentação. Por isso, é preciso atualizar a teoria marxista e os escritos de Marx, mesmo relendo Weber e Durkheim, sem desautorizá-la.

Além disso, fica claro que Bourdieu se aproxima de aspectos do estruturalismo para buscar arquétipos relacionais entre as classes, como é o caso da noção de posição de uma classe em relação a outras e seus costumes, ausência e presença de características que as distinguem. De Weber toma emprestado o conceito de *grupos de status*, demonstrando que, por vezes, o que mais se pode entender por classe é representado por costumes de grupos específicos da sociedade.

Nesse ponto é possível desenvolver a teorização de poder simbólico. Para ele:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1987, p. 12).

Nesse ponto, o autor desenvolve a teoria marxista sem relegar a segundo plano os estudos discursivos do século XX, os quais apontam o foco na interação, na representação, na provisoriade de sentido que invoca a negociação discursiva entre locutor e interlocutor, categorias analisadas no início do século por Mikhail Bakhtin, ou ainda a estrutura social do discurso, posicionamento do sujeito, interdiscurso, entre outros fatores.

Também não falta na crítica realizada por Bourdieu (1987, 2009) uma problematização da essência da classe social através da base econômica apenas. Para Bourdieu (1987), as classes sociais têm um status político que se dá através de relações simbólicas. O simbólico não aparece aqui como a negação do real, como querem alguns, mas como a forma de entender que as relações na sociedade passam pela construção linguística. Novamente chamamos atenção para o fato de que a linguagem não é um objeto neutro.

Embora se localize em Bourdieu (1987) fatores importantes para que se observe a hibridização das classes sociais através dos costumes e da reprodução, não é possível afirmar, como fizeram algumas vezes no final do século XX, que a luta de classes acabou, que não existe esquerda nem direita ou, antes, que, com o fim da suposta utopia, a própria história morreu. É preciso, antes, repensar e discutir esses conceitos, sem perder as leituras já realizadas e aprofundadas do século passado⁶. Como nos alertam Darwin e Norton (2014), as diferenças entre classes sociais de fato

existem e diferenças de classe continuam a impactar as trajetórias de vida desses estudantes de formas visíveis e invisíveis. Essas diferenças são analisadas na educação, que tem um papel determinante, não só na forma como bens e serviços podem ser produzidos para atender às necessidades do mercado, mas também na forma como esses papéis e as relações de poder que permitem tal produção estão se reproduzindo (DARVIN e NORTON, 2014, p.112)⁷.

Ou seja, uma vez que as diferenças entre classes sociais continuam a impactar a vida das pessoas através das relações de poder, o que está em jogo com a discussão da noção de classe social é uma atualização conceitual dos estudos marxistas para que possam ser introduzidos em horizontes não pensados por Karl Marx, instâncias para além do mundo europeu judaico-cristão moderno. Por isso, como propõe o próprio Bourdieu, é preciso uma atualização de paradigma. É o que diz ao aludir a Althusser:

[...] É assim que Althusser, com o pretexto de restauração teórica, reavivou a condenação que a ortodoxia marxista sempre fez pesar sobre todos aqueles que, pelo facto de procurarem, revelam que nem tudo está encontrado; matando de uma cajadada dois coelhos, ele reforçava, se necessário o desprezo – inquieto – que a ortodoxia filosófica nunca deixou de professar

⁶ Deixamos claro para o leitor que não nos aprofundaremos na discussão sobre se existe esquerda ou direita no momento atual. Para alguns traços dessa discussão, conferir Bobbio (2009).

⁷ Tradução minha do trecho: “class differences do exist—and continue to impinge on the life trajectories of these students in visible and invisible ways. These differences are played out in education, which has a determining role, not only in how goods and services can be produced to serve market needs, but also in how these roles and relations of power that enable such production are themselves reproduced”.

em relação “às ciências ditas sociais”, disciplinas plebeias e importunas (BOURDIEU, 2009, p. 77).

É preciso mais do que abandono às questões de classe social no mundo contemporâneo. A atualização conceitual além de apresentar novos paradigmas, ou, como propomos aqui, renovação de paradigma, tem levado algumas áreas a reintroduzir a discussão de “esquerda” e “direita” dentro do cerne da polarização entre “pobres” e “ricos”, dado o aprofundamento da crise do capitalismo em nível global.

Lenin (2007) traz algumas contribuições à visão de Estado e classes sociais, desconstruindo o pensamento marxista construído pelo nacional socialismo em alguns países da Europa. Para o autor, a ideia de Estado como conciliação de classes é uma categoria que Marx não defendia. Primeiro porque as classes são inconciliáveis. Segundo porque é o Estado que permite a dominação capitalista entre as classes. Portanto, a metanarrativa do marxismo que sustenta um projeto de socialismo harmônico é tanto uma ideia do socialismo utópico, levado a cabo por Fourier e fortemente criticado por Marx (2008), quanto uma tentativa de deturpar Marx pelo nacional socialismo, que Lenin (2007) chama de falso socialismo, ou socialismo da pequena burguesia.

Assim, faz-se necessário observar que a doutrina marxista foi usada pelo nacional socialismo e pela pequena burguesia como mecanismo de estabelecer o Estado como lugar de encontro das classes sociais. Em suma, para Marx (*Apud* LENIN, 2007), o Estado é o mecanismo de dominação de classe. Sendo assim, alertamos também para a desautorização que o marxismo vem sofrendo nas últimas décadas, em que a maior crítica tem sido a determinação econômica. Pensamos que a atualização do marxismo não deve abandonar a determinação econômica, mas adicionar à sua base outros fatores não observados, como parece ser a tentativa de Lenin (2007) ou mesmo a descrição do capital simbólico das classes por Bourdieu (1987). Ou seja, a atualização do marxismo precisa, antes de tudo, ser criteriosa.

Ainda assim, compreendemos que Pierre Bourdieu faz uma releitura fundamental para repensar a noção de classe, suas relações e instâncias de reprodução nas vias micro e macroestruturais da sociedade. Fazendo uma análise necessária ao século XX, o estudioso não ignora em sua obra o discurso como força propulsora que se materializa em comportamentos distintos e representa sujeitos e interesses. Seguindo a mesma lógica percorrida por Santos (2000), ao dizer que estamos em uma época que o discurso antecede a tudo, o autor não ignora a existência de um essencial capital econômico que regula a vida cotidiana dos países capitalistas.

Entretanto, Bourdieu (1987, 2009) entende que a relação entre os diferentes grupos numa dada sociedade industrializada capitalista se dá através do poder simbólico, que cria categorias e hierarquias. Por isso, a relação entre as classes se dá através das trocas simbólicas, estas aparecendo como um produto de valoração das mais diversas classes, sempre colocando em evidência, através da figura dos capitais econômico e cultural, o capital simbólico dominante. No entanto:

[...] A autonomia que torna possível a instauração das relações simbólicas, ao mesmo tempo sistemáticas e necessárias, é apenas relativa: as relações de sentido que se estabelecem no interior da margem restrita de variação deixada pelas condições de existência, apenas exprimem as relações de força, sujeitando-as a uma transformação sistemática. Tratar-se-ia, portanto, de estabelecer de que maneira a estrutura das relações econômicas pode, ao determinar a estrutura das relações econômicas, ao determinar as condições e as posições dos sujeitos sociais, determinar a estrutura das relações simbólicas que se organizam nos termos de uma lógica irredutível à lógica das relações econômicas (BOURDIEU, 1987, p. 25).

Assim, interpretamos o capital simbólico como o discurso antecedendo as práticas, ou representando-as. Nesse ínterim, uma dada sociedade global nos faz pressupor que a tentativa de impor os capitais dominantes se deu em escala global, impactando, desde sempre, as estruturas, fomentando as desigualdades e o desaparecimento da memória do regional, do local através do ataque à memória, do discurso de fim da história, fim do Estado e fim das fronteiras nacionais (SANTOS, 2000). Por isso, diversas vezes tem-se falado em desterritorialização.

Fala-se, também, de uma humanidade desterritorializada, uma de suas características sendo o desfalecimento das fronteiras como imperativo da globalização, e a essa ideia dever-se-ia a uma outra: a da existência, já agora, de uma cidadania universal. De fato, as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas, na medida em que o próprio exercício das atividades globalizadas não prescinde de uma ação governamental capaz de torná-las efetivas dentro de um território. A humanidade desterritorializada é apenas um mito (SANTOS, 2000, p. 42).

Ou como nos apresenta Mastrella (2010, p. 109):

[...] a existência de discursos que reivindicam espaços que não os da marginalização não significa o fim dos processos que, por outro lado, na própria condição pós-moderna, intensificam a tentativa de manutenção das fronteiras que bem delimitam os excluídos. Se as fronteiras geográficas se tornam fluidas, outras são erguidas.

Por isso, é preciso distinguir a tentativa de analisar a desterritorialização como um fenômeno que tem fim em si mesmo, com seu próprio *télos*, das práticas exercidas no mundo contemporâneo, em que a territorialização foi ressignificada, gerando confusões e contradições acerca do conceito de fronteiras nacionais.

David Block, linguista aplicado, propõe em sua obra *Social Class and Applied Linguistics* uma análise contextualizada de conjuntura de uma época, que vai desde a década de 70 até a atualidade, em que reformas estruturais neoliberais, que ele chama “liberalizantes” aguçam as desigualdades e propõem novos enfrentamentos. Nessa conjuntura, segundo o autor, as classes dominantes se recusam a enfrentar a atual crise do capitalismo:

Na verdade, não só as classes dominantes colocam a culpa pela atual crise econômica sobre as políticas que não vão longe o suficiente na liberalização da economia ou na falta de vigilância por parte das instituições (cujas políticas possibilitaram a crise), como elas também se recusam a enfrentar a sua responsabilidade pelo aumento da desigualdade e da desvantagem, tanto internacionalmente como intranacionalmente. E enquanto o público em geral, e na verdade a maioria dos acadêmicos também, não entender tudo o que está acontecendo nos níveis mais altos da economia mundial, eles não sabem o que veem e vivem em suas casas e seus bairros. E é a observação sobre o aumento da desigualdade e da desvantagem que tem levado muitos cientistas sociais a retornar à classe social como uma lente através da qual se faz importante para ver as sociedades contemporâneas e sua evolução em curso (BLOCK, 2013, p. 12)⁸

Na citação acima, Block (2013) faz uma chamada para que o público em geral e os acadêmicos prestem atenção criticamente no aumento da desigualdade, nesta terceira fase do capitalismo, em que as classes dominantes jogam a culpa da crise nas instituições. Nesse sentido, Block (2013), no excerto acima, observa que o aumento das desigualdades tem levado muitos cientistas sociais a retornar à classe social. O autor leva em conta as classes sociais tanto na Sociolinguística quanto na aquisição de segunda língua, propondo fenômenos de análise.

Ao conceituar classe social, Block (2013) retorna a Marx para criticar a ausência de uma conceituação clara. O linguista mostra como, porém, em Marx há uma estruturação

⁸ Tradução minha do original: “Indeed, not only do the ruling classes put the blame for the current economic crisis on policies that did not go far enough in the liberalization of the economy or on a lack of vigilance on the part of institutions (which through their policies they made possible), they also refuse to address their responsibility for the rise in inequality and disadvantage, both internationally and intranationally. And while the general public, and indeed most academics as well, do not understand everything that is going on at the highest levels of the world economy, they do know what they see and live in their homes and their neighborhoods. And it is the observation of rising inequality and disadvantage that has led many social scientists back to social class as an important lens through which to view contemporary societies and their ongoing evolution” (BLOCK, 2013, p. 12).

sistemática do papel das classes sociais na história. Retornando a Weber e Durkheim, ele discorre sobre a definição dos chamados *grupos de status* em Weber e *grupos ocupacionais* em Durkheim e que essas classificações são mais culturais do que sociais, de modo que não são explorados os funcionamentos e as condições dessas categorias na evolução do capitalismo, como fez Marx.

Tanto Santos (1999) quanto Block (2013) alertam para as críticas que se faz sobre a determinação econômica em Marx. Santos (1999) adverte para o papel político que a modernidade propôs à luta de classes e Block (2013), destacando que, embora haja na teoria marxista um tom determinístico que muitas vezes pareça negar a agência do sujeito, Marx usa o termo ‘condicionar’ ao invés de ‘determinar’ em grande parte de sua teoria. Como linguista, a contribuição de Block (2013) é muito importante para entender que algumas ideias na obra de Marx precisam ser lidas nas entrelinhas. Assim:

Esta é uma avaria útil dos elementos-chave de análise sobre classe em Marx, em que há uma espécie de efeito cascata representado. A condição material e os interesses moldam a consciência das pessoas, as relações sociais emergentes nas práticas dos indivíduos e práticas coletivas e, em última instância, os conflitos em torno de interesses de classe que surgem quando os interesses, consciência, práticas e formações sociais se reúnem. E com essa compreensão das relações de classe em mente, eu acho que é vale a pena considerar como o conceito de classe social é retratado em publicações de Marx e Engels enquanto experiência vivida explícita. No entanto, eu começo com um ponto mais técnico, fundacional para entender a base econômica do capitalismo - a teoria do trabalho e do valor em Marx – antes de passar para a noção experiencial de alienação (BOCK, 2013, p 31).⁹

É a partir da teoria do valor do trabalho em Marx, que o autor reivindica que sua conceituação de classe social se aproxima daquela desenvolvida pelo filósofo alemão. Nesta pesquisa, embora tenhamos em mente as relações simbólicas entre classes sociais, estamos inclinados a compreender classes sociais como Block (2013).

Ao entender classe a partir da noção de valor em Marx, Block (2013) está engajado pelo processo que produz capital através da relação de alienação da força de trabalho e subsunção do trabalhador na produção, de modo que este é condicionado a se sujeitar à

⁹ Tradução minha do trecho: “This is a helpful breakdown of the key elements of Marxist class analysis, wherein there is a kind of cascade effect represented. The material condition and interests shape the consciousness of people, the social relations emergent in the practices of individuals and collectives and ultimately, the conflicts around class interests which arise when interests, consciousness, practices and social formations come together. And with this understanding of class relations in mind, I think it is a worthwhile to consider how social class is portrayed in Marx and Engels’s publications as explicit lived experience. However, I start with a more technical point, one foundational to understanding the economic base of capitalism – Marx’s labour theory of value – before moving to the experiential notion of alienation” (BOCK, 2013, p. 31).

função de assalariado. Como desenvolve Marx (2008), o valor pago ao trabalhador está colocado no valor de troca do produto, integrando a força de trabalho ao preço final da mercadoria, fixando um valor de troca em detrimento do valor de uso. Para tanto, Block (2013) entende classe social como uma noção econômica que agrega um grupo condicionado, mas não diretamente determinado, por fatores econômicos. Para ele a base econômica não determina tudo que acontece na vida material, mas determina as forças que dirigem a vida material.

São esses estratos da configuração da sociedade contemporânea que utilizaremos para análise em nosso trabalho, levando em conta que nosso maior objeto é a reprodução das relações de dominação e aspectos de classe social através da linguagem, situando a sua importância no ensino de inglês.

Dessa forma, partindo das discussões anteriores, é preciso dizer que entendemos classe social como um grupamento condicionado por questões econômicas, em que indivíduos têm características socioeconômicas semelhantes (i.e. a proletarização, a subproletarização)¹⁰, com relações simbólicas (por exemplo o consumo) determinadas por razões econômicas (como a renda, acesso a serviços públicos fundamentais) e através da relação de antagonismo simbólico e econômico (e simbólico porque econômico) com outras classes sociais.

Neste trabalho, por falta de uma terminologia mais específica, classificaremos classes sociais entre classes médias e sociais mais favorecidas ou de prestígio e classes sociais menos favorecidas ou classes populares. Isso ajuda a não essencializar demais as classes sociais, impelindo a elas identidades únicas ou fechadas.

2.4.1 As identidades sociais no ensino-aprendizagem de língua inglesa

Como o LD é um lugar de representação de identidades que são legitimadas em sala de aula, vamos revisar agora alguns dos trabalhos que analisam identidades sociais representadas pelo livro didático. Teremos por foco o LD de Língua Estrangeira Moderna (LEM), mais especificamente, pela relevância para a nossa pesquisa.

Sobre como as identidades de raça são representadas no LD, Silva *et aliae* (2014) apresentam resultados de diversas pesquisas que demonstram que os LDs continuam reproduzindo formas de hierarquização social, em que é comum a sub-representação negra. Os autores também realizaram uma pesquisa numa escola pública estadual do Paraná sobre a

¹⁰ Para mais detalhes sobre o significado da diferença desses dois termos e a relação com o trabalho no Brasil, conferir Singer (1981).

rememoração do negro nos livros didáticos, em que foi proposto aos estudantes que desenhassem imagens que rememoravam de negros nos livros didáticos. Grande parte das crianças desenhou imagens dos negros sendo escravizados ou castigados no tronco. Essa é uma representação muito frequente no cotidiano escolar. A pesquisa dos autores demonstra a relação entre o LD e a abordagem que as crianças têm dos textos ali significados, muito similar à metodologia utilizada por Faria (1991), a qual veremos a seguir em nosso trabalho.

Jorge (2014) analisa as identidades positivas que são possíveis sobre raça no livro didático a partir da inserção do LD de LEM no Programa Nacional do Livro Didático. A inclusão do LD de LEM na política se deu a partir de 2011, o que gerou possibilidades para distribuição do material resenhado em escolas públicas pelo país. A autora nota avanços no Edital PNLD 2011 em relação a uma pedagogia crítica para o ensino de língua estrangeira e, portanto para o livro de LEM. Jorge (2014) alerta que, muito embora o edital tenha sempre a expressão “sempre que couber” como marcador, o edital apresenta perspectivas para demarcar o lugar da diversidade de espaços e falantes de inglês e espanhol no LD¹¹.

Notamos, durante a análise de Jorge (2014) sobre o Edital PNLD 2011, analisado por ela que, embora o texto tenha avançado muito como propõe a autora, a noção de poder se mantém intacta, como mostra o trecho do edital retirado da análise da autora: “A imagem da mulher, do afro-descendente (sic) e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder” (BRASIL *Apud* JORGE, 2014, p. 85). No trecho é possível verificar que o edital alimenta a ideia de representatividade multiétnica nos espaços de poder, mas não problematiza a ideia de poder e faz, portanto, uma análise partir da noção meritocrática.

Procurando revisar trabalhos apresentados em congressos de relevância na área de Linguística Aplicada, Ferreira (2014) apresenta que, embora as temáticas sobre identidade de raça no livro didático estejam presentes, elas ainda englobam um grupo minoritário e aparecem com menos frequência no interesse de pesquisadores em LA.

O resultado da pesquisa realizada por Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) também demonstra amplamente que o negro é subrepresentado no livro didático de língua inglesa, sendo que a raça branca ainda é representada como o padrão. Esse mesmo resultado é

¹¹ É importante explicar ao leitor que o edital no PNLD é a chamada para editores de LDs inscreverem suas coleções.

contemplado na pesquisa de Ferreira e Camargo (2014), sendo que o mito da democracia racial continua sendo um arcabouço desenvolvido sem problematização pelo LD.

As identidades analisadas por Tílio e Júnior (2014) no LD são gênero e sexualidade. Os autores efetuaram uma busca textual dos termos “gênero” e “sexualidade” nos editais e guias do LD entre 2011 e 2014. Como resposta aos questionamentos sobre a presença da temática nos documentos, os resultados demonstraram que os termos aparecem de forma tímida e, quando aparecem, vêm imbuídos do sentido biológico dado à sexualidade, causando um enorme reducionismo.

Esses trabalhos revisados e aqui destacados podem dar noção de como o LD é um importante objeto para naturalizar identidades, substituindo muitas vezes a autoridade do professor, como já vimos neste capítulo teórico. Em nossa análise de dados voltaremos a esses trabalhos aqui analisados no sentido de comparar nossos resultados e propor novos problemas.

2.4.2 As identidades de classe social no ensino-aprendizagem de línguas

Após conceituar a identidade de classe social, é preciso revisar alguns trabalhos que enfocam as identidades de classe social no ensino-aprendizagem de línguas.

Block (2013) discute, em sua pesquisa de classes sociais na aquisição de segunda língua, o caso de Sílvia, uma senhora de 30 anos, membro de uma classe social mais favorecida que estudou inglês em Barcelona, no final da década de 90. Durante sua pesquisa, Block (2013) nota traços da construção da identidade de classe social de Sílvia, mas especialmente suas visões conservadoras, debochando, muitas vezes da colega Rosa, a quem atribui como difícil de lidar por causa do seu status social. Em sua pesquisa, o autor toma Sílvia como participante para analisar como o ensino-aprendizagem de línguas protagoniza a construção de identidades de classe social em que as pessoas são construídas de acordo com sua classe social, sendo que, muitas vezes, o acesso lhes é negado pelas condições sociais. Ao tomar Sílvia como participante, o autor dá enfoque a uma das realidades muito presentes no ensino de línguas que é a idealização de quem pode e quem não pode estudar línguas. Essa idealização tem a ver com o direito à língua (NORTON, 1997; ZACHARIAS, 2010; PAVLENKO, 2003).

Darvin e Norton (2014) analisam o contexto de construção da identidade de classe social através de imigrantes no Canadá. Um deles, Ayrton, mesmo na condição de imigrante, é

filho de uma família abastada, tem o pai empresário e estudou numa área rica de Vancouver. O outro, John, se mudou para o Canadá após passar anos longe da mãe, a qual havia ido para o Canadá para trabalhar. Os autores narram que John teve dificuldades na aquisição de inglês ligadas à sua condição social, em que o estudante refletiu, em seu discurso, a posição marginalizada das Filipinas na hierarquia global de classe social, revelando um gargalo de menosprezo à própria condição de imigrante no Canadá.

Dias (2013) faz uma pesquisa similar no Brasil. Seu objeto de investigação é como três alunos de classes sociais menos favorecidas constroem suas identidades ao aprender inglês. Para isso, o pesquisador trabalhou com os participantes Matheus, Maria e Jorge, três aprendizes de língua inglesa. O autor teve como foco a construção de identidades de alunos de classes menos favorecidas na aprendizagem de língua inglesa e de que forma a realidade socioeconômica desses alunos influencia a aprendizagem. O primeiro participante de sua pesquisa é Matheus, um estudante de 23 anos. Seu primeiro contato com o inglês se deu com desenhos animados, tendo sido muito criticado pelos familiares que diziam que o inglês não tinha utilidade e que ele era “doido” e também enfrentou dificuldades financeiras em sua vida. No entanto, o ponto mais impactante de sua narrativa é que o inglês adormecido desperta mais tarde, na universidade, quando ele finalmente pôde se dedicar à língua inglesa. Assim como a participante da pesquisa de Block (2013), Rosa, Matheus é um estudante negro que, por sua natureza não se enquadra no “padrão” ou não é identificado como “digno” de aprender uma língua estrangeira. Maria também é de uma classe social menos favorecida. Ela sempre achou “lindo” (DIAS, 2013, p.103) falar inglês, mas não podia se matricular em um curso porque não trabalhava. O mais importante contato dela com a língua também foi na universidade. Por último, Jorge é outra personagem de classe social menos favorecida que coloca em ênfase a dificuldade de aprender uma língua estrangeira morando na zona rural. Como os demais participantes, não teve estímulos quando menor e ouvia coisas do tipo “para que você quer aprender inglês?” O participante pôde construir, ao enfrentar os obstáculos, estratégias de aprendizagem. Dias (2013) conclui sua pesquisa analisando que é preciso que o sistema conceba os diferentes contextos sociais que incorporam diferentes práticas culturais no ensino-aprendizagem de línguas, provocando novos olhares para a sala de aula.

Santos (2013), ao investigar as representações de identidades sociais no livro didático, faz referência à identidade de classe social em relação às identidades étnicas no Brasil. Em sua pesquisa, o autor faz uso de uma abordagem culturalista sobre classe social, em que a conceituação de classes sociais está aliada às desigualdades sociais. Em suas análises, o autor

observa a tendência do LD por ele pesquisado em construir identidades homogêneas, unificadas por padrões simbólicos. Ainda com suas análises, o pesquisador demonstra como o LD permite a construção de um mundo “irreal”, influenciando “negativamente, o processo de construção das identidades dos aprendizes de LE da perspectiva de se legitimar identidades imaginadas” (SANTOS, 2013, p.149).

Ainda sobre um mundo “irreal” no LD, Tílio (2009, 2010) faz uso da expressão “Disneylândia Pedagógica” (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2009, 2010) para destacar o mundo criado pelo livro didático, ao construir concepções de um mundo sempre europeu ou norteamericano. O autor analisou, em sua pesquisa, 12 livros de 6 séries didáticas. Para averiguar como as identidades são construídas no livro didático, o autor descobriu no LD tópicos. Entre eles, tópicos incluídos, com a possível inserção do aluno na representação do LD, tradicionais, como atemporais relacionados a questões sociais e pós-modernos, com questões da contemporaneidade, globalizados, com a integração de diversos atores globais, descontextualizados, com construções genéricas, etnocêntricos, como aqueles que se passam apenas nos EUA e Europa, estereotipadores que, com a tentativa de reconhecer identidades, as essencializa, conscientizadores, com o tocante aos temas transversais, alienantes, sem preparação do aluno para o mundo, e legitimadores com a difusão de identidades socialmente aceitas. As principais conclusões do autor que acercam identidades de classe social são as consequências da construção de um arcabouço de mundo ideal, sempre focado nas identidades de sucesso, em que as coisas sempre dão certo, e as atividades se passam no horizonte angloeurocêntrico¹². Portanto, um ambiente propício para construção de identidades que podem dificultar os estudantes menos favorecidos a aprender uma segunda língua.

Ainda sobre identidades construídas no ensino-aprendizagem de línguas, Lobo (2012) focaliza a construção de identidades nas narrativas dos estudantes a partir de tirinhas. Em sua pesquisa o autor analisa que as identidades de consumo estão arraigadas à ideia de consumo como obrigatório. Em seus resultados, o autor pondera que o consumo está profundamente interligado à necessidade de comprar e que as identidades de consumidor representadas nas tirinhas estavam fundamentalmente relacionadas às classes médias. Para tocar mais profundamente a noção de consumo, em um texto sobre a ideia de cidadão na pós-modernidade, Canclini (2008) analisa enfaticamente a maneira como a cidadania se forma na pós-modernidade e conclui que a identidade de cidadão está totalmente ligada à de consumidor. Portanto, a pesquisa de Lobo (2012) confirma que a tendência da identidade de

¹² Ao horizonte angloeurocêntrico nos referimos aos contextos que se passam na Europa e nos EUA.

consumidor está intrínseca à de cidadão. Isso quer dizer, primordialmente, que, na pós-modernidade, para ser cidadão, é preciso ser consumidor. O destaque de Lobo (2012) que complementa essa ideia é que a concepção de consumo presente entre adolescentes revela cada vez mais que a noção consumo está somente restrita a comprar.

A pesquisa de Gray (2010) não toca diretamente a construção de identidades de classe social, mas trata sobre questões de consumo e globalização na construção e concepção de livros didáticos de inglês. Além de fazer uma crítica da globalização e o que ela tem representado para o consumo e para as identidades, as análises do autor mostram como as identidades estão alocadas e fixadas em determinadas posições e como algumas identidades estão aliadas a grupos étnicos e gêneros específicos. O que mais nos interessa são as questões ligadas a profissões, como utilizaremos nas análises. O autor traz um quadro importante com profissões por ele encontradas no LD, onde apenas aparecem, em sua maioria, as chamadas profissões médias, com sujeitos mais bem remunerados, como é o caso de engenheiros, jornalistas, médicos etc.

Nessa mesma direção, Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) analisaram como as identidades de classe social e raça são construídas nos LDs da série *Interchange* de língua inglesa. Como resultados da pesquisa, os autores destacam a manutenção do estereótipo da raça branca no LD, sendo que as atividades de lazer, expostas no livro, são elitizadas, os narradores revelam experiências em lugares luxuosos, como *shoppings*, boates, hotéis e cruzeiros, revelando que o LD valoriza classes sociais mais ricas em detrimento das populares.

Analisando a questão das classes sociais no ensino de línguas e na Linguística Aplicada nos Estados Unidos, Vandrick (2014) descreve formas como a educação nos Estados Unidos ecoam as diferenças entre classes quando, primeiramente, reúne públicos com mesmo perfil socioeconômico, sinalizando, assim, as diferenças majoritárias entre classes sociais. Do mesmo modo, critica o desconhecimento dos professores de classe média sobre o sistema educacional:

Porque muitos professores são de classe média, e os sistemas educacionais enfatizam normas e valores de classe média, as experiências dos estudantes de classes populares ou baixas são sempre desvantajosas quando eles não entendem o sistema, ou são equivocadamente tratados como pessoas que não cumpriram as expectativas (VANDRICK, 2014, p. 87)¹³.

¹³ Tradução minha do trecho: “Because many teachers are middle class, and educational systems emphasize middle-class norms and values, students from working-class or lower-class backgrounds are often disadvantaged when they do not understand the system, or are wrongly regarded as purposely flouting expectations”.

Ou seja, em sua pesquisa e análise, Vandrick (2014) confirma alguns resultados e conclusões obtidas por Dias (2013) no ensino de língua inglesa. Um dos resultados dessa pesquisa é que os alunos participantes tinham muita vontade de aprender língua inglesa e viam nela uma forma de ascensão social. Outro resultado da pesquisa é o esforço dos alunos para serem reconhecidos como falantes legítimos de inglês. Norton (1997), Zacharias (2010) e Norton e Toohey (2011) já haviam apresentado exemplos que mostram que muitas vezes os falantes lutam por sua legitimação e seu direito a exercer a língua.

Por outro lado, Vandrick (2014) lamenta a pouca quantidade de atenção dada às classes sociais nos estudos da Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de línguas, principalmente no terreno do ensino de inglês para falantes de outras línguas. A autora destaca que há várias questões ligadas aos imigrantes nos Estados Unidos que sequer são levadas em conta por estudiosos. Destaca ainda trabalhos que tratam da relação entre o ensino de línguas e o neoliberalismo, como é caso de Block (2013) em *Social Class in Applied Linguistics* (sem versão em português).

No contexto chinês Gao (2014) faz uma revisão de trabalhos sobre a análise da identidade de classe social. Em sua pesquisa, ele investigou como seis estudantes chineses privilegiados negociaram suas identidades de classe social durante um período de aprendizagem de inglês no Reino Unido. Como algumas de suas conclusões, o autor destaca que o status socioeconômico dos estudantes mais privilegiados influencia suas oportunidades para aprender inglês e estruturar suas redes de amizade. Destaca ainda que, embora a China tenha mudado suas concepções de classe social para estrato social a partir da década de 90, inclusive ignorando o modelo de classe marxista baseado na propriedade dos meios sociais de produção, ao chegar no Reino Unido, os estudantes reconheceram logo o seu status de classe social privilegiada ao usar marcas de prestígio e usufruir do capital simbólico das classes dominantes daquela região.

No México, López-Gopar e Sughrua (2014) analisam a relação entre classes sociais e colonialismo em Oaxaca, no ensino de língua inglesa. Os autores iniciam sua análise lembrando como Block (*Apud* LÓPEZ-GOPAR; SUGHRUA, 2014, p. 104), que as classes sociais precisam ser analisadas “levando em conta não só seriamente a Economia... mas também a História”¹⁴. Em suas análises, os pesquisadores asseveram que as questões coloniais influenciam a estrutura das identidades de classe social no México, de modo que o histórico

¹⁴ Tradução minha do trecho: “tak[ing] not only economics seriously ... but also history”.

de colonização impactou decisivamente a concentração de riquezas no país. Tomando-se como sujeitos para reflexões práticas acerca das questões de classe social em seu país, expõem as condições precárias da educação em Oaxaca, México, com escolas com mensalidades caras e condições desfavoráveis aos estudantes mais pobres. Os autores concluem que o colonialismo se perpetua na região e que deve haver um engajamento crítico entre as classes sociais mais populares e o ensino de inglês, propiciando mais acesso e concepção do papel do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Como vimos acima, no contexto internacional há alguns trabalhos que englobam as identidades de classe social no ensino-aprendizagem de inglês. Porém, como analisam Norton e Toohey (2011), Block (2013) e Vandrick (2014), essa tem sido uma preocupação ignorada por pesquisadores em Linguística Aplicada e mesmo nas ciências sociais. O único deles a apresentar alguns dos motivos é Block (2013), centrando sua análise na nova fase de reorganização política e econômica do capitalismo a partir do neoliberalismo. A escassez de trabalhos que levem em conta as classes sociais no ensino-aprendizagem de línguas levou o periódico *Journal of Language, Identity, and Education* a lançar, em 2014, uma edição inédita só sobre a identidade de classe social no ensino de língua inglesa.

Se a escassez de trabalhos relacionando o ensino de língua estrangeira e a identidade de classe social é uma problemática no contexto internacional, no Brasil a realidade acompanha os mesmos desafios. Sendo assim, a nossa proposição de pesquisa surge com o desafio de percorrer uma trajetória que pode fazer surgir diversos outros trabalhos, em que a Linguística Aplicada não se omita de uma das realidades sempre pujantes na pedagogia do ensino de línguas, que são classes sociais e as perspectivas socioeconômicas.

2.5 Livro didático: políticas e funcionamento

Vamos destacar, nesta seção, através de algumas subseções, alguns aspectos da história, políticas e funcionamento do livro didático no Brasil.

2.5.1 A Política Nacional do Livro Didático: história e concepção

Nesta subseção trataremos da Política Nacional do Livro Didático através de duas nuances: sua história e sua concepção. É importante realizar aqui uma nota sobre o porquê de estarmos tratando desse tema. Primeiramente, é preciso dizer que o LD a ser analisado é

produzido por uma editora internacional e mais amplamente difundido no Brasil em centros de línguas privados. No entanto, só o escolhemos para análise por ser utilizado, a critério da equipe escolar, por algumas unidades do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (doravante CIL).

O chamado CIL surgiu em na década de 70 através da Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela Fundação Educacional do Distrito Federal. Tratava-se, à época, de um projeto que a professora Nilce do Val Galante idealizou, uma experiência que trouxe dos Estados Unidos. O projeto era um centro especializado no ensino de língua estrangeira para o aluno da rede pública de ensino. Portanto, um projeto público. Como centro especializado autônomo, o CIL não se submete às mesmas políticas da oferta do ensino regular de língua inglesa nas demais unidades da federação. Portanto, os livros didáticos adotados por esses centros especializados não se submetem às políticas de avaliação e distribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A importância em tratar sobre a Política Nacional do Livro Didático, de forma ampla, concebendo sua história tem alguns sentidos. O principal deles é entender como se deu o processo de regulação da produção do LD na história do Brasil e entender em que medida o LD do CIL requer melhor análise da pesquisa científica não fazendo parte da mais importante política de regulação do livro didático hoje, o PNLD. No entanto, como destacam Ferreira (2014), Tílio e Júnior (2014), entre outros pesquisadores, vale salientar que o LD de língua inglesa só veio a ser inserido no PNLD a partir de 2011. Tratar do LD do CIL, neste momento, é uma forma de entender que o LD do CIL precisa ter uma política mais clara de regulação, a exemplo do PNLD. Por isso, nesta seção, vamos tecer algumas considerações de forma macro sobre aspectos históricos da política nacional do livro didático.

Como Freitag *et alli* (1989) demonstram amplamente, a política do livro didático no Brasil tem em sua história rupturas e discontinuidades. Assim, em 1937 o ministro Gustavo Capanema cria, através do Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL). Porém, segundo Freitag *et alli* (1989), a primeira comissão do livro didático é instaurada em 1938, durante a vigência do Estado Novo. Trata-se da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída pelo Decreto-Lei 1.006/38. Tal comissão, vinculada ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto, não teve papel preponderante de democratização do LD em todo o território nacional na época.

Na década de 60, na vigência da ditadura cível-militar¹⁵, foi assinado o acordo MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros/Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), instituído pela Lei 5.540/68, a qual institui consigo a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Os livros produzidos por esse acordo bilateral passavam pelo crivo de uma assessoria norte-americana criada para esse fim, sendo que a COLTED funcionou como um censor do Estado militar.

Durante esse período, vigorou uma política assistencialista do papel do LD. Com a formação precária de professores, o LD era entendido como o único objeto que as crianças de baixa renda podiam ter para sua formação. Em alguns lugares distantes do Brasil o livro didático era a própria formação do professor (FREITAG *et alli*, 1989).

Em 1968 o antigo Programa do Livro didático, instituído em 1938 no governo Getúlio Vargas, passa das mãos do Instituto Nacional do Livro, vinculado ao MEC, para a recém-fundada Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), instituída pela Lei 5.327/67. Tais políticas governamentais implementaram o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU).

Nesse mesmo período, o LD não era pensado numa ótica de redistribuição ou reutilização. Os livros eram produzidos para serem descartados, e sua produção não tinha regras claras. Como discutimos anteriormente, sua política era voltada para o assistencialismo, com visão voltada às crianças carentes.

No Brasil, o livro descartável passou a reinar durante uma década e meia, já que sua introdução fora assegurada pelos técnicos americanos da USAID que assistiram os vários governos militares a partir de 1964, alegando-se a falta de *know-how* por parte dos funcionários de instituições brasileiras [...]. As editoras nacionais passaram a editar indiscriminadamente este tipo de livro que no início da década de oitenta já ocupava noventa por cento da produção geral de livros didáticos. Isso significa que anualmente estavam sendo produzidos entre vinte e trinta milhões de livros descartáveis, de qualidade discutível, promovidos e financiados pelo Estado (FREITAG *et alli*, 1989, p. 44).

¹⁵ Embora o golpe que levou à ditadura tenha sido militar, a convivência dos poderes legislativo e judiciário, ambos tendo declarado vaga a Presidência da República e legitimado o ato militar, além do apoio por parte do alto empresariado nacional e o funcionamento do congresso nacional durante a ditadura, levam a diversos historiadores e cientistas sociais a não classificar a ditadura somente como militar, mas como cível-militar. Preferimos esse tipo de classificação.

Ou seja, a implementação da política do LD na ditadura instituiu uma postura assistencialista do Estado, em que a qualidade do livro didático não importava e que o material de má qualidade distribuído assegurava a ideia de atender a uma demanda de crianças carentes sem acesso à educação de qualidade no interior do Brasil. Como já destacamos, essa oferta ainda constituiu a ideia de que o LD poderia servir de formação para o professor e aluno nos lugares em que a formação era precária. Nesse sentido, a política assistencialista não só perpetuou desigualdades e assimetrias, além de sinalizar a autoridade do LD enquanto item que substituiu o professor e que merece mais respeito por parte do aluno do que o docente. Não raras vezes até hoje ouvimos expressões do tipo: “Mas está escrito no livro didático”, como se o LD tivesse a autoridade enquanto verdade universal e naturalizada.

Como se pode ver, não havia uma política unificada para o livro didático, e sua classificação e análise eram descontinuadas e fragmentadas, admitindo cartilhas de má qualidade para suprir demandas historicamente fundadas na educação brasileira. A partir da década de 80, durante o governo Sarney, por razões da economia, o LD perdeu seu status de descartável para reutilizável. Assim:

O novo Plano Nacional do Livro Didático, que entrou em vigor com advento da Nova República em 1985 procura reintroduzir o livro durável, que possa passar de pai a filho e irmão a irmão. Isso implica inicialmente numa melhor qualidade do material (capa, papel, cor, tipo) da edição. Mas se essa melhoria da qualidade externa do livro não for acompanhada de uma melhoria da qualidade interna, isto é, na revisão psicopedagógica e de conteúdo do livro, o decreto presidencial de 19/08/85 permanecerá letra morta como tantos outros (FREITAG *et alli*, 1989, p. 45).

Por trás da política do livro didático estabelecida na ditadura militar havia o fator econômico e rentável do mercado editorial no Brasil. É preciso lembrar que a COLTED analisava livros estabelecidos em um acordo que envolvia interesses norte-americanos. Por isso, para além de uma política assistencialista, a distribuição do livro descartável rendia ao mercado editorial boa participação econômica no Brasil.

Esse contexto se inscreve em algumas implicaturas. Em primeiro lugar porque, como item da indústria cultural, o livro didático era e é entendido pelo mercado como negócio. Ou seja, boa parte dos LDs produzidos para análise pela COLTED e distribuição entre as crianças mais carentes era para ser material de descarte e não para ser reutilizado, sendo que prevalecia o interesse pelo lucro do mercado editorial. Por isso, por mais de uma década os livros didáticos foram distribuídos sem critérios claros de qualidade. Nesse caso, o livro didático

funcionava como representante de uma ordem cultural em que o capital econômico sobressaía frente ao capital cultural e pedagógico.

É preciso lembrar, no entanto, que a produção e distribuição do LD nem sempre estão distante de uma visão econômica em nossa história. A começar pela constatação de que a política nacional de avaliação e distribuição do livro didático só deu a partir da crise mundial dos anos 30 em que, após a Revolução de 30, com o encarecimento do livro estrangeiro, especialmente o francês, o livro nacional pôde ser mais competitivo. (HOLANDA *Apud* FREITAG *et alli*, 1989).

Não é diferente do que ocorre com o advento da Nova República na década de 80, uma vez que os índices de superinflação e gastos públicos mais elevados não permitiam ao Estado sustentar uma política do livro didático para descarte, sendo que, como bem durável, o mesmo podia passar das mãos de um estudante para outro. Por isso, as razões de acabar com o descarte do LD foram mais econômicas do que propriamente educacionais.

Em 1983 a Lei 7.091 revoga a antiga Fename e cria a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

A atual concepção do livro didático passa a vigorar já no Governo Sarney, como destacamos, através da mudança de política de distribuição do LD no Brasil. Somente em 1996 é instituída a política de avaliação dentro do PNLD. Porém, os livros de Língua Estrangeira Moderna (LEM) só passaram a ser avaliados pelo programa a partir de 2011, conforme destacam Ferreira (2014) e Tílio e Júnior (2014). Ainda não é possível tecer uma análise mais ampla e com distanciamento histórico da inserção do inglês.

Não faremos uso de uma descrição mais aprofundada do guia de livros didáticos, embora nossa pesquisa enfoque um LD de língua inglesa pós-2011, pois o livro adotado para a pesquisa é utilizado no Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal, que não adota a política. Sendo assim, colocamos aqui as concepções gerais do LD e sua distribuição e avaliação no Brasil.

2.5.2 Legitimação e autoridade no livro didático: em questão o LD de língua inglesa

Uma das preocupações recorrentes sobre o LD tem sido relacionada à sua legitimação e autoridade em sala de aula.

A preocupação sobre a legitimação do LD no Brasil passa pela sua história enquanto instrumento pedagógico que, durante décadas, não teve controle de qualidade, como vimos na subseção 2.5.1.

Um dos aspectos relevantes para a discussão sobre a qualidade do LD passa pela análise de conteúdo. Para Freitag *et alli* (1989), essa temática sempre foi muito explorada por pesquisadores no contexto nacional e internacional.

No contexto internacional, uma das análises que merecem destaque é a obra *Mentiras que parecem Verdades* de Umberto Eco e Marisa Bonazzi. Sua primeira edição data de 1932, seis anos antes do Brasil ter sua primeira Comissão Nacional do Livro Didático. Nesse trabalho, Eco e Bonazzi (1980) dão o passo definitivo para que se possa perceber que os LDs reproduzem toda espécie de preconceito. É o caso da construção da identidade de pobre/pobreza do LD:

Se estes livros obedecessem a uma ideologia, seja ela entre as mais conservadoras possíveis, o seu dever seria o de ocultar a existência da pobreza e demonstrar que em nossa sociedade os pobres não existem. Ao contrário, estes livros são tomados pelo gosto quase mórbido da pobreza. Suas páginas, como um pátio dos milagres, são povoadas por mancos, velhos, inválidos, crianças esfomeadas, doentes abandonados, escrofulosos, cegos, surdos-mudos, mendigos, vagabundos. É uma visão quase medieval, um pátio dos milagres, uma ópera dos três vinténs. Uma outra hipótese: os pobres apareciam de forma tão frequente como puro pretexto para estimular nas crianças o gosto pela caridade. Mas não é assim. Na maior parte das vezes, o pobre aparece apenas para que seja afirmada, em altos brados, sua condição privilegiada, a sua tranquila felicidade, a sua vizinhança com Deus, o imenso prazer que ele tem com sua “falsa” desventura. Estas páginas parecem dominadas pela necessidade obsessiva de demonstrar que a finalidade de toda sociedade feliz é a de produzir o maior número de pobres (ECO e BONAZZI, 1980, p.21).

Freitag *et alli* (1989), situam o livro *Mentiras que parecem verdades* entre os que, de forma exagerada, centraram seus interesses nas imagens construídas no LD sem levar em conta a autonomia do professor, aspectos da burocratização do LD e demais fatores. Para os autores Freitag *et alli* (1989), fazendo uma crítica pontual ao trabalho de análise de Eco e Bonazzi (1980) e Faria (1984), não se pode analisar o conteúdo do LD em si, mas a sua relação com o papel do professor e da educação.

No entanto, um LD que construa simulacros sobre o pobre, como aqueles analisados em Eco e Bonazzi (1980), levando à conclusão de que, para ser feliz, toda sociedade precisa ter pobres, é um LD que naturaliza a pobreza sem problematizá-la. Nesse sentido, a análise dos autores ganha corpo e importância. Um livro que reproduza tais arquétipos se instala na

consagração das contradições da luta de classes e da estrutura socioeconômica no sistema capitalista.

Sendo assim, entendemos que o LD constrói identidades positivas e negativas, como nos indica Jorge (2014). Assim, a partir da construção de identidades negativas do pobre no LD, este oferta a alienação do lazer e da atividade não ligada diretamente ao trabalho. Assim, enquanto filhos da classe trabalhadora, os estudantes têm sua visão de mundo alienada desde criança pelo livro didático.

Como discute Marilena Chauí em *Simulacro e poder: uma análise da mídia*, Marx analisava que o lazer também é objeto de dominação no sistema capitalista, porque o trabalhador tem a força de trabalho alienada e, nas horas vagas, é obrigado a praticar o lazer imposto pelas classes dominantes, tendo o lazer também alienado (CHAUÍ, 2006).

Um dos principais trabalhos de análise de como os LDs reproduzem a dominação é o livro *Ideologia no Livro didático* de Ana Lúcia G. Faria, resultado de sua tese. O livro analisa como a ideia da categoria “trabalho” é construída nos LDs da 2º, 3º e 4º séries do Ensino fundamental. Esse trabalho revela, tal como fizeram Umberto Eco e Marisa Bonazzi, sérias distorções que são construídas a partir do livro didático, como a concepção de que as pessoas enriquecem porque trabalham ou que quem não trabalha é porque tem preguiça etc.

O livro didático não vê o desenvolvimento do homem, da sociedade e o processo do trabalho dialeticamente relacionando o homem que produz sua existência e sendo determinado pelo **que** e pelo **como** a produziu. Sua visão idealista, casuística, linear e genérica pode ficar demonstrada neste **único** texto encontrado que pretendia dar uma retrospectiva histórica (FARIA, 1984, p.22, grifos da autora).

Assim, os discursos construídos no livro didático comprometem o conteúdo com a naturalização de verdades que são legitimadas pelo capital cultural e pelas trocas simbólicas da sociedade. A ideia de “pobre”, “pobreza”, “classe social” pode levar ao aluno concluir, como encontrou Faria (1984) em sua pesquisa, que os pobres são culpados pela sua pobreza ou que, como destacaram Eco e Bonazzi (1980) a pobreza é um dado natural e, portanto, não deve ser problematizada.

Por outro lado, a legitimação do livro didático e a perpetuação de verdades através da enunciação de seu conteúdo é um fenômeno bastante imprescindível para a análise aplicada. Essa legitimação constitui o livro didático enquanto objeto de autoridade, como mostram as discussões em Coracini (1999).

Essa legitimação também passa pela história do livro didático no Brasil, em que este foi sendo legitimado historicamente pelo discurso de poder e autoridade. Como discutimos, sua distribuição durante muito tempo serviu para atender interesses capitalistas externos (é o caso do acordo MEC/SNEL/USAID) e assistencialistas. No caso do assistencialismo, ajudou a difundir uma ausência do Estado na formação de professores e veiculação do LD como autoridade na área, em lugar do professor bem formado, durando até os dias de hoje como currículo em sala de aula. Isso incorre em atitudes em relação ao LD:

Veamos, então, o que corre na sala de aula com relação ao livro didático. Duas são as posturas geralmente adotadas: o seu uso constante e fiel, já que constituem, para os alunos, nas palavras de alguns professores sobretudo de língua portuguesa, um apoio necessário, senão exclusivo, e um lembrete, para eles, no sentido de não esquecerem de “dar nenhum ponto” do programa. A outra atitude, muito difundida, sobretudo em língua estrangeira, consiste em não adotar o livro: os professores preferem preparar seus textos e atividades – assim, suas aulas serão menos monótonas porque são mais variadas (CORACINI, 1999, p.23).

Essas duas posturas assinalam duas hipóteses: a legitimação do livro didático o traduz dentro dos moldes da educação como autoridade; Essa autoridade traz consigo adesão e resistência. Por isso, o LD pode causar adesão ou resistência no professor de línguas e/ou nos estudantes. Dessa maneira:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999, p.27).

Como a autora identifica em seu trabalho, não se pode apenas analisar o LD pelo seu conteúdo. É preciso avaliar seu contexto de produção e seu enquadre dentro da política de produção, avaliação e distribuição. Por isso, para estabelecer como o livro se constitui autoridade é preciso observar seus aspectos históricos, políticos e culturais, o que envolve regulamentação, implementação, produção, avaliação e distribuição.

No caso mais específico do trabalho que desenvolvemos, buscamos, a partir da revisão bibliográfica, estabelecer frentes que deem conta do funcionamento do LD como simulacro e a construção de simulacros em seu conteúdo. Anteriormente, neste trabalho, discutimos obras que analisam o conteúdo do LD e a naturalização de verdades em seu conteúdo.

Dentre as condições inegáveis para a legitimação do LD enquanto autoridade está a noção de autoria, fazendo supor que tudo nele contido está correto e suas verdades não devem ser questionadas.

A noção de autor do livro didático e que faz parte da crença predominante entre professores o configura enquanto aquele que é responsável pelo que “diz” no livro didático; pelo conteúdo que ele seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo, a sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo caráter de clareza didática, avaliada em termos da linguagem utilizada no livro, linguagem essa capaz de “traduzir” de modo acessível ao aluno, o que disseram “os grandes nomes” do saber (SOUZA, 1999, p.29).

Ou seja, o autor só é reconhecido através da configuração de legitimação dada em seu contexto de produção pelo mercado editorial e pelo Estado como aquele que avalia e distribui o LD. Por isso:

Parece que a questão da autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”, ilusão necessária mesmo que ela seja dispersão moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático. (SOUZA, 1999, p. 31).

Portanto, a indústria cultural, a partir do aparato editorial e do papel do Estado na avaliação e distribuição, legitima a posição de autoridade do LD. O livro atua como um objeto de poder à medida que, na condição de autoridade estabelecida desde os governos militares, figura na posição de representante de verdade a ser assimilada.

A representação de identidades no LD se dá através da construção de sentidos fechados em si, muitas vezes sem levar em consideração o leitor. Por isso:

Tais procedimentos, que estabelecem o LD como um objeto fechado à interpretação, revelam a concepção, pelo autor e editor do LD, possivelmente, também pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor. Essa concepção é condizente, na sua ilusão de cerceamento dos sentidos, com o funcionamento do LD como um discurso de verdade. A verdade tem de se mostrar transparente e única (GRIGOLETTO, 1999, p. 69).

A constituição do LD fechado à interpretação legitima em seu interior traz discursos de verdades a serem naturalizados e assimilados. Por isso, os trabalhos desenvolvidos por Eco e Bonazzi (1980), Faria (1984), Coracini (1999) e Grigoletto (1999) são imprescindíveis ao

avaliarem o modo como os LDs constroem verdades em seu discurso e, portanto, se constituem enquanto verdades naturalizadas em sala de aula

O LD de língua inglesa, mais especificamente, constrói, em seu percurso, adesão e resistência de professores. Como a disciplina de língua inglesa pressupõe, em sua implementação, o discurso colonialista e imperialista da língua, como apontou Moita Lopes (1996), os discursos que constituem o LD podem ajudar a perpetuar as relações do colonialismo e do imperialismo no ensino da língua-alvo.

O LD de língua inglesa se constitui como uma autoridade legitimada através das políticas que lhe englobam e de seu conteúdo à medida que seu discurso representa interesses editoriais distintos, motivando a definição de aluno de língua inglesa e sua cultura a partir de um olhar de verdade única e fechada à interpretação. Isso se dá a partir da:

apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção. O LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor. Assim, seu autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada (GRIGOLLETO, 1999, p.68).

Assim, a formatação interna do LD é fundamental para constituir verdades naturalizadas e simulacros como representantes da ordem das verdades. No caso do livro de língua inglesa, o discurso de poder pode aparecer sob a forma de intercambistas brancos e de classe média numa viagem à disneylândia ou através de executivos loiros numa reunião de trabalho numa multinacional. Trata-se de uma verdade que “está lá”, muitas vezes acatada e quase nunca problematizada.

Por isso, concluímos esta seção afirmando que o LD traz imagens e discursos que legitimam o LD enquanto autoridade e contribuem para naturalizar verdades.

CAPÍTULO 3- OS CAMINHOS DA PESQUISA

É de lá que sou: da zona rural de Ilhéus. Meus pais, dois trabalhadores rurais. Minha mãe, aquela guerreira nossa de cada dia, uma senhora que tivera ,antes de mim, quase uma dezena de filhos e, comigo, uma dezena. Não pôde estudar e fez até o segundo ano do antigo primário. Meu pai era analfabeto. Era, porque, ao que consta na igreja, aprendeu a ler sozinho. Minha mãe sempre preocupada com a escola, com o bem estar dos filhos. Meu pai, com o trabalho rural, escravo.

(Gabriel Nascimento In: SILVA, 2014, p. 133).

3.1 Os caminhos da pesquisa

No presente capítulo apresentaremos os caminhos da pesquisa, no intuito de ofertar uma fundamentação metodológica, com seus instrumentos e bases para realização da investigação científica.

A fim de não perder de vista os interesses que se tem com o presente trabalho, retomaremos, inicialmente, as perguntas de pesquisa. Em seguida exporemos o norte que guiou a presente investigação, com sua devida fundamentação. Finalizaremos este capítulo com os marcos para a análise de dados, em que serão apresentadas as categorias que serão analisadas nos LDs.

Assim, é preciso destacar primeiramente que estamos conduzindo aqui uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é aquela que melhor dá conta da pesquisa que nos propusemos a realizar, apresentada neste trabalho. Temos como base as ideias de Faltis (1997), Stake (1994) e Denzin e Lincoln (2000) para a pesquisa qualitativa e o seu tratamento, procedimentos e fatores que deem conta da postura holística enquanto pesquisador.

Para obter resultados mais relevantes, nosso estudo será guiado por uma pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994) de base documental (HAMMERSLEY; ATKINSON *Apud* MOURA FILHO, 2005. A escolha de uma pesquisa de cunho interpretativista possibilita mais fielmente a busca por respostas para as perguntas de pesquisa, que seguem:

- Como são construídas as identidades de classe social no livro (doravante LD) didático de Língua inglesa?

- De que maneira as identidades construídas no LD de língua inglesa oferecem posições de identificação com base em diversidades para os aprendizes de língua inglesa em escolas públicas no Brasil?

Em primeiro lugar, partiremos para desvendar o arcabouço teórico e conceitual acerca da pesquisa interpretativista, em seguida descrever os recursos a serem utilizados para análise documental dos dados, comparação com os demais dados, entre outros.

3.2 Uma pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada

A pesquisa que descrevemos neste trabalho tem caráter interpretativista. Nesta subseção mostraremos as bases para o teor interpretativista para as bases de nossa investigação. Nos guiaremos principalmente pelo trabalho de Moita Lopes (1994).

Dessa forma, em nossa pesquisa usaremos a base interpretativista para descrever e interpretar os registros encontrados nos LDs em dados e analisá-los segundo o referencial teórico explicitado anteriormente neste trabalho.

De acordo com Stake (1994), Denzin e Lincoln (2000) e Faltis (1997), a base interpretativista é fundamental para a pesquisa qualitativa, como é o caso da nossa. Por isso, segundo os autores, a pesquisa qualitativa requer do pesquisador posturas êmicas e holísticas, além da elaboração de instrumentos para a interpretação dos dados.

Num texto seminal, Moita Lopes (1994) advoga para a pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada. Traçando um parâmetro comparativo com as pesquisas de base positivista, o autor defende que o paradigma interpretativista é o que mais traz soluções e se adéqua aos objetos da LA.

Ainda segundo o autor, o paradigma positivista busca padronizar o mundo, tratando a natureza e o mundo de forma estática de modo a formar generalizações. Na visão interpretativista, no entanto, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (MOITA LOPES, 1994, p.332).

De acordo com Moita Lopes (1994), a visão interpretativista é capaz de imprimir inovação à pesquisa em Linguística Aplicada por responder aos interesses que a LA tem enquanto ciência social aplicada. Entretanto, como defende em relação aos procedimentos, é preciso que o pesquisador tenha metachecimento sobre o seu processo de investigação. Ao

tratar dos procedimentos, destaca-se como critérios que o pesquisador precisa submeter sua pesquisa a noção de:

- a) Metódica
- b) Sistemática
- c) Criticada pelo próprio pesquisador (GIORGI *Apud* MOITA LOPES, 1994, p. 333).

O critério em A se refere aos procedimentos da investigação, que precisam estar claros. Em B os autores se referem ao conhecimento inter-relacionado, ou seja, à forma como um conhecimento não ignora outras questões análogas, como resultados, possibilidades etc. Por último, C traz a obrigação do pesquisador, numa pesquisa interpretativista, em oferecer à crítica dos pares da comunidade científica os resultados, para que se tenha uma noção da confiabilidade da pesquisa e dos dados.

Em oposição às pesquisas positivistas que impõem às ciências sociais os mesmos procedimentos das ciências naturais, desde o século XIX, a base interpretativista requer novos instrumentos. Ainda em contraste com as pesquisas cujo enfoque é traduzir o mundo e a natureza em objetividade, a visão interpretativista propõe analisar as subjetividades, porque elas representam mais fielmente as problemáticas humanas e sociais (MOITA LOPES, 1994).

Portanto, a interpretação do pesquisador é mediada através de critérios e procedimentos claros, relacionais (em relação às possíveis respostas e resultados com outros objetos teóricos) e autocríticos, os quais englobam múltiplos significados que podem ser obtidos através da pesquisa, levando em conta as subjetividades.

Nos iluminaremos em Moita Lopes (1994), Stake (1994), Denzin e Lincoln (2000) e Faltis (1997) para conceber nossa pesquisa através do paradigma interpretativista.

3.3 O livro didático: um documento

A problemática central que ronda a pesquisa de base documental, de nossa parte apresentada, sobre a pesquisa interpretativista que propomos, gira em torno de qual é a formatação de um documento para que nele se projete a figura da qual o pesquisador vai retirar informações, dados, refutar ou confirmar assertivas e pressupostos.

Assim, podemos compreender que a pesquisa de base documental busca, a partir do documento a ser analisado, suprir a demanda da investigação científica e obter significados do documento que deem relevo e respondam às indagações do pesquisador.

Sá-Silva et al (2009) analisam alguns desses movimentos de compreender o papel da pesquisa documental para as ciências sociais, e buscam sanar a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental ao afirmar que:

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras (SILVA et al, 2009, p. 5).

Como se percebe, não é o foco no documento que faz de uma pesquisa ser de base documental, mas como documento é utilizado e a noção de documento. O primeiro sinal que temos de documento nos permite enfocá-lo como ambivalente, registrado nos mais diversos suportes no interior do capital cultural das mais diversas sociedades humanas. A principal diferença que nos leva à diferença entre pesquisa bibliográfica e documental é que esta usa fontes primárias ainda não analisada. Ou seja, a pesquisa documental não faz uso de documentos que já são em si análises de outros documentos. O objeto principal da pesquisa documental é o documento em si, e não a análise sobre o documento. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica sempre se utiliza de análises, seja do ponto de vista teórico ou como recorte do Estado da arte. A pesquisa documental tem foco nos documentos primários, mesmo levando, como apontamento teórico, outros levantamentos realizados sobre aquela fonte primária.

A partir das constatações acima, o livro didático se configura como fonte primária à medida que não se estabelece como análise de um documento primário, mas como documento que faz referência a fatos e pessoas do mundo. O livro didático é a fonte primária para o pesquisador. Na pesquisa bibliográfica são revisados conceitos de autores sobre um objeto e, portanto, análises realizadas sobre fatos e dados. A interpretação do LD como documento pode nos ajudar a entender, refutar, reafirmar e depreender pressupostos culturais. Por isso,

Quando consideramos o livro didático como fonte de pesquisa documental, no âmbito da pesquisa histórica, há uma possibilidade enorme de análises, escolhas, recortes, caminhos, documentos a serem seguidos e utilizados.

Dependendo das escolhas que o pesquisador faz, frente à enormidade de possibilidades que o livro didático oferece, ele fará a história do livro ou não, assim como também tratará como objeto de pesquisa, como fonte principal ou apenas como uma das fontes de análise (ROCHA, 2008, p.3);

A vantagem de olhar o LD sob a ótica documental é que o mesmo, enquanto documento, apresenta um repertório variado para análise.

Ademais, os documentos podem ser formais ou informais. Em nosso caso utilizaremos apenas documentos formais. Segundo Hammersley e Atkinson (*Apud* MOURA FILHO, 2005, p. 127), a análise documental deve levar em conta:

- a) Como os documentos são escritos?
- b) Como eles são lidos?
- c) Quem os escreveu?
- d) Quem os lê?
- e) Com que propósitos eles são lidos?
- f) Em que ocasiões eles são lidos?
- g) Quais são as consequências das leituras deles?
- h) O que está registrado?
- i) O que foi omitido?
- j) O que é presumido?
- k) O que o autor presume sobre o leitor?
- l) O que os leitores precisam saber a fim de que o documento faça sentido para eles.

Essas serão as bases que utilizaremos para análise do LD em nosso estudo como documento formal. A seguir apresentamos o contexto de pesquisa, para dar prosseguimento à análise a ser realizada.

Por isso utilizaremos em nosso trabalho o LD enquanto documento, levando em conta a crítica de Foucault (1997), no livro *A Arqueologia do Saber*, em que o autor se utiliza da mesma crítica feita por Walter Benjamin, discorrendo sobre a noção que se tem do documento como objeto de verdade naturalizada em si, sem contextualização histórica. O documento é um item histórico e essa interface fica mais clara com o LD, através das concepções e dos simulacros nele construídos.

3.4 Contexto de pesquisa

A coleta de registros da pesquisa terá como objeto dois volumes de um livro didático de língua inglesa, utilizado na rede pública do Distrito Federal.

Os volumes do LD a serem analisados são os volumes 2 e 3 do *Student Book* do livro *American English File*. A escolha por esses dois livros didáticos se deu porque são livros adotados e em uso em escolas públicas do Distrito Federal.

A importância de serem livros em uso por escolas públicas tem ressonância diante da responsabilidade social que a pesquisa acadêmica tem com a sociedade e com os organismos educacionais na mesma. A critério, quaisquer outros livros didáticos poderiam ser objeto de pesquisa acadêmica como a nossa. No entanto, levamos em conta a adoção do livro didático, possibilitando, no que couber, que outras pesquisas possam dar novas respostas sobre o fenômeno em análise.

Para tanto, utilizaremos os seguintes objetos teóricos e fundacionais para análise documental:

- a) O livro didático adotado em escola pública;
- b) Os pressupostos teóricos que guiam a pesquisa.

A seguir apresentaremos os marcos para análise de dados.

3.5 Marcos para análise dos dados

Em se tratando de uma pesquisa interpretativista de base documental, proporemos a seguir um conjunto de categorias que nos ajudarão a analisar os dois volumes, com base nos referenciais teóricos e metodológicos deste trabalho.

A fim de buscar entender como as identidades de classe social são construídas no LD, adotaremos a coleta de dados de algumas temáticas exploradas, que são:

- Bens de consumo
- Lazer
- Profissões

Acreditamos que essas temáticas sejam muito oportunas para colher resultados por serem muito frequentes em LDs de língua inglesa, como demonstram Tílio (2009, 2010) e Gray (2010). É a partir dessas temáticas, amplamente exploradas por LDs, que analisaremos como as identidades de classe social estão representadas no LD. Para isso, será possível destacar quais itens do LD serão observados. São eles a construção do texto verbal, as imagens e a hierarquia dada tanto à construção do texto verbal (como o texto é organizado, quais são os detalhes colocados em evidência etc.) e às imagens (como as imagens são organizadas, quais são os detalhes colocados em evidência etc.).

A seguir detalhamos de que forma esses itens serão analisados de modo a ofertar resultados mais pertinentes.

Uma das categorias que adotaremos para analisar os registros das temáticas (bens de consumo, lazer e profissões) analisadas são **imagens** contidas no LD. Como se sabe o LD produz imagens para construir sentido e impactar o leitor.

A análise a ser feita levará em conta em relação às **imagens**:

- Sua relação com a conversação ou texto a que se referem;
- Sua relação com a condição social das personagens nela representadas;
- Roupas, vestimenta, cor, posição que remetem a capital simbólico de classe;
- Lugares comuns que remetem a aspectos de classe social e capital simbólico;
- Presença/ausência de imagens das classes subalternizadas pelo capital econômico;
- Relação das imagens entre si.

O segundo aspecto a ser investigado se encontra na **construção do texto verbal**. Assim, focaremos nossa análise nas seções que apresentam atividades com intuito de explorar habilidades do aprendiz. Os elementos a serem observados em relação ao texto verbal são:

- Quais são as personagens narradas e apresentadas nos textos verbais;
- Qual a posição social ocupada pelas personagens narradas nos textos verbais;
- Quais é o capital cultural construído através dos diálogos e qual a sua relação com as condições de classe;
- A forma como os enunciados são escritos, de modo a orientar a postura de professor e alunos;

- Quais os temas abordados.

O último ponto interno do LD a ser analisado é a ordem, quantidade e hierarquia dada a imagens e textos construídos ao longo do livro. Sendo assim, são marcos para análise:

- A quantidade de imagens que posicionam questões de classe social e capital simbólico de classe;
- A ordem ou hierarquia dada a essas imagens no interior do LD, de modo a compreender os construtos do mesmo;
- A quantidade de textos verbais explorando narrativas ou diálogos que envolvem questões de classe social e capital simbólico de classe.
- A ordem ou hierarquia dada a esses textos no interior do LD.

Assim, através dos marcos de análise estabelecidos para orientar a postura do pesquisador frente ao LD como documento, desejamos responder não só aos questionamentos iniciais sobre o objeto, a construção da identidade de classe social no LD, mas também aos apontamentos sobre:

- a) Como os documentos são escritos?
- b) Como eles são lidos?
- c) Quem os escreveu?
- d) Quem os lê?
- e) Com que propósitos eles são lidos?
- f) Em que ocasiões eles são lidos?
- g) Quais são as consequências das leituras deles?
- h) O que está registrado?
- i) O que foi omitido?
- j) O que é presumido?
- k) O que o autor presume sobre o leitor?
- l) O que os leitores precisam saber a fim de que o documento faça sentido para eles.

(HAMMERSLEY & ATKINSON *Apud* MOURA FILHO, 2005, p. 127).

Tendo em vista o questionário acima, apresentamos as categorias que utilizaremos para análise no quadro a seguir:

Categoria	Perguntas	Destaque
Bens de consumo, Lazer, Profissões		
Imagens	<ul style="list-style-type: none"> - Com que propósitos elas são inseridas no LD? - Quais são as consequências das leituras de tais imagens no LD? - O que está registrado nas imagens do LD? - O que foi omitido? - O que é presumido? - O que os leitores precisam saber a fim de que as imagens façam sentido para eles? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sua relação com a conversação ou texto a que se referem; - Sua relação com a condição social das personagens nela representadas; - Roupas, vestimenta, cor, posição que remetem a capital simbólico de classe; - Lugares comuns que remetem a aspectos de classe social e capital simbólico; - Presença/ausência de imagens das classes subalternizadas pelo capital econômico; - Relação das imagens entre si.
Texto verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Com que propósitos os textos, diálogos etc. são inseridos no LD? - Quais são as consequências da leitura do texto no LD? - O que está registrado através dos textos verbais? - O que foi omitido? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as personagens narradas e apresentadas nos textos verbais; - Qual a posição social ocupada pelas personagens narradas nos textos verbais; - Quais é o capital cultural construído através dos diálogos e qual a sua relação com as condições de classe; - A forma como os enunciados são escritos, de modo a orientar a postura de professor e

	<ul style="list-style-type: none"> - O que é presumido? - O que os leitores precisam saber a fim de que o texto faça sentido para eles? - O que o autor presume sobre o leitor? 	alunos.
Hierarquia e ordem de textos e imagens	<ul style="list-style-type: none"> - Quantas imagens e textos dão relevância ao caso em estudo? - Quais imagens e textos dão relevância ao caso em estudo? - Qual a posição das imagens em relação aos textos no tocante ao caso em estudo? <ul style="list-style-type: none"> - O que foi omitido? - Quais foram as preferências de imagens e textos? - Quais são as personagens prevaletentes nas imagens e textos, sua cor e classe social? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hierarquização dos textos e imagens - Produção de sentido através da hierarquização

Tabela 1- Marcos de análise e interpretação dos dados

Portanto, no contexto de pesquisa, temos por objetivo lançar mão de instrumentos para responder às indagações acerca do fenômeno estudado, em que marcos de análise situam a postura e itens a serem observados pelo pesquisador para coleta de registro e os pressupostos teóricos que iluminam a análise dos registros coletados.

3.6 Uma Linguística aplicada: o que se espera com esta pesquisa

Descrever instrumentos e procedimentos de pesquisa para a investigação com o uso de LDs carece ainda de muito desenvolvimento metodológico na área de LA. Primeiro porque esse tipo de pesquisa ainda se enquadra, conforme destacam muitos autores, dentre eles Faltis (1997), num estudo de caso.

Muitas foram as discussões que nos levaram a não enquadrar nossa pesquisa em um estudo de caso. Principalmente pela dificuldade de situar o caso. Por isso, e por último, adotamos a especificação de uma pesquisa qualitativa interpretativista, para melhor responder aos objetivos pontuados em nosso trabalho.

A LA é uma ciência relativamente nova, em relação às demais. É importante que os instrumentos sejam utilizados a fim de poderem ser criticados, desconstruídos e analisados por demais pesquisadores em trabalhos futuros. No caso da pesquisa interpretativista, como propõe Moita Lopes (1994), sua função primordial é utilizar a linguagem como condição e solução. A condição primordial é que a interpretação é um discurso científico em que o pesquisador usa para interpretar, a partir de um conjunto de procedimentos e pressupostos teóricos, as práticas da linguagem. Portanto, trata-se de uma pesquisa metalinguística que tem a linguagem como condição. A solução, assim, também aparece na linguagem. Ao ser questionado, o pesquisador também pode usar a linguagem como solução. A interpretação do pesquisador é uma versão dos fatos, e não a versão universal, como queriam os positivistas. Se os resultados e a análise são uma versão dos fatos, portanto, eles não são a única versão, e, desse modo, também são um discurso científico. Desse modo, a linguagem que subjaz as dúvidas ao condicionar o processo metodológico também é a solução para que a pesquisa não apresente rastros e preconceitos do pesquisador, impondo-se como verdade universal acabada. Muito pelo contrário, a pesquisa apresenta o traços êmicos de participação do pesquisador e autoconhecimento através de seu olhar sobre o objeto.

Com isso, esperamos que os resultados deem conta de representar fielmente os objetivos e as perguntas de pesquisa constantes deste trabalho, podendo ser questionados no sentido de obter diversos outros resultados.

CAPÍTULO 4- A IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

[...]

*Sua lata, suas garrafas
e seus sapatos de borracha
vão dizendo aos homens no sono
que alguém acordou cedinho
e veio do último subúrbio
trazer o leite mais frio
e mais alvo da melhor vaca
para todos criarem força
na luta brava da cidade.*

[...]

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, apresento as análises dos dados segundo os objetivos gerais deste trabalho, isto é, investigar a maneira como o livro didático de inglês constrói identidades de classe social.

Em função do entendimento do que é a identidade de classe social, a partir da revisão bibliográfica, elencamos algumas variáveis que possibilitam localizar o que chamaremos aqui de áreas da vida social nas quais nos inserimos cotidianamente, buscando assim organizar mais didaticamente a discussão sobre a maneira como a identidade de classe social é construída no livro didático. Essas variáveis foram escolhidas de acordo com a sua repetição e uso nos livros didáticos de língua estrangeira. Fazendo uma rápida análise nos sumários e conteúdos programáticos de livros didáticos de inglês, é possível perceber que as temáticas que aqui listamos para nos conduzir nas análises são bastante comuns nas coleções em geral disponibilizadas para o ensino de línguas. A principal justificativa para usar essas categorias no intuito de localizar eventos de classe no livro didático se baseia nos argumentos de Bourdieu e Passeron (2009), para quem a educação reproduz e cristaliza aspectos dos capitais simbólicos de classe social, e Darwin e Norton (2014), sobre como as diferenças de classe impactam a vida dos estudantes através da reprodução de aspectos sociais para atender às necessidades do mercado. Assim sendo, as categorias ajudarão na análise de dados como variáveis bastante exploradas no livro didático de línguas.

4.1 A Coleção *American English File*

A coleção *American English File*, produzida pela Editora Oxford, é bastante conhecida no ensino de língua inglesa em centros de idiomas mundo afora, conforme afirma Tomlinson (2010). No Brasil ela é utilizada em diversos centros privados. O motivo de ela estar sendo usada para análise neste trabalho é sua utilização em algumas unidades do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL), além de sua reconhecida importância no cenário internacional, uma vez que esse livro é adotado para o ensino de inglês em vários países do mundo (TOMLINSON, 2010).

Dois dos volumes do LD utilizados em unidades do CIL¹⁶ são o *American English File 2* e *American English File 3*, da mesma coleção, os quais são analisados neste trabalho. Optamos aqui por analisar somente os volumes 2 e 3 do referido livro porque o material, cedido por professor do CIL, não incluía outros volumes. Outra razão que também explica a escolha diz respeito a limitações de tempo e espaço durante o período de estudos do mestrado.

O livro adotado para análise é o *student book* da coleção *American English File*, volumes 2 e 3. Cada volume tem 159 páginas, estruturadas em 9 unidades, seccionadas de A a D em cada unidade; essas seções são chamadas de *files*. Embora cada seção seja iniciada com um tema, este não é seguido em todas as seções e a trajetória da unidade é composta de diversos tipos de texto, sem que seja necessário que as partes e as personagens do texto se conectem por um núcleo narrativo ou temático, embora as personagens sejam por vezes retomadas. O tema que abre cada seção é usado para explorar as quatro habilidades linguísticas – escrita, leitura, fala e compreensão oral, assim divididas a partir de cada tema, não necessariamente obedecendo à mesma ordem. Na figura a seguir apresentamos uma página a fim de exemplificar o trabalho com as habilidades:

¹⁶ O CIL- Centro Interescolar de Línguas – é modalidade escolar especial de ensino de línguas vinculada à rede pública de ensino do Distrito Federal, recentemente regulamentada através da Lei 5.536/2015 do Distrito Federal. São 8 unidades em todo o Distrito Federal com várias línguas ofertadas, como francês, espanhol e inglês.

3 GRAMMAR word order in questions

a Can you remember the questions? Reorder the words.

- 1 from are you where?
- 2 watch you do TV?
- 3 to music you what kind of listen do?
- 4 English where you before did study?
- 5 are do what you weekend going this to?

b p.126 Grammar Bank 1A. Read the rules and do the exercises.

4 LISTENING & SPEAKING

a 12 Listen and choose a or b.

Days of the week	
1 What day of the week is the test?	
<input checked="" type="checkbox"/> Tuesday	<input type="checkbox"/> Thursday
2 What day is it today?	
<input checked="" type="checkbox"/> Sunday	<input type="checkbox"/> Monday

Telling the time	
3 What time is it?	
<input checked="" type="checkbox"/> 8:35	<input type="checkbox"/> 9:25
4 What time does the class start?	
<input type="checkbox"/> 9:45	<input checked="" type="checkbox"/> 10:15

The date	
5 When was the woman born?	
<input type="checkbox"/> August 21st	<input checked="" type="checkbox"/> August 23rd
6 What day does he want tickets for?	
<input checked="" type="checkbox"/> June 5th	<input type="checkbox"/> July 5th

Numbers	
7 What number is the house?	
<input type="checkbox"/> 117	<input checked="" type="checkbox"/> 170
8 How much are the flowers?	
<input checked="" type="checkbox"/> \$15	<input type="checkbox"/> \$50

b In pairs, ask and answer the questions.

What day is it today?
What days do you have your English class?
What time does the class start and finish?
What time is it now?
When's your birthday?
What's today's date?
What's the number of your house or apartment?

5 CLASSROOM LANGUAGE

a Complete the teacher's and student's phrases.

b p.144 Vocabulary Bank Classroom language.

6 PRONUNCIATION vowel sounds, the alphabet

a How do you pronounce the letters of the alphabet below? Use the sound pictures to help you.

	A H J K
	B C D E G P T V Z
	F L M N S X
	I Y
	O
	Q U W
	R

b Complete the alphabet chart with these letters.

W G Y R J X O

c Practice saying the letters of the alphabet.

d In pairs, play *What does it mean?* Think of six words that you can spell and pronounce. Then test another pair.

What does "awful" mean? Very bad.

How do you spell it? A-W-F-U-L

Figura 1- *American English File 2*, p.5.

Ao explorar as atividades de *Grammar*, *Listening* e/ou *Speaking* e *Pronunciation*, o LD introduz histórias, personagens, enuncia concepções de mundo, narrativas e textos inseridos do LD de maneira isolada. Também são itens explorados ao longo do volume as habilidades *Vocabulary* e *Reading*. Ao dizer que os textos são inseridos no LD de maneira isolada nos referimos à prática de seleção de textos sobre diversas temáticas para uso em atividades linguísticas sem adicionar qualquer problematização crítica sobre elas e seus contextos sociais. Estamos tomando como textos aqui as produções escritas, orais e imagéticas que ajudam a construir significado. É através da escolha desses textos e a forma

como eles aparecem no LD que as identidades de classe social são naturalizadas e/ou descontextualizadas, como discutiremos ao longo deste capítulo. Entendemos a descontextualização das identidades de classe social como uma característica de neutralizar ou suprimir o aspecto de diferença entre classes, como se todas as classes tivessem acessos iguais aos diversos bens da vida social. Tílio (2009, 2010), ao estudar como o LD representa sociodiscursivamente o mundo em 12 coleções, apresenta essa característica em seus resultados, que o autor assim descreve:

tópicos descontextualizados, tratados de forma genérica, como se válidos para qualquer situação (ex.: uma festa, como se todas as festas, em todos os lugares e de qualquer tipo, fossem iguais), e tópicos contextualizados, inseridos em contextos culturais ou situacionais (ex: o sistema educacional na Coreia do Norte) (TÍLIO, 2010, p.177).

A descontextualização das identidades de classe social aparecem no contexto similar ao apresentado e analisado por Tílio (2009, 2010), em que as atividades acontecem de forma descontextualizada, com identidades naturalizadas, sem qualquer problematização das condições reais das mais diversas classes sociais e grupos. No caso do LD em análise, isso é bastante exemplificado através das atividades que exploram lazer e bens de consumo, cujas temáticas serão analisadas a seguir neste trabalho.

Ao analisar os LDs *New English File Elementary* e *English File Intermediate*, Tílio (2010) constatou que esses livros apresentam o mundo de forma padronizada e idealizada:

Os livros acabam, portanto, perpetuando a ideia de que não existe diferença: no cotidiano, são todos jovens, brancos, heterossexuais e de classe média. E felizes. Ninguém vive conflitos. A vida real é cheia de conflitos, mas o livro didático não apresenta conflitos. Outros padrões que fogem à chamada “normalidade” só surgem quando o foco do livro é a diferença. (TÍLIO, 2009, p. 183)

Como o autor propõe, o LD silencia a diferença em prol de uma suposta harmonia e padronização. Trata-se da chamada Disneylândia Pedagógica (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2009, 2010), em que se cria um mundo ideal no livro didático, onde não há problemas sociais. Um outro problema apontado é que:

Além disso, grande parte das pessoas retratadas, principalmente nos livros iniciantes, são celebridades. Mas por que os livros optam por retratar essas pessoas se elas não representam a maioria da população? Acabam, assim, contribuindo para a criação de uma imagem de que o sucesso está ligado necessariamente à mídia. (TÍLIO, 2010, p.183)

Um exemplo de como se dá a representação de celebridades ou pessoas de sucesso é a figura a seguir, retirada do *American English File 2*:

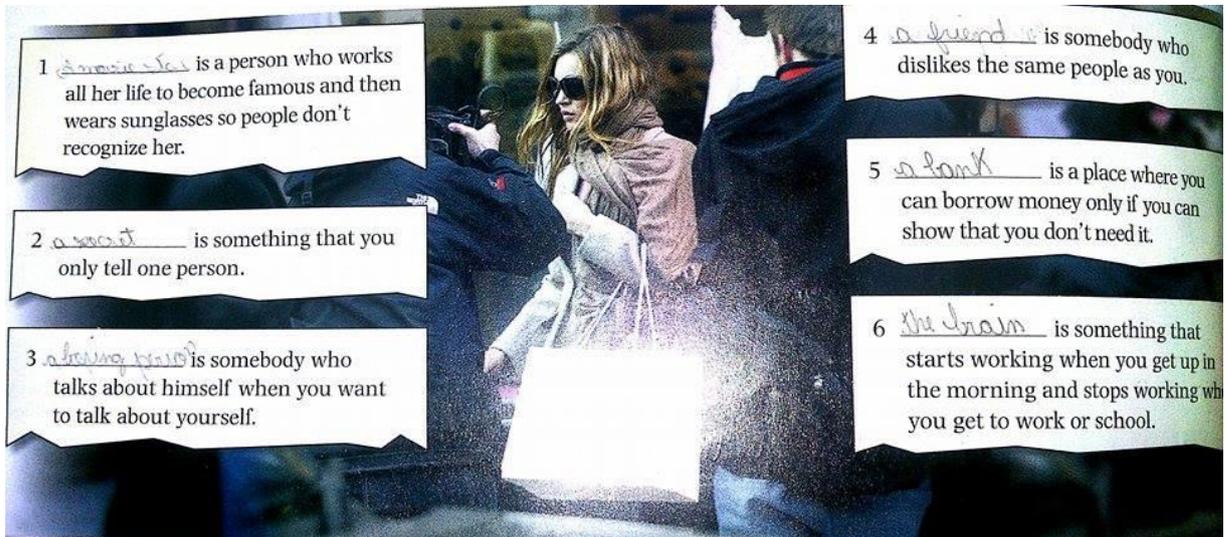


Figura 2- *American English File 2*, p.10

A representação da celebridade ao fundo na figura 2 apresenta uma tendência nos LDs, mas principalmente nos livros da série *English File*, como alerta Tílio (2010):

Metade dos livros, número bastante expressivo, privilegia um mundo basicamente europeu e norte-americano, reconhecendo outras culturas apenas esporadicamente, e, em geral, recorrendo a estereótipos ou expondo curiosidades exóticas dessas culturas. Os 6 livros são os volumes iniciante e intermediário das séries *English File*, *New Headway* e *American Headway*, o que denuncia a visão de mundo das séries, independentemente dos níveis em questão. (p.181)

Essa é a “Disneylândia pedagógica” (FREITAG Apud TÍLIO, 2010) em funcionamento no LD. A seguir apresentamos as temáticas a serem exploradas a fim de analisar como as identidades de classe social são construídas/representadas no LD.

4.2 As temáticas

Como destacamos na abertura deste capítulo, as análises serão guiadas a partir da observação de temáticas no livro didático.

Dessa forma, As categorias que utilizaremos para análise estão destacadas a seguir:

- Bens de consumo
- Lazer
- Profissões

Essas categorias vão guiar as análises no sentido de coletar eventos que remontam à construção da identidade de classe social no livro didático. É através dessas categorias que os LDs produzem atividades, contam histórias, promovem discussões, enunciam textos, usam imagens, apontam curiosidades, criam personagens.. Ao construir seu roteiro, o LD conta histórias de pessoas, apresenta imagens, narra o mundo. Por trás dessas imagens estão acontecimentos de mundo, onde se localiza uma prática discursiva. Segundo Fairclough (1992), a prática discursiva está dentro das práticas sociais. Isso que dizer que, ao representar hábitos, consumo, educação, saúde, transporte, lazer e demais categorias no livro didático, ele escolhe personagens e características, cristaliza e naturaliza identidades de classe social.

É importante ressaltar aqui, obviamente, que nossas análises não têm a intenção de serem exaustivas ou únicas, uma vez que olhares de novos pesquisadores poderão sempre trazer novas contribuições. Sendo esta uma pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1994), reconhecemos que o pesquisador nunca está isento de suas análises, pois sua própria história e posição participam na construção de suas análises.

4.2.1 Bens de consumo

A categoria que aqui chamamos de “bens de consumo”, aparece com muita frequência no LD que aqui analiso. Em geral, no LD, a apropriação dos bens de consumo está profundamente interligada à exploração de insumo para expandir vocabulário e conhecimento de mundo do aprendiz.

No caso do livro aqui em análise, os bens de consumo focalizam identidades de classe social construídas, as quais ofertam posições de identificação aos aprendizes de língua inglesa.

Decidimos utilizar essa temática para discutir como as identidades de classe social estão construídas no livro didático porque, como demonstraremos, as personagens são

narradas a partir desta lógica. A temática bens de consumo foi recortada em diversos subitens utilizados pelo LD em análise, que são:

- Meios de transporte
- Alimentação
- Comemoração
- Hospedagem
- Roupas
- Naturalização do consumo

O entendimento sobre a forma como a análise será guiada está estabelecido na tabela a seguir:

TEMÁTICA Categoria utilizada frequentemente no LD pelas quais identidades sociais são construídas/representadas	Bens de consumo
SUBITEM Subcategoria inserida através da Temática, filiada a ela, tidas como itens utilizados pelas personagens.	Meios de transporte
	Alimentação
	Comemoração
	Hospedagem
	Roupas
	Naturalização do consumo

Tabela 2- Temáticas e Subitens para análise

É preciso explicar ao leitor que esse detalhamento é exclusivo para a atual temática, Bens de consumo, por causa da quantidade de registros escolhidos para análise. Por isso, as demais temáticas serão analisadas sem o detalhamento dado à atual temática explorada no LD.

O primeiro subitem que analisaremos são os meios de transporte explorados pelo LD. A partir da temática escolhida, analisaremos em quais condições a representação dos meios de transporte no livro didático constrói e oferece posições de identidade.

Nessa categoria identificamos os meios de transporte o carro e avião como os mais frequentes nos dois volumes do LD, conforme demonstramos nas figuras a seguir:

1 At the airport PRACTICAL ENGLISH

THE STORY SO FAR
1.15 Listen to the story of Mark and Allie. Answer the questions.
 1 Where are Mark and Allie from?
 2 What company do they work for?
 3 Where did they meet?
 4 What did they do?
 5 Did they get along well?
 6 What's Mark doing now?



AT IMMIGRATION
a 1.16 Cover the dialogue and listen. How long is Allie going to stay in the United States?

YOU HEAR	YOU SAY
Good evening, <i>ma'am</i> .	Good evening.
<i>Where</i> are you arriving from?	From London.
<i>What's</i> the purpose of your visit?	Business. I'm here for a conference.
<i>How</i> long are you staying in the US?	A week.
<i>Where</i> are you staying?	In San Francisco. At the Pacific View Hotel.
<i>Do</i> you know anybody here?	Yes, Mark Ryder.
<i>Is</i> he family or a friend?	He's a colleague – and a friend.
<i>Do</i> you have his phone number?	Yes, his mobile is 405-655-7182.
<i>Is</i> this your first visit to the US?	Yes, it is.
Enjoy your stay in San Francisco.	Thank you.



b Listen again. Complete the YOU HEAR phrases.
c 1.17 Listen and repeat the YOU SAY phrases. Copy the rhythm.
d In pairs, role-play the conversation. A (book open) you're the immigration officer. B (book closed) you're Allie. Change roles.

SOCIAL ENGLISH Allie arrives
a 1.18 Listen. Answer the questions.
 1 How long was Allie's flight?
 2 Why couldn't she sleep?
 3 What time is it...?
 a in San Francisco b in London
 4 Where is Mark going to take her?
 5 Where is Mark's car?

US English	UK English
parking lot	car park
cell phone	mobile

b Complete the USEFUL PHRASES. Listen again and check.
c 1.19 Listen and repeat the phrases. How do you say them in your language?

USEFUL PHRASES
 M You look *great*!
 M How was the *flight*?
 M You must be really *tired*.
 M I'm so *glad* you came!
 A It's great to see you *again*.



Study Link Multitask

Figura 3- American English File 2, p.12

A figura 3 traz, ao topo da página, a história de Mark e Allie, que se encontra disponível para a atividade de *Listening*. Como é possível checar, pelas próprias perguntas realizadas, eles são trabalhadores médios de uma companhia e estão num aeroporto:

- De onde são Mark e Allie?;

- Para qual companhia eles trabalham?;
- Onde eles se encontraram?;
- O que eles fizeram?;
- Deu tudo certo com eles?;
- O que Mark está fazendo agora? (Tradução nossa)

Essas perguntas são um guia para explorar o *Listening*. No entanto, como já mencionamos, essas perguntas também nos guiam para entendermos quem são Mark e Allie. Funcionários de uma companhia, as personagens podem estar viajando a trabalho. O encontro deles narra uma posição que imprime marca de identidade das personagens, conforme discutiremos mais à frente.

O que queremos aqui destacar na proposta de atividade é o meio de transporte utilizado para viagem a trabalho no LD. Ainda que outras possibilidades a serem representadas fossem o uso de ônibus, metrô, trem, carona etc., a escolha de meio de transporte, nessa atividade, para representar viagem a trabalho são o avião e o carro. Um caso similar aparece na imagem a seguir:

✈ Airport Stories

John F. Kennedy Airport in New York City is a busy international airport. Every day thousands of travelers arrive at JFK Airport from many different countries. Every one of them has a different story to tell. We spent an afternoon in the arrivals area at JFK last week talking to travelers arriving from abroad. We asked them: Why are you here?

➔ LOOKING FOR A JOB

Marina, 23, from Porto Alegre, Brazil

Why are you here?
 I'm going to look for a job. Maybe as an au pair, taking care of children. And I want to improve my English too, so I can get a better job when I go back home. I hope I can find some work quickly. I'm going to look through the newspaper ads today.

1 Is this your first visit?
 Yes, it is. I'm really looking forward to living here, but I'm a little nervous, too.

2 How long are you going to stay?
 Six months or a year. It depends how things go.

3 Do you know anybody here?
 Yes, I have a friend who's working here in a restaurant. I'm going to stay with her for a few weeks until I can find my own apartment.



➔ ON THEIR HONEYMOON

Maki, 25, and Koji, 27, from Nagasaki, Japan

Why are you here?
 We're on our honeymoon. We got married last Saturday. Congratulations!

7 Where are you staying in New York?
 We're staying at the Kitano Hotel. We're just here for a few days.

8 What are you planning to do?
 Everything is organized for us. Tomorrow we're taking a bus tour of the city, and in the evening we're seeing a Broadway show. Then on Tuesday we're going to a baseball game at Yankee Stadium, and on Wednesday we're flying to Boston.

9 When are you leaving?
 On Friday. We're going to Toronto next, and then to Montreal...

➔ A FAMILY REUNION

Jonathan, 35, just arrived from Melbourne, Australia

Why are you here?
 I'm going to see my dad in Connecticut. It's his seventieth birthday tomorrow.

4 How do you know you're coming?
 No. It's going to be a big surprise for him. And it's going to be very emotional, too. I moved to Australia in 1998, and the last time I saw my dad was five years ago. It's too expensive to visit very often, and my father can't fly – he had a heart operation last year.

5 How are you going to get there?
 By train. The whole family is waiting at my parents' house. We're going to have a big party there tomorrow night.

6 Are you going to stay for long?
 Yes, for a month. It's too far to come for a short time – and I want to see all my old friends here as well as my family.



Figura 4- American English File 2, p.28

Nessa imagem, várias histórias acontecem no aeroporto. A própria abertura do capítulo, que guia *Reading, Grammar, Listening, Vocabulary, Pronunciation* e *Speaking* das páginas 28 e 29 é chamada *Histórias de aeroporto* (tradução nossa). Nela diferentes personagens estão viajando via aeroporto. É o caso de Marina, uma brasileira de Porto Alegre, que quer melhorar o inglês e, para isso, quer trabalhar no exterior. Johnatan acabou de chegar

da Austrália, direto para a comemoração do aniversário do pai, onde deve encontrar a família. Por sua vez, Maki e Koji são dois japoneses em viagem de lua de mel.

Todas essas personagens, de diferentes arranjos étnicos, ainda que isso seja positivo do ponto de vista etnicorracial no LD, partindo das análises de Jorge (2014), não são problematizadas. Embora pareça que as personagens sejam de diferentes classes sociais, o que as une é a viagem de avião como consumo. Nesse sentido, ainda que não pareça, o que as une é um bem de consumo. A dificuldade de entender alguns itens como bem de consumo é discutida por Lobo (2012).

Em sua pesquisa de mestrado, Lobo (2012) estuda como o consumo é representado nas aulas de espanhol a partir de tirinhas, tendo realizado uma pesquisa-ação. O autor demonstra que, para os alunos participantes da pesquisa, há itens que não são entendidos como bens de consumo, embora o sejam. Isso porque, segundo o autor, os alunos relacionam consumo a comprar, e não entendem o consumo de forma ampla. É o caso da conta de água e luz, por exemplo. Os meios de transporte muitas vezes se enquadram nessa realidade, sendo que o LD em análise, como demonstramos, não problematiza posições de identidade de classe social ao explorar os meios de transporte.

Vamos à figura seguinte:

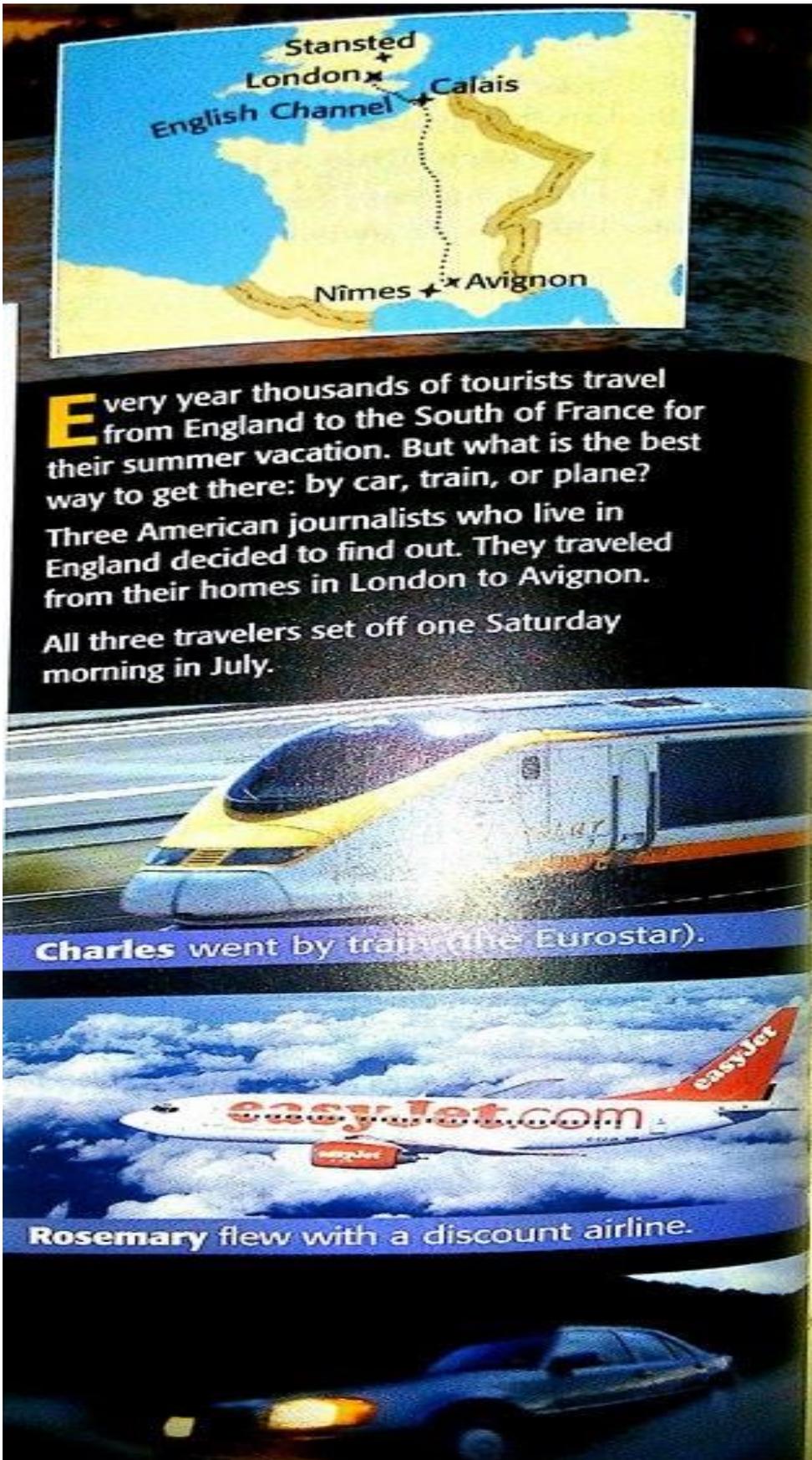
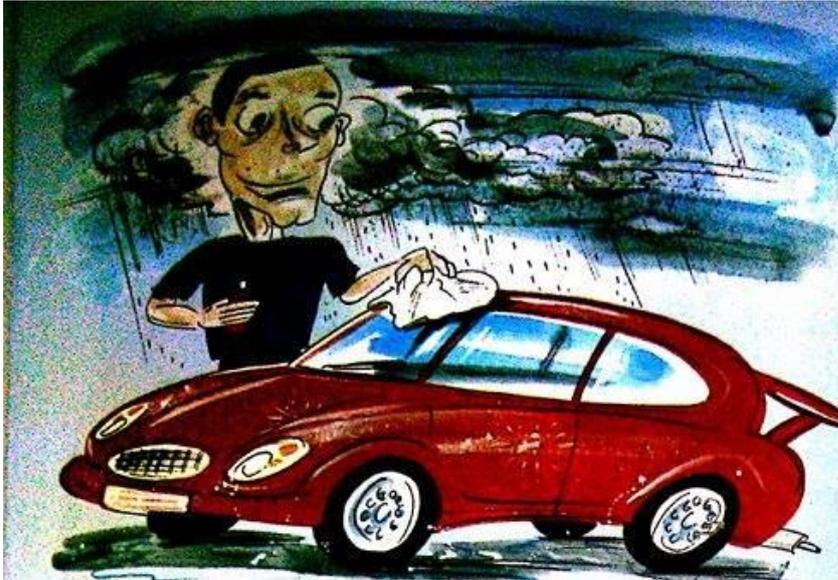


Figura 5- American English File 3, p. 28

A figura 5 é a primeira dos dois volumes a trazer transportes mais populares, como é o caso do trem. Ainda que seja mais popular do que o avião e o carro, o Eurostar é mais utilizado para ir Londres à França e à Bélgica, e não é acessado por todos na Inglaterra. Na figura 5 aparecem o trem, o avião e o carro. Desses 3, o Eurostar¹⁷ é o transporte utilizado pela personagem Charles, enquanto Rosemary pegou um voo em promoção e Martin viajou de carro. De que maneira as três personagens estão relacionadas? Em nosso entendimento, a resposta seria: a posição de turista. Esses meios de transporte não estão representando o cotidiano das pessoas, mas a condição de turista, o que revela a naturalização do meio de transporte como universal e acessível. O ônibus, bastante acessado no Brasil, por exemplo, ficou de fora da representação.

As duas próximas figuras a seguir não enfocam o meio de transporte para o turismo ou viagem a trabalho, como as anteriores. Nelas o carro é usado para exemplos isolados, sem problematizações das personagens ou do meio de transporte como bem de consumo.

¹⁷ Segundo o Wikipédia, disponível em < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eurostar>>, o Eurostar é um serviço de comboios de alta-velocidade que liga Londres (St Pancras) com Paris (Gare du Nord), Lille e Bruxelas (Gare du Midi).



Murphy's Law

If you change lines in a supermarket, what will happen? The line that you were in before will move more quickly. You know what will happen because there's a law of life that says, "if something bad can happen, it will happen." It's called Murphy's Law, and it took its name from Captain Edward Murphy, an American airplane engineer in the 1940s. He was investigating why planes crashed, and not surprisingly, he got a reputation for always thinking of the worst thing that can happen in every situation...

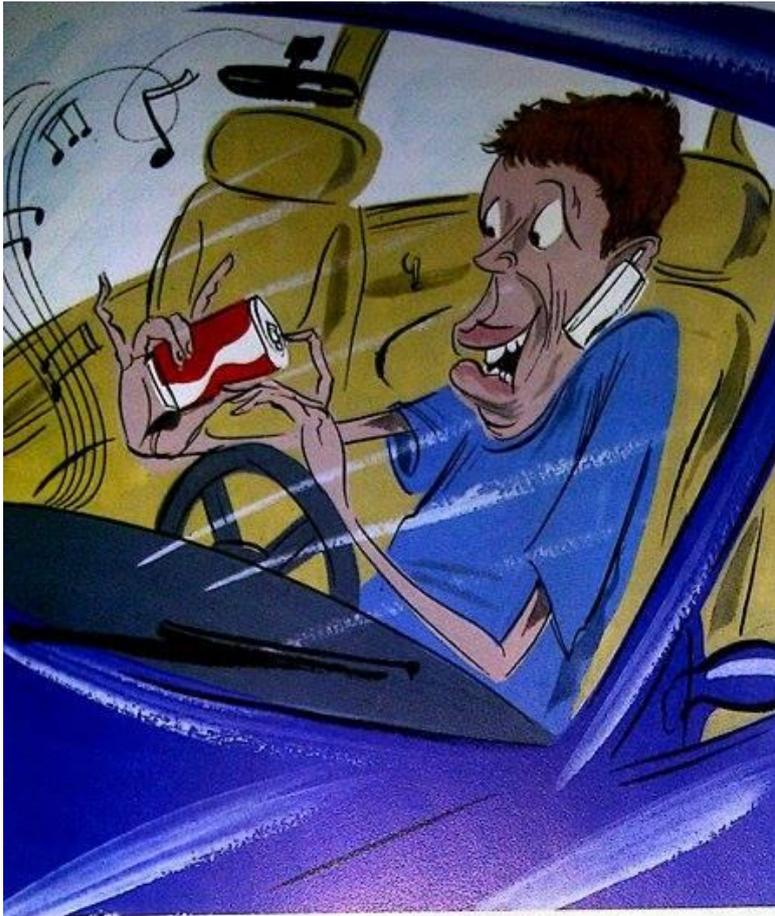
At home

- 1 If you wash your car,...
- 2 If you look for something you lost,...

Figura 6- *American English File 2*, p. 65

Como dissemos anteriormente, o carro como meio de transporte aparece nessa ocorrência de forma bastante descontextualizada. Sendo o texto sobre a famosa *Lei de Murphy*, o LD utiliza o carro como figura central e o utiliza nos exemplos para explorar numa atividade. Como está descontextualizado e servindo como referente para uma outra discussão (no caso, a lei de Murphy), nosso questionamento aqui é: por que a escolha do carro, e não de um ônibus, por exemplo? Por que na figura há a representação de um indivíduo lavando seu carro, ou seja, dando a ideia do carro como bem de consumo naturalmente possuído na sociedade?

O carro também é explorado na figura a seguir:



Which of these things is the most dangerous when you're driving a car?

- making a call on your cell phone
- listening to your favorite music
- listening to music you don't know
- opening a bag of chips or a can of soda
- picking up a specific CD from the passenger seat
- talking to other passengers

A car magazine tested car drivers in a driving simulator. The drivers had to "drive" in the simulator and at the same time do the things in the list above. The results of the tests were surprising (and worrying).

Figura 7- American English File 3, p. 31

Veja que a figura 7 traz tópicos que descontextualizam o carro como um bem de consumo. O objetivo da atividade é selecionar as atividades perigosas a se fazer ao dirigir um carro. Entre elas estão:

- Fazer uma ligação;
- Ouvir sua música favorita;
- Abrir um pacote de batata fritas ou uma lata de refrigerante;
- Pegar um CD específico no banco de passageiro;
- Falar com outros passageiros (Tradução nossa).

Novamente, o carro é focado como um meio de transporte privado que naturalmente é possuído por todas as pessoas na sociedade.. Embora não explicitamente, a mensagem inicial do tema que inicia a atividade – “Quais dessas coisas é o mais perigoso fazer quando você está dirigindo um carro” (tradução nossa) – é dirigido aos aprendizes que usam o LD. Ou seja, essas ações podem ser facilmente localizadas por todos, e não apenas por aqueles que têm um carro. Ter um carro parece ser um bem de consumo facilmente adquirido.

Como buscaremos mostrar a seguir em nossas análises e como discutimos no referencial teórico, o consumo é um dos mais importantes capitais simbólicos entre as classes sociais. Bourdieu (1987) localiza o consumo como item cristalizado através dos capitais nas trocas simbólicas entre as classes.

Por sua vez, Santos (2000) analisa o consumismo como um grande fenômeno do novo arranjo mundial do capitalismo a partir da década de 70. O avanço do capitalismo em nível global fez com que o consumismo se tornasse a via de acesso de todas as classes aos mesmos bens simbólicos, sendo que, segundo o autor, isso se deu como fórmula de dominação do capitalismo.

Em *Consumidores e Cidadãos*, Canclini (2008) analisa que, na pós-modernidade, a condição de consumidor e de cidadão se confundem, e passam a ser uma só. Como as condições das grandes cidades impõem, sugere o autor, não há como ter cidadania na pós-modernidade sem ser consumidor. Esse é o caso das figuras em análise. A condição de consumo está implícita, porque está colocada como óbvia para os leitores. Também parece ser o caso da figura a seguir, muito semelhante aos exemplos dados:

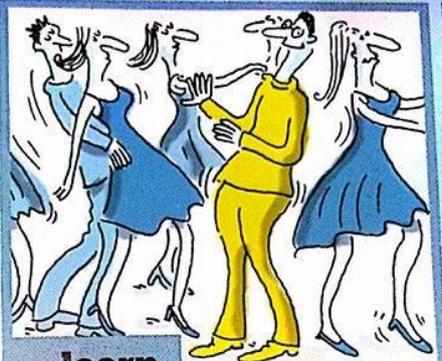
I'm a failure! I've never been able to



...pass my driving test

I started taking driving lessons when I was 17. Although I'm normally a fast learner, ¹ _____. After 18 months I failed my first test. I was really disappointed. Since then I've taken the test again three times, but I've always failed – usually on reversing or parking. The problem is I get so nervous during the tests that I can't drive very well. It's so embarrassing to admit that I can't learn to do something that ² _____!

Amanda, Dallas



...learn to dance

I've always wanted to be able to dance salsa, and when I was working in Ecuador there were free classes, so I joined. But the art of salsa is to keep your arms still and move your hips, and I just couldn't do it. When I hear music, my arms start moving but my hips don't. After about ten hours of classes, ³ _____ the steps, but I was dancing like a robot! I didn't give up, but soon everyone in the class was dancing and I was just slowly moving from side to side and counting out loud "one, two, three, four." I was sure that one day ⁴ _____ – but that never happened. I can still remember the first two steps, though, and I still try to dance when I hear a salsa tune, as long as nobody is watching.

John, Tampa

Figura 8- *American English File 3*, p. 44

Na figura 8, mais uma vez o carro e a carteira de motorista não são problematizados. O LD propõe atividades em que as personagens não foram bem sucedidas. O único meio de transporte representado é o carro. Outro item de consumo relacionado com o carro é a carteira de motorista.

Sobre a questão do consumo, o paradigma de representação do consumo de meios de transporte está muito próximo das classes médias. Sobre a questão do consumo no ensino-aprendizagem de línguas, Lobo (2012) analisa como tirinhas representam a identidade de adolescentes consumidores ligados à identidade de classe social associada às classes médias. Ou seja, as identidades de classe social representadas pelas tirinhas apenas trazem aspectos das classes médias. Em nosso caso, o LD apresenta meios de transporte que não são

problematizados, mas representam diretamente os capitais simbólicos de consumo. Como na pesquisa realizada por Lobo (2012), não estaria o LD aqui analisado construindo uma identidade de consumo de meio de transporte atrelada aos capitais das classes médias?

Trata-se, portanto, da posição de identidade de classe social construída pelo LD aqui analisado. As viagens a trabalho e férias foram representadas pelo avião como meio de transporte. De outra forma, o único meio de transporte que apareceu mais depois do avião foi um meio de transporte privado – o carro.

Com essa análise, não queremos desconsiderar as transformações e mudanças de consumo pela classe trabalhadora no Brasil nos últimos dez anos.¹⁸ Muito pelo contrário, é preciso admiti-las com a cautela de não generalizar as transformações. Como tem defendido Chauí (2013), não houve, ainda que com transformações visíveis, o surgimento de uma nova classe média nos últimos dez anos, mas a expansão da classe trabalhadora, fazendo surgir uma nova classe trabalhadora. Para a autora, essa nova classe trabalhadora é a mescla daqueles que habitavam o submundo da extrema pobreza e o chamado subproletariado que não tenham sido incluídos no mundo formal do trabalho até os anos dois mil.

Ao utilizar os meios de transporte nessa frequência, o LD cumpre um papel de legitimar identidades que considera válidas ou naturais. Portanto, ele naturaliza identidades, como já notaram Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014). Ao analisar a construção da identidade de classe social no LD, os autores observaram a construção da identidade relacionada ao lazer no LD de língua inglesa.

A nossa análise dos meios de transporte deve ainda levar em conta que nem mesmo uma viagem a trabalho escapa da naturalização de um meio de transporte escolhido. Tanto a figura 3 quanto a figura 4 apresentam exemplos de pessoas viajando a trabalho ou à procura de trabalho. No entanto, observamos que as posições de identidade oferecidas pelo LD não são próximas de alguns registros do cotidiano escolar de classes menos favorecidas ou com maior vulnerabilidade social, sendo esse um dos lugares onde o LD é utilizado. Como os dados do INEP demonstram amplamente,¹⁹ os mais de 30 milhões de estudantes atendidos pela rede pública de ensino no país, somando mais de 90% dos atendidos, são aqueles cujos problemas sociais são recorrentes. Assim sendo, os dados registram que a realidade escolar ainda é destoante da realidade construída pelo LD ao naturalizar padrões de consumo, os

¹⁸ Para uma discussão mais aprofundada de tais mudanças, conferir Sader e García (2010) e Pochmann (2011).

¹⁹ Sobre a base do INEP, pesquisar dados em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

quais alguns já foram alcançados na última década no Brasil, durante os governos de Lula e Dilma (SADER; GARCÍA, 2010), mas não de forma permanente (CHAUÍ, 2013). Assim sendo, ao tratar do Brasil estamos lidando com uma nova classe trabalhadora (CHAUÍ, 2013) que naturalizou padrões de consumo, mas ainda não se tornou uma nova classe média. Ou seja, ainda que a nova classe trabalhadora tenha ganhado acesso a bens de consumo, não é ela que está representada no LD.

Nossa análise deve ainda levar em conta, como também o fez Lobo (2012), que o LD cria um padrão de consumo que é exportado em suas páginas e que coloca o leitor como parte dele. Nem mesmo o único transporte coletivo utilizado nos dois volumes escapa a essa naturalização.

Como defendem Ferreira (2014) e Tílio e Júnior (2014), o LD cria mecanismos de naturalização das identidades sociais. No caso do LD em análise, o único transporte coletivo utilizado para exemplo é um trem usado majoritariamente por turistas para sair de Londres para a França, e em que o LD também não discute que, comparado aos outros metrô, o Eurostar não é o mais popular.

Assim, podemos concluir que há identidades de classe social construídas pelo LD, implícitas em sua representação, impondo modelos de consumo quanto aos meios de transporte. Muito importante é também considerar a respeito do apagamento do transporte público. Como conceitua Woodward (2000), as identidades são construídas na relação de presença *versus* ausência, em que a diferença é apagada. Portanto, as identidades são construídas pela diferença. O apagamento do transporte público (ônibus, trem, metrô) no LD contribui para construir identidades de classe e normatizar que falantes de inglês são pessoas que têm poder aquisitivo mais favorecido.

O próximo item a ser analisado como bem de consumo é alimentação. No caso de alimentação, os dois volumes apresentam apenas um único exemplo relativo à alimentação que não se associa a comer fora de casa em restaurantes. Nos demais exemplos, percebe-se a preponderância pela alimentação em restaurantes no cotidiano da vida social. A alimentação como item relacionado a restaurantes imprime ao item um caráter bastante consumista, como mostram as figuras que analiso a seguir:

3 Restaurant problems

PRACTICAL ENGLISH

ORDERING A MEAL

3.15 Listen to Allie and Mark at the restaurant. Answer the questions.

- 1 What do they order for appetizers? *salad mushroom*
- 2 What does Allie order for her main course? *fried chicken*
- 3 What kind of potatoes do they order? *no fries*
- 4 How does Mark want his steak – rare, medium, or well-done? *well*
- 5 What are they going to drink? *water*

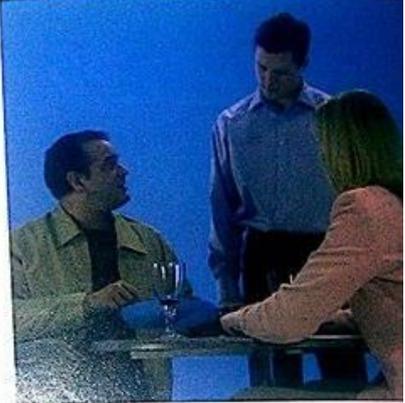
Menu

Appetizers Tomato and mozzarella salad Mushroom soup Grilled shrimp All main courses served with a baked potato or fries.	Main courses Fried chicken T-bone steak Grilled salmon
--	--

PROBLEMS WITH A MEAL

a 3.16 Cover the dialogue and listen. What three problems do they have?

YOU HEAR	YOU SAY
Chicken for you, ma'am, and the steak for you, sir.	I'm sorry, but I asked for a baked potato, not fries.
No problem. <i>I'll change it.</i>	Excuse me.
Yes, sir?	I asked for my steak rare, and this is well-done.
I'm very sorry. <i>I'll send it</i> back to the kitchen.	Could we have the check, please?
Yes, sir.	Thanks. Excuse me. I think there's a mistake in the check. We only had two glasses of wine, not a bottle.
Your check.	Thank you.
Yes, you're right. I'm very sorry. It's not my day today! <i>I'll give you</i> a new check.	



b Listen again. Complete the YOU HEAR phrases.

c Listen and repeat the YOU HEAR phrases. Copy the rhythm.

d In pairs, role-play the dialogue. (one of you're the waiter, B (both of you're Mark and Allie. Change

US English	<i>fries</i>	<i>check</i>
UK English	<i>chips</i>	<i>bill</i>

SOCIAL ENGLISH after dinner

a 3.18 Listen to Mark and Allie. Mark the sentences T (true) or F (false).

- 1 Jennifer is Mark's ex-wife. *F*
- 2 Mark was married for three years. *T*
- 3 His wife left him for another man. *F*
- 4 Allie met her previous boyfriend at work. *F*
- 5 After dinner they're going to go dancing. *F*

b Complete the USEFUL PHRASES. Listen again and check.

c 3.19 Listen and repeat the phrases. How do you say them in your language?

USEFUL PHRASES

A That was a *lovely* dinner.

M I'm *glad* you enjoyed it.

A Can I ask you *something?*

M We could have a *small* cup of coffee.



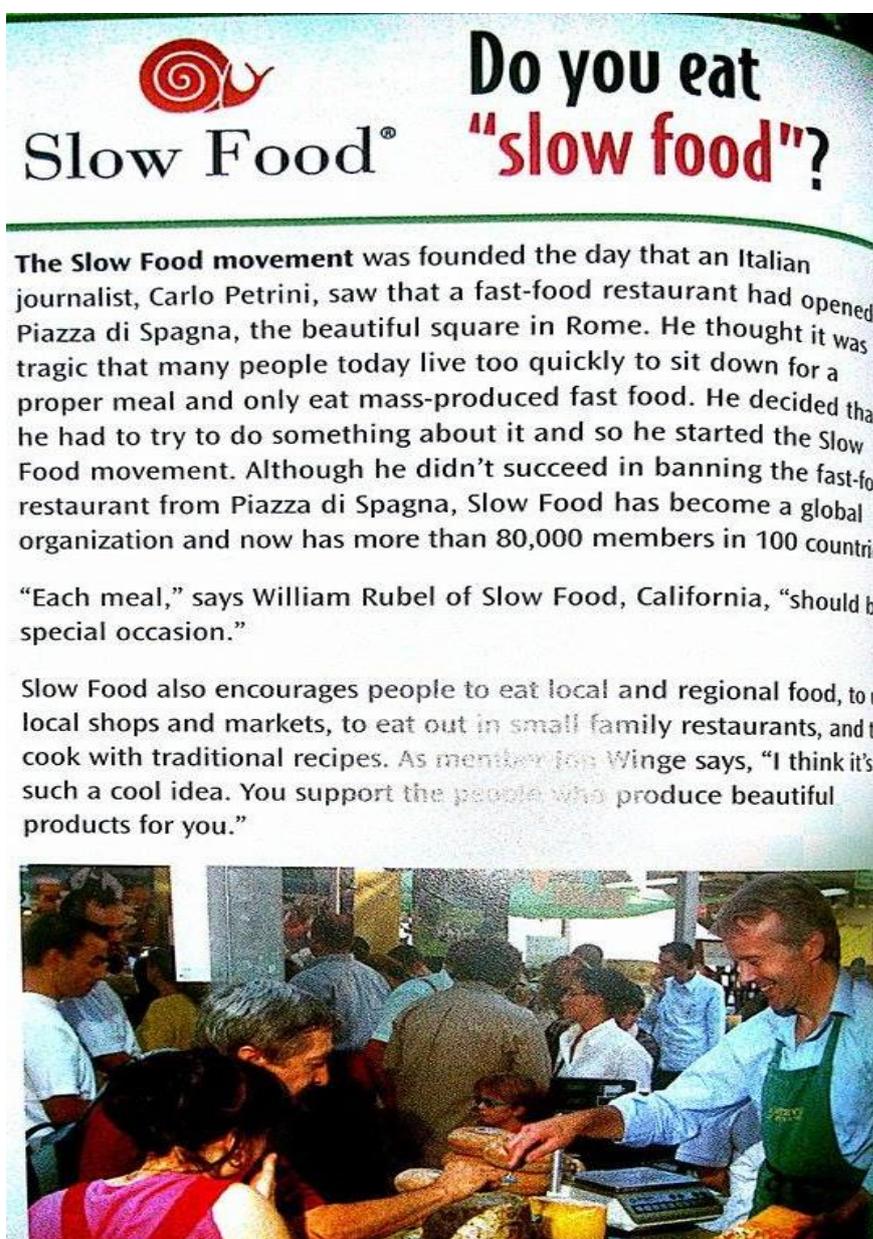
Figura 9- American English File 2, p.36

A figura 9 apresenta o item alimentação relacionado à escolha da comida em um restaurante, iniciando com a exploração do *Listening*, que tem como tema como fazer um pedido. No quadro ao lado, uma lista de pratos principais e aperitivos anuncia possibilidades

para enriquecer o vocabulário do aprendiz. O diálogo que segue na figura 9 explora problemas com o pedido e o *Listening* no final da página propõe atividade de interpretação.

O que chama atenção é a exploração do restaurante como lugar-comum de alimentação. Embora, com base no objetivo da atividade, seja difícil imaginar que essa atividade possa existir em outro contexto (já que tem como alvo propor que o aprendiz pratique como fazer pedidos), o restaurante (e não o bar, ou a lanchonete, ou o quiosque no centro da cidade) é utilizado como lugar-comum de alimentação, mostrando a preponderância de um espaço mais formal e acessado por pessoas mais privilegiadas.

Outro exemplo está na figura a seguir:



Do you eat "slow food"?

Slow Food®

The Slow Food movement was founded the day that an Italian journalist, Carlo Petrini, saw that a fast-food restaurant had opened Piazza di Spagna, the beautiful square in Rome. He thought it was tragic that many people today live too quickly to sit down for a proper meal and only eat mass-produced fast food. He decided that he had to try to do something about it and so he started the Slow Food movement. Although he didn't succeed in banning the fast-food restaurant from Piazza di Spagna, Slow Food has become a global organization and now has more than 80,000 members in 100 countries.

"Each meal," says William Rubel of Slow Food, California, "should be a special occasion."

Slow Food also encourages people to eat local and regional food, to use local shops and markets, to eat out in small family restaurants, and to cook with traditional recipes. As member Tom Winge says, "I think it's such a cool idea. You support the people who produce beautiful products for you."

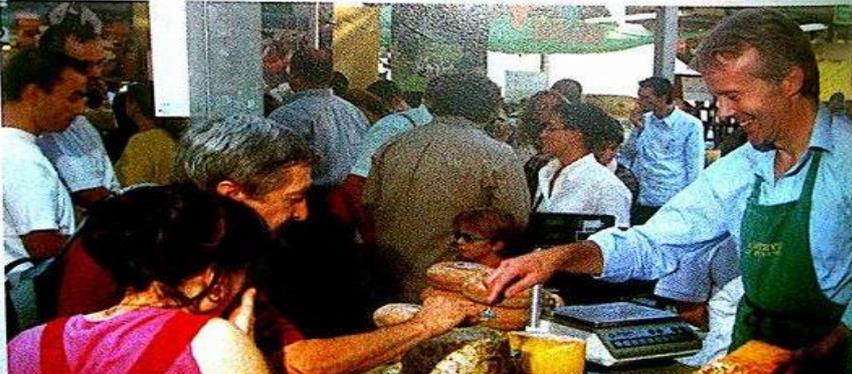


Figura 10- *American English File 3*, p. 70

A figura 10 traz um texto que critica a cultura *Fast Food*, encabeçada pelo movimento *Slow Food*. É possível perceber claramente que o texto discute a qualidade da alimentação, mas a mesma só é discutida pela oferta em restaurantes, sejam eles de *fast-food* ou *slow food*. A visão do *slow food*, embora enfoque a culinária regional, apenas traça como fundo e em seu texto que a cultura também se passa em restaurantes. Tendo registrado a importância da comida regional, não se fala sobre a alimentação em outro viés que não seja o consumo. Também é o caso do registro a seguir:

5 LISTENING

a Have you ever tried English food? What did you think of it?

b **15** Kevin Poulter, an English chef, has a restaurant in Santiago, the capital of Chile. Listen to an interview with him and number the photos 1–5 in the order he mentions them.

c Listen again and answer the questions.

- 1 Why did he decide to open a restaurant in Chile?
- 2 Why did he call it Frederick's?
- 3 Why were Chilean people surprised when he opened his restaurant?
- 4 What English dishes does he serve in his restaurant? Are they popular?
- 5 How many women work in his kitchen? Why does he think there are so few women in restaurant kitchens?
- 6 What is most difficult for him about life in Chile?

d What kinds of restaurants are there in your town? What nationalities do they represent? Which ones do you like?

6 SPEAKING

a Work in groups of three A, B, and C. First read sentences 1–6 and decide (individually) whether you agree or disagree. Think about examples you can use to support your point of view.

- 1 Women worry more about their diet than men.
- 2 Young people today have a worse diet than they did ten years ago.
- 3 Men cook as a hobby; women cook because they have to.
- 4 Vegetarians are healthier than people who eat a lot of meat.
- 5 You can often eat better in cheap restaurants than in expensive ones.
- 6 Every country thinks that its cooking is the best.

b Now A say what you think about sentence 1. B and C listen and then agree or disagree with A. Then B say what you think about sentence 2, etc. Try to use the expressions in Useful language.

Useful language

For example, ... I agree. I don't agree. I think that's true. I don't think that's true. (I think) it depends.

TA 7

Figura 11- American English File 3, p.7

Nessa página, o LD explora a culinária enquanto curiosidade cultural. As imagens de comida aparecem em tamanho maior, tomando quase metade da folha e, por trás delas, aparece a imagem da cozinha de um restaurante e, nele, um trabalhador mexendo uma panela grande. O *Listening* tem como tema a comida inglesa servida no restaurante de Kevin Poulter, um chefe inglês que tem um restaurante no Chile.

Mais uma vez o restaurante se coloca como lugar do consumo de alimentação, agora tomado como curiosidade cultural. A identidade de classe social aí se constitui a partir da relação identidade *versus* diferença. Segundo Silva (2000), a identidade se forma a partir da diferença, e diferença e identidade estão em estreita dependência. Dessa forma, no caso do consumo em restaurantes, a identidade dos sujeitos que usam restaurantes é construída em contraposição à identidade dos sujeitos que não usam restaurantes no cotidiano e que não são narrados no texto. Esses sujeitos aparecem como a diferença e são apagados do LD. Nesse sentido, Woodward (2000) analisa que as identidades são fixadas a partir do funcionamento de relações simbólicas, as quais funcionam em circuitos culturais. A cultura ocidental acomodou comportamentos, como é o caso da comida fora de casa, e que fazem parte do repertório utilizado pelo LD em análise. Sendo assim, molda-se identidades de classe social baseadas na generalização e não problematização do consumo ligado à alimentação. O LD afirma, pelo texto escrito, identidades preferidas que são narradas como universais. Não se questiona aqui quem tem acesso aos restaurantes, mas a alimentação é apresentada como bem de consumo universal.

Enfocamos esse como um evento de classe social por se tratar de uma decisão política do processo editorial. Quem registra o que merece ser legitimado é o processo editorial, que envolve decisões que vão para a sala de aula como verdades prontas (CORACINI, 1999). Essas verdades também estão legitimadas pelo lugar-comum que o LD vem ocupando desde a ditadura militar, como política assistencialista, enquanto livro descartável e como, muitas vezes, único investimento em educação²⁰, sendo legitimado, muitas vezes, como substituto do professor (FREITAG *et alli*, 1989).

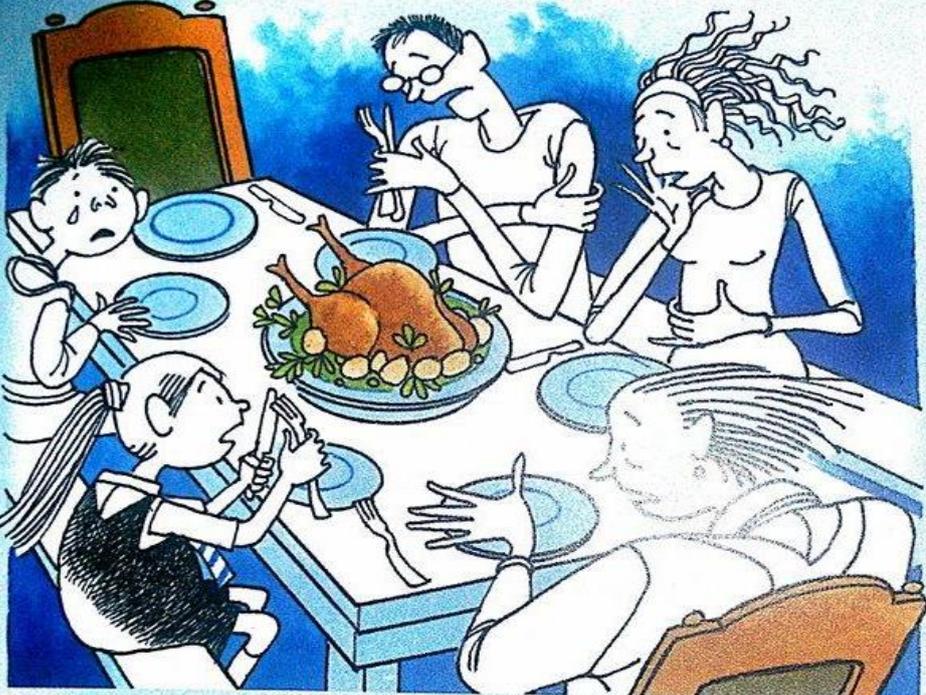
O LD, como demonstramos no arcabouço teórico discutido neste trabalho, então ocupa um lugar duplo: a) objeto de legitimação de verdades; b) objeto legitimado enquanto verdade. Amparamos essa análise não só nas discussões contidas em Coracini (1999), mas também na ideia da escola como *Aparelho Ideológico de Estado*, discutida por Althusser (1980), bem como a educação como via para a reprodução das desigualdades sociais explorada por Bourdieu e Passeron (2009). Chauí (2006), ao analisar como se portam os simulacros, faz análise importante sobre como se organizam os simulacros da mídia. Embora não cite o LD, a autora faz uso de uma crítica sobre os processos de poder nos meios de comunicação em massa para tratar sobre os itens da indústria cultural. Assim, a partir da discussão estabelecida

²⁰ Conferir mais sobre esse assunto no referencial teórico.

aqui, desde a concepção, produção, compra, distribuição e uso, como descrevem Freitag *et alli* (1989), O LD é um item da indústria cultural.

A figura a seguir é a única, nos dois volumes, a apresentar uma refeição em casa:

I _____ big hats. (ban)
5 As soon as he _____, we can have dinner. (arrive)



b Choose a, b, or c.

1 Where _____ if you took the job in Boston?
a will you live b did you live
c would you live

2 I used _____ with that man over there.
a going out b to go out c go out

3 I _____ enjoy flying, but now I love it.
a not used to b didn't used to

Figura 12- *American English File 3*, p.66

Entretanto, como a atividade é sobre gramática, é possível afirmar que a imagem está totalmente descontextualizada, servindo apenas para ilustração. Ao contrário das demais, que são fotos, essa é apenas ilustração de uma família comendo e conversando. Mesmo assim, em contraposição à feição alegre das pessoas comendo em restaurantes, a face das pessoas

comendo em casa é triste, conforme se percebe na figura acima. Essas figuras nos levam a algumas considerações, que pontuaremos a seguir:

- A representação de quem se alimenta no LD é a representação da identidade social de quem come fora, em restaurantes, trazendo consigo as relações simbólicas dos circuitos sociais da classe média;
- A alimentação, enquanto item analisado dentro da temática Bens de consumo é entendida não como mecanismo para sobrevivência e qualidade de vida das pessoas, mas como objeto de consumo. Sendo um objeto de consumo, ao que parece só come quem tem dinheiro, com ressalvas a casos específicos e quem não tem dinheiro e não come não é representado no LD ou problematizado por ele. Pelo contrário, o silenciamento, além de impedir sua problematização, permite a estabilização de um discurso em que quem não come seja tratado como o outro. Trata-se de um outro ausente, que não está no texto, mas representado pela diferença implícita na identidade social construída.

Assim, outro item que é também explorado nos dois volumes é Comemoração. Dessa maneira, vamos analisar um de seus aspectos:

1 READING

A 3 The next day Jamie called Hannah and invited her to dinner. He took her to a very romantic restaurant, and they talked all evening. After that Jamie and Hannah saw each other every day. Every evening when Hannah finished work, they met at 5:30 in a coffee shop on Bridge Street. They were madly in love.

B 5 Suddenly, a man ran across the street. He was wearing a dark coat, so Hannah didn't see him until it was too late. Although she tried to stop, she hit the man. Hannah panicked. She didn't stop, and she drove to the coffee shop as fast as she could. But when she arrived, Jamie wasn't there. She called him, but his cell phone was turned off, so she waited for ten minutes and then went home.

C 1 **Hannah met Jamie last summer.** It was Hannah's twenty-first birthday, and she and her friends went to a club. They wanted to dance, but they didn't like the music, so Hannah went to speak to the DJ. "This music is awful," she said. "Could you play something else?" The DJ looked at her and said, "Don't worry, I have the perfect song for you."

D 6 Two hours later a police car arrived at Hannah's house. A policewoman knocked at the door. "Good evening, ma'am," she said. "Are you Hannah Davis? I'd like to speak to you. Can I come in?"

E 4 One evening in October, Hannah was at work. As usual she was going to meet Jamie at 5:30. It was dark and it was raining. She looked at her watch. It was 5:20! She was going to be late! She ran to her car right away and got in. At 5:25 she was driving along Bridge Street. She was going very fast because she was in a hurry.

F 2 Two minutes later he said, "The next song is by Coldplay. It's called *Yellow*, and it's for a beautiful girl who's dancing over there." Hannah knew that the song was for her because she was wearing a yellow dress. When Hannah and her friends left the club, the DJ was waiting at the door. "Hi, I'm Jamie," he said to Hannah. "Can I see you again?" So Hannah gave him her phone number.

a **2.11** Read the story and order the paragraphs 1–6.
Listen and check.

2 GRA

b Read the story again and answer the questions.

a Com

Figura 13- *American English File 2*, p. 22

Retiramos esse exemplo do LD analisado para demonstrar como a ocorrência relacionada à alimentação como bem de consumo se dá também de forma similar com comemoração. Tanto o encontro romântico de Hannah e Jamie quanto o aniversário de Hannah são comemorados e acontecem em um restaurante e um clube, respectivamente. De modo similar ao item alimentação, as comemorações também têm local para acontecerem, o que desenha e constrói posições de identidade mais ligadas às classes médias.

Por outro lado, em completude aos demais itens, a hospedagem também é um bem de consumo bem delineado e localizado no LD. É o que demonstra a figura a seguir:

2 At the conference hotel

CHECKING IN

2.16 Listen to Allie checking in. Answer the questions.

- Does the receptionist call Allie "Ms. Gray" or "Mrs. Gray"?
- How many nights is Allie staying? *3 nights*
- What's her room number? *419 on the 14th floor*
- What time is breakfast? *from 7am to 9am*
- Which floor is the Pavilion Restaurant on? *6th floor*

	US English	elevator
	UK English	lift



CALLING RECEPTION

a 2.17 Cover the dialogues and listen. Who does Allie call? Why?

YOU HEAR	YOU SAY
Hello, reception. How can I help you?	Hello. This is room 419. I have a problem with the air-conditioning. It isn't working, and it's very hot in my room.
I'm sorry, ma'am. I'll send someone up to look at it right now.	Thank you.
<i>Reception</i> service. Can I help you?	Hello. This is room 419. Can I have a tuna sandwich, please?
Whole wheat or <i>white</i> bread?	Whole wheat, please.
<i>with</i> or without mayo?	Without.
With <i>green beans</i> or salad?	Salad, please.
With <i>mint</i> to drink?	Yes, a Diet Coke.™
With <i>ice</i> and lemon?	Just ice.
It'll be there in five minutes, ma'am.	Thank you.



b Listen again. Complete the YOU HEAR phrases.

c 2.18 Listen and repeat the YOU SAY phrases. Copy the rhythm.

d In pairs, role-play the dialogues. A (book open) you're the receptionist / room service. B (book closed) you're Allie. Change roles.



SOCIAL ENGLISH coffee before the conference

a 2.19 Listen and mark the sentences T (true) or F (false).

- Mark is going to take Allie to dinner tonight. *F*
- The cocktail party is on Thursday. *F*
- Allie wants to see the bay and the Golden Gate Bridge. *T*
- Brad is from the San Francisco office. *F*
- Brad offers to take Allie sightseeing. *T*

b Complete the USEFUL PHRASES. Listen again and check.

c 2.20 Listen and repeat the phrases. How do you say them in your language?

USEFUL PHRASES

M Did you sleep well?
A How are *things*? M They're fine.
A What are the *plans* for the week?
M Allie, *this* is Brad Martin.
M It's *time* to go.

Figura 14- American English File 2, p.24

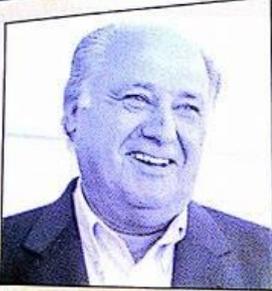
De modo complementar às formas como os outros bens de consumo são representados pelo LD, o item Hospedagem também reforça um paradigma de comportamento social. A única ocorrência sobre hospedagem nos dois volumes é a figura 14. Nela, as personagens estão hospedadas num hotel para uma conferência e esse tema é utilizado para as atividades de habilidades, como é o caso do *Listening*.

Classificamos como complementar no início do parágrafo passado por completar a representação feita pelo LD sobre meios de transporte e alimentação. Em geral, aquele que viaja de maneira recorrente de avião, come em restaurantes e se aloja em hotéis não é o trabalhador da vida cotidiana, é o turista. Portanto, por trás do enfoque dos bens simbólicos, é preciso localizar o turismo como identificação das preferências do LD como objeto de consumo e representação.

Por outro lado, o consumo de bens simbólicos se intensifica no LD quando o assunto são Roupas. Apresentamos aqui três ocorrências sobre como essa temática é explorada pelo LD:



Have you ever been to a Zara store?



You probably have because it is one of the fastest-growing chains in the world. The person behind Zara is Amancio Ortega. He is the richest man in Spain, but very few people know his face. There are only two official photographs of him, and he rarely gives interviews. Although he is a multimillionaire businessman, he doesn't look like one. He doesn't like wearing suits or ties and prefers to wear jeans and a shirt.

When he was young, he worked as a salesperson in a clothing store, but he always dreamed of having his own business. In 1963 he started a small company that made women's pajamas. In 1975, at the age of 40, he opened his first clothing store in La Coruña, a city in northwest Spain, and named it Zara. Now you can find Zara stores all over the world, from New York to Moscow to Singapore. So why is Zara so successful?

The main reason is that Zara reacts extremely quickly to the latest designer fashions and produces clothes that are fashionable but inexpensive. Zara can make a new line of clothes in three weeks. Other companies normally take about nine months. The clothes also change from week to week, so customers keep coming back to see what's new. Zara produces 20,000 new designs a year, and none of them stay in stores for more than a month.

So if you've seen a new jacket or skirt that you like in a Zara store, hurry up and buy it because it won't be there for long.



Figura 15- *American English File 2*, p. 40

A figura 15 apresenta um texto informativo em que o livro assinala a Zara como uma das marcas que mais crescem no mundo da moda. O texto é iniciado com a pergunta: “Você já esteve numa loja da Zara?”, e o próprio texto responde no primeiro parágrafo: “Provavelmente sim porque ela [a Zara] é uma das marcas que mais crescem no mundo”. A partir daí narra-se a história do dono da marca e o LD busca contar a história de sucesso dele.

Como não apresenta citação de alguma fonte, percebe-se que o texto foi cunhado pelos autores do LD e a decisão de colocar uma propaganda tão direta no LD foi uma decisão política proposital.

Um aspecto importante e que chama atenção é que a Zara, embora esteja nos mais diversos *shopping centers*, ainda não é uma marca tão popular no Brasil, como é em alguns países do mundo. Dessa forma, a utilização de uma propaganda dessa marca no meio do LD reforça um comportamento elitista voltado ao consumo. Trata-se da promoção de uma loja/marca de alto custo a que poucos dos alunos da escola pública do Distrito Federal, por exemplo, teriam acesso, se levarmos em conta o Censo Escolar INEP, quantos aos dados socioeconômicos.²¹

Assim, é a propaganda de uma marca elitizada no país que abre a análise sobre roupas como bem de consumo no LD analisado.

O fetichismo da mercadoria²² é um processo bastante analisado por Marx (2008). Para o autor, em sua *teoria do valor*, o valor da mercadoria reflete o trabalho humano nele objetivado. Ou seja, embora não pareça, o mesmo revela quanto custa a força de trabalho do produtor direto, o trabalhador, subsumida e explorada, alienada e negociada, refletida e tratada como, ela própria, mercadoria. Nesse sentido, trabalhador e produto são envolvidos enquanto mercadorias no processo de produção indireta, em que, segundo a *teoria do valor* desenvolvida em Marx (2008), leva ao *valor de troca*²³ do produto, ignorando, por vezes, o *valor de uso* do mesmo²⁴. A partir da negociação de um *valor de troca*, o produto passa a ser considerado mercadoria. Assim, entendemos que o fetichismo da mercadoria é o processo que engloba as relações de produção, entre mercadoria e alienação da força de trabalho, nas relações econômicas.

No caso mais específico da propaganda Zara, a utilização de uma propaganda no meio de um LD de língua inglesa revela a naturalização de uma verdade que é englobada pelo fetichismo da mercadoria, uma vez que o fato de não haver problematização em relação à história da marca em questão contribui para representar, por meio dos discursos que o texto veicula, identidades de quem são os falantes de inglês por meio do LD: pessoas que

²¹ O Censo Escolar pode ser consultado no link <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

²² Esse termo também é, por vezes, chamado de fetiche da mercadoria ou fetichismo da mercadoria.

²³ Termo cunhado por Marx (2008).

²⁴ Para maiores contribuições a respeito, ler o artigo http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp22_23art09.pdf.

naturalmente convivem na relação de consumo com essa marca (ou outras semelhantes a ela), que teriam acesso garantido a esses bens de consumo. Essa é uma verdade aí posta, sem analisar as condições de produção. A representação de uma marca elitizada no LD sem problematização é a naturalização e cristalização de uma verdade que engloba o processo amplo de fetichismo da mercadoria no LD. Por trás desse marca está todo o processo amplo de alienação da força de trabalho e transformação do valor de uso em valor de troca.²⁵ Dessa maneira, a marca não está *a priori* representada no LD como uma verdade impassível de ser questionada, mas, pelo contrário, de ser entendida como inclinação do LD a forçar uma relação simbólica de consumo.

Em termos educacionais, o fetichismo da mercadoria em um LD significa reforçar a ideia de que para ser um cidadão, é preciso ser consumidor e para ser consumidor é preciso pagar. A forma como o LD trata as temáticas da vida social como mercadoria reforça a ideia de um ensino-aprendizagem de língua estrangeira de acesso e privilégio para poucos, e não de direito a todos, não gratuito e, assim, fazendo sobressair a crença de que só aprende inglês quem pode por ele pagar, ou seja, pessoas das classes mais privilegiadas, como já mostram algumas pesquisas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

A relação de fetichismo da mercadoria também está presente na figura a seguir:

²⁵ Conferir mais especificamente Valor de Troca e Valor de Uso em Marx (2008).

CAN YOU UNDERSTAND THIS TEXT?



IN 1952, Audrey Hepburn was in Rome, making the movie *Roman Holiday*. She was engaged to marry James Hanson, a London "playboy," and she asked a famous Italian designer, Zoe Fontana, to make her a dress for the wedding.

Signora Fontana said, "Audrey was 23. She was so young and so beautiful then. She tried the dress on many times. It was in white lace, with a lot of tiny buttons down the back, and she wanted to wear flowers on her head."

But two weeks before the wedding, Audrey Hepburn decided not to get married. She called Zoe Fontana and said, "I've canceled the wedding. But I want another girl to wear my wedding dress, perhaps a poor girl who could never pay for a dress like this one. Find a beautiful young woman and give the dress to her."

Signora Fontana found a poor 20-year-old girl in Latina, a town near Rome. She was exactly the same size as Hepburn and the dress fit her perfectly. Her name was Amabile Altobello.

Signora Altobello said, "I wanted to get married, but my fiancé and I didn't have enough money for a wedding. When Audrey Hepburn gave me the dress, it was like a dream come true. Everybody in the town was very excited, and they also gave us furniture, and even arranged a honeymoon for us in Paris."

Today Signora Altobello is over 75 years old, but she still has the dress. "We are still poor and we have had a hard life, but we have three daughters and five grandchildren. We have had a happy marriage, so the dress brought me luck."

Adapted from a newspaper

Figura 16- *American English File 2*, p.51

Embora a figura 16 não apresente a história de uma marca conhecida/famosa, a narrativa trata sobre uma atriz famosa que estava preparada para casar com um *playboy* de

Londres. Depois de ter solicitado o vestido a um famoso designer italiano, com múltiplos detalhes que fazem parte do repertório da costura elitizada ocidental, a atriz cancelou o casamento. Tendo cancelado, pediu ao designer que doasse o vestido a uma menina pobre que não tivesse condições de comprar um vestido para casar.

O primeiro elemento a destacar no texto é caridade da atriz. A doação do vestido a uma pobre só se dá em razão da não utilização do vestido pela atriz. A visão de mundo, portanto, é pautada na filantropia.

O segundo elemento a destacar é a relação de descarte da mercadoria. Ainda que o descarte queira dizer a doação a uma moça que precisa do vestido, a mercadoria produzida não é sequer problematizada. A mercadoria, nesse contexto, é uma coisa em si e parece que não ter passado pela mão de produtores diretos e indiretos. O designer italiano, encomendado para realizar a empreitada, não é um produtor indireto. Para entregar o vestido pronto ele precisou de costureiros que, por sua vez, compraram o tecido da manufatura, de outros costureiros e/ou alfaiate ou da produção industrial têxtil, onde produtores diretos são os trabalhadores. Explicando a passagem do valor de uso para o valor de trocar a partir de Marx (2008), após passar pelas mãos de tantos produtores diretos, o valor de uso foi negociado entre produtores diretos e produtor indireto, o designer, que pagou pelo valor de uso e negociou o vestido pelo valor de troca, que é quando o produto se torna mercadoria. Sendo assim, é como mercadoria que o produto ganha dimensão de fetiche. O fetiche é a representação simbólica de algo com poderes e origem dotada de mistérios, amaldiçoado. É o caso do produto após se tornar mercadoria. São desconsideradas as etapas da produção, e o produto ganha dimensão de coisa, de *res*²⁶, podendo ser facilmente descartado. Nesse processo, tanto produto quanto produtores diretos são reificados²⁷ como insignificantes coisas negociadas. Nesse sentido, o trabalhador, produtor direto, é apenas mais uma mercadoria.

Tanto a caridade quanto o descarte são elementos fundamentais para observarmos como o LD oferece posições de identidade de classe social no LD de língua inglesa. As figuras 15 e 16 vão na direção afirmada por Block (2013), em que o ensino-aprendizagem constrói paradigmas das desigualdades que existem na vida social. No nosso caso mais específico, é o LD que aborda com veemência o uso da marca que “mais cresce no mundo”,

²⁶ Do latim *res* = coisa.

²⁷ A reificação aqui aparece como resultado da fetichização da mercadoria e do processo de produção, em que trabalhador e mercadoria se tornam coisas, se coisificam, nas relações de produção.

do vestido que, após produzido, serve para o descarte, sendo item de desejo e de marca identitária, sendo esse descarte um ato de caridade.

Nas análises das representações sobre consumo, a seguir, procuramos destacar outros dois trechos em que o LD induz a respostas fixas através de atividades de compreensão textual.

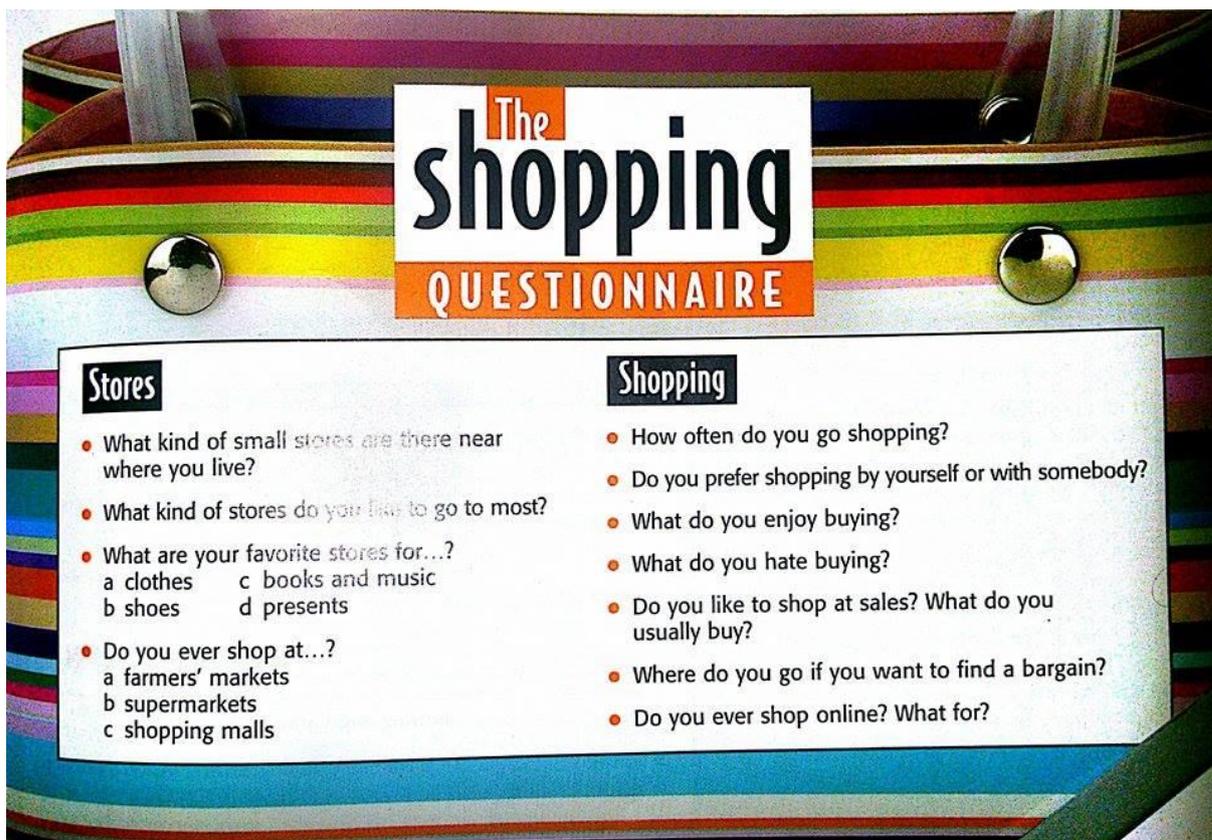


Figura 17- *American English File 3*, p. 85

A figura 17 apresenta um questionário sobre compras. Nele se pergunta quais lojas estão próximas, que tipo de loja o entrevistado frequenta, qual o tipo favorito, em quais tipos de loja se compra mais, qual frequência em que se vai às compras, companhia para as compras, o que se gosta e o que não se gosta de comprar, sobre lojas em liquidação, compras online etc. Ou seja, trata-se de um questionário sobre o consumo no LD.

Como discutimos anteriormente, a legitimação é uma característica muito frequente nos LDs (GRIGOLETTO, 1999). Porém, nem sempre é fácil identificar os instrumentos de legitimação. Nesse caso, após análise dos itens anteriores, é possível entender que o modo como o questionário dirige questões objetivas contribui para que respostas, em geral ligadas aos padrões de consumo, sejam dadas de forma objetiva. Ou seja, nem todas as respostas são

válidas para o questionário, mas somente as que são relacionadas a consumo como prática padrão objetivamente.

Retornamos, assim, a Canclini (2008), para quem na pós-modernidade ser consumidor e cidadão passam ter a mesma definição e significado. O leitor implícito no texto é consumidor. Não há uma pergunta como “Você consome?”.

Segundo mostra Lobo (2012), os adolescentes consideram o consumo um direito de todos, mas reconhecem que nem todos têm acesso ao consumo. Dessa maneira, ao se referir ao consumo, o LD não pergunta se o leitor é, necessariamente, um consumidor e que tipo de consumidor ele seria. Assim, a identidade de um determinado tipo de consumidor fica colocada como implícita, revelando um traço de classe social.

A naturalização do consumo também é objeto da figura a seguir, que traz pressuposto o desejo das pessoas, representado no LD:

5
B

G uses of the *-ing* form of verbs
V verbs followed by *-ing*
P /ɪj/

I love waking up on a sunny morning.

What makes you feel good?

We asked readers from all over the world to tell us what makes them feel good.

- Eating outside. I enjoy sitting in street cafes or having meals in the yard, even when the weather's not perfect – which it often isn't. ✓
- Being with people I like (and not being with people I don't like). ✓
- Sitting on a plane when it takes off. You can't control what's going to happen for the next 2–3 hours, so you can really relax. ✗
- Waking up on a sunny morning during my vacation when I know I have a whole day ahead to do whatever I feel like doing. ✓
- Getting out of the city. It doesn't matter where to: to the beach, or to the country, or to the forest. Being in the middle of nature makes me feel alive. ✓
- Watching heavy rain storms through the window from a comfortable, warm room with a fire, and knowing I don't need to go out. ✓
- Talking to intelligent people: good conversation is one of life's great pleasures. ✓
- Having time for myself. Unfortunately, it doesn't happen very often. ✓
- Reading books or magazines in English – I'm Colombian, and I still find it hard to believe that I can enjoy reading without using a dictionary in a language that once was a complete mystery. ✗
- Cleaning my closets. It stops me from thinking about my problems. ✓

Illustrations include: a window with sunlight streaming in, a fireplace with a fire, a forest of evergreen trees, and a cafe with a sign that says 'Cafe' and 'CAFE'.

Figura 18- *American English File 2*, p.54

A figura 18 traz consigo itens que, supostamente, fazem bem às pessoas. As respostas são um resumo de nossa análise, a partir dos itens, nesta temática: Comer fora de casa, viajar de avião, fazer viagem turística etc.

É imprescindível notar como o LD registra o acúmulo das análises anteriores nessa figura. São itens que fazem parte do que faz as pessoas bem. Portanto, são itens que lhes causam felicidade. Numa só figura a relação entre consumo e desejo se estabiliza. Como se trata do que as próprias pessoas supostamente estão respondendo, as mesmas marcam posições de identidade voltadas ao consumo.

Como essas coisas estão no desejo das pessoas, o LD constrói e legitima um leitor implícito que também tem desejos consumistas. Entendemos, a partir dessa concepção, que o LD estabiliza desejos que conduzem à interpretação e oferece posições de identidade de classe social a partir da lógica do consumo. Só é possível afirmar isso a partir da lógica em que, quem não consome, está excluído (CANCLINI, 2008). Portanto, ainda que não pareça, há posições de identidade de classe social representadas na lógica do consumo na relação entre os incluídos *versus* excluídos sem qualquer paradigma de problematização dessa relação.

A seguir, passamos para a temática Lazer, que também guiará nossas análises no LD.

4.2.2 Lazer

A temática Lazer está muito presente no LD analisado. Como destacam vários autores, como Mastrella-de-Andrade & Rodrigues (2014), Tílio (2009, 2010), dentre outros, os livros didáticos, de maneira geral, representam realidades padronizadas e uniformizadas de mundo. Nessas realidades, identidades são construídas através de padrões de consumo, como já discutido anteriormente, que movem também as relações que moldam as práticas de lazer. .

As figuras que analisaremos nesta seção demonstram o quanto o Lazer no LD ainda está relacionado, na maioria das vezes, a destinos turísticos e bens simbólicos caros e, cujo acesso ainda é privilégio de algumas classes sociais. Temos por tese inicial de que há identidades de classe social em jogo quando esses destinos são construídos, e trataremos mais disso ao longo da análise.

Tennis lessons in Canada

One- or two-week sessions in different parts of the country. Professional tennis coaches. All levels, beginners to advanced. Small groups or private lessons. For more information e-mail @cantennis.com

Figura 19- *American English File 2*, p. 61

A figura apresentada traz uma demonstração de aulas de tênis, um esporte mais elitizado, no exterior. Essa parte traz anúncios de aulas e produtos de lazer no exterior, revelando uma tendência multicultural do LD, conforme já observado por Tílio (2010) em LDs, em que o autor destaca como *tópicos globalizados* “preocupados com a integração de diferentes contextos globais” (TÍLIO, 2010, p.176).

Nessa figura são oferecidos técnicos profissionais e sessões para todos os níveis, desde iniciais até avançados, desde grupos privados até aulas particulares. O que chama atenção é que esse anúncio, embora sendo um simulacro, e simulacro aqui entendido como imagem da imagem percebida (cf. CHAUI, 2006), e não sendo, portanto, um anúncio real de uma escola de tênis, reforça o uso do esporte de maneira elitizada. Não são aulas de futebol gratuitas ofertadas, mas aulas de tênis em outro país.

Essa figura mostra como o esporte, como lazer, é representado de maneira elitizada no LD analisado. O LD, ao trazer um anúncio sobre aulas de tênis, sendo o próprio tênis um esporte elitizado, reforça as identidades de classe social mais ricas, além de também aproximar o LD com realidades de classes sociais mais privilegiadas. Nesse caso, o que podemos destacar é a maneira como o LD constrói identidades de falantes de inglês como pessoas pertencentes a classe sociais com mais poder aquisitivo (BLOCK, 2013).

No caso mais específico do Brasil, uma das realidades onde o livro é utilizado, a Constituição Federal de 1988 garante o Lazer como direito em seu artigo 6º. Sendo assim, é preciso destacar que as identidades de classe social, embora não tenham acesso ao lazer, têm garantia constitucional de seu direito. Embora haja garantia, é precisamente o LD enquanto instrumento didático que liga o lazer claramente ao consumo, a quem tem dinheiro,

reforçando os elos de uma cultura econômica liberal. O lazer está à venda como esporte e é preciso ter dinheiro para assistir a aulas de tênis em outro país para ter essa garantia, conforme é possível presumir do anúncio das aulas.

Sobre o uso de atividades de lazer, Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) já haviam observado em livro didático da série *Interchange* a preponderância de atividades de lazer elitizadas, com experiências localizadas em espaços luxuosos, como é o caso de iates, shoppings, boates e hotéis, revelando um conteúdo de classe social valorizando classes sociais mais ricas.

No caso do LD aqui analisado, a preferência também é por práticas de lazer mais elitizadas. O que se pode questionar, a partir da condição de leitor/estudante são as posições de identidade oferecidas pela apresentação desses esportes e práticas que não alcançam todos e todas. Por exemplo, algumas questões colocadas são as seguintes:

- Os estudantes praticam esse tipo de esporte?
- Estudantes de quais classes sociais podem praticar esse tipo de esporte?
- Qual a visão de prática de lazer escolhida pelo livro didático?
- A que capital simbólico de classe social se encontra alicerçada essa visão?

Essas perguntas retomam o referencial teórico estudado sobre reprodução na educação e classes sociais, com destaque para o trabalho de Bourdieu (1987), sobre o capital simbólico nas trocas simbólicas entre classes e Bourdieu e Passeron (2009) sobre as formas de reprodução das desigualdades sociais na educação, Eco e Bonazzi (1980), Faria (1984) sobre a construção do conceito de trabalho, pobre, pobreza no livro didático, e, portanto, do arcabouço de classes sociais, Coracini (1999), Grigoletto (1999) sobre a legitimação de autor e autoria no livro didático, através da sua inserção e seu *modus* de autoridade no LD, muitas vezes substituindo o próprio professor (FREITAG et alli, 1989).

2
A

V vacations
P -ed endings, irregular verbs

Right place, wrong time

I VOCABULARY vacations
a In one minute, write down five things you like doing when you're on vacation.
b p.147 Vocabulary Bank Vacations.

The Travel Magazine

In the right place... but at the wrong time!



Last week we asked you to tell us about a vacation when the destination was perfect but, for some reason, the time wasn't right... Here are some of your replies.

1 **Tim, 20, student from San Antonio, Texas**
When I was a teenager, I went on vacation with my parents to the Gulf Coast in Texas. My parents rented a fabulous house on the beach, and the weather was great. But I was 17, and I didn't want to be on vacation with my mom and dad and my little brother. I wanted to be with my friends. We went to the beach every day and sunbathed, and we went to a fantastic seafood restaurant for my birthday. But I was miserable and hated every minute of it. I didn't smile once in two weeks. What really made me furious was that my parents let my older sister, who was 19, go to Mexico with her friends.

2 **Gabriela, 28, marketing manager from Rome, Italy**
I'm from Rome, and the summer here is really hot. So last year my husband and I decided to go to Sweden, to escape from the heat. We booked a 10-day vacation in Stockholm, where the temperature in the summer is normally about 20 degrees centigrade. But when we got to Stockholm, there was a heat wave, and it was 35°C every day. It was awful because there was no air-conditioning anywhere. We couldn't sleep at night — it was boiling in the hotel, and in the stores and museums, too. We didn't want to go shopping or go sightseeing or do anything. We were too hot. We just sat in cafes and argued all day. We didn't need to go to Sweden to do that!

*sunbath → tomar sol
booked → reservar*

3 **Kelly, 26, TV journalist from Ottawa, Canada**
Three years ago I broke up with my boyfriend, and I decided to go on vacation by myself to the Seychelles. My travel agent told me that it was a wonderful place. But he didn't tell me it was also a very popular place for people on their honeymoon. Everywhere I looked, I saw couples holding hands and looking romantically into each other's eyes! The travel agent also said it was always sunny there — but the weather was terrible — it was cloudy and windy. To pass the time, I decided to take a diving course (one of my lifetime ambitions). But it was a complete disaster because the first time I went under the water, I had a panic attack. I couldn't escape from the island, so I spent an incredibly boring (and expensive) two weeks in "paradise."

Figura 20- American English File 2, p.16

A figura 20 traz um texto para explorar as atividades de *Vocabulary*, *Reading*, *Grammar* e *Pronunciation*, nas páginas 16 e 17 do *American English File 2*. O próprio título do capítulo traz a representação de *Right place, wrong time* que vai desenrolar o principal texto, apresentado na figura 20.

Sob o título do texto, *No lugar certo... mas na hora errada* (tradução nossa), imagens de mariscos (primeira imagem à esquerda), de uma água cristalina e um casal nadando (imagem ao centro) e um bar lotado à beira do rio (imagem à direita), o leitor é introduzido no

texto verbal através do enunciado: “Semana passada pedimos que nos contasse sobre um período de férias que o destino era perfeito, mas, por alguma razão, o tempo não era... e aqui estão algumas das **suas** respostas”, (grifo nosso).

O nosso grifo no enunciado que abre o texto verbal da figura se dá pela tecnologia utilizada pelo LD para envolver o leitor. Ele é parte do que será narrado, de alguma forma, e por isso essas respostas supostamente o representam.

As três experiências narradas se referem, respectivamente, a Tim, estudante do Texas, que não queria passar férias com os pais na Costa do Golfo no Texas, a Gabriela, uma gerente de *marketing* que viajou de férias com o marido para a Suécia, esperando encontrar um clima ameno e Kelly, jornalista canadense que terminou com o namorado e viajou para as Ilhas Seicheles, um destino muito procurado por casais. A temática central colocada como enredo para as três experiências é a de terem ido para destinos “perfeitos” em um momento ruim.

O que chama atenção de nossa análise é justamente o que está naturalizado pelo LD. Como Tílio (2009) afirma, há uma tentativa de naturalizar Estados Unidos e Europa como lugares-comuns explorados nos LDs. Embora as Ilhas Seicheles fiquem a Norte/Nordeste de Madagascar, na Costa da África, o LD explora dois outros destinos, na Europa e Estados Unidos e coloca, como fora desse espaço, um lugar visitado por quem tem dinheiro.

É preciso destacar que, muito embora o LD destaque a “hora ruim”, o que nos chama atenção é a noção de “lugar certo”. O lugar certo no LD é aquele acessado por quem pode pagar bem. É o caso da Costa do Golfo no Texas, com suas praias, o luxo, embora com clima quente no contexto apresentado, de Estocolmo ou as Ilhas Seicheles, no Oceano Índico ocidental. A noção de “hora errada” é até relativizada pelo LD ao escolher descrever os contextos. A noção de “lugar certo” não. Ela está colocada. As opções de férias são essas, e estão assim pontuadas de maneira irrevogável.

Como dissemos anteriormente, usar textos sem problematizá-los é uma característica do LD, permitindo a representação de um mundo ideal (TÍLIO, 2009). Parece haver três noções fundamentais, com o uso de destinos escolhidos pelo LD para representar as férias:

- As pessoas e, logo, os alunos têm férias garantidas;
- As férias se dão em forma de viagens, necessariamente;
- Esses destinos estão acessíveis para as pessoas e, logo, para todas as classes sociais.

A segunda e terceira ponderações podem ser entendidas com o uso da atividade de *Speaking*, no mesmo capítulo:

His aunt and uncle went to Ibiza.

- 2 They're about sixty. *seventy*
- 3 They wanted an exciting vacation. *relaxing*
- 4 They usually spend their vacation abroad.
- 5 They knew it was "the party island." *didn't know*
- 6 They first went there in the 1950s. *1960s*
- 7 They booked the vacation at a travel agency. *site*
- 8 The hotel was in a quiet part of town. *noisy*
- 9 They're going to go abroad again next year. *stay home*

6 SPEAKING

a Think about your answers to these questions.

Your last vacation

Where / go? When?
Who / go with?
How / get there?
Where / stay?
How long / be / there?
/ have good weather?
What / do during the day?
What / do at night?
/ have a good time?
/ have any problems?

b Work in pairs.
Ask a partner about his / her vacation.
Listen and ask for more information.

c Change roles.

Figura 21- *American English File 2*, p. 17

A figura 21 enuncia uma atividade de *Speaking* em que a proposta é que os estudantes falem sobre suas últimas férias. As perguntas, no entanto, dão indicativo de respostas objetivas:

- Onde e quando foi?

- Com quem?
- Como se chegou lá?
- Onde ficou?
- Quanto tempo ficou lá?
- Você teve bom clima?
- O que você fazia durante o dia?
- O que você fazia de noite?
- Você teve bons momentos?
- Você teve problemas? (Versão adaptada da proposta de *Speaking*, figura 4)

As perguntas, em si, parecem dar um indicativo de respostas objetivas. Como analisa Woodward (2000), as identidades são construídas de maneira relacional, tal como os signos linguísticos. Assim, para existir, as identidades precisam do que está fora delas, ou seja, da diferença. No caso das perguntas colocadas pela atividade de *Speaking* citadas anteriormente, o que seria “de dentro” parece estar estabelecido pelo padrão:

- Férias = viagem
- Viagem = destinos turísticos

O que seria “de fora”, por sua vez, é o que não está desenvolvido no escopo do LD. É a identidade silenciada, a exemplo das identidades etnicorraciais, como destacam Ferreira e Camargo (2014), que existem, mas não estão representadas nas páginas do LD.

A primeira pergunta do questionário proposto no *Speaking* já estabelece o primeiro tópico do padrão da construção da identidade no contexto dessa análise. Onde e quando foram as últimas férias não diz respeito diretamente que as férias se deram em alguma viagem, mas indiretamente sim. Porém, na pergunta “como se chegou lá?” é apresentada diretamente a proposta de deslocamento do lugar em que se está para outro lugar, confirmando nossa análise de que as férias devem envolver necessariamente viagens a destinos turísticos que, sendo padrões, podem ser relatados por meio de descrições também padronizadas (onde, com quem, como, quando, etc.).

5 SPEAKING

a In pairs, match the positive phrases with the situations.
Make a positive prediction, *I'm sure you'll...*, *I'm sure it'll...*, etc.

Your friend says...

- 1 I have an important exam tomorrow.
- 2 I'm getting married next month.
- 3 I'm a little depressed today.
- 4 I'm going to Peru next month.
- 5 I can't go out tonight. I don't have any money.

You say...

Good luck! I'm sure you'll pass.

Congratulations! I'm sure you'll be happy.

Don't worry! You'll be better tomorrow.

That's great! I'm sure you'll have a great time.

Don't worry! We'll stay home and watch a movie.

Cheer up!

Don't v

Congratu

That's

great

b Ask and answer with a partner. Use a phrase from the box and say why.

Are you a positive thinker?

Do you think...

- you'll go somewhere exciting for your next vacation?
- you'll do something fun this weekend?
- you'll pass your next test?
- you'll get an interesting e-mail from someone tonight?
- you'll get a good (or better) job?
- you'll get to the end of this book?

I hope so. (I)

I think so.

I don't thin

Maybe. / P

Probably.

Definitely.

Figura 22- *American English File 2*, p.31

A proposta de atividade de *Speaking* na figura 22 apresenta algumas perguntas tentando traçar a identidade de pessoas com pensamento positivo. Para isso, as perguntas indicam o que seria uma pessoa com pensamentos positivos:

- **Você irá para algum lugar empolgante em suas próximas férias?**
- Você vai passar no próximo teste?
- Você vai conseguir um bom (ou um melhor) emprego?
- Você fez algo divertido esse final de semana?
- Você vai receber algum e-mail significativo de alguém essa noite?
- Você vai chegar ao final do livro? (Tradução e grifo nossos)

Como vemos, a noção de pensamento positivo no livro didático lida diretamente com anseios ligados a “algum lugar empolgante” nas próximas férias. Ainda que não deixe de tratar do lazer comum ligado a uma atividade comum, seja ela “algo divertido no final de semana”, o LD constrói a grande ideia de uma viagem empolgante, estruturando, mais uma vez, a ideia de lazer como viagem.

Essa atividade constrói identidades de classe social quanto à noção do que é positivo. Pensar em viajar seria então relevante e positivo, enquanto ficar em casa e descansar não é citado. No entanto, para algumas camadas de trabalhadores e pessoas oriundas das classes populares que não podem viajar, seja pela falta de condições ou por outros problemas familiares, ficar em casa descansando durante as férias poderia ser elencado como um “pensamento positivo”? Como se percebe, o LD sequer cita atividades puramente domésticas como atividades que podem ser desconstruídas/reconstruídas à luz de atividades positivas.

4 D **The world's friendliest city**

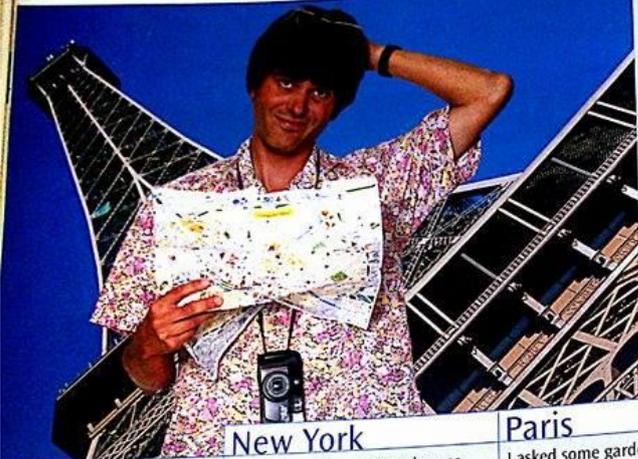
1 READING & LISTENING

a Read the introduction to the article. In pairs, answer the questions.

- 1 What are the three tests?
- 2 Do you think they are good ones?
- 3 Which city do you think will be the friendliest / most unfriendly?

Big cities often have a reputation for being rude, unfriendly places for tourists. Journalist Tim Moore went to four cities, London, Rome, Paris, and New York, to find out if that was true. He went dressed as a foreign tourist and did three tests to see which city had the friendliest and most polite inhabitants. The three tests were:

- 1 The photo test**
Tim asked people on the street to take his photo (not just one photo, but several – with his hat, without his hat, etc.). Did he find someone to do it?
- 2 The shopping test**
Tim bought something in a store and gave the salesperson too much money. Did the person give back the extra money?
- 3 The accident test**
Tim pretended to fall down on the street. Did anybody come and help him?



	New York	Paris	Rome
The photo test	I asked an office worker who was eating his sandwiches to take my photo. "Of course I'll take your picture. Again? Sure! Again? No problem. Have a nice day!"	I asked some gardeners to take my photo in front of the Eiffel Tower. They couldn't stop laughing when they saw my hat.	I asked a very chic woman in sunglasses. She took a photo of me with my hat on, then without my hat, then with my sunglasses. Then she asked me to take a photo of her.
The shopping test	I bought an <i>I love New York</i> T-shirt and drinks from two different people. I gave them too much money, but they both gave me the extra money back.	I bought some fruit in a grocery store and gave the man a lot of coins. He carefully took the exact amount.	I bought a newspaper at a newsstand near the train station. It was 1.50 euros. I gave the man four euros, and he didn't give me any change.
The accident test	I fell down in Central Park. I didn't have to wait more than thirty seconds. "Oh, no!" a man said. "Is this your camera? I think it's broken."	I fell down on the Champs Elysées. A minute passed before someone said, "Are you OK?" And he was Scottish!	When I fell down, about eight people immediately hurried to help me.

b Read about what happened in New York, Paris, and Rome. Answer the questions with NY, P, or R.

- 1 Which city do you think was the friendliest in the photo test? NY
- 2 In which city did he take a photo, too? R
- 3 In the shopping test, where didn't he get the right change? R
- 4 Where did he buy a souvenir? NY
- 5 In the accident test, where did he wait longest? R
- 6 In which city were people most helpful? R

Figura 23- American English File 2, p. 46

Assim como na figura 22, a identidade positiva da figura 23 é a do turista. O texto principal coloca a forma como turistas são tratados em diversas cidades no mundo. Entre elas Nova Iorque, Paris e Roma.

A escolha das cidades novamente retoma a metáfora da “Disneylândia pedagógica” (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2009, 2010) em que a realidade do livro didático é um “mundo ideal e sem problemas, que só existe no livro didático” (TÍLIO, 2010, p.178). As três cidades que são utilizadas no texto, como locais de circulação de turistas, são lugares conhecidos pela circulação e concentração de poder, mas não saem dessa dialética do mundo ideal, em que não há problemas e nem lugares problemáticos e, portanto, todos vivem bem.

No caso mais específico do texto é precisamente esse o teste a ser feito: o da amabilidade e educação das pessoas nas grandes cidades. A problemática central aqui colocada é que, mesmo com a posição de que, em geral, pessoas das grandes cidades são mal educadas e não amigáveis para turistas, a maioria das ocorrências só reforçam que tudo dá certo. A própria escolha das cidades é repetida no contexto globalizador do livro didático como lugares que “deram certo”.

Como destaca Santos (2000), trata-se de um globalitarismo, ou seja, um conjunto de eventos e agendas políticas e sociais ancoradas na última etapa do recrudescimento do capitalismo através da produção de tecnologias globais que impõem culturas e poderes dos países centrais. Uma das características do globalitarismo é a concentração de cidades e lugares-comuns dessa cidadania global. Embora não trate diretamente da cidadania global, Canclini (2008) nota que a noção de cidadania tem relação direta com a constituição das grandes cidades. No caso mais específico da “Disneylândia pedagógica”, o LD não só impõe a cidadania como um elemento dos grandes centros, como destaca cidades que estão no eixo Estados Unidos – Europa.

O que precisaria ser perguntado em relação à figura 23 é:

- A quem se destina uma leitura que apresenta problemas que os turistas enfrentam em cidades que podem ser pouco frequentadas por estudantes de inglês no Distrito Federal?

Portanto, e como já defendemos anteriormente, o LD, ao escolher identidades para sua construção, representa identidades presentes como o padrão, não problemático e ideal em relação ao lazer.

A noção de ideal também se relaciona com o resultado das análises de Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) sobre um lazer elitizado, restrito a poucos. A noção de lazer enquanto férias que deram certo é explorada também no LD:

It was just a vacation, but it changed my life

Vacations can be good for your health. You lie on a beach and relax, and tensions disappear. But sometimes a vacation can change your life completely, which is what happened two years ago to Victoria Smith and Sally Gook.

Victoria Smith, six years ago, was working as a manager at a chain store. Then she went on vacation to Borneo...

"It was a working vacation," said Victoria, "where you could study orangutans in the wild. I have always been interested in apes, so I thought it would be fun." The vacation was wonderful, and when Victoria came home she found it very difficult to return to her old life. "Suddenly the problems in the store just seemed so trivial." Although everybody told her she was insane, she decided to go back to college and study biology. Four years later she became a chimpanzee keeper.

For the last two years Victoria has been working at Monkey World, a center that takes care of apes that have been mistreated. Many have been rescued from laboratories and circuses all over the world. She works long hours, and the pay isn't very good, but she loves it. "Apes are like a big family, each with their own personality."

"I'm really happy now. Since I started working here, I feel that I've been doing something important, not just wasting my life."

"I feel that I've been doing something important."

"Suddenly I knew there was a different life waiting for me."

Sally Gook wakes up every morning to a deep blue sky and blazing sun. For the last two years she has been living on the tiny Greek island of Lipsi, which is only 16 square kilometers in size and has a population of just 650.

But until a few years ago she lived in London. "I was working for a large financial services company and I had a good social life and made a lot of money. But I had to get up very early every morning, often in horrible weather, and get a train and the Tube to work."

Then one day she and a friend decided they needed a relaxing vacation, and they came to Lipsi. "I loved it – the people, the mountains, the sun, and the delicious food. Suddenly I knew there was a different life waiting for me here." A few months later she applied for a job at the travel company that had organized her vacation.

Since then she has been living on Lipsi and working as a tourist guide. Her boyfriend, who is Greek, is a farmer. Sally said, "I've only been back to London once, and I can't imagine ever living there again."

Adapted from a newspaper

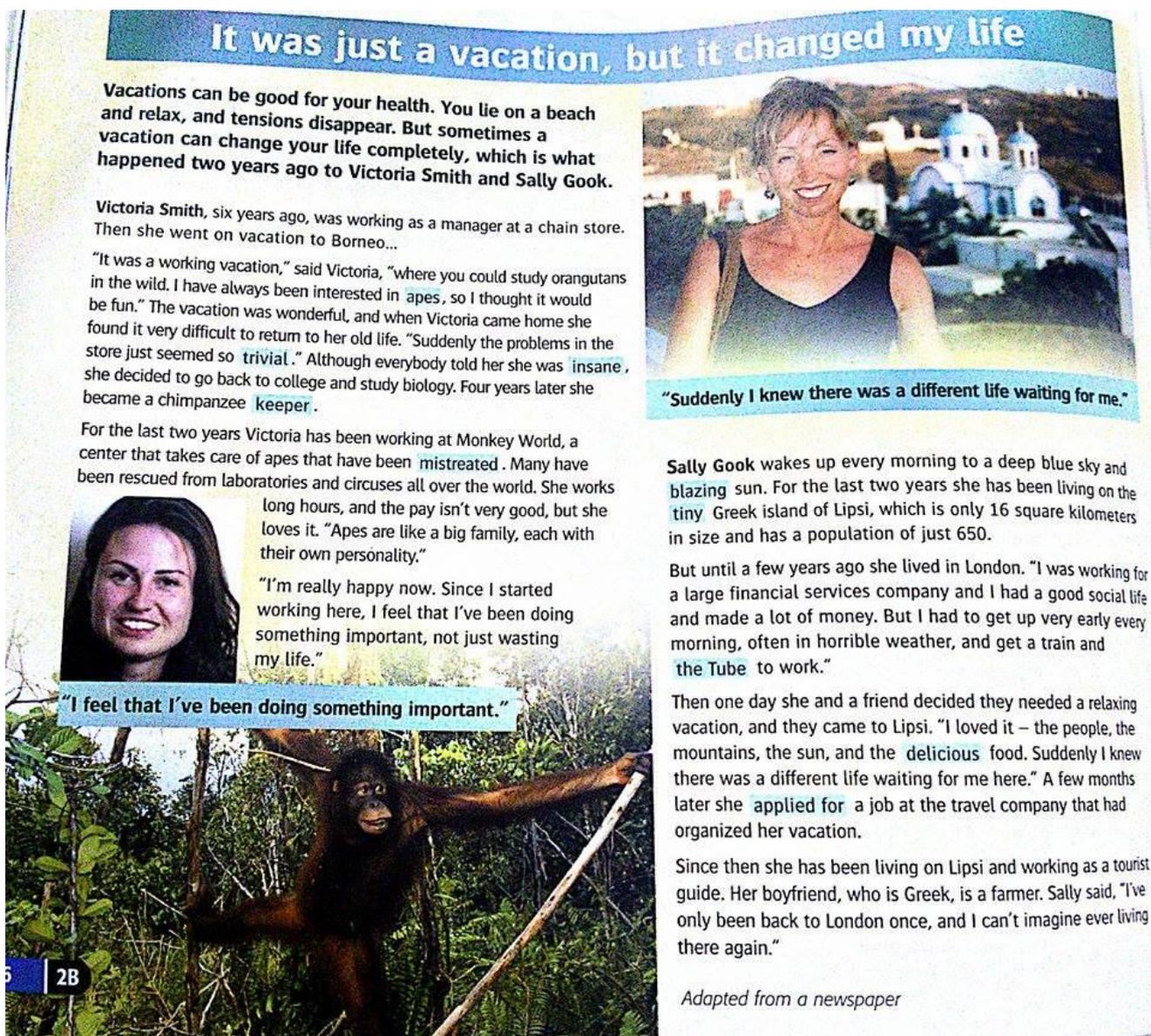


Figura 24- *American English File 3*, p. 26

A figura 24 traz personagens que mudaram sua vida. Embora as personagens tenham aceitado mudar de situação, a noção de lazer mais uma vez é ligada a férias em destinos turísticos em lugares em que é preciso se ter dinheiro para que haja a mobilidade. Ou seja,

viajar e trocar de vida são coisas fáceis no LD, em que personagens apenas mudam de uma hora para outra, deixam seus trabalhos e se dedicam a outras atividades mundo afora. Esse aspecto também revela que o LD em análise parece afirmar viajar como algo comum e não problemático.

As considerações aqui destacadas sobre a relação entre lazer e as identidades de classe social no LD são muito próximas daquelas concebidas por Mastrella-de-Andrade & Rodrigues (2014), com algumas modificações segundo o nosso objeto de análise..

A seguir partiremos para as análises sobre *profissões* no livro didático.

4.2.3 Profissões

Os livros didáticos constroem, reproduzem e legitimam muitas identidades profissionais nos mais diversos níveis linguísticos. No caso do LD aqui analisado, o nível vai de intermediário a avançado. Em geral, nos livros iniciais, os LDs englobam profissões como um tópico em especial, onde as supostas profissões básicas são apresentadas em uma unidade.

Em relação ao LD analisado, as Profissões não estão representadas em apenas uma unidade. Ao contrário, e confirmando o dito por Tílio (2010) sobre o *New English File Elementary*, também produzido pela editora da Oxford, o *American English File* traz sempre cenas do mundo europeu e norte-americano, onde muito frequentemente aparecem profissões médias e mais elitizadas.

O objetivo desta seção é analisar quais profissões são representadas e de que forma estão representadas no LD. É importante ressaltar que, como as profissões estão muito frequentes nos dois volumes do LD nos guiaremos a partir do trabalho de Gray (2010), já resenhado e discutido no referencial teórico. Esse trabalho é importante porque lança mão de uma discussão cada vez mais presente do livro didático de língua inglesa mundialmente utilizado e sua relação com a cultura, o consumo e a globalização. Nessa obra, o autor não apenas discute a inserção da cultura e do consumo, mas como os tópicos são utilizados no livro didático. Um deles são as profissões. O autor mostra quais são as profissões mais recorrentes nos LDs por ele analisado, e por quais gêneros essas profissões são ocupadas, homens ou mulheres.

À luz de Gray (2010) e de Tílio (2010) analisaremos aspectos qualitativos e quantitativos relacionados às profissões nos volumes *American English File 2* e *American English File 3* do LD. Importante ressaltar que refletir sobre aspectos quantitativos da

repetição de algumas profissões e sua frequência no LD não impele ao nosso trabalho a ser uma pesquisa qualiquantitativa. Por razão de ser uma pesquisa de cunho interpretativista, os dados quantitativos vão permitir interpretar um dos aspectos que contribui para representar as identidades de classe social no LD, sem dar ao trabalho um cunho majoritariamente quantitativista.

Como esta pesquisa engloba uma realidade representacional de profissão enquanto trabalho ou ocupação e não enquanto ofício ou carreira, portanto sem uma discussão mais aprofundada do que seja profissionalização de cada campo ou área, destacamos aqui todas as ocupações encontradas no LD serão classificadas como profissões para fins de análise de dados, fazendo a ressalva para as discussões terminológicas sobre profissões e carreiras. Não utilizaremos aqui diferenças entre profissões e carreiras, sendo todas as ocupações chamadas de profissões para fins da análise. Assim, foram encontrados mais de 28 registros de profissões no LD, a seguir destacados:

Músico	Recepcionista	Dona de casa	Escritor
Homem e mulher de negócios	Garçom	Produtor musical	Diretor-gerente
Estudante	Atriz e ator	Policia	Balconista
Gerente de marketing	Designer	Advogado	Psicólogo
Jornalista	Atleta	Consultor de tecnologia da informação	Bibliotecária
Presidente	Radialista	Psicoterapeuta	Médico
Fotógrafo	Diretor de cinema	Apresentador de TV	Terapeuta
Cantor	Barqueiro (ou similar)	Professor	

Tabela 3- Registros de profissões representadas no LD

Como se percebe acima, o conjunto de profissões representadas nos dois volumes é bem limitado. É importante salientar que algumas dessas profissões estão bastante repetidas em todos os dois volumes do LD enquanto outras profissões não, conforme demonstramos a seguir:

Profissões	<i>American English File 2</i> (páginas do registro)	<i>American English File 3</i> (páginas do registro)
Músico	6, 18,	***
Cantor	20, 80,	***
Estudante	13, 16,	***
Homem e mulher de negócios	12, 24, 36, 48, 60, 69, 72, 84, 96,	***
Atleta	59 76, 88	8, 11, 47, 94
Atriz e ator	51, 76,	88, 93
Jornalista	16,	40, 78,
Professor	***	24, 55
Recepcionista	24, 72, 96	***
Garçom	36, 88	***
Diretor de cinema	78	40
Apresentador de TV	***	23, 40

Tabela 4- Profissões mais repetidas nos dois volumes do LD

É importante tecer algumas considerações sobre as profissões mais repetidas no LD. A principal delas é homem e mulher de negócios. Nessa categoria não englobamos outras profissões que estão representadas e que se relacionam com o mundo dos negócios, mas possuem especificação mais própria nos volumes analisados, como é o caso de gerente de marketing (*American English File 2*, p.16), Designer (*American English File 2*, p.51), Produtor musical (*American English File 2*, p.90), Consultor de Tecnologia da Informação (*American English File 3*, p.4), Diretor-gerente (*American English File 3*, p.42). Essas profissões também serão levadas em conta para nossas considerações.

Preferimos separar homem e mulher de negócios principalmente por causa de duas personagens que aparecem de forma muito repetida no *American English File 2* e que são descritas como pessoas que trabalham para uma companhia. A ocupação exata deles não é descrita no LD, mas o fato de trabalharem para uma companhia e serem repetidos em diferentes posições, como em viagens a negócios (*American English File 2*, p.12), hospedados num hotel de uma conferência (*American English File 2*, p.24), num restaurante (*American English File 2*, p.36), pedindo informação numa outra cidade (*American English File 2*, p.48), numa loja de departamentos (*American English File 2*, p.60), numa farmácia (*American English File 2*, p.72), num passeio de barco (*American English File 2*, p.84) e ao telefone (*American English File 2*, p.96) nos chamam bastante atenção. Primeiramente pela escolha do LD em representar como central duas personagens que ocupam supostamente um grande cargo em uma companhia. Em segundo lugar porque a sua repetição coloca em destaque o

lugar que ocupam, o que podem fazer e onde podem estar. As situações que as duas personagens aparecem no LD está exemplificada na figura a seguir:

PRACTICAL ENGLISH

1 At the airport

THE STORY SO FAR

1.15 Listen to the story of Mark and Allie. Answer the questions.

- Where are Mark and Allie from?
- What company do they work for?
- Where did they meet?
- What did they do?
- Did they get along well?
- What's Mark doing now?



AT IMMIGRATION

a 1.16 Cover the dialogue and listen. How long is Allie going to stay in the United States?

YOU HEAR	YOU SAY
Good evening, <u>ma'am</u> .	Good evening.
<u>Where</u> are you arriving from?	From London.
<u>What's</u> the purpose of your visit?	Business. I'm here for a conference.
<u>How</u> long are you staying in the US?	A week.
<u>Where</u> are you staying?	In San Francisco. At the Pacific View Hotel.
<u>Do</u> you know anybody here?	Yes, Mark Ryder.
<u>Is</u> he family or a friend?	He's a colleague – and a friend.
<u>Do</u> you have his phone number?	Yes, his mobile is 405-655-7182.
<u>Is</u> this your first visit to the US?	Yes, it is.
Enjoy your stay in San Francisco.	Thank you.



b Listen again. Complete the YOU HEAR phrases.

c 1.17 Listen and repeat the YOU SAY phrases. Copy the rhythm.

d In pairs, role-play the conversation.
A (book open) you're the immigration officer.
B (book closed) you're Allie. Change roles.

SOCIAL ENGLISH Allie arrives

a 1.18 Listen. Answer the questions.

- How long was Allie's flight?
- Why couldn't she sleep?
- What time is it...?
 - in San Francisco
 - in London
- Where is Mark going to take her?
- Where is Mark's car?

b Complete the USEFUL PHRASES. Listen again and check.

c 1.19 Listen and repeat the phrases. How do you say them in your language?

US English	UK English
parking lot	car park
cell phone	mobile

USEFUL PHRASES

M You look great!

M How was the flight?

M You must be really tired.

M I'm so pleased you came!

A It's great to see you again.



Study Link MultiROM

Figura 25- American English File, p. 12

Ao contrário da profissão acima, há profissões que aparecem uma única vez no LD, que são as listadas a seguir:

- Fotógrafo (*American English File 2*, p.19)
- Radialista (*American English File 2*, p.70)
- Barqueiro ou similar (*American English File 2*, p.84)
- Policial (*American English File 2*, p.100)
- Advogado (*American English File 3*, p.4)
- Psicoterapeuta (*American English File 3*, p.23)
- Balconista (*American English File 3*, p.70)
- Bibliotecária (*American English File 3*, p.78)
- Psicólogo (*American English File 3*, p.73)
- Terapeuta (*American English File 3*, p.81)
- Presidente (*American English File 2*, p.18)
- Dona de casa (*American English File 2*, p. 88)

Dos dados quantitativos sobre repetição, somente um chama atenção e possui maior relevância para os olhares que guiam a análise. Trata-se de homem e mulher de negócios, por sua repetição significativa, mostrando tanto sua inserção no texto quanto sua presença marcante para as atividades exploradas pelo LD.

Outros dados significativos e que estão aliados à baixa representação de algumas identidades profissionais também estão relacionados com as profissões mais representadas nos volumes, nesse caso a profissão homens e mulheres de negócios. É o caso de recepcionista, com três ocorrências e canoieiro com uma ocorrência. A ocorrência deles se dá em razão da inserção da Mark e Allie, que trabalham para uma companhia, em diversos contextos no LD. Assim, para sua inserção, é necessário que outros profissionais apareçam prestando serviços a eles, como é o caso das figuras a seguir:

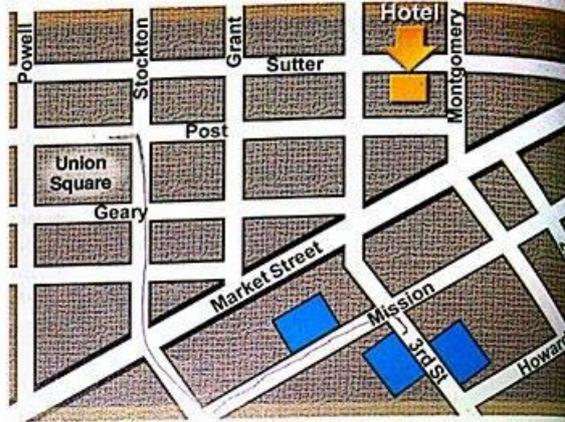
4

Lost in San Francisco

PRACTICAL ENGLISH

DIRECTIONS

- 4.11** Listen to Allie talking to the hotel receptionist. Order the directions 1–5.
 It's the third street on the left. 4
 Go straight ahead, down Sutter Street. 2
 Go out of the hotel and turn left. 1
 Union Square will be right in front of you. 5
 Turn left at Stockton. 3



ASKING FOR INFORMATION

- a 4.12** Cover the dialogue and listen. Where does Allie want to go? How is she going to get there? Mark the route from Union Square on the map.

YOU SAY YOU HEAR

- | | |
|----------------------------------|--|
| Can you recommend a good museum? | Well, SFMOMA is fantastic. |
| Sorry? Where did you say? | SFMOMA. The San Francisco University of Modern Art. |
| Where is it? | On <u>5th</u> Street. |
| How far is it from Union Square? | Not far. It's just a <u>couple</u> of blocks. |
| Can I walk from there? | Sure. It'll <u>take</u> you ten minutes. |
| Can you show me on the map? | Yes, Union Square is here, and the museum is here. From Union Square you go down Geary to the <u>under</u> and turn right. That's Third Street. Go down Third and you'll see SFMOMA on the <u>left</u> . |
| What time does it open? | It opens at <u>11 o'clock</u> . |
| Thanks very much. | Have a good day. I'm sure you'll <u>love</u> the museum! |



- b** Complete the YOU HEAR phrases. Listen and check.
c 4.13 Listen and repeat the YOU SAY phrases. Copy the rhythm.
d In pairs, role-play the dialogue. A (open) you're the receptionist, B (closed) you're Allie. Change roles.

SOCIAL ENGLISH looking for Union Square

- a 4.14** Listen and circle a or b.
- | | | |
|------------------------|--|---|
| 1 Allie and the man... | <input checked="" type="radio"/> a) have met before. | <input type="radio"/> b) haven't met before. |
| 2 Mark is... | <input type="radio"/> a) a meeting Allie later. | <input checked="" type="radio"/> b) in a meeting. |
| 3 Del Monico's is... | <input checked="" type="radio"/> a) a coffee shop. | <input type="radio"/> b) a restaurant. |
| 4 Brad wants to... | <input type="radio"/> a) go shopping with Allie. | <input checked="" type="radio"/> b) take Allie to Union Square. |
| 5 Brad loves... | <input type="radio"/> a) Allie's conversation. | <input checked="" type="radio"/> b) Allie's pronunciation. |
- b** Complete the USEFUL PHRASES, Listen again and check.
- c 4.15** Listen and repeat the phrases. How do you say them in your language?
- USEFUL PHRASES**
 B Don't I know you?
 A I don't know so.
 B What are you doing here?
 A I'm looking for (Union Square).
 A That's really kind of you.
 A Are you sure?



Figura 26- American English File 2, p. 72

7 A boat trip

PRACTICAL ENGLISH

HOW TO GET THERE

7.14 Listen to Mark and Allie and mark the sentences T (true) or F (false).

- Allie is feeling worse. F
- Mark thinks Allie might get cold. T
- They're going to get a taxi to the bay. T
- Allie wants to be at the hotel again at 1:00 p.m. T
- She's expecting an important visitor. T



BUYING TICKETS

a 7.15 Cover the dialogue and listen. Complete the sentences.
The next boat leaves at 10 a.m. The trip takes 1 hour(s) and costs \$20

YOU SAY	YOU HEAR
Good morning.	Good morning, sir.
What time does the next boat leave?	At 10 o'clock.
How long does it take?	<u>One</u> an hour.
Where exactly does the boat go?	It goes <u>across</u> the bridge <u>across</u> Angel Island and <u>across</u> Alcatraz, and then <u>back</u> here.
Can we get anything to eat or drink on the boat?	Yes, ma'am, there's a <u>snack</u> bar.
Can I have two tickets, please?	Sure. Two <u>adult</u> .
How much is that?	That's \$40.
Here you are.	Thank you, sir.
Thank you.	



b Listen again and complete the YOU HEAR phrases.

c 7.16 Listen and repeat the YOU SAY phrases. Copy the rhythm.

d In pairs, role-play the dialogue. A (book open) you're the ticket seller, B (book closed) you're Mark and Allie. Change

SOCIAL ENGLISH on the boat

a 7.17 Listen and answer the questions.

- Does Allie prefer San Francisco to London?
- Does she think she could live there? Why (not)?
- What did the building on Alcatraz use to be?
- What's the weather like?
- What does Mark ask the boatman to do?

b Complete the USEFUL PHRASES. Listen again and check.

c 7.18 Listen and repeat the phrases. How do you say them in your language?



USEFUL PHRASES

M What do you think of (San Francisco)?
 A Why do you ask?
 M Oh, no reason. I just wondered.
 A I'm really looking forward to it.
 M Can you take a photo of us, please?
 B Are you ready?

Figura 27- American English File, p. 84

Em ambas as figuras, 26 e 27, o papel da recepcionista e do barqueiro é prestar um serviço ao casal de funcionários de uma companhia. Veja-se que eles nem narram sobre suas

vidas ou seus mundos e nem são representados em outros espaços senão o lugar-comum do trabalho. Ao contrário do casal que, além da presença em aeroporto ou na conferência, são representados no lazer, como é o caso das figuras 25, 26 e 27.

Uma profissão que aparece no texto de maneira bastante superficial ou negativa é a figura do professor. Embora haja duas ocorrências, o professor não aparece inserido em diversos contextos como o homem e mulher de negócios, como veremos nas figuras a seguir:

2 B

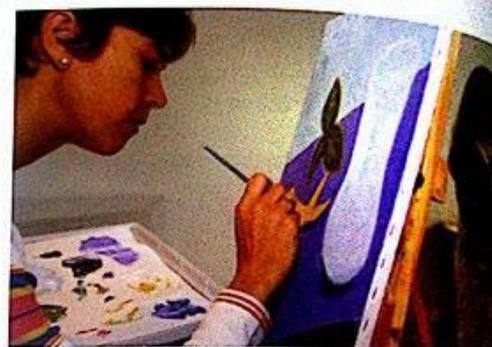
G present perfect continuous
V strong adjectives: *exhausted, amazed*, etc.
P sentence stress, strong adjectives

Changing your life

1 LISTENING

- a Answer the questions in pairs.
- 1 If you could spend a year working or studying in another country, which country would you choose? Why?
 - 2 What would you like to do there?
 - 3 What problems do you think you might have?
- b Read about Angela and describe what you can see in the photos.
- c 2.6 Listen to Angela and answer the questions.
- 1 Why did she choose Ecuador?
 - 2 Why did she want to take a year off?
 - 3 Where is Angela taking art classes?
 - 4 What is the most difficult thing for Angela in Spanish?
 - 5 How do the students in her art classes feel about having a foreigner in the class?
 - 6 What does Angela like about teaching English?
 - 7 What does she like most about living in Ecuador?
- d Compare your answers with a partner. Then listen again to check.

"My name's Angela and I'm an elementary school teacher. A few months ago, I decided to change my life. I took a year off and went to live in Ecuador."



2 GRAMMAR present perfect continuous with for / since

- a 2.7 Listen and complete these questions and answers from the interview with Angela.
- 1 How long have you been _____ here?
 - 2 I've been _____ and _____ since I was a child.
 - 3 What have you been _____ here since you arrived?
 - 4 I've been _____ some art classes at the university.
 - 5 I've been _____ for about three months now.
- b Look at sentences 1–5 and answer the questions.
- 1 Are the verbs action or non-action verbs?
 - 2 Do they refer to single actions or continuous / repeated actions?
 - 3 Do they refer to a completed action or one that is still happening?
- c 2.132 Grammar Bank 2B. Read the rules for present perfect continuous for unfinished actions. Do exercise a only.

Figura 28- American English File 3, p. 24

5 LISTENING

- a Look at this extract from a TV guide and the photo. Answer the questions.

8:00 That'll Teach 'Em

Final part of the six-part series following a group of modern 16-year-old students in a 1950s boarding school.



- 1 What do you think the idea of the program was?
- 2 Which of these things do you think the students hated most?

the food	wearing a uniform
not being able to watch TV	going for cross-country runs
having a lot of homework	taking cold showers
not being able to use cell phones	

- 3 What do you think the discipline was like? How do you think the students were punished if they behaved badly?
 - 4 Do you think the students did well or badly when they took 1950s exams?
- b **4.7** Listen to a TV critic talking about the program *That'll Teach 'Em*. Check your answers to a. Were you surprised?
- c Listen again and mark the sentences T (true) or F (false).

- 1 Sixteen teenagers took part in the experiment.
 - 2 They didn't have to sleep at school.
 - 3 The uniforms were not very comfortable.
 - 4 They had to stay inside the school grounds all the time.
 - 5 The students weren't allowed to talk during the classes.
 - 6 They really missed being able to use computers and calculators.
 - 7 They thought the classes were boring.
 - 8 The students failed because they weren't intelligent enough.
 - 9 School subjects today are easier than in the 1950s.
 - 10 Most of the teenagers enjoyed the experiment.
- d Do you think school subjects in your country are easier than they used to be?

6 SPEAKING

- a In groups, each person chooses a different statement from the list below. Decide if you agree or disagree with your statement, and write down at least three reasons.

Private schools are usually better than public schools.

All schools should let children wear whatever they want to at school.

Cooking and housekeeping should be taught at all schools.

Physical education should be optional.

Girls study better without boys in the class.

Summer vacation should be shorter.

Boys study better in a mixed class.

- b Explain to the rest of your group what you think about your topic. The others in the group should listen and say if they agree or disagree with you and why.

Useful language

First of all...	My first point is that...
Second...	Another important point is that...
Finally...	

Figura 29- American English File 3, p. 55

Mark e Allie estão inseridos no texto desde o início como homem e mulher de negócios, realizando uma série de atividades, desde aquelas inerentes ao trabalho até momentos de lazer. Como aparece nas figuras 25, 26 e 27, Mark e Allie podem ser desde executivos dessa companhia até gerentes. O imprescindível a analisar é que eles guiam a narrativa partindo de um lugar-comum mais elitizado. Também é fundamental analisar que eles não apresentam problemas essenciais com suas profissões e não têm suas figuras caricaturadas (como no caso dos professores e do garçom), têm sucesso e são bem sucedidos.

Ao contrário de Mark e Allie, os dois professores que aparecem em nossa análise estão em condições negativas. A figura 28 apresenta uma professora que mudou de vida após 1 ano afastada das atividades. Mudar a vida é o tema central da narrativa, o que faz supor que ser professor é algo superado na vida dela ou que ser professor é algo a ser superado na vida desse profissional. É fundamental entender quais motivos a levam a transformar sua vida. Como o LD não apresenta esses motivos, o fato dela ter passado um ano descansando enuncia a necessidade que ela tinha de descansar. Logo, um subentendido pode ser que professor é uma profissão cansativa.

No caso da figura 29 aparece uma atividade que engloba uma série cuja principal personagem é um professor. A imagem apresenta uma imagem de hostilidade do professor com o aluno, propondo que se trata de um castigo ou de uma imposição do professor.

A partir dessas constatações, por que identidades profissionais de dois sujeitos que trabalham para grandes companhias estão apenas relacionadas a ambientes positivos e identidades ligadas à profissão docente são tratadas como uma profissão já superada por alguém ou cheia de hostilidade e conflito? Temos por principal hipótese o que pretendemos discutir a partir da análise desse contexto, de que é uma questão de representação das identidades de classe social através das profissões.

Como destaca Gray (2010), a representação de profissões também é bastante comum nos dois volumes do livro didático. No caso dos LDs que ele escolheu para analisar, as duas personagens centrais são uma gerente e um engenheiro elétrico. No caso do LD aqui analisado, temos a presença preponderante de um homem e de uma mulher de negócios em um volume e, no outro volume, o *American English File 3*, a preponderância de profissões como atores, diretor de cinema, atletas. Ou seja, profissões de sucesso, daqueles que supostamente venceram por seu esforço, por seu mérito.

Muitas profissões populares não estão representadas no livro aqui analisado. As que estão representadas, como barqueiro e recepcionista, ali estão profundamente relacionadas

com a centralidade dada ao homem e mulher de negócios. Outras profissões que aparecem pouco e de forma muito pouco significativa nos dois volumes analisados é a de garçom e a dona de casa, cujas inserções estão apresentadas nas figuras a seguir:

3

Restaurant problems

ORDERING A MEAL

3.15 Listen to Allie and Mark at the restaurant. Answer the questions.

- 1 What do they order for appetizers? *salad and fries*
- 2 What does Allie order for her main course? *fried chicken*
- 3 What kind of potatoes do they order? *no fries*
- 4 How does Mark want his steak – rare, medium, or well-done? *well done*
- 5 What are they going to drink? *water*

Menu

Appetizers

- Tomato and mozzarella salad
 - Mushroom soup
 - Grilled shrimp
- All main courses served with a baked potato or fries.

Main course

- Fried chicken
- T-bone steak
- Grilled salmon

PROBLEMS WITH A MEAL

a 3.16 Cover the dialogue and listen. What three problems do they have?

YOU HEAR YOU SAY

Chicken for you, ma'am, and the steak for you, sir.
No problem. *I'll change it.*

Yes, sir?

I'm very sorry. *I'll need* back to the kitchen.

Yes, sir.
Your check.

Yes, you're right. I'm very sorry.
It's not my day today! *I'll* a new check.

I'm sorry, but I asked for a baked potato, not fries.

Excuse me.

I asked for my steak rare, and this is well-done.

Could we have the check, please?

Thanks. Excuse me. I think there's a mistake in the check. We only had two glasses of wine, not a bottle.

Thank you.

	US English	fries	check
	UK English	chips	bill



- Listen again. Complete the YOU HEAR phrases.
- Listen and repeat the YOU HEAR phrases. Copy the rhythm.
- In pairs, role-play the dialogue. (one of you's the waiter, B (both of you're Mark and Allie. Change

SOCIAL ENGLISH after dinner

a 3.18 Listen to Mark and Allie. Mark the sentences T (true) or F (false).

- 1 Jennifer is Mark's ex-wife. *F*
- 2 Mark was married for three years. *T*
- 3 His wife left him for another man. *F*
- 4 Allie met her previous boyfriend at work. *F*
- 5 After dinner they're going to go dancing. *F*

b Complete the USEFUL PHRASES. Listen again and check.

c 3.19 Listen and repeat the phrases. How do you say them in your language?

USEFUL PHRASES

- A That was a *late* dinner.
- M I'm *glad* you enjoyed it.
- A Can I ask you *something*?
- M We could have a *strong* cup of coffee.



Figura 30- American English File 2, p. 36

8
A

G something, anything, nothing, etc.
V adjectives ending in -ed and -ing
P /e/, /ou/, /ʌ/

I didn't do anything on the weekend.

I hate weekends!

Most people say that Saturdays or Sundays are their favorite days of the week – but not everybody. For some people weekends are not much fun...



Marco from Brazil is a weekender

"I hate the weekend. The weekend is when I'm busiest. I never go ¹ anywhere and I don't really do ² any thing except work. On Friday and Saturday nights we're usually full, and I have to be on my feet for seven or eight hours both days. We're supposed to close at 1:00, but people often don't leave until 1:30 or even later – they never think that we might want to go home. Luckily we close after lunch on Sunday, but when I get home, usually at about 5:30, I'm so tired that I don't want to see ³ anybody or do ⁴ any thing except lie on the sofa and watch TV. The best day of the week for me is Wednesday – that's my day off."

Mara from the US is a housewife

"I must admit that for me now the weekends are more tiring than the week. During the week I have ⁵ some work to help me, but on the weekends we're on our own. My husband is always exhausted from his job and wants to relax, but ⁶ no body can relax with two small kids around. Our apartment isn't very big, so there's ⁷ no where you can go to have some peace and quiet. Before we had children, I used to work, too, and weekends were perfect. We had ⁸ no thing to do except enjoy ourselves. Now I'm really happy when it's Monday morning."





Sergio from Colombia is a weekender

"My weekend is usually very stress more stressful than during the week. When we're playing at home, I can't go on Friday night. All my friends know this so ⁹ nobody invites me out on Friday. I have ¹⁰ some thing to do: eat, watch TV, and go to bed early. It's boring! On Saturday morning I usually relax and prepare myself mentally, as our home games are usually at 3:00 in the afternoon. What I do on Saturday night depends on whether we win or lose. If we win, I have to go out with the team to celebrate. If we lose, we're too depressed to go ¹¹ anywhere. When we play away, the weekend doesn't exist. We travel ¹² some where to play, and then travel back again. I look forward to having a weekend just for me."

Figura 31- American English File 2, p.88

A figura 30 mais uma vez tem centralidade nas atividades de Allie e Mark, que estão em um restaurante. O objetivo da atividade é mostrar dificuldades em fazer um pedido num restaurante. O problema central é a figura do garçom. O garçom aparece como uma figura bastante atrapalhada, que erra todos os pedidos e o valor final da conta. Ao contrário de Mark e Allie, que não demonstram nenhum erro em sua atuação profissional, esse garçom, que não sabemos o nome, ao contrário de Mark e Allie, é representado como bastante atrapalhado.

Enquanto Mark e Allie não reclamam de seu trabalho, apresentado em condições de sucesso, o garçom da figura 31 odeia finais de semana, porque é neles que tem que trabalhar mais. É importante ressaltar a forma como as condições de trabalho são aqui naturalizadas e o garçom apresentado como aquele que não aceita as regras naturais de ser garçom e ter que trabalhar nos finais de semana.

Um outro destaque a ser dado aqui é que profissões como homem e mulher de negócios (figuras 25, 26 e 27) são representadas através de fotografias enquanto profissões como professor e garçom são representadas através de ilustrações (cf. figura 31).

A condição de naturalização do trabalho pelo livro didático foi objeto contundente da pesquisa de Faria (1984), permitindo mostrar como as crianças que utilizavam o LD naturalizam posições de sucesso, onde rico está associado a quem trabalha mais e pobre a quem trabalha menos. Nossa análise permite confirmar esse tipo de representação sendo estabelecida também em nosso LD uma vez que os dois garçons que aparecem ou são profundamente problemáticos em sua atuação profissional ou não gostam de trabalhar. Isso permitiria cristalizar a ideia de que esses profissionais não gostam de trabalhar e por isso não têm sucesso.

A análise de Eco e Bonazzi (1980), ainda na década de 30, também conclui que o pobre nos LDs daquela época eram bastante naturalizados, seja através da caridade ou tratados como fenômeno da natureza. Assim, as condições de trabalho nos LDs aqui analisados dialogam com essas mesmas características, ressaltando-se, também, o papel da alienação da força de trabalho, bastante explorada por Marx e Engels (2007). Sobre a alienação da força de trabalho, os autores a pontuam como a principal atividade de produção do lucro na esfera produtiva. Para isso, o trabalho precisa ser visto como natural dentro das forças de trabalho. É o que acontece com os casos descritos por Eco e Bonazzi (1980) e Faria (1984), mas também em nosso caso. No LD aqui analisado, o trabalho é natural e os garçons, ao contrário de Mark e Allie, é que não desempenham bem suas atividades ou não gostam de trabalhar. Também, e a exemplo do que observa Tílio (2010), essas são identidades de resistência que aparecem nos LDs e, como sugere o autor, que podem aparecer entre os alunos de língua inglesa.

A idealização de profissões de sucesso, como parecem ser os lugares ocupados por Mark e Allie, faz parte de uma projeção de identidades sociais ligadas ao trabalho balizadas pela meritocracia. O lugar de sucesso, a contradição em relação a outras identidades profissionais também construídas pelo livro didático mostra que o LD procura construir

padrões de identidades de classe social ligadas a profissões. O fato das profissões menos remuneradas e valorizadas serem aquelas que têm mais problemas está ligado diretamente à construção/representação de identidades de classe social ligadas ao trabalho. É o caso também dos professores representados nas figuras 28 e 29, marcados por posições negativas no texto, conforme discutimos anteriormente.

O substrato da identidade de classe social tem ligação muito direta com o trabalho, conforme já postulavam Marx e Engels (2007), mas também às condições políticas e socioeconômicas (BLOCK, 2013) e históricas (LÓPEZ-GÓPAR; SUGHRUA, 2014). A relação direta com o trabalho é o que preconiza identidades centrais ligadas às classes médias, como é o caso de Allie e Mark, como identidades de sucesso, enquanto as demais, subalternas e subalternizadas, apresentam problemas e falhas, como é o caso do garçom sem nome da figura 30 e Marco, garçom brasileiro descrito na figura 31.

Uma outra identidade subalterna representada ao lado de Marco, o garçom que reclama por ter que trabalhar aos domingos, é a dona de casa. Ela aparece em apenas uma ocorrência, conforme destacamos a seguir:

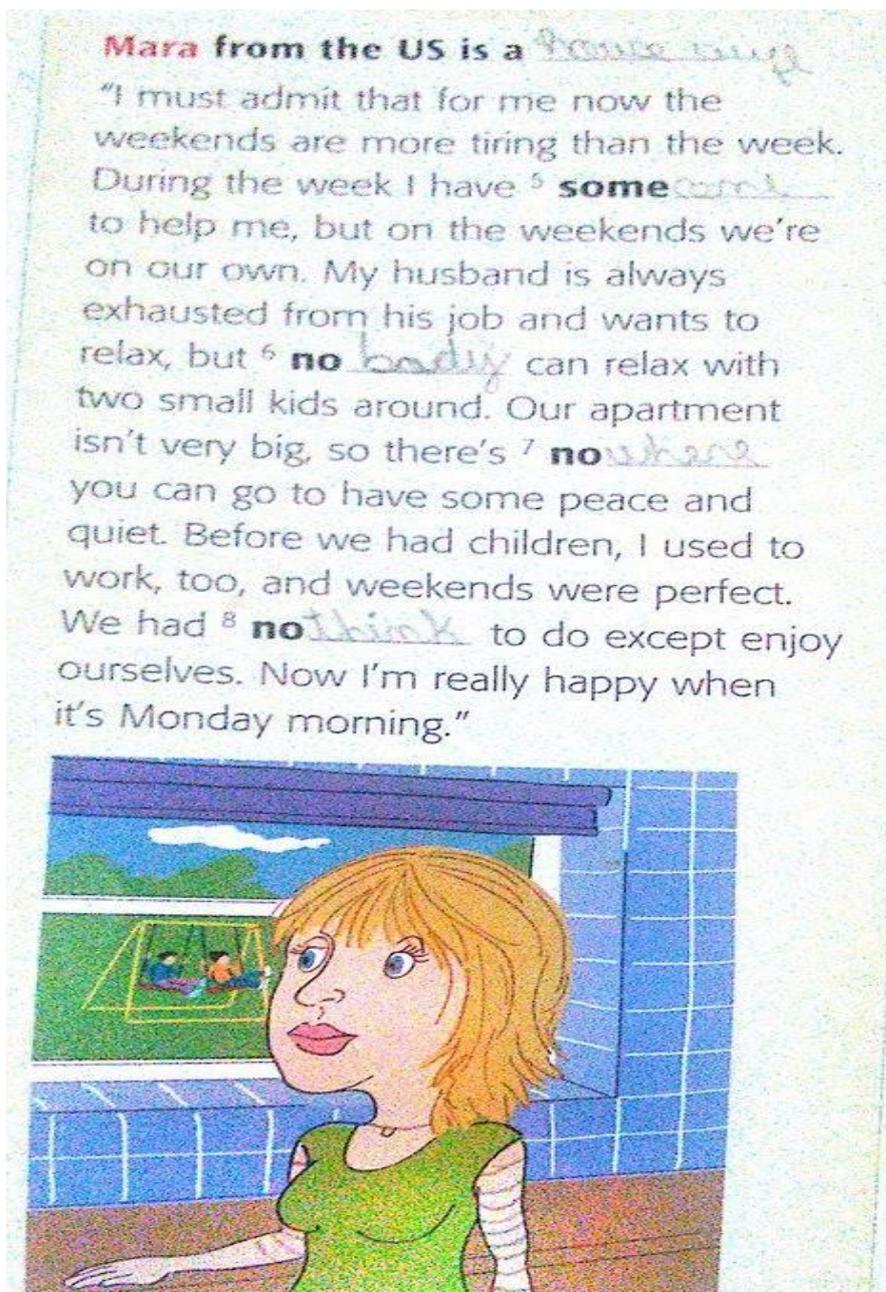


Figura 32- *American English File 2*, p.88

Assim como na representação do profissional garçom da figura 31, a personagem da figura 32 também não gosta de finais de semana, pelas razões de que no final de semana ela trabalha mais. A profissão de dona de casa também não é problematizada. A personagem só aparece reclamando da falta de ajuda do marido, mas o LD não aproveita a posição de Mara, a dona de casa, para questionar a condição desigual de dona de casa. Mara aparece ao lado de outros profissionais que apenas servem para tematizar o pesar que sentem em relação a seus trabalhos, sem que a própria condição do trabalho seja problematizada.

Concluimos este capítulo considerando pertinente a utilização da temática Profissões como forma de perceber como a categoria trabalho está intimamente ligada à construção/representação de classes sociais no LD de língua inglesa. A seguir teceremos, de forma mais detalhada, nossas análises sobre o objeto e uma tentativa de responder às perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 5- ALGUNS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Ser professor é insistir em transformar a sociedade. E se não conseguirmos, e mesmo que a sociedade não nos permita, mesmo que seja insistente em não nos permitir será como o horizonte que, por mais que nunca cheguemos nele, nunca vamos desistir de olhar para ele como objetivo nosso. O nosso horizonte é a educação pública de qualidade.
(Gabriel Nascimento in: SILVA, 2014, p. 128).

5.1 Classes sociais no livro didático de língua inglesa: o que as temáticas analisadas têm a dizer

Dividimos este capítulo em três partes fundamentais. Nesta primeira, à luz dos pressupostos teóricos, teceremos algumas considerações sobre a construção/representação de identidades de classe social no LD de língua inglesa. Inicialmente não buscaremos responder às perguntas de pesquisa, mas exporemos alguns resultados advindos desta pesquisa.

Em seguida discutiremos os resultados à luz das perguntas de pesquisa, buscando respondê-las, retomando o objeto e os pressupostos teóricos utilizados. Nessa parte faremos uso de nossas interpretações, a partir dos critérios de análise adotados e a fundamentação metodológica utilizada (MOITA LOPES, 1994).

Por último lançaremos mão de algumas considerações sobre implicações educacionais e sociais desta pesquisa na Linguística Aplicada e na sociedade brasileira e no contexto contemporâneo atual.

Nossa pesquisa teve duração de um ano e nove meses, com o apoio de leituras, seminários, congressos e coleta de dados. Com esta pesquisa, orientada pela professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, buscamos trazer resultados sobre a construção de identidades no ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo para o aprofundamento da Linguística Aplicada enquanto campo do saber interdisciplinar (MOITA LOPES, 2008b, 2008b) e, além disso, enquanto ciência aplicada que permite que teorias surjam das práticas sociais.

5.1.1 Classes sociais através dos bens de consumo no LD

A primeira temática por nós adotada como forma de entender como as identidades de classe social são representadas no LD foi Bens de consumo. Essa temática trouxe alguns resultados que merecem destaque.

Antes de tentar responder a essas questões sobre a questão dos bens de consumo e as posições de identidade de classe social no LD, é necessário retomar algumas reflexões acerca da análise de dados.

Em primeiro lugar, identificamos a partir de alguns itens as escolhas do LD quanto aos bens de consumo. A preferência marcada do LD quanto aos meios de transporte é o avião e o carro, respectivamente dois meios de transporte ainda não amplamente democratizados entre todos os habitantes na sociedade brasileira. Portanto, ainda que com uma guinada do consumo no Brasil, conforme destacamos anteriormente (CHAUI, 2013), esses dois meios de transporte são mais elitizados do que os demais, como ônibus e trem, amplamente utilizados pelas classes populares.

Quanto à preferência sobre alimentação, vimos que o LD demarca sua preferência pela alimentação em restaurantes. Também se reconhece que, quanto a almoçar em restaurante como um gesto recorrente e cotidiano, essa realidade oferece uma posição de identidade bastante divergente da realidade dos estudantes de escola pública do Distrito Federal, onde o LD também é utilizado.

Por outro lado, a comemoração também é vista como algo a ser realizado em restaurantes ou em clubes, ainda que reconheçamos que poucas são as ocorrências no LD que nos fazem levar a essa consideração.

O mesmo se dá em relação ao item hospedagem, cuja única referência se passa num hotel, revelando uma preferência do LD.

Quanto a roupas, o LD apresenta, por um lado, uma marca ainda elitizada da indústria da moda e a representação de uma atriz que encomendou seu vestido de noiva a um famoso designer. A preferência do LD é representar o item Roupas a partir de sua elitização. A promoção da elitização do item é o que destacamos da análise de dados.

Ademais, é preciso considerar a visão que o próprio LD tenta forçar sobre a noção de consumo. Isso se observa na figura 18, em que o LD guia uma noção de consumo a partir de perguntas que guiam respostas e imprimem a ideia de um leitor consumidor quanto representam o próprio leitor a partir de respostas obtidas por pessoas sobre o que as faz bem. Um conjunto das respostas reforça o consumo como item fundamental.

É preciso considerar, para tanto, que, com os itens destacados, o LD constrói um paradigma de identidades de classe social. Esse paradigma se consolida a partir das escolhas políticas do LD. As identidades de classe social não precisam, no entanto, serem ditas diretamente para estarem no texto. Conforme destacam outros trabalhos com LDs (ECO; BONAZZI, 1980; FARIA, 1984; JORGE, 2014; TÍLIO; JÚNIOR, 2014; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014; FERREIRA, 2014; FERREIRA, 2014a), é através da naturalização de verdades que os LDs constroem/representam identidades. Essas identidades podem ser positivas ou negativas (JORGE, 2014). Como vemos, em relação às identidades de classe social, apenas aquelas que se aproximam dos capitais da classe média são apresentadas e, portanto, se destacam como identidades positivas destacadas pelo LD.

Sobre as classes médias, para Lukács (1974), o processo de formação das classes médias se dá na tentativa de imitar os aspectos da burguesia oitocentista tradicional. Ainda como vimos em Bourdieu (1987) e Block (2013), as classes se relacionam muito mais através das relações simbólicas do que econômicas, embora, como destaca Block (2013), e sendo essa nossa defesa, a base econômica ainda ofereça condicionamentos, mas não determinações do que são classes sociais. Por sua vez, Santos (2000) observa uma guinada das classes médias e do projeto de engendramento para surgimento de classes médias, o que o autor postula como equivocado.

A partir dessas considerações retomadas do referencial teórico, analisamos que as identidades sociais de classe média são as que estão representadas no LD em análise, no que concerne aos bens de consumo. Sendo assim, as identidades excluídas do LD e, portanto silenciadas no mesmo são as mais populares e menos privilegiadas. Esse contexto elabora um enquadramento de um LD que não foi cunhado para todos e que tem leitores implícitos.

Muito embora não seja possível determinar classes sociais como categorias fechadas, acompanhamos os trabalhos de Santos (2013), Block (2013), Dias (2013) López-Gopar e Sughrua (2014), Gao (2014) e Vandrick (2014) sobre como a construção de identidades de classe social influenciam no ensino-aprendizagem de línguas. Mais especificamente, retomando Darvin e Norton (2014), as diferenças de classes sociais impactam negativamente a vida dos estudantes. A legitimação de identidades de classe social no LD a partir dos bens de consumo impactam diretamente o estudante que utiliza o LD. Como López-Gopar e Sughrua (2014) destacam, as classes sociais precisam ser levadas em conta não só a partir da perspectiva econômica, mas também histórica. Os excluídos da aquisição dos bens de consumo nas condições da vida material e simbólica são também os excluídos historicamente

das páginas do LD quando ele escolhe representar apenas determinados tipos de relação de consumo.

Respondendo parcialmente às duas perguntas de pesquisa, é preciso destacar que:

- Quanto ao consumo, as identidades de classe social são construídas através da relação presença *versus* ausência, revelando um aspecto importante já descrito por Silva (2000) e Woodward (2000) quanto à forma como são construídas as identidades. As identidades que estão presentes são as escolhidas para representar de forma acrítica, universal e descontextualizada as identidades de classe social. Como o LD analisado não trata e nem problematiza identidades de classe social, elas são tratadas apenas como neutralizadas. Elas estão no LD e são aqui compreendidas graças ao processo interpretativo de análise de dados dos LD. As identidades que são representadas no LD em análise estão mais próximas das classes médias, seguindo a concepção do referencial teórico sobre classes sociais. Ao preferir representar algumas identidades de classe social, o LD silencia outras, que não são representadas e cujo significado se produz por sua ausência.

Ainda quanto aos bens de consumo, como demonstrou a análise de dados, as posições de identificação oferecidas a partir da representação das identidades de classe social no LD são divergentes das posições sociais de aprendizes de língua inglesa em escolas públicas no Brasil. Embora não seja possível e nem relevante conceber como fechadas as identidades de classe social existentes nas escolas públicas brasileiras, os dados educacionais²⁸ reforçam que a escola pública tem como população majoritária estudantes das classes populares, sejam eles com diferentes níveis de consumo até nenhum nível de consumo. Ao analisarmos como divergentes, colocamos em evidência que as identidades de classe social representadas a partir do consumo no LD são das classes médias, portanto distantes das posições reais da maioria dos alunos da escola pública.

5.1.2 Classes sociais através do lazer no LD

²⁸ Para consultar os dados educacionais, acessar <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

A análise de dados constituída neste trabalho confirmou outras pesquisas de implicação educacional em Linguística Aplicada e ensino de línguas. É o caso da pesquisa de Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014), cujos resultados através da análise de volumes da série *Interchange* demonstraram que as classes sociais foram construídas/representadas através do lazer sempre relacionado a lugares luxuosos, em que o acesso é restrito a classes sociais mais privilegiadas.

Assim, é preciso destacar que a principal atividade de Lazer no LD aqui analisado é o turismo e sempre relacionada a férias. É o que está exposto nas figuras 20, 21, 22, 23 e 24. Não obstante essa ser a principal de atividade de Lazer nos livros aqui analisados, os destinos continuam sendo aqueles no contexto angloeurocêntrico, ou em lugares de difícil acesso para as mais diversas classes populares, confirmando a presença de uma “Disneylândia pedagógica” sendo representada pelo LD (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2009, 2010).

É importante ressaltar que as atividades utilizadas pelo LD também fizeram indicativos de respostas objetivas, fazendo supor que há um padrão de Lazer entre as mais diversas classes sociais. Como a questão da classe social não está tratada e problematizada, o padrão se aplica a todas. No entanto, como buscamos observar, e retomando Woodward (2000), as identidades não são construídas *per se*, mas nas relações simbólicas de presença *versus* ausência. Nesse caso mais específico, mesmo não mencionando que há outras identidades de classe social, elas existem simbolicamente conformadas nos circuitos culturais e são reconhecidas e reivindicadas pelos estudantes, como pontuam Block (2013) e Darwin e Norton (2014), através das próprias exclusões inerentes da natureza do sistema econômico e cultural a eles imposto. Portanto, quanto às classes sociais menos favorecidas, as atividades de Lazer intensamente ligadas a viagens, turismo e férias são excludentes e não admitem e nem integram identidades de classe social historicamente excluídas.

Como destacam López-Gopar e Sughrua (2014), as classes sociais precisam ser analisadas não só economicamente, mas numa atitude perante a História. Por isso, é imprescindível analisá-las como fenômeno histórico, econômico, simbólico e cultural nas relações materiais na contemporaneidade. As posições identitárias da maioria dos nossos alunos são múltiplas dentro do contexto das classes sociais mais desfavorecidas socialmente, porém, do ponto de vista histórico, analisar as classes sociais no Brasil é analisar que os menos favorecidos são os filhos da Senzala, muito embora nossas análises e o enquadramento teórico de nosso trabalho não tenha se inclinado a analisar mais profundamente as relações etnicorraciais. Sobre as identidades de classe social construídas no LD, é preciso, portanto,

quanto às perguntas de pesquisa, concluir que elas estão convencionadas às classes mais favorecidas, o que é divergente da posição social da maioria dos nossos alunos.

A segunda consideração sobre as identidades de classe social se refere ao esporte enquanto lazer. Embora outros esportes sejam muito comuns, mesmo em outras partes do mundo anglófono, apenas esportes menos populares apareceram nos volumes do LD analisados. É o caso da figura 19. O esporte apresentado é praticado por classes mais favorecidas. Essa conclusão sobre o esporte como elitizado reforça muito tanto a análise de Bourdieu e Passeron (2009) sobre a forma como a educação reproduz as desigualdades, em nosso caso através do LD enquanto item da indústria cultural apropriado pela escola.

Quanto aos resultados desta pesquisa, o Lazer no LD analisado está intimamente ancorado na ideia de consumo. Preferimos separar as duas temáticas, lazer e bens de consumo, por serem bastante amplas e para analisar com mais clareza como cada uma está explorada no LD permitindo a construção/representação de identidades de classe social. Ao entender o lazer como instrumento para quem pode pagar, seja em uma viagem de férias ou em um esporte mais elitizado, o LD legitima identidades de classe social excludentes e, para tanto, distantes da realidade da escola pública brasileira.

Confirma-se aqui, com estes resultados, a ideia de lazer como bem de consumo para quem pode pagar. Ou seja, como atividade restrita a quem tem dinheiro. Como nem todos têm dinheiro para pagar, nem todos estão representados pelo LD. Como vimos durante a análise de dados, apenas os que podem estão representados, mostrando a preferência do LD pelas classes médias e classes mais favorecidas.

5.1.3 Classes sociais através das profissões no LD

Os resultados obtidos através das análises sobre as profissões no LD trouxeram alguns resultados pertinentes às conclusões sobre classes sociais representadas no LD. Primeiro porque outros autores (ECO; BONAZZI, 1980; FARIA, 1984) demonstraram que a categoria trabalho é fundamental para observar como as classes sociais são representadas pelos LDs. O mais central de nossa análise foi perceber que as profissões mais frequentes e mais bem destacadas, do ponto de vista hierárquico, foram profissões de sucesso, em geral ocupadas por pessoas das classes médias e de classes mais favorecidas, conforme discutiremos a seguir.

Consultando o trabalho de Gray (2010), já utilizado no referencial teórico, destacamos que o autor encontrou a inserção de profissões topicalizadas em 12 unidades. Entre as

profissões encontradas pelo autor nos livros *The New Cambridge English Course 2* e no *The New Edition New Headway* estão algumas das encontradas e centrais, como homens de negócios, atletas e apresentadores de TV. Entretanto, o autor encontra profissões que não aparecem nos LDs aqui analisados, e que estão mais ligadas às camadas populares, como é o caso de cabeleireiro e mecânico. Como vimos, as profissões mais populares encontradas reforçam identidades negativas em contradição com identidades profissionais de sucesso em nossa pesquisa.

Queremos advogar aqui, em nossas análises, primeiramente, para tecer algumas considerações, sobre a ausência de profissões mais populares que, mesmo que possam existir identidades de resistência entre os alunos (TÍLIO, 2010), as identidades de classe social menos privilegiadas mais uma vez aparecem silenciadas nos LDs, revelando um sentimento de cordialidade com a exclusão, similar à conclusão a que Ferreira e Camargo (2014) chegam sobre o racismo cordial no livro didático, de que os LDs naturalizam identidades padrões e de outras, marginalizadas que não são representadas ou são subrepresentadas. No caso das identidades de classe social mais populares representadas através de profissões, aquelas que apareceram, como é o caso de garçom, estão profundamente subrepresentadas e não problematizadas.

Mais uma vez as identidades de classe social estão representadas no livro didático relacionadas ao capital simbólico das classes médias, cujos capitais se dão pelo consumo, que é a primeira implicação para ser cidadão na pós-modernidade (CANCLINI, 2008) e através do que as identidades dos nossos alunos são construídas como verdades postas (LOBO, 2012) em que as páginas dos LDs representam uma realidade idealizada de mundo, notadamente norte-americana e europeia e, portanto, angloeurocêntrica (TÍLIO, 2009, 2010).

As grandes consequências educacionais provenientes do modo como as identidades estão representadas e são construídas nos LDs se impõem diretamente na concepção de quem tem direito à língua. É o caso da imigrante Martina que se mudou para o Canadá para procurar uma vida melhor e era tratada, por ter dificuldades para usar a língua inglesa, como uma “vassoura” ou um objeto inferiorizado em seu local de trabalho (NORTON; TOOHEY, 2011) ou da própria noção de que aqueles que não são nativos e, que estão fora desse mundo angloeurocêntrico da chamada “Disneylândia pedagógica” (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2010), são considerados cidadãos de segunda classe (PAVLENKO, 2003). As implicações são muitas e precisam ser cuidadosas. O LD é um instrumento de poder e legitimação

(CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999) e é nele que muitas vezes o aluno vai acreditar, por vezes até mais do que no professor.

A noção de identidades de classe social ligadas a profissões silenciadas nos LDs, porque afastadas do consumo e, portanto, da principal atividade do capital simbólico das classes médias, nos conduz a analisar quem tem direito a falar a língua inglesa ou como o LD constrói quem é dono dela (ZACHARIAS, 2010). Nesse caso não só construindo e reforçando dicotomias de falantes nativos *versus* falantes não-nativos, mas reforçando, a partir dessas dicotomias, identidades de classe social prestigiadas *versus* identidades marginais silenciadas e não representadas ou subrepresentadas.

Como principais considerações a este tópico, o ensino de línguas reproduz as desigualdades sociais (VANDRICK, 2014) com tal magnitude que muitas vezes sequer observamos. Por isso, ao analisar um instrumento tão central como o LD, concluímos que os LDs aqui analisados reforçam as desigualdades sociais através da marginalização, silenciamento e subrepresentação das identidades de classe social populares através de profissões, reforçando assimetrias socioeconômicas, naturalizando posições de exploração calcadas no trabalho, fazendo a relação contundente entre profissões mais prestigiadas e acesso ao consumo (como é o caso de Mark e Allie), e fortalecendo a subalternidade de profissões mais populares que, sequer aparecem e/ou quando aparecem estão no lugar laboral de sempre, como um fenômeno da natureza e não como produção concreta da materialidade histórica humana.

5.2 Algumas notas sobre a construção das identidades de classe social no LD de inglês

Nesta seção reunimos algumas considerações acumuladas durante a análise em relação a cada temática utilizada. O objetivo da utilização das temáticas, como já pontuamos, é permitir recortar o objeto de estudo para compreender de maneira mais aprofundada como as identidades de classe social são construídas/representadas no LD em análise.

O uso das temáticas permitiu entender melhor o objeto, a construção de identidades de classe social, em funcionamento no LD, por algumas razões:

- Escolhemos temáticas bastante exploradas por LDs de diversas editoras, utilizados em diversas pesquisas sobre consumo, globalização e identidades (GRAY, 2010; TÍLIO, 2010; TOMLINSON, 2010);

- O LD utilizou essas temáticas para explorar as habilidades de ensino-aprendizagem de inglês e, ao fazer isso, explorou personagens e as representou através de imagens, ilustrações e textos verbais;
- No tocante às personagens, houve tratamento desigual tanto qualitativamente quanto quantitativamente. Tanto houve representações de mundo e de classes sociais mais representadas no LD, de acordo com sua frequência, quanto as representações no LD foram inseridas em posições desiguais;

A avaliação acima, sobre o uso das temáticas, permite ao nosso texto maior transparência no sentido de guiar o nosso olhar sobre as identidades de classe social no LD.

A partir dessas considerações iniciais, queremos retomar as pergunta de pesquisas e buscar respondê-las de acordo com nossas interpretações. Assim, durante esta pesquisa, buscou-se saber:

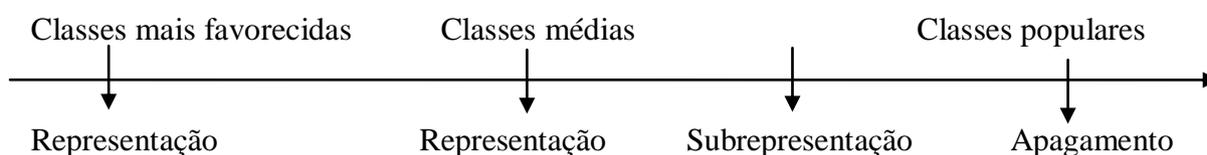
- Como são construídas as identidades de classe social no livro (doravante LD) didático de Língua inglesa?
- De que maneira as identidades construídas no LD de língua inglesa oferecem posições de identificação com base em diversidades para os aprendizes de língua inglesa em escolas públicas no Brasil?²⁹

Essas duas perguntas trazem um arcabouço de respostas possíveis, que buscaremos dar com base em nossas análises. Inicialmente, ao responder a primeira, temos, como já explicitamos ao falar de nossas lentes teóricas, pelas quais vemos os dados e construímos nossas análises, que as identidades de classe social são construídas de forma hierarquizada no LD aqui analisado. Os dois volumes apresentaram resultados distintos, mas convergentes em relação à forma como aparecem mais identidades de classe social ligadas às classes mais favorecidas. Chegamos a essa conclusão ao observar os bens de consumo, com preponderância do aparecimento de meios de transporte como avião e carro (figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7); alimentação cotidiana restrita a ambientes comerciais, como restaurantes (figuras 9, 10

²⁹ A maioria dos alunos do CIL vem da rede pública. Até pouco tempo atrás não podia ser aluno do CIL pessoas que não fossem alunos da rede pública do Distrito Federal. Entretanto, a Lei 5.536/2015 abriu a possibilidade de pessoas fora da rede pública terem acesso às vagas do CIL.

e 11); roupas com registros verificados em lojas caras, como é o caso da Zara ou encomendadas a profissionais da alta costura (figuras 16 e 17); hospedagem restrita a hotel (figura 15) e o consumo tratado como natural e objeto de desejo universal (figuras, 18 e 19). A análise dos dados sobre consumo sugeriu algumas posições de identidades conformadas hierarquicamente, quais sejam:

- Os bens de consumo no LD são construídos, majoritariamente, com posições de identidade das classes médias ou mais favorecidas. É o caso da Zara, cujas peças no Brasil são vendidas são de alto custo e nem todas as classes sociais têm acesso. Os dados não anulam a consideração de que identidades de classe social mais baixas estejam representadas no LD em um ou outro registro (cf. figura 4), mas, como buscamos demonstrar, a respeito da figura 4, não se trata necessariamente de um meio de transporte popular, por se tratar de um trem que liga a Inglaterra à França, mais uma vez ligado ao turismo e mobilidade internacional. Identificamos uma hierarquia representacional no LD cujo *continuum* se dá da seguinte forma: quanto mais populares, mais os bens de consumo são apagados ou subrepresentados no LD:

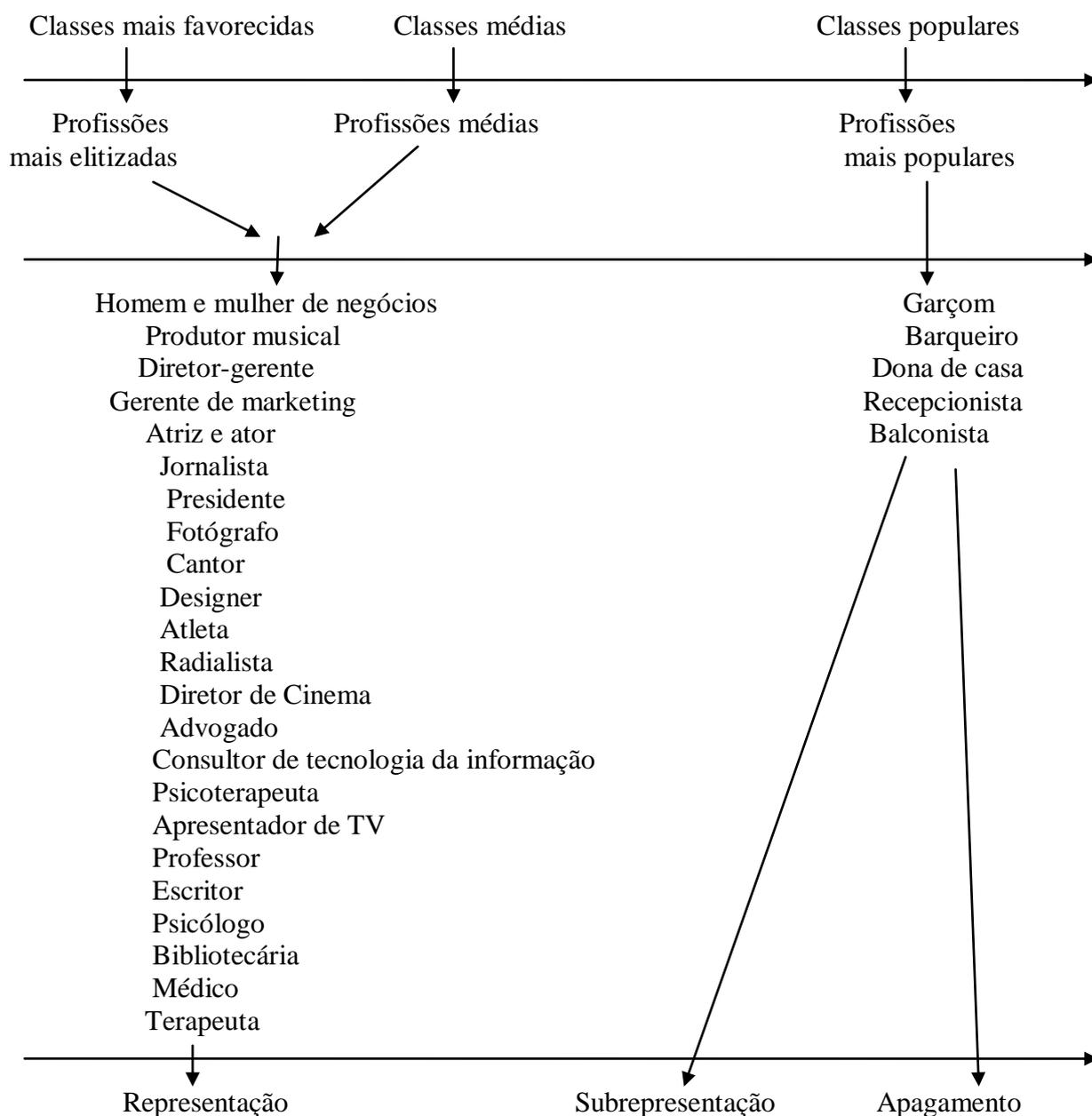


O *continuum* acima permite detalhar melhor como se dá a hierarquização representacional das identidades de classe social no LD a partir de nossas análises e em nossa interpretação. Essa hierarquia é construída com condições similares às encontradas por Tílio (2010), sendo que o mundo no LD aqui analisado é o ideal, com bens de consumo facilmente acessíveis, identificando uma “Disneylândia pedagógica” (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2010), como já dissemos anteriormente.

Segundo as observações realizadas com a temática lazer, consideramos que ele está abundante e veementemente identificado com destinos turísticos caros, revelando resultados similares aos de Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014), como se pode analisar pelas figuras 21, e 24, ou então através de prática de esportes através de aula em outros países (figura 19) ou então pela naturalização do lazer através da ideia de viagem nas férias (figuras

21 e 22). A análise das figuras sugere que o lazer está mais identificado com as classes mais favorecidas ou as classes médias, que transitam nesses espaços, e as classes mais favorecidas socioeconomicamente que podem viajar para destinos caros. Assim, é preciso dizer que, quanto à temática Lazer, o *continuum* apresentado anteriormente continua existindo, mas com a presença marcante do apagamento de classes sociais mais desfavorecidas no LD, pois, quanto aos bens de consumo, não foram encontrados registros de atividades populares ligadas ao lazer.

Nossa análise também permite acumular algumas considerações sobre profissões no livro didático. A primeira delas é que talvez seja a temática com resultados mais complexos no LD. Em primeiro lugar do ponto de vista quantitativo pela supremacia da representação da identidade profissional do homem e mulher de negócios, possibilitando mais uma vez um *continuum* entre as profissões mais populares até as populações mais elitizadas:



No *continuum* representado acima, o apagamento se mantém referente às profissões populares não representadas no LD. Como vimos durante a análise, esses resultados apontam algumas das mesmas profissões aquelas encontradas por Gray (2010) em outros LDs. Como se percebe, as profissões médias e as profissões mais elitizadas estão majoritariamente representadas no LD. Não problematizamos aqui a fundo quais profissões pertencem às classes mais favorecidas ou quais são as profissões médias, por conta de suas complexidades. No entanto, o *continuum* permite mais uma vez concluir que, quanto mais próximas das classes populares, as profissões estão em situação de subrepresentação ou apagamento.

Essas conclusões iniciais procuram responder à primeira pergunta, sobre como as identidades de classe social são construídas no LD e demonstram tanto supremacia de representação das classes médias e mais favorecidas até subrepresentação e apagamento das classes mais populares.

A segunda pergunta de pesquisa carece de uma maior problematização quanto aos resultados. Em primeiro lugar, é preciso problematizar o que concebemos como posições sociais de nossos alunos. Essas posições sociais englobam identidades de classe social. No entanto, queremos destacar que, no Brasil, dada a sua complexidade, as identidades de classe social estão profundamente arraigadas às identidades etnicorraciais. Durante a nossa pesquisa refletimos diversas vezes sobre a dificuldade de tratar das identidades de classe social sem tratar, necessariamente, das identidades etnicorraciais. Sem desconsiderá-las, queremos levar em conta que elas existem, e uma problematização maior deste trabalho poderá ser feita em pesquisas futuras, com o recorte necessário. Neste momento procuramos não incorrer nos equívocos que, no Brasil, ora confundem e reafirmam o preconceito de classe, negando o preconceito racial, ora desconsideram o modo como as identidades etnicorraciais são atravessadas por questões socioeconômicas e, dessa forma, por questões de classe social.

Por outro lado, e por também conceber que há diversas identidades de classe social presentes nas escolas públicas, temos apenas por concepção central, partindo dos dados do INEP 2014³⁰, de que a escola pública brasileira é frequentada majoritariamente por pessoas das classes mais populares.

Partindo dessa concepção, é possível buscar responder à segunda pergunta de pesquisa. Inicialmente, é possível depreender que as posições sociais oferecidas pelo LD aqui analisado marcam lugares-comuns de prestígio, sem problematizar as desigualdades e sem fazer uma ligação mais direta com as identidades sociais plurais da escola pública brasileira. Portanto, no que concerne às identidades presentes na escola pública, as posições sociais de classe dos estudantes não estão representadas ou se encontram subrepresentadas, em condição de desvantagem, no livro analisado.

A partir dessas considerações, a seguir apontamos algumas reflexões sobre os desafios educacionais e sociais, seguindo nossos resultados, o que é preciso trilhar no campo

³⁰ Sobre a base do INEP, pesquisar dados em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> ou <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar.>>.

educacional do ensino de línguas. Por isso, queremos tecer reflexões políticas sobre os nossos resultados e seu impacto na pesquisa em Linguística Aplicada.

5.3 Algumas reflexões políticas sobre classes sociais e ensino-aprendizagem de inglês

Optamos por terminar este trabalho com algumas reflexões políticas na área de ensino-aprendizagem de inglês. Essas reflexões são a ossatura praxiológica sobre os desafios do ensino-aprendizagem de línguas a partir das problemáticas aqui colocadas.

O marxismo passou por uma profunda crise no mundo ocidental judaico-cristão da segunda metade do século XX até seu final. Essa crise foi profundamente atravessada pela expansão do capitalismo e concentração das riquezas, com consequência direta na exclusão ainda maior de massas envolvidas nessa etapa de globalização do capital. A própria concepção marxiana de isolamento do capital e expansão do movimento trabalhista encontrou uma refutável transformação, acontecendo o fenômeno oposto, com globalização do capitalismo e isolamento das forças produtivas. Desde o final século XX poucas são as vozes que interpõem em favor de uma revisão teórica do marxismo em nossa época. Esse não foi o nosso objetivo e nem advogamos que tenha sido. No entanto, vale ressaltar que os resultados aqui constituídos, ladeados de dados encontrados por diversos outros pesquisadores no Brasil e no exterior permitem afirmar que, ao contrário do que tenta impelir a visão neoliberal arraigada ao terceiro setor, a luta de classes não está finda. Chega-se, inequivocamente, a outro momento da história em que os próprios atores-motores da história são aqueles negados e silenciados. Se as desigualdades não acabaram, são essas desigualdades e o silenciamento de massas inteiras, ainda excluídas, que nos fazem retornar às classes sociais.

Como buscamos afirmar, através de nossas análises, o *locus* educacional é um indutor por sua natureza ainda conservadora e colonialista da luta de classes e, portanto, das desigualdades sociais. As implicações educacionais deste trabalho são muitas, e precisam ser vistas à luz do que o Brasil precisa enquanto país que almeja o aprofundamento político e democrático. Os marcos educacionais das últimas décadas se concentram em objetos jurídicos e de orientação que englobam o funcionamento e a estrutura da educação nacional. Eles ainda são recentes e em avaliação. Há fatores nele compilados e por eles não avaliados. É o caso das classes sociais e as desigualdades latentes na estrutura da sociedade brasileira, englobando problemáticas de raça, gênero e sexualidade. Como não é possível definir classes sociais no

Brasil com o uso de uma terminologia mais clara, notamos que sua avaliação talvez esteja mais próxima da história do que qualquer outro fator ou variável sociocultural.

Como afirmamos no parágrafo acima, muitas são as implicações educacionais para o ensino-aprendizagem de línguas. A principal delas é que queremos pontuar aqui é a concepção de um material didático que seja a cara do nosso povo e das nossas necessidades reais. O livro didático é um importante instrumento político-cultural na educação brasileira, mas também um item da indústria cultural. Como filha da cultura de massas, a indústria cultural reproduz a sociedade do espetáculo apensada ao espírito da pós-modernidade. Já na década de 80 os livros didáticos representavam um grande percentual de lucro da indústria editorial brasileira. Por décadas ele foi o único investimento educacional nos rincões da sociedade brasileira, desde o golpe militar de 1964, através do consórcio MEC/USAID/SNELL, inclusive sendo entendido como substituto do professor. O livro didático que queremos hoje não substitui nenhum professor. As consequências profissionais de um trabalho de pesquisa que aponta como identidades de classe social são construídas ou representadas no LD devem ser a reflexão e retomada de iniciativas que fomentem políticas públicas de Estado a fim de melhorar o desempenho educacional de mais de 40 milhões de jovens, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a formação de professores tem um papel fundamental se alicerçada por políticas de Estado amplamente consultadas no ínterim da sociedade.

As formulações para a Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de línguas devem englobar, cada vez mais, uma luta contra sua elitização no Brasil. Esse testemunho engloba um grande desafio secular e civilizacional, cujo passo o Brasil precisa dar nas próximas décadas. A dificuldade do país em encarar o ensino de línguas como um forte instituto para a concepção de um projeto nacional e soberano de país, com as ressalvas aos perigos iminentes dos nacionalismos advindos da modernidade, tem produzido políticas desde sempre assistencialistas e pragmáticas, sem efeitos estruturantes. Os primeiros marcos no ensino de línguas datam da reforma pombalina, mas foi precisamente nos séculos XIX e XX que marcos fundamentais foram elaborados (VIDOTTI, 2012). Ainda assim, os efeitos das reformas Capanema e Francisco de Campos foram nulificados pelas LDBs de 1961 e 1971. O agravante dessa nulificação veio com a concentração da oferta do ensino de línguas estrangeiras por centros privados de idiomas e do recorrente acesso somente de pessoas da classe média a esses espaços. Nesse sentido, foi a oferta de ensino-aprendizagem de línguas restrito a esses espaços que produziu, durante décadas, uma visão elitizada de ensino de línguas, calcada na

visão neoliberal de cidadania global e de protótipos excludentes do consumo. Em nossa visão, a cidadania plena é a das realidades locais aliadas às problemáticas globais e seus desafios, e não a imposição de paradigmas globais em série que não representam as identidades populares secularmente execradas e esquecidas. O campo ensino-aprendizagem de línguas seguramente terá que se reencontrar, gradativamente, com sua história para enfrentar as necessidades reais e democratizar sua cultura a fim de fortalecer e empoderar as identidades locais.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com o grito dos secularmente excluídos, de onde parto enquanto pesquisador, e possa reforçar a cultura anticapitalista em prol de um marco civilizacional que produza na materialidade histórica uma revolução na vida do nosso povo através da educação. Por isso, cada vez mais o papel de uma educação verdadeiramente popular se faz presente, com cheiro e representação múltipla do povo brasileiro em todas as suas interfaces.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada**: Ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisboa: Edições 70, 1991.
- ASSIS, R. E. de. Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)— Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovich). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.ed. São Paulo; Hucitec, 1997
- BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 83-118.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte Ed. UFMG, 2007.
- BLOCK, D. **Social class in Applied Linguistics**. Londres: Routledge, 2013.
- BOBBIO, N. **Destra e Sinistra**. Roma: Donzelli editore, 2009.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2 ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.
_____. **O poder simbólico**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
_____. ; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema do ensino. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil, 1996.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014. língua estrangeira moderna : ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRETÃS, B. Comunicação mediática no processo ensino/aprendizagem. In: COSTA, J. W. da; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs.) **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, E. (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. - São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

COLLINS, J. Where's class in second language learning? **Working paper in Urban Language and Literacies**. Disponível em: <<http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/41.pdf>> .

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

_____. Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, J. W. da. ; PAIM, I. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (orgs.) **Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DARVIN, R.; NORTON, B. Social class, Identity, and migrant students. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 13, 2014. p. 111–117.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DERRIDA, J.. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DIAS, R. S. Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013. 161 p.

ECO, U.; BONAZZI, M.. **Mentiras que parecem verdades**. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity press, 1992.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.) **Researching methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 145-152.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

FARIAS, K.C; FERREIRA, A.C. Identidades sociais no livro didático de língua inglesa: Representações do discurso escrito de raça/etnia. Anais do I Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem, Uniãoeste, Cascavel, PR, 2010. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2013/IDENTIDADES%20SOCIAIS%20NO%20LIVRO%20DIDATICO%20DE%20LINGUA%20INGLESA%20REPRESENTACOES%20DO%20DISCURSO%20ESCRITO%20DE%20RACA%20ETNIA.pdf . Acesso em: 10 nov. 2014.

FERREIRA, A. J. ; As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. _____.; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**. Vol. 6, N. 12. P. 177-202. 2013. _____.; _____. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREUD, S. **A Interpretação de Sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. _____ . **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FOUCAULT, M.. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GAO, F. Social-Class Identity and English Learning: Studies of Chinese Learners. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 13, n. 2, 2014. p. 92-98.

GRAY, J. **The construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursework**. Londres: Macmillan, 2010.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O discurso no livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 351-361.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

LEFFA, V. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas – Novos Olhares – Volume II**. Campinas, Pontes Editores, 2013.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**. n. 4, 1999.

LOBO, V. da C. A (re)construção da identidade do adolescente consumidor na aula de espanhol a partir de atividades de leitura: uma pesquisa-ação com quadrinhos do Gaturro. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFF, Instituto de Letras, 2012.

LÓPEZ-GOPAR, M. E.; SUGHRUA, W. Social Class in English Language Education in Oaxaca, Mexico. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 13, n. 2, 2014. p. 104-110.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

MARX, K. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Centauro, 2000.
_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. Sao Paulo Martins Fontes, 2007.
_____.; _____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: M. Claret, 2005.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R.. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras... **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

_____. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: Conceição, PEREIRA, M. (Org.). **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras**: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 223-258.

_____. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **Signum**. Londrina, n 14, p. 345-362, 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8522/9227>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____.; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

MOITA LOPES, L.P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: SIGNIORINI, I. (Org.). **Linguagem e Identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. pp. 303-332.

_____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2): 329-338, 1994.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. 2. ed. ; 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **A genealogia da moral**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1968.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, 31(3), 1997. p. 409-429.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (2011). Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, 44, 4, 412-446. (State-of-the-Art Article). Disponível em: <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/Norton%20and%20Toohey%20Language%20Teaching%202011.pdf>. Acesso em novembro/2011.

PAVLENKO, A. "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, p. 251-268, 2003.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2001.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford : Oxford University Press, 1997.

POCHMANN, M. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Lacoste, Y. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo - SP: Parábola, 2005.

_____. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROCHA, C. A. O livro didático como fonte fundamental de pesquisa para a investigação do discurso eugênico na educação (1946-1961). Anais do 5º Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação. Universidade Federal do Sergipe, 2008. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/359.pdf>> Acesso em: 30 out. 2014.

SADER, E. S. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (Orgs.). **Brasil entre el Pasado y el Futuro**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010, v. 1, p. 15-37.

SAID, E. W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. n1, 2009.

SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. S. dos. A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013. 238 f.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, A. V. da. Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/ do estágio supervisionado. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia, 2014.

SILVA, P. V. B. ; TEIXEIRA. R. ; PACIFICO, T. M. . Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os/as alunos/as negros/as. In: FERREIRA, A. J.. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos.** 1ed.Campinas: Pontes Editora, 2014. p. 21-44.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SINGER, P. I. . **Dominação e desigualdade:** estrutura de classes e repartição de renda no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. pp. 236-247.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

TILIO, R. C. ; A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**, v. 31, p. 167-192, 2010.

_____ ; Identidades e multiculturalismo em textos e atividades de leitura em livros didáticos de inglês. In: Anais do 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas: Unicamp/FE, ALB, 2009.

_____ ; O local, o global e o ensino de língua estrangeira na pós-modernidade. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.8, nº 3, 2009.

_____ ; JÚNIOR, E. M. de S. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD? In: Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes, 2014.

TOMLINSON, B. **English Language Learning Materials: A Critical Review.** London, Continuum Books, 2010.

VANDRICK, S. The role of social class in English Language Education. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 13, n. 2, 2014. p. 85-92.

VIDOTTI, J. Políticas Linguísticas para o ensino da língua estrangeira no Brasil do Século XIX, com ênfase na língua inglesa. Tese (Doutoramento em Letras). Universidade de São Paulo, 2012. 245f.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZACHARIAS, N. T. Acknowledging Learner Multiple Identities in the EFL Classroom. **K@ta**, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2010. Disponível em: <http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/viewFile/18022/17932>. Acesso em 12/10/2011.